



## İlkokul Öğrencilerinin Çevre ve Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Giresun İli Örneği)

### Analysing the Opinions of Primary School Students' on the Environment and Environmental Problems; Example of Giresun Province, Turkey

Gülseren SAĞSÖZ<sup>1</sup>, Gülşah DOĞANAY<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 02.11.2018

**Kabul Tarihi:** 20.02.2019

**Atf İçin:** Sağsöz, G. ve Doğanay, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Giresun ili örneği). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(1), 1-20.

**ÖZ:** Bu çalışma kentte ve kırsalda yaşayan öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırmalarda yer alan “olgubilim” araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada “ölçüt örnekleme” ve “uygun örnekleme” yöntemi ile Giresun ili 19 Eylül ilkokulu ve Boztekke köyü ilkokulundan 20 öğrenci belirlenmiştir. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler, “içerik çözümleme” yöntemiyle çözümlenmiş öğrencilerin yanıtları derinlemesine incelenmiş ve betimlemeler kullanılarak tablolandırılmıştır. Çalışmada kentte ve kırsalda yaşayan öğrencilerin çevre tanımlarının sırasıyla “canlıları içeren yer”, “canlıları-cansızları ve insanları içeren yer” ve “çevre bir yer (her yer)” olduğu ortaya çıkarılmıştır. Fındık ağacına ilişkin görüşlerinde kentte ve kırsalda yaşayan öğrenciler en çok “sağlıklı yaşam” olarak belirtmiş; kırsalda yaşayan öğrenciler “ekonomik” olarak açıklamıştır. Her iki öğrenci grubu “çevreye sağladığı yarar”a ilişkin az da olsa görüş belirtmiştir. Çevreyle ilgili önemli sorunlara ilişkin öğrencilerin ortak görüşlerinin “çöp ve atıklar” olduğu bulunmuştur. Çevre sorunlarının çözümlenmesine ilişkin sırasıyla “çöp sorununu çözme”, “ağaçlandırma ve ağaçları koruma”, “canlıları koruma” ve “yaşam alanını düzenleme”ye ilişkin olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak Giresunda yaşayan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin konularda duyarlı olduğu söylenebilir. Çevre eğitimi programlarında yaratıcı düşünme ve yenilikçi tasarımların geliştirilmesine yönelik konu ve kazanımların yer alması ve çevre eğitiminde resimli çocuk kitapları, kısa film vb. araç-gereçlerin kullanılması ile çevreyle ilgili yapılacak araştırmalarda, bölgesel (Doğu Anadolu, Kardeniz bölgeleri vb.) farklılıkların da incelenmesi önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** Çevre, çevre sorunu, kentte ve kırsalda yaşayan ilkokul öğrencisi, çevre eğitimi, kentsel çevre eğitimi

**ABSTRACT:** This study aims to delve into the opinions of the students living in urban and rural areas on the matters of environment and environmental problems. A qualitative method, “phenomenology” was the selected research design for this study. 20 students from 19 Eylül Primary and Boztekke Primary Schools of Giresun Province were selected through “criterion sampling” and “convenience sampling” methods. The research data were

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Görevlisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği, Malatya, Türkiye, [gulseren.sagsoz@inonu.edu.tr](mailto:gulseren.sagsoz@inonu.edu.tr)

<sup>2</sup> Öğretim Görevlisi, Giresun Üniversitesi, Temel Bilimler Yüksek Okulu, Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümü, Harita ve Kadastro, Giresun, Türkiye, [gulsah.doganay@giresun.edu.tr](mailto:gulsah.doganay@giresun.edu.tr)

obtained through semi-structured interview technique. The data obtained in this study were analyzed through “content analysis” method where in the answers of the students were analyzed in depth and were portrayed in tables. The study found that the students living both in urban and rural areas define the environment as “the place that contains the living”, “the place that contains the living and non-living and humans” “a place (everywhere)”. Most of the students living in urban and rural areas identified the hazel tree with “healthy life” whereas the students living in rural areas mostly viewed the hazel tree as “economic”. Both groups of students presented opinions as to “its environmental benefits” though at smaller degrees. The most common environmental problem, according to the students, is “wastes and garbage”. As to the solutions for environmental problems, the students most commonly answered respectively “solution to the waste problem”, “afforestation and protection of trees”, “protection of the living” and “planning the living space”. In conclusion, it can be stated that the second-grade students living in Giresun Province are sensitive to environment and environmental problems. Due use of topics and learning outcomes that facilitate creative thinking as well as innovative designs, illustrated children’s books, short videos, etc. might be suggested for environmental education programs.

**Keywords:** Environment, environmental problems, primary school student living in urban and rural areas, environmental education, urban environmental education

## 1. GİRİŞ

Çevre; canlı ve cansız varlıkların uyum içerisinde yaşadığı yer olarak tanımlanmaktadır (Çokadar, Türkoğlu ve Gezer, 2009). Sauv  (1996) çevrenin nasıl tanımlandığına ilişkin olgubilim (fenomenoloji) çalışmasında, altı kavramsal düzeyde çevrenin tanımlandığını belirlemiştir. Bunlar; a) doğa olarak çevre, b) bir kaynak olarak çevre, c) kaynak ve çevre ilişkisi, d) bir sorun olarak çevre, e) yaşanacak bir yer olarak çevre, f) biyosfer (üzerinde yaşam bulunan yeryüzü bölgesi [Türk Dil Kurumu, TDK, 2011, 366]) olarak çevredir. Atalay (2004) ise çevreyi bir yeri çevreleyen ya da çevresindeki alan olarak açıklamaktadır.

Çevre sorunu ise insanlığı ve dünya üzerindeki canlı türleri ile doğal kaynakları tehdit eden küresel bir sorundur. Giderek artan dünya nüfusu, hızlı sanayileşme ve plansız kentleşme, nükleer denemeler, tarım ilaçları, yapay gübreler, temizlik ürünleri gibi kimyasal maddelerin yaygın kullanımı, ekolojik dengenin bozulmasına ve canlı türlerinin azalmasına neden olmaktadır (Çokadar, Türkoğlu ve Gezer, 2009). Günümüzde çevre sorunlarına ilişkin birçok (hava, su, toprak, gürültü ve radyoaktif kirlilikleri vb.) çalışma alanı çevre sorunlarına ilişkin yerel, ulusal ya da uluslararası boyutlarda çözüm yolları aramakta ve hukuki, siyasi, ekonomik ya da teknolojik yollarla çözümler önermektedir. Tüm bu öneriler arasında göz ardı edilmemesi gereken konulardan biri ise “çevre eğitimi”dir (Budak, 2008). “Çevre eğitimi; çevrenin doğal ve toplumsal yaşamını inceleyen ve okul izlencelerinde hayat bilgisi, toplumsal incelemeler ya da bilgiler gibi adlar altında çevreye yönelik duygu, duyarlık ve bilgi kazandıran eğitim” (Türkiye Bilimler Akademisi, TÜBA, 2012, 239) olarak tanımlanmaktadır. Var olan ve gelecekte olabilecek çevre sorunlarını azaltmak ve bireyleri, oluşacak çevresel sorunlara karşı hazırlamak için “çevre eğitimi” önemli bir eğitimidir (Atasoy ve Ertürk, 2008, 106). Çevre eğitimi “sürdürülebilir eğitim” olarak da tanımlanmaktadır (Stone ve Barlow, 2009; Tanrıverdi, 2009). Bireylerin iklim değişikliğinden kaynaklı doğal felaketleri, biyolojik çeşitliliğin azalmasını, ucuz enerji sorunlarını ve kaynakların tükenme nedenlerini öğrenmeleri gerekir. Böylece bireyler çevresel bozulmayla birlikte yaşam koşullarında oluşan eşitsizlikleri; obezite, diyabet, astım ve diğer çevresel bağlantılı hastalıkları çevre bilimiyle ilgili olarak düşünebilir, insan ve doğal sistemlerin birbirine bağımlı anlayabilir (Stone ve Barlow, 2009).

Çevre eğitiminin temel amacı; bireyleri ve toplumları çevre konusunda bilinçlendirmek, çevreye bütüncül bakmalarını sağlamak, çevreye ilişkin konularda yeterli bilgi ve beceri kazandırmak, çevre sorunlarına bireysel ya da toplumsal olarak çözümler geliştirmek, olumlu yönde kalıcı tutum ve davranışlar sergileyebilmelerine olanak tanımadır (Demir ve Yalçın, 2014; Tidball ve Marianne, 2010). Çocukların çevreye karşı geliştirecekleri yaratıcı ve koruyucu davranışlar onlara verilecek nitelikli çevre eğitimiyle gerçekleşebilir. Örneğin, doğal ortamlarda gerçekleştirilen çevre eğitimi uygulamaları çocukların hem çevreye yönelik algılarının gelişmesinde hem de olumlu tutum ve davranış edinmelerinde etkili olmaktadır (Erdoğan, 2011; Özdemir, 2010). Erten (2004), çocukluk çağında bitki ve hayvanlarla ilgilenen ya da doğayla iç içe yaşantıları olan kişilerin gençlik ve yetişkinlik döneminde çevre sorunlarına karşı daha duyarlı olduklarından söz etmektedir.

Okul dışı (orman ve göl ekosistemleri) ve sınıf dışı (okul bahçesi) alanlar, çevre ve çevre bilimi ile ilgili temel kavramları öğretmek için etkili ortamlardır. Bu ortamlar öğrencilere doğadaki döngüler ve doğal yaşamdaki neden sonuç ilişkisini gösterme konusunda açık hava laboratuvarları olarak düşünülmektedir (Martin, 2003, akt: Erdoğan, 2011, 2232). Çevre eğitiminde izlenecek yöntemlerin seçiminde, öğrenilenler ile yaşam arasında ilginin kurulması, bireysel gereksinimlerin karşılanması ve güdülenmenin sağlanması gibi aktif öğretim süreçlerinin kullanılması önemlidir (Özdemir, 2010).

Demir ve Yalçın (2014)’nın yaptıkları çalışmada tüm eğitim programlarında çevre eğitimine ilişkin konuların ve kazanımların yer aldığı görülmektedir. Özdemir (2010) öğrencilerin çevre

hakkındaki bilgilerinin okul yaşamı boyunca artmasına karşın, çevreye yönelik olumlu tutumlarının ölçüde artmadığına değinmektedir. Bu durumun nedenlerinin ortaya konulması ve öğrencilerin okul yaşamlarında çevreye ilişkin birçok konu ve kavramlarla karşılaşmalarına karşın çevre ve çevre sorunlarına ilişkin onların görüşlerinin ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

Çevre eğitiminde okulda edinilen bilgilerin yanı sıra aile, sokak ve kitle iletişim araçlarıyla da bilgi edinilmektedir (Sever ve Samancı, 2002). Örneğin; aileler çocukları ile birlikte çevre eğitimi kapsamında buldukları kentte botanik bahçesi ziyaretleri, doğal yaşam alanlarına geziler, ormanlık alanlarda yürüyüşler gibi çeşitli etkinlikler yaparak çocuklarının çevresel tutumlarına ve farkındalıklarının artmasına katkı sağlayabilir (Erol, 2016, 220). Bu etkinliklerle birlikte çevre eğitiminde görsel ve yazılı kitle iletişim araçları da önemlidir. Çevre eğitiminde yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların çevreye karşı duyarlı olmalarına olanak tanımaktadır (Aslan, 2015). Alım (2006)'e göre çevre eğitiminde medya kuruluşları ile işbirliğine gidilmesi ve çevre sorunlarına dikkat çekici programlara yer verilmesinin çevre eğitimi toplumun tüm kesimlerine ulaşmasını sağlayabilir. Anlamli ve etkili çevre bilinci edinmede her zaman, her yerde ve çeşitli araç-gereçlerle (nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları, kısa filmler, belgeseller, bröşürler vb.) sürekli tekrarlanan bir çevre eğitimi ile olumlu anlamda sonuç alınabilir. Diğer bir anlatımla çocuklar, çevreyle ilgili pek çok konuyu günlük yaşam deneyimleriyle de öğrenmektedir (Alım, 2006; Erol, 2016; Sever ve Samancı, 2002).

Karadeniz bölgesinde fındık meyvesi yetiştiriciliği çok önemlidir. Bölge insanları geçimlerini daha çok fındık tarımından elde etmektedir. Fındık ağacı yetiştiriciliği Giresun'da (2002'de 60 milyon ocak) ilk sırada yer almaktadır (Doğanay, 2002, 8). Öğrencilerin yaşadığı çevrede fındık ağacı gibi tarım ürünlerinin onların çevreye ilişkin görüşlerini nasıl etkilediği incelenmesi gereken bir konudur. Öğrencilerin yaşadığı çevreye ve bu çevrede yetiştirilen tarım ve hayvancılık gibi ürünlere ilişkin farkındalıkları onların çevre sorunlarını belirleme ve sorunları çözüme konusunda etkili olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin yaşadığı çevrenin (kentte ya da kırsalda) onların çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığının açığa çıkarılması da gerekir. Alanyazında öğrencilerin yaşadığı çevresel koşullara (kent, kırsal, banliyö vb.) göre çevre algılarını belirlemeye dönük araştırmalar bulunmaktadır (Bento-Silva ve diğerleri 2015; Bogner ve Wiseman, 1997; Uyanık, 2017; Yalçınkaya ve Çelikbaş, 2013). Bento-Silva ve diğerleri (2015) Brezilya'da Atlantik yağmur ormanı koruma alanlarını çevreleyen kentsel ve kırsal topluluklardaki öğrencilerin çevre algıları ile sosyo-ekonomik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada kentte ve kırsalda yaşayan öğrencilerin korunan orman bölgesi hakkında bilgileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmada kentte ve kırsalda yaşayan öğrencilerin, korunan orman bölgesini ziyaretlerinde farklılıklar bulunmuştur. Kırsal kesimde yaşayan öğrenciler kente yaşayan öğrencilerden daha çok korunan orman bölgesini ziyaret etmişlerdir. Her iki bölgede de yaşayan öğrenciler özellikle oksijen ve yabani hayvan barınaklarının üretimi için ormanların önemli olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak öğrenciler, ormanın yararları ve hizmetlerine odaklanmıştır. Öğrenciler için ormanlık alan onlar için "şifalı bitkiler ve meyveler sağladığı, gölge ürettiği ve su kaynaklarını koruduğu" için önemli olmuştur. Bogner ve Wiseman (1997)'nin çalışmada da kırsal bölgede yaşayan öğrenciler, kentte ve banliyöde yaşayan öğrencilere göre daha çok çevreye yönelik olumlu davranışlar göstermiştir.

Çocukların çevreye ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde yaşadıkları ortamla birlikte çevreyi nasıl tanımladıkları da araştırılması gerekmektedir. Alanyazında öğrencilerin çevre tanımlarını inceleyen çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır (Lee, Baosheng An, Chan ve Kwa, 2000; Loughland, Reid ve Petocz, 2002; Shepardson, Wee, Priddy ve Harber, 2006; Taşkın ve Şahin, 2008; Walker, Brady ve Young, 1999). Stanisstreet ve Boyes (1996) çocukların çevreyi tanımlamalarında belirgin olmadıkları ve çevreyi "küresel, yerel, uluslararası, canlı-cansız, yapay-doğal, fiziksel ya da toplumsal olarak" açıkladıklarını belirtmiştir (akt. Loughland, Reid ve Petocz, 2002). Cullingford (1996), çocukların çevreyi yetişkinlere

benzer biçimde görmediklerini söylemektedir. Cullingford'a göre çocuklar çoğunlukla çevreyi onları nasıl etkilediği boyutuyla açıklamaktadır. Örneğin, çocuklar çevreyi kişisel deneyimleriyle elde ettiği bilgiler doğrultusunda belirtmekte ve çevreyi "kirlilik" olarak tanımlamaktadır. Walker, Brady ve Young (1999) da öğrencilerin çevreyi "kirlilik" ya da "çöp" olarak adlandırdıklarını belirtmektedir.

Loughland, Reid ve Petocz (2002) öğrencilerin çevreyi tanımlamalarına ilişkin olarak olgubilim yöntemiyle inceleme yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrenciler çevreyi "a) çevre bir yerdir, b) çevre, canlıları içeren bir yerdir, c) çevre, canlıları-cansızları ve insanları içeren bir yerdir, d) çevre insanlar için bir şeyler yapar, e) insanlar çevrenin bir parçasıdır ve bundan sorumludur, f) insanlar ve çevre karşılıklı olarak devam eden bir etkileşim durumu içerisinde" olmak üzere altı boyutla açıklamışlardır. Taşkın ve Şahin (2008), altı yaşındaki çocukların çevre kavramlarını sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelemiştir. Bu çalışmada şehir-varoş yaşantısı bulunan çocuklar "yeni bir ev", "apartman dairesi", "yeni masa" ve "oyuncaklar" gibi kavramlarla çevreyi açıklarken; şehir-banliyöde yaşayan çocuklar "oyun parkının varlığı", "bir bahçenin olması" ve "temiz bir çevre" olarak çevreyi tanımlamışlardır. Bu çalışmada iki grup arasında çevreye ilişkin kavramlarda farklılıklar bulunmuştur. Uyanık (2017)'in ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin çevre kirliliğine ilişkin görüşlerini belirtmeye dönük yaptığı çalışmada, köyde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu çevreyi "canlı varlıklar", merkez okulda öğrenim gören öğrenciler ise çevreyi "canlı ve cansız varlıklar" olarak tanımlamışlardır. Ertürk (2017)'ün çalışmasında öğrenciler çevre kavramını "can dost, yuva, oksijen, hayat, yaşam alanı, ağaç, dünya ve doğa" olarak ifade etmişlerdir.

Shepardson, Wee, Priddy ve Harber (2006)'nın öğrencilerin çevreye yönelik zihinsel biçimlerini inceledikleri çalışmada, çevreye ilişkin dört zihinsel biçim açığa çıkarılmıştır. Bunlar; a) hayvanların/bitkilerin yaşadığı yer (doğa), b) yaşamın desteklendiği yer, c) insanlar tarafından yapılan ya da insanların etkilediği yer, d) hayvanların, bitkilerin ve insanların yaşadığı yer olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin çoğunluğu "hayvanların ve bitkilerin yaşadığı yer" olarak çevreyi adlandırmıştır. Diğer yandan kentte yaşayan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu banliyöde ve kırsalda yaşayan öğrencilere göre çevreyi "insanlar tarafından yapılan ya da insanların etkiledikleri yer" olarak betimlemişlerdir.

Çocukların çevreyi açıklama biçimleri onların bilişsel gelişimlerinin de bir yansımasıdır. İlkokul ikinci sınıfa devam eden çocukların yaşı yedi yaş civarındadır. Piaget'in bilişsel gelişim sınıflandırmasında çocuklar ortalama yedi yaşında sezgisel düşünme döneminden somut düşünme dönemine yönelmektedir (Charles, 1999). Piaget (2005)'nin "Çocuğu Gözüyle Dünya" adlı kitabında beş ile on bir yaşlardaki çocuklara "yıldızlar", "gezegenler" ve "ay" ile ilgili sorular yönelmiş ve altı-sekiz yaş arası çocukların yanıtları onların doğayı açıklamada "animizm ve yapaycılığın" varlığını göstermiştir. Diğer bir anlatımla çocuklar önce her yerde "amaç" görmekte daha sonra nesnenin kendi amacı doğrultusunda (animizm) ve nesnelerin oluşumsal evreleri içinde (yapaycılık) sınıflandırmaya çalışmaktadır (Paiget, 1947, 2005).

Alanyazında öğrencilerin çevre sorunları hakkında görüşlerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Yalçinkaya ve Çelikbaş (2013)'nin yaptığı çalışmada beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin, cevaplarının sıklığına baktığıldığında en önemli çevre sorunun "çevre kirlenmesi" olduğu görülmüştür. Ertürk (2017)'ün ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin "Çevre Sorunları ve Çevre Eğitime Yönelik Algıları" adlı çalışmada öğrenciler çöp atıklarını, ağaçların yok edilmesini, toprak kirlenmesini, sulara çöp atılmasını, atık pillerin çevreye atılmasını, hava ve ses kirliliğini, orman yangınlarını çevre sorunu olarak ifade etmişlerdir. Uyanık (2017)'in ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin "Çevre Kirliliğine İlişkin Görüşleri" adlı çalışmada da köy ve merkez okulda öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu çevre kirliliği olarak "çöp" sorunun belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler çevre kirliliğinin

önemli göstergelerden bir olan “hava kirliliği”ni de ifade etmiştir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin çevreye ilişkin algıları ve görüşlerinin incelendiği çalışmalarda da öğrenciler çevre sorunlarını çoğunlukla “çöp sorunu” olarak değerlendirmiştir (Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010; Yılmaz, Bedür ve Uysal, 2014).

Günümüzde çevresel sorunların küresel boyutta artış göstermesi nedeniyle geleceğin yetişkinleri olan çocukların çevre ve çevre sorunlarını nasıl açıkladıklarına ilişkin daha çok araştırmaya gereksinim vardır. Böylece öğrencilerin çevreyi tanımlama ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye dönük araştırmalardan elde edilen sonuçlar, çevre eğitimi programlarının yaşa, cinsiyete, gelişim düzeyine (dil ve bilişsel gelişim), bölgesel ve yerel yaşam koşullarına göre yeniden yapılandırılmasına olanak verebilir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, kentte ve kırsalda yaşayan öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kentte ve kırsalda yaşayan çocuklar çevreyi nasıl tanımlamaktadır?
2. Kentte ve kırsalda yaşayan çocuklar çevre sorunlarını hangi ifadelerle açıklamaktadır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden “olgubilim” (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 78). Bu nedenle çevre ve çevre sorunları bir olgu olarak ele alınmış ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu ve Veri Kaynağı

Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” ile “uygun örnekleme” yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada ilk önce ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler;

- 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören ilkokul ikinci sınıf öğrencileri,
- Eğitim yaşamı ve yerleşik yaşamı “kentte geçen” öğrenci,
- Eğitim yaşamı ve yerleşik yaşamı “kırsalda geçen” öğrencilerdir.

Bu çalışmada ikinci örneklem belirlemede “uygun örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Giresun İli Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış; Giresun ili 19 Eylül İlkokulu ile Giresun Boztekke köyü İlkokulu çalışmanın uygulamalarının gerçekleştirilmesi için seçilmiştir. Çalışmada belirlenen ölçütler doğrultusunda Giresun ilinde İlkokulu devam eden “eğitim yaşamı ve yerleşik yaşamı ‘kentte geçen’ toplam 10 öğrenci” ile Giresun Boztekke köyü İlkokulu öğrencilerinden ikinci sınıfa kayıtlı olan ve “eğitim yaşamı ve yerleşik yaşamı ‘kırsalda geçen’ toplam 10 öğrenci” araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu çalışmada her iki okuldan toplam 20 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler sınıf öğretmenlerinin uygun gördüğü ders saatlerinde, okulun uygun seminer ya da kütüphanesinde her bir öğrenciyle 20 dakika süreyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşme yapılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

### 2.3.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden “yarı yapılandırılmış görüşme” yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli yanıtlamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Kardeniz ve Demirel, 2014). Çalışmada, öğrencilerin çevreyi tanımlama ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için görüşme formu hazırlanmıştır. Bu yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplamda 4 açık uçlu soru bulunmaktadır. Çalışmada veri kaybının olmaması ve verilerin doğru düzenlenmesi için ilk olarak kavramsal çerçeve ışığında oluşturulan araştırma sorularından yararlanılarak veri çözümlemesi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Ana temanın “çevre ve çevre sorunları” olarak belirlendiği bu çalışmada veriler aşağıda belirlenen alt temalar altında düzenlenip sunulmuştur:

- Çevre nedir, açıklar mısın?
- Fındık ağacı hakkında ne söylersin?
- Çevre ile ilgili en önemli sorun sana göre nedir?
- Çevre sorunlarını çözmek için ne yapardın?

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bilgiler, nitel veri çözümleme yöntemlerinden biri olan “içerik çözümleme” ile yapılmıştır. İçerik çözümlemede, verinin kavramsallaştırılması ve olgunun tanımlanmasını sağlayacak betimlemeler ortaya çıkarılmıştır. Bu nedenle kodlamaları belirlemede ilk döngü kodlama yöntemi arasında yer alan temel yöntemlerden betimleyici (descriptive coding) kodlama tercih edilmiştir. Bu kodlamanın tercih edilmesinin nedeni nitel araştırmalar kapsamında mülakatlarda, günlüklerde, yazınsal metinlerde, sanat eserleri ve video gibi dokümanlarda betimleyici kodların sıklıkla kullanılmasıdır (Saldana, 2009, 70). Ayrıca olgubilim araştırmalarında da betimsel anlamlara yer verilmesidir (Saldana, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar deşifre edilerek yazılmış ve her bir soruda söz ettikleri öğeler bazen tek kod bazen de birden çok kodla tanımlanmıştır. Örneğin, öğrencilerin “çevre nedir, açıklar mısın?” sorusuna verdikleri yanıtlardan, “*hayvanlardır, yaşadığım yerdir, ağaçlardır*” ifadesi hem “canlıları-cansızları ve insanları içeren yer” hem de “çevre bir yer” olarak betimlenmiş ve “çevre tanımı” alt temasında yer verilmiştir.

Çalışmada kullanılan ölçme aracının geçerliğini sağlamak için konusunda uzman kişilerin görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için ise Miles ve Huberman (1994)'nin (Güvenirlilik katsayısı =  $\text{Görüş birliği} \div (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$ ) formülü kullanılmıştır. Kodlamalar sırasında araştırmacılar aynı kodları belirtmişlerse “görüş birliği”, farklı kodlar belirtmişlerse “görüş ayrılığı” olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmış, daha sonra uyuşum formülü kullanılarak “görüş birliği” sağlanan kodlar (betimlemeler) ve alt temalar belirlenmiştir. Uyuşum hesaplamasında %81 aynılık elde edilmiştir. Değer %70'in üzerinde çıktığı (Yıldırım ve Şimşek, 2013) için verilerin güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Çalışmada katılımcıların görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Veri çözümlemesi yapılırken katılımcıların isimleri yerine kentte yaşayan ve kırsalda yaşayan öğrencileri tanımlamak için katılımcı sayısı kadar semboller kullanılmıştır. (Kırsal öğrenci 1 [KİRÖ1], Kentli öğrenci 1 [KENÖ1]).

### 3. BULGULAR

Yapılan çalışma ile ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin “çevre tanımları” ve “çevre sorunları” hakkında görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Bu bölümde çalışmaya katılan öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda tablolardan yararlanılarak yorumlanmıştır. Aşağıda “çevre nedir, açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin öğrencilerin yanıtları Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Çevrenin tanımlanmasına ilişkin öğrenci görüşleri

Çevre Tanımı	Kentli Öğrenci N=10 f	Kırsal Öğrenci N=10 f
Canlıları içeren yer	9	9
Canlıları-cansızları ve insanları içeren yer	7	6
Çevre bir yer (her yer)	3	5

Tablo 1’e göre ikinci sınıf öğrencilerinin çevre tanımları incelendiğinde; sırasıyla kentli öğrenciler “canlıları içeren yer (9)”, “canlıları-cansızları ve insanları içeren yer (7)”, “çevre bir yer (3)”; kırsal yaşamda yaşayan öğrenciler “canlıları içeren yer (9)”, “canlıları-cansızları ve insanları içeren yer (6)”, “çevre bir yer (5)” olarak ifade etmişlerdir. Tablo 1’de her iki öğrenci grubu çevre tanımlarında en çok “canlıları içeren bir yer” ifadelerini kullandıkları söylenebilir.

Aşağıda, öğrencilerin “çevreyi tanımlama”ya ilişkin görüşlerinin örneklendiği ifadeler bulunmaktadır:

- *Kaldırımlardır. Eşyalardır. Ağaçlardır.* (KIRÖ1)
- *Oyun oynan yer. Güzel yerdir.* (KIRÖ2)
- *Ağaçlar, ormanlardır. Hayvanların olduğu yerdir.* (KIRÖ3)
- *Yaşadığım yer ülkem.* (KIRÖ4)
- *Cansız yerdir.* (KIRÖ5)
- *Denizin olduğu yer.* (KIRÖ9)
- *Yeşilin olduğu çimenlik yerdir.* (KIRÖ7)
- *Hayvanların olduğu yerdir.* (KENÖ3)
- *Evlerin olduğu yer.* (KENÖ4)
- *Arabaların olduğu yer.* (KENÖ8)
- *Eşyaların olduğu yer.* (KENÖ10)
- *Çöp olmayan yer.* (KENÖ11)



“Fındık ağacı hakkında ne söylersin?” sorusuna ilişkin öğrencilerin yanıtları Tablo 2’de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Fındık ağacına ilişkin öğrenci görüşleri

Fındık ağacına ilişkin görüşler	Kentli Öğrenci	Kırsal Öğrenci
	N=10	N=10
	<i>f</i>	<i>f</i>
Sağlıklı beslenme	10	9
Ekonomik	2	7
Çevreye sağladığı yarar	2	2

Tablo 2’ye göre öğrencilerin “fındık ağacına” ilişkin görüşleri incelendiğinde; kentli öğrenciler (10), kırsalda yaşayan öğrenciler (9) “sağlıklı yaşam”; kentli öğrenciler (2), kırsalda yaşayan öğrenciler (7) “ekonomik” ve kentli öğrenciler (2), kırsalda yaşayan öğrenciler (2) “çevreye sağladığı yarar” dan söz etmişlerdir. Tablo 2’de her iki öğrenci grubu fındık ağacı ile ilgili olarak en çok “sağlıklı beslenme”, bununla birlikte kırsalda yaşayan öğrenciler “ekonomik” boyutuna ilişkin ifadeler kullanmışlardır.

Aşağıda, öğrencilerin “fındık ağacına” ilişkin görüşlerinin örneklendiği ifadeler bulunmaktadır:

- *Önemlidir çünkü fındıktan sarelle yapılır sağlığımız için yararlıdır. Zihnimizi açar. (KİRÖ1)*
- *Fındık toplayıp para kazanıyoruz. (KİRÖ2)*
- *Fındığı severim fındık ezmesi yapılır pastalara dökeriz fındık kavurur yeriz fındık toplarız sağlığımız için iyidir. (KİRÖ3)*
- *Herkese güç verir, yeriz, fındık toplarız para kazanırız mesela fındık parası ile tablet aldım. (KİRÖ4)*
- *Dünyayı ve doğayı temiz tutar para getirir. (KİRÖ5)*
- *Fındık toplayıp satıyoruz tatlılara ve böreklerle katıyoruz. (KİRÖ6)*
- *Fındık toplayıp satıyoruz. Fındığı olmayanlara gönderiyoruz. Fındık parası ile ayakkabı falan alıyoruz. (KİRÖ7)*
- *Bizi sağlıklı tutar güç verir. Zihnimizi açar. (KİRÖ8)*
- *Önemlidir çünkü sağlığımız için ve çevre için. (KENÖ4)*
- *Sağlıklı bir yiyecektir ve ağaçları nefes almamızı sağlar. (KENÖ5)*
- *Fındık ağacı önemlidir fındık verdiği için çünkü fındık para kazandırır. (KENÖ6)*

“Çevre ile ilgili en önemli sorun sana göre nedir?” sorusuna ilişkin öğrencilerin yanıtları Tablo 3’te sunulmuştur:

**Tablo 3.** Çevreyle ilgili önemli sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri

Çevreyle ilgili önemli sorunlar	Kentli Öğrenci	Kırsal Öğrenci
	N=10	N=10
	<i>f</i>	<i>f</i>
Çöp ve Atıklar	9	9
Deniz kirliliği	8	2
Hava kirliliği	6	1
Su kirliliği	3	3
Toprak kirliliği	1	3
Gürültü kirliliği	1	-

Tablo 3’e göre öğrencilerin çevreyle ilgili önemli sorunlara ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; kentli öğrenciler (9), kırsalda yaşayan öğrenciler (9) “çöp ve atıklar”a ilişkin anlatımlarda bulunurken; kentli öğrenciler sırasıyla “deniz kirliliği (8)”, hava kirliliği (6)”, “su kirliliği (3)”, toprak kirliliği (1), “gürültü kirliliği (1)”; kırsalda yaşayan öğrenciler sırasıyla “toprak kirliliği (3)”, “su kirliliği (3)”, “deniz kirliliği (2)”, “hava kirliliği (1)” olarak çevre ile ilgili önemli sorunları belirtmişlerdir. Tablo 3’te kent ile kırsalda yaşayan öğrenciler en çok çevre sorunu olarak “çöp ve atıklar”a ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Diğer yandan kentli öğrenciler, kırsalda yaşayan öğrencilere göre daha çok “deniz kirliliği” ve “hava kirliliği”nden söz etmişlerdir.

Aşağıda, öğrencilerin “çevre sorunlarına” ilişkin görüşlerinin örneklendiği ifadeler bulunmaktadır:

- *Ağaçlar kesiliyor, çöp atıp zarar veriliyor. (KİRÖ2)*
- *Denize çöp ve kanalizasyon akıyor bunlar kötü çizgi filmde öğrendim. (KİRÖ4)*
- *Çöpleri yerlere atıyorlar, yerler kirleniyor. (KİRÖ5)*
- *Suya çöp atılıyor, suyumuz kirleniyor. (KİRÖ7)*
- *Borular kirlili suyla doluyor. (KİRÖ10)*
- *Yere çöp atıyor ortada bir çöp oluşuyor sonrada doğanın güzelliği bozuluyor. (KENÖ1)*
- *İnsanlar havayı kirletiyorlar, yerleri kirletiyorlar, denizi kirletiyorlar. (KENÖ2)*
- *İnsanlar yerlere çöp atıyorlar ortam ve hava kirliliği oluyor bizde rahatsız oluruz. (KENÖ7)*
- *Hava kirleniyor arabaların arkasından çok duman çıkıyor. (KENÖ8)*
- *Kötü davranıyorlar sigara içiyor ve havayı kirletiyorlar. (KENÖ10)*

“Çevre sorunlarını çözmek için ne yaptın?” sorusuna ilişkin öğrencilerin yanıtları Tablo 4’te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Çevre sorunlarının çözümlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri

Çevre sorunlarının çözümü	Kentli Öğrenci	Kırsal Öğrenci
	N=10	N=10
	<i>f</i>	<i>f</i>
Çöp sorununu çözme	8	8
Ağaçlandırma ve Ağaçları koruma	5	4
Canlıları koruma	5	3
Yaşam alanını düzenleme	2	2

Tablo 4’e göre öğrencilerin çevre sorunlarının çözümlenmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde; kentli öğrenciler (8), kırsalda yaşayan öğrenciler (8) “çöp sorununu çözme”, kentli öğrenciler (5), kırsalda yaşayan öğrenciler (4) “ağaçlandırma ve ağaçları koruma”, kentli öğrenciler (5), kırsalda yaşayan öğrenciler (3) “canlıları koruma” ve kentli öğrenciler (2), kırsalda yaşayan öğrenciler (2) “yaşam alanını düzenleme”ye ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Tablo 4’te her iki öğrenci grubu en çok “çöp sorununu çözme”ye ilişkin anlatımlarda bulunmuşlardır.

Aşağıda, öğrencilerin “çevre sorunlarını çözümlenme”ye ilişkin görüşlerinin örneklendiği ifadeler bulunmaktadır:

- *Kuşlar canlı kalsın diye su verirdim. Ağaçlara su verir onları korurdum. Çöpleri yere atmazdım. (KİRÖ2)*
- *Yeni şeyler yapardım. Geri dönüşümlü çöp kutuları yapardım. Doğayı temizleyen süpürge yapardım. (KİRÖ3)*
- *Kirletmezdim yerlere çöp atmazdım. Çevreyi temiz tutardım. (KİRÖ4)*
- *Ağaç dikerdim, çiçek dikerdim, çöp atmazdım, evleri azaltırdım, evlerin yerine ağaç dikerdim, denize atılan çöpleri yasaklardım. (KİRÖ5)*
- *Evleri azaltırdım evlerin yerine ağaç dikerdim. (KİRÖ6)*
- *Kedilere yemek verirdim. (KİRÖ7)*
- *Köydeki yaralı hayvanları bulur onlara yardım isterim. (KİRÖ8)*
- *İnsanları mutlu edecek şeyler yapardım. Yürüyüş yerleri, yüzme yerleri, tek kullanımlık evler yapmak isterdim. (KENÖ1)*
- *Meyve fidanları diker, ağaçların dallarını kırmaz, yerlere çöp atmazdım. (KENÖ2)*
- *Hava kirlenirse ağaçlar havayı temizler bunun için ağaçlar dikerdim. (KENÖ3)*
- *Yerlere çöp atmazdım çöp atanları uyarır çöpleri toplardım. (KENÖ4)*
- *Dünya ya zarar vermelerine engel olurum. (KENÖ6)*
- *Sokak hayvanlarına su verirdim. Yerlere çöp atanları uyarırdım, ağaçları sulardım, ağaçlar yetiştirirdim. (KENÖ8)*

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma sonucuna göre hem kentte hem de kırsalda yaşayan ilkokul ikinci sınıf öğrencileri en çok çevreyi “canlıları içeren yer” olarak betimlemişlerdir. İkinci sırada “canlıları-cansızları ve insanları içeren yer”, üçüncü sırada ise “çevre bir yer” olarak tanımlamışlardır. “Canlıları içeren yer” kapsamına “doğa, çalılar, çimenler vb.” girmektedir. “Canlıları-cansızları ve insanları içeren yer” içeriğinde “hayvanlar, ağaçlar, canlı-cansız varlıklar, insanlar” yer almaktadır. “Çevre bir yer (her yer)” boyutunda ise “etrafımızdaki bir yer, yaşadığımız yer, ev, çevredeki araziler, ovalar, deniz, büyük kentler” bulunmaktadır (Loughland ve diğerleri, 2002). Loughland ve diğerleri (2002)’nin çalışmasında öğrencilerin çevreyi tanımlamada kullandıkları kavramların ilk üç aşamasının (yer, canlıları içeren yer ve canlıları-cansızları ve insanları içeren yer) “nesnelere” ilişkili olduğuna değinilmiştir. Araştırmacılara göre ilk üç aşamayla çevreyi tanımlayan öğrenciler çevreye ilişkin betimlemelerinde çoğunlukla çevreyi “kirlilik” ya da “temizlik” olarak ikilemler biçiminde açıklamaktadır. Bu çalışma sonucunda da öğrencilerin çevre tanımlarında “nesnelere” ilişkili olduğu ve çevreyi “kirlilik” ve “temizlik” boyutuyla da tanımladıkları söylenebilir.

Çalışmada kentte ve kırsalda yaşayan öğrencilerin çevre tanımlarında farklılıklar bulunmamıştır. Shepardson ve diğerleri (2006)’nin çalışmasında kentte yaşayan öğrencilerin çoğunluğu banliyöde ve kırsalda yaşayan öğrencilere göre çevreyi “insanlar tarafından yapılan ya da insanların etkiledikleri yer” olarak betimlemişlerdir. Uyanık (2017)’in çalışmasında da köyde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu çevreyi “canlı varlıklar”, merkez okulda öğrenim gören öğrenciler ise çevreyi “canlı ve cansız varlıklar” olarak tanımlamışlardır. Çalışmada elde edilen sonuca göre her iki öğrenci grubunun çevreye ilişkin doğrudan kurdukları etkileşim nedeniyle “canlıları içeren yer” olarak tanımlandıkları düşünülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin bu yanıtı vermelerinin nedeni doğada çeşitli canlıların yaşadığını gözlemlerinden kaynaklı olabilir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çevreyle ilgili tanımları onların yaşları ve gelişimsel özelliklerini yansıtmaktadır. Öğrencilerin yanıtları Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının bir göstergesidir (Charles, 1999; Piaget, 1947, 2005). Öte yandan öğrencilerin çevreyi tanımlarken kullandıkları dilin gelişmesi ve çevresel bilişsel gelişimin desteklenmesi için çevre eğitiminin içeriğinin onların gelişim düzeylerine göre yapılandırılması gerekmektedir. Bu nedenle çevre konularına ya da kavramlarına yer veren etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ve eğitim programlarının geliştirilmesine gereksinim vardır.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin günlük yaşamda deneyimlediği fındık ağacına ilişkin görüşleridir. Çalışmada kentte ve kırsalda yaşayan öğrencilerin çoğunluğu fındık ağacını “sağlıklı yaşam”la ilişkilendirerek açıklamışlardır. Kırsalda yaşayan öğrenciler ise fındık ağacını “ekonomik” açıdan ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler fındık ağacının “çevreye sağladığı yarar”a ilişkin de az da olsa görüş belirtmiştir. Giresun’da fındık önemli bir geçim kaynağıdır. Öğrencilerin fındık ağacının önemini belirtirken ilk olarak sağlıkla ilişkilendirmeleri, ailelerin ya da kitle iletişim araçlarının bu konuya vurgu yapmalarından kaynaklı olabilir. Giresun iline yönelik haberlerin birçoğunda fındığın ekonomik ve sağlık yönüne değinilmektedir. “*Fındık hem ekonomiye hem sağlığa faydalı*” (Milliyet Gazetesi, 2016). Çalışmada kırsal yaşamda yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun fındık ağacını “ekonomik” yönüyle açıklamaları, fındık ağacının dolayısıyla fındık meyvesinin bölge insanları açısından önemini göstermektedir.

Çalışmada öğrenciler fındık ağacının “çevreye sağladığı yararından” çok az söz etmiştir. Bento-Silva ve diğerleri (2015)’nin yaptığı çalışmada ise kentte ve kırsalda yaşayan öğrenciler, yaşadıkları yere yakın bölgede bulunan ve koruma altına alınan ormanın yararları ve hizmetlerine (şifalı bitkiler ve meyveler sağladığı, gölge ürettiği ve su kaynaklarını koruduğu gibi) ilişkin çok fazla görüş

belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğrenciler ormanın yaşama katkılarını ifade etmişlerdir. Söz konusu çalışma ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Öğrencilerin çevre farkındalığını edinmelerinde fındık ağacının “çevreye sağladığı yararlarını” da fark etmeleri gerekmektedir. Özellikle çevre eğitimi programlarında yerel kaynaklara ilişkin tüm konular, öğrencilerin yakın çevresinden uzak çevresine ve hatta küresel boyutlara doğru sıralanarak yer alması önerilebilir. Böylece yaşanan bölgeyle ilişkilendirilen çevre eğitimi, öğrencilerin yaşadığı çevreyi tanımalarına, korumalarına ve böylece çevreye karşı duyarlı olmalarına olanak tanyabilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri ise kentte ve kırsalda yaşayan öğrenciler en çok çevre sorunu olarak “çöp ve atıklar”dan söz etmişlerdir. Elde edilen bu bulgu Ertürk (2017), Uyanık (2017) ve Yalçınkaya ve Çelikbaş (2013)’ın çalışmalarında elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Ortaokul ve lise öğrencileri de çevre sorunlarını çoğunlukla “çöp sorunu” olarak belirtmiştir (Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010; Yılmaz, Bedür ve Uysal, 2014). Alanyazında incelenen çalışmalarda ilkökul döneminden başlayarak tüm eğitim kademelerinde öğrenciler “çöp sorunu”na değinmişlerdir (Ertürk, 2017; Uyanık, 2017; Yalçınkaya ve Çelikbaş, 2013; Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010; Yılmaz, Bedür ve Uysal, 2014). Yapılan bu çalışmada da benzer sonucun açığa çıkması, çöp sorunun çözümüne ilişkin yerel ve ulusal çalışmaların yapılması gerektiği anlamına gelebilir. Bu sorunun giderilmesine yönelik çevre temizleme tasarımları (projeleri) ve eylem planları geliştirilebilir. Kentte yaşayan öğrenciler kırsalda yaşayan öğrencilere göre daha çok “deniz kirliliğinden” ve “hava kirliliğinden” söz etmişlerdir. Günümüzde kentlerde yaşanan çevre kirliliğinin çoğunluğunu “hava kirliliği” oluşturmaktadır. Denizin bulunduğu kentlerde de deniz kirliliği dikkat çekici bir boyuttur. Bu nedenle kentte yaşayan öğrencilerin deniz kirliliğinden ve hava kirliliğinden sıkça söz etmeleri, her iki kirlilik durumunu deneyimlediklerinden ya da gözlemlerlerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin çevre sorunlarının çözümlenmesine ilişkin ortak görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında, her iki öğrenci grubu “çöp sorununu çözme”ye yönelik görüş belirtmiştir. Bu bulgunun yanı sıra öğrenciler sırasıyla “ağaçlandırma ve ağaçları koruma”, “canlıları koruma” konusundan da söz etmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da öğrenciler çevre sorunu olarak çöp sorununu dile getirmişlerdir (Ertürk, 2017; Uyanık, 2017; Yalçınkaya ve Çelikbaş, 2013). Selçuk Şirin’in Hürriyet gazetesinde 28 Ağustos 2018’de kalem aldığı köşe yazısında “Milli çöp meselesine akılcı, uygulanabilir bir çözüm önermek istiyorum” sözleriyle temizlik ve çöp sorunun çözümü için sorumluluğun yalnızca belediyelere verilmemesi, bireysel anlamda da çözümler geliştirilmesi gerektiğini öne sürmüş ve “Gelin Türkiye’yi Bir Günde Temizleyelim” önerisinde bulunmuştur. Öte yandan Şirin yazısında çöpün kamu sağlığından turizme ülkeye getirdiği ek yükün halka anlatılması, etkin temizlik için iyi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda tartışılan TV programlarının gerekliliğinden söz etmektedir (<http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/selcuk-sirin/gelin-turkiyeyi-bir-gunde-temizleyelim-40937228>).

Çöp sorunun Türkiye’de ve Dünya’da önemli bir sorun olduğu bilinmektedir. 2008 yılında Estonya’da başlayan çevreyi temizleme günü daha sonra dünya’da 15 Eylül Dünya Temizlik (Global Wellness Day) günü olarak belirlenmiş ve çöplerin toplanmasına yönelik küresel bir eylem gerçekleştirilmiştir (globalwellnessday.org). Çöp sorunun çözümlenmesine yönelik okullar STK’larla, belediyelerle ya da üniversitelerle işbirliği yaparak çalışmalar yürütebilir; plastik, cam, teneke ve pil gibi çöplerin geri dönüşümle yeniden işlenmesine ilişkin çalışmalar yapabilir; ayrıca yiyecek (meyve kabukları vb.) atıklarının “sıcak-soğuk kompost” yöntemiyle toprağa katılması gibi çözümler geliştirilmesine dönük çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

Bu çalışmada önemli bulgulardan biri de çevre sorunlarını çözümü için öğrencilerin az da olsa “yaşam alanını düzenleme”ye ilişkin ifadelerde bulunmalarıdır. Çevreye yönelik yapılan araştırmalardan

önemli açıdan farklılık gösteren bu yanıtlar, öğrencilerin “yaşam alanını düzenleme”yle yenilikçi, yaratıcı ve geleceği de kapsayan bir çözüm önerisi getirmeleridir. Günümüz çevre sorunlarının çözümlenmesinde yaşam alanlarının yeniden tasarlanmasına ilişkin çalışmalara gereksinim vardır. Bu nedenle çevre eğitim programlarında ekolojik mahalleler, yatay ev planlamaları (mimari), peyzaj ve ekolojik eşya tasarımlarına dönük konuların bulunması öğrencilerin gelecekte yaşanacak çevre sorunlarını çözümlenmelerinde destek olabilir. Bu da çevre eğitimi süreçlerinin, “yapılandırıcı” öğrenme yaklaşımı ve buna uygun “araştırma ve buluş” öğretim stratejisine göre düzenlenmesi ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak “yenilikçi (inovatif)” öğrenme durumlarına ağırlıklı biçimde yer verilmesiyle olanaklı olabilir (Özdemir, 2010). Öğrencilerin çevre sorunlarını çözümlenmeye dönük yaratıcı çözümler geliştirmeleri için çevre eğitimi programlarında, yaratıcı düşünme ve yenilikçi tasarımları içeren konu ve kazanımlara yer verilmesi ve çevre eğitiminde bu konu ve kazanımlara yönelik resimli çocuk kitapları, kısa film vb. araç-gereçlerin kullanılması önerilebilir.

Günümüzde çevre eğitim programlarında “kentsel çevre eğitimi programları” geliştirilmiştir (Tidball ve Krasny, 2010). Kent yaşamında “sürdürülebilir çevre eğitimi” uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamalar; a) ağaçlara bakım, kuşların barınacağı yuvalar yapma ve böcekleri tanıma gibi doğa çalışmaları, b) kirliliği ve temiz su bölgelerini ayırma ve kirliliği arındırma gibi yapay çevre planlamaları, c) toplum (millet) bahçelerini ağaçlandırma, d) çevresel sorunlarını çözümlenmeye ilişkin çalışmalar, e) çevreye yönelik ekonomik yatırımlar, f) su israfının önlenmesi gibi eylem planları, g) kentte doğal alanların oluşturulması, h) doğa gezileri, doğa ve bilim müzeleri kurma ve müzelere geziler olarak sıralanabilir (Tidball ve Krasny, 2010). Çevre eğitim programlarında bu içeriklerin de bulunması, öğrencilerin çevreyi bütüncül olarak ele almalarına olanak tanıyabilir. Öğrenciler çevre sorunlarını çözümlenmeye dönük evrensel anlamda çözümler geliştirebilir. Bu nedenle “kentsel çevre eğitimi programları”nın oluşturulması ve çevre eğitimi programlarına katılarak öğrencilerle uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmelidir. Ayrıca araştırmacılar bu eğitim programlarını uygulayarak metropollerde, büyük ve küçük kentlerde ve farklı bölgelerde yaşayan öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak inceleyebilir.

Sonuç olarak kentte ve kırsalda yaşayan öğrencilerin çevre tanımlarında ve çevre sorunlarını belirlemede çok az farklılıkların bulunduğu saptanmıştır. Her iki öğrenci grubu birbirine yakın yanıtlar vermişlerdir. Ancak öğrenciler fındık ağacına ilişkin görüşlerini belirtirken kırsalda yaşayan öğrenciler “ekonomik” boyutunu belirtmişlerdir. Çevre sorunlarına ilişkin olarak da kentte yaşayan öğrenciler “çöp ve atıklar”dan sonra “deniz kirliliği” ve “hava kirliliği”nden söz etmişlerdir. Bu yanıtlar onların yaşam deneyimlerinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Çalışma sonucuna göre, Giresun ilinde yaşayan ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin konularda duyarlı olduğu söylenebilir. Çevre ile ilgili yapılacak araştırmalarda, bölgesel (Doğu Anadolu, Karadeniz bölgeleri vb.) farklılıkların da incelenmesi önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Alım, M. (2006). Avrupa birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 599-616.
- Aslan, C. (2015). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çevre sorunları yansıtışı bağlamında incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12 (2), 1818-1852.
- Atalay, İ. (2004). *Doğa bilimleri sözlüğü*. İzmir: Meta Basımevi.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 105-122.
- Bento-Silva, J. S., Martins de Andrade, W., Ramos, M. A., Ferraz, E. M. N., de Medeiros Souto, W., Paulino de Albuquerque, U., & de Lima Araújo, E. (2015). Students' perception of urban and rural environmental protection areas in Pernambuco, Brazil. *Tropical Conservation Science*, 8 (3), 813-827.
- Bogner, F. X. & Wiseman, M. (1997). Environmental perception of rural and urban pupils. *Journal of Environmental Psychology*, 17 (2), 111-122.
- Budak, B. (2008). *İlköğretim kurumlarında çevre eğitiminin yeri ve uygulama çalışmaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Charles, C.M. (1999). *Öğretmenler için piaget ilkeleri*. (G. Ülgen, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cullingford, C. (1996). Children’s attitudes to the environment. In G. Harris & C. Blackwell (Eds.), *Environmental issues in education*. London: Arena.
- Çokadar, H., Türkoğlu, A. ve Gezer, K. (2009). *Çevre sorunları. Çevre bilimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7 (2), 07-18.
- Doğanay, H. (2012). Türkiye fındık meyvacılığındaki yeni gelişmeler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17 (27), 1-22.
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2223-2237.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65 (66), 1-13.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik algıları. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 12-24. DOI: 10.17679/inuefd.354142.
- Global Wellness Day. <https://www.globalwellnessday.org>

- Keith G. Tidball, K. G. & Krasny, M. E. (2010). Urban environmental education from a social-ecological perspective: Conceptual framework for civic ecology education. *Cities and the Environment*, 3(1), <http://escholarship.bc.edu/cate/vol3/iss1/11>
- Lee, J. C.K., Baosheng An, Chan, K. K. & Kwan, T. (2000). Students' environmental concerns and opinions: a Chinese perspective. *The Environmentalist*, 20, 141-155.
- Loughland, T., Reid, A. & Petocz, P. (2002). Young people's conceptions of environment: A phenomenographic analysis. *Environmental Education Research*, 8 (2), 187-197, DOI: 10.1080/13504620220128248
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (27), 125-138.
- Piaget, J. (2005). *Çocuğun gözüyle dünya*. (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları. (1947).
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Sauvé, L. (1996). Environmental education and sustainable development: A further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, 7-31.
- Sever, R. ve Samancı, O. (2002). İlköğretim çevre eğitimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7, 155-163.
- Shepardson, D. P., Wee, B., Priddy, M. & Harbor, J. (2007). Students' mental models of the environment. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44 (2), 327-348.
- Stone, M. K. & Barlow, Z. (2009). *Smart by nature: Schooling for sustainability*. Healdsburg, CA: Watershed Media.
- Şirin, Ş. (2018). Gelin Türkiye'yi bir günde temizleyelim. *Hürriyet Gazetesi*. 28.08.2018 <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/selcuk-sirin/gelin-turkiyeyi-bir-gunde-temizleyelim-40937228>
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 89-103.
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 1-12.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü sosyal bilimler*. Ankara: TÜBA.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kirliliğine ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 1574-1600.
- Walker, K., Brady, L. & Young, G. (April, 1999). The social cultural influences on environmental understandings of NSW school students. Paper presented at American Educational Research Association Annual Conference, Montreal.

[www.milliyet.com.tr](http://www.milliyet.com.tr)>[findik-hem-ekonomiye-hem-sağlığa-yararlı](http://www.milliyet.com.tr) (16 Ağustos 2016) alıntı 27.09.2018.



- Yardımcı, E. ve Bağcı-Kılıç, G. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1122-1136. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yalçınkaya T. ve Çelikbaş A. (Haziran, 2013). Çocukların çevre sorunlarını çözme yaklaşımları, 3. International Geography Symposium – GEOMED içinde (s. 619-625). Antalya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O., Bedür, S. ve Uysal, R. (2014). Children's environmental perceptions and solutions. *European Journal of Research on Education*, 2 (2), 55-63. <http://iasr.org/journal>.

## EXTENDED ABSTRACT

Environment is defined as the space where the existence, living and non-living, coexist in harmony (Çokadar, Türkoğlu & Gezer, 2009). The environmental problem, on the other hand, is a global problem that threatens the mankind and other species as well as natural resources on the earth. Today, many study areas (air, water, soil, noise and radioactive pollution, etc) focus on local, national or international solutions for environmental problems through legal, political or economic means, methods or aspects. Among all these, an unavoidable, important aspect to the environmental problems is the “environmental education” (Budak, 2008). In order to ensure due and effective implementation of environmental education, opinions of the students must be unearthed.

It is worth examining how the opinions of the students on environment are affected by the environmental conditions of the (rural or urban) space they live. It is equally important to investigate and reveal students’ definition of environment and their opinion on environmental problems. Hence, the results of the studies on students’ definition of environment and their opinion on environmental problems can be used to re-configure the environmental education programs according to age, gender, (linguistic and cognitive) development levels and regional and local living conditions. This study was thus conducted to examine the opinions of the students living in rural and urban areas on the environment and environmental problems.

### Methodology

A qualitative method, “phenomenology” was the selected research design for this study. 20 students from 19 Eylül Primary and Boztekke Primary Schools of Giresun Province were selected through “criterion sampling” and “convenience sampling” methods. The research data were obtained through semi-structured interview technique. The validity of measurement tools applied to this study was checked through consultation with experts. The reliability of the study was examined by use of Miles and Huberman (1994) formula; the codes (definitions, descriptions) and sub-themes of “consensus” between two researchers were so identified. The main themes of this study are “environment and environmental problems”. Four open-ended questions were posed to the students. The data obtained in this study were analyzed through content analysis method wherein the answers of the students were analyzed in depth and were portrayed in tables.

### Findings

The “definition of environment” and “opinions on environmental problems” by second grade students were revealed in this study. Upon examination of most common answers to the definition of environment, the urban students (9) and the rural students (9) most commonly defined the environment as “the place that contains the living”; as the “the place that contains the living and non-living and humans” (7 urban students; and 6 rural students) or “a place” (3 urban students; and 5 rural students).

The opinions of the students on the “hazel tree” revolved around various answers as well: “healthy life” (10 urban students; and 9 rural students); “economy” (2 urban students; and 7 rural students) and “beneficial to environment” (1 urban student; and 2 rural students). Upon examination of most common opinions among students living in urban and rural areas, it has been determined that the students mostly (9 students living in urban areas and 9 students living in rural areas) consider “garbage and waste” as the most important problem; for the students living in urban areas consider, this is followed by respectively by “sea pollution” (8), “air pollution” (6), “water pollution” (3), “soil pollution” (1), and “noise pollution” (1); whereas the students living in rural areas consider the “soil pollution” (3), “water pollution” (3), “sea pollution” (2), and “air pollution” (1) as the most important environmental problems. Students in both groups mostly related “garbage and waste” as the environmental problems. As to the solutions to environmental problems, among the students living in urban (8) and in rural (8) areas; “solution to garbage problem”, the students living in urban space (5) consider whereas those living in rural areas (4) consider “afforestation and protection of trees as the most important solutions. Students from both groups (5 urban and 3 rural areas) consider “protection of the living” and (2 urban and 2 rural) consider “arrangement of the living spaces” as good solutions to environmental problems.

#### Discussion and Conclusion

According to study findings, most of the second-grade students living in urban or rural areas define the environment as “the place that contains the living” which is followed by “the place that contains the living and non-living and humans” and “a place” in second and third respectively. The “place that contains the living” covers “nature, bushes, grass, and so on”. According to the students, “the place that contains the living and the non-living and humans” is populated by “animals, trees, living and non-living creation, humans”. Those who define the environment as “a place (everywhere)” state that “it is a place that surround us, the house that we live in, the surrounding lands, plains, seas and large cities” (Loughland et al, 2002). It can be deduced from the findings of this study that the students’ definition of environment is related to the “objects” and that they are able to define the environment with the “pollution” and “being clean” aspects.

In the study, the students mentioned very little about “the environmental benefits” of hazel tree. As a part of environmental awareness, the student’s knowledge on the “environmental benefits” of the hazel tree, especially in a province famous for its hazel trees and hazelnut production, is important. It can be suggested that all topics related to local natural resources could be included in environmental curricula, in an order escalating from the immediate environment towards more distant, even global, environment of the students. This would not only allow the students to relate their everyday habitat with the general concept of the environment but also allow them to understand and protect it better with a heightened sensibility for environmental protection.

One of the more important findings of this study is the fact that the students mentioned “arranging (planning) the space that we live in” as a solution to environmental problems. This response significantly differs from environmental studies and clearly shows that the students’ capacity to come up with an innovative and creative solution that extends to the future. Further studies are required for re-designing the spaces that we live in with a view to solving today’s environmental problems. For this reason, inclusion of environment-related topics to the environmental education programs, such as ecological neighborhoods, horizontal house designs (architecture), landscaping and ecological object designs could provide significant support for future solution of such environmental problems by the students. This itself can only be possible through designing the environmental education processes according to “constructivist” learning approach and suitable “research and discovery” teaching strategy and allowing for innovative learning statuses that ensure active participation by students (Özdemir, 2010). According to the findings of our study, it can be stated that the second-grade students in Giresun Province are sensitive to environment and environmental problems.