TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE ÇEVRE ETİĞİ FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tuba ÇAY SAĞLAM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE ÇEVRE ETİĞİ FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tuba ÇAY SAĞLAM

Danışman: **Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU**
Jüri Üyesi: **Doç. Dr. İnanç ETİ**
Jüri Üyesi: **Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. İnanç ETİ

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …./ …../ 2024

Tuba ÇAY SAĞLAM

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE ÇEVRE ETİĞİ FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tuba ÇAY SAĞLAM

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU
Haziran 2024, 86 sayfa

Okul öncesi yıllar çocukların tutum ve farkındalıklarının gelişmeye başladığı bir dönemdir. Okul öncesi eğitim kurumlarında farklı etkinlik türleri altında çevre ile ilgili bir çok etkinlik yapılmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri bu etkinlik ve programların hazırlayıcısı olarak çok önemli konumdadırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye karşı olan etik farkındalıkları onların algılayış ve sunuşlarını etkileme potansiyeline sahiptir. Çevreye karşı etik farkındalık geliştirmede ise eleştirel düşünme becerilerine sahip olmanın ve kullanmanın önemli olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin eleşitrel düşünme eğilimleri ile çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel desenle tasarlanmış bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli olarak planan araştırmada, kolay ulaşılabilir ve kartopu örnekleme yöntemlerinden yararlanılarak Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan 312 öğretmene ulaşılmıştır. Veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde gönüllülük esasıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın tüm verileri SPSS 22.0 programına aktarılmış, uç değerler taranmış, normallik analizleri yapılmış ve bunun sonunda 296 veri işleme alınmıştır. Yapılan korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile çevre etiği farkındalıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etiği farkındalıklarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular literatür bilgileri de göz önünde bulundurularak yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme eğilimi, çevre etiği, çevre etiği farkındalığı, okul öncesi öğretmeni.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' CRITICAL THINKING TENDENCIES AND ENVIRONMENTAL ETHICS AWARENESS

Tuba ÇAY SAĞLAM

Master's Thesis, Preschool Education Department
Advisor: Assist Prof. Raziye GÜNAY BİLALOĞLU
June 2024, 86 pages

Preschool years are a period when children's attitudes and awareness begin to develop. Many environmentally related activities are carried out in pre-school education institutions under different types of activities. Preschool teachers are in a very important position as the preparers of these activities and programs. Preschool teachers' ethical awareness of the environment has the potential to affect their perception and presentation. It is thought that having and using critical thinking skills will be important in developing ethical awareness towards the environment. This study was designed with a quantitative design to examine the relationship between preschool teachers' critical thinking tendencies and their awareness of environmental ethics. In the study, which was planned as a relational survey model, 312 teachers working in the central districts of Adana province were reached by using the easily accessible and snowball sampling method. The data were collected voluntarily in the fall semester of the 2023-2024 academic year. Personal Information Form, Critical Thinking Tendencies Scale and Environmental Ethics Awareness Scale were used as data collection tools. All data of the study were transferred to the SPSS 22.0 program, outliers were screened, normality analysis was performed and 296 data were processed. As a result of the correlation and regression analyses, it was concluded that there was a significant positive relationship between preschool teachers' critical thinking tendencies and environmental ethics awareness and that teachers' critical thinking tendencies predicted their environmental ethics awareness. These findings were interpreted and discussed by taking into consideration the literature.

Key Words: Critical thinking tendency, environmental ethics, environmental ethics awareness, preschool teacher.

ÖN SÖZ

Uzunca bir sürece yayılan bu çalışmada bana destek olan ve teşekkür etmek istediğim birçok kişi var. İkinci kez elde ettiğim tezimi tamamlama fırsatında bana hiç tereddüt etmeden kapısını açan, istediğim konulara yönelmemde özgürlük alanı veren ve son ana kadar süreci sakinlikle yürütmemi sağlayan, paniğimi hissedip kontrolü ele alan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Raziye Günay Bilaloğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İlan edilen af süreci ile birlikte bana inanan, düşüncelerime, emeğime inanan ve çalışmamı tamamlamam gerektiği konusunda tam da kendime inancımı yitirdiğimde beni baştan sona destekleyen, her daim danışabildiğim, ulaşabildiğim, bilgi ve tecrübesini cömertçe sunan, etik duruşuyla örnek aldığım arkadaşım, akıl hocam Doç. Dr. İnanç Eti'ye çok teşekkür ediyorum.

Bu yola girmeme vesile olan, düşüncelerimi değerli gören, özellikle kuramsal anlamda alt yapının önemine vurgu yapıp beni yönlendiren, sadece akademik anlamda değil her daim babacan tavrı ile yol gösterici olan, abilik yapan çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Nami Eren Beştepe'ye de saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Baştan sona belki de en çok hakkına girdiğim, gerginliklerimi, telaşlarımı, kaygılarımı istemesem de yansıttığım aileme, özellikle çocuklarım Erdem Sağlam ve Berkin Eren Sağlam'a hem çok teşekkür ediyor hem onlardan özür diliyorum.

Son olarak içimde bir yerlerde her daim bulduğum ışığıma, makine gibi tıkır tıkır durmaksızın işleyen zihnime, merakıma, kitaplarıma, soluksuz dinlediğim ve sağaltan müziklerime, işaretleriyle beni hiç yalnız bırakmayan yaratıcı, itici güce şükranlarımı sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
ÖN SÖZ ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**
EKLER LİSTESİ ..... **xi**

BÖLÜM 1
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 3
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eleştirel Düşünme 9
2.1.1.Eleştirel Düşünme Bileşenleri/ Becerileri 13
2.1.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi 15
2.1.3. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri 17
2.1.4. Eleştirel Düşünmenin Öğretilmesi 18
2.1.5. Eleştirel Düşünme Eğilimleri 21
2.2. Çevre Etiği 23
2.2.1. Çevre İnsan İlişkisi 23
2.2.2. Çevre Etiğinin Kapsamı 25
2.2.3. Çevre Etiği Yaklaşımları 29
2.2.3.1. İnsan Merkezli Yaklaşım (Antroposentrik Yaklaşım) 29
2.2.3.2. Canlı Merkezli Yaklaşım (Biosentrik Yaklaşım) 32
2.2.3.3. Çevre Merkezli Yaklaşım (Ekosentrik Yaklaşım) 33
2.3. İlgili Araştırmalar 35
2.3.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Araştırmalar 35
2.3.2. Çevre Etiği ile İlgili Araştırmalar 42

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 50
3.2. Örneklem 50
3.3. Veri Toplama Araçları 51
3.4. Veri Toplama Süreci 53
3.5. Verilerin Analizi 53

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular 55
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutları ile Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları Arasında İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular 56
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çevre Etiği Farkındalıklarını Yordamasına Yönelik Bulgular 58

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum 59
5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları Arasında İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum 61
5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çevre Etiği Farkındalıklarını Yordamasına Yönelik Tartışma ve Yorum 64

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 65
6.2. Öneriler 66
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 66
6.2.2. Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler 67

KAYNAKÇA 68
EKLER 80
ÖZGEÇMİŞ 86

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Yüzde Değerleri 51
Tablo 2. Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 54
Tablo 3. Araştırmanın Değişkenlerine Ait Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 55
Tablo 4. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular..... 56
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel DüşünmeEğilimleri ile Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki Korelasyonlar (Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı)..... 57
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki Korelasyonlar (Pearson Korelasyon Katsayısı)..... 57
Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Etiği Farkındalıklarının Yordanmasına YönelikRegresyon Analizi Sonuçları 58

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni 80
Ek 2. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni 81
Ek 3. Kişisel Bilgiler Formu 82
Ek 4. Etik Kurul Onayı 84

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsanın düşünen bir varlık olması dolayısıyla canlılar dünyasında özel bir yeri olduğu, uzun yıllardır inanılan bir düşünce olmuştur. Eski zamanlardan beri birçok filozof ve düşünür de insanın düşünme becerisine atıfta bulunan sözler söylemişlerdir. İnsanın varlık göstergesinin düşünmek olduğunu ifade eden "Düşünüyorum, öyleyse varım" (Descartes) ve "Düşünmediğim zaman yaşamadığım zamandır" (Rembrantd) sözlerinin yanı sıra insanın her eyleminin atında düşünmenin yattığını ifade eden "Her eylemin atası düşüncedir" (Emerson) sözü düşünmenin insan ve eylemleri için hayati önemini ortaya koymaktadır.

Nitelikli düşünmenin oldukça zor bir eylem olması nedeniyle çoğu insanın sürüyü takip ettiğini ifade eden Jung ve bilmekle bilmemek arasında doğru düşünmek diye bir şeyin var olduğunu belirten Platon gibi düşünürlerin sözlerinde bahsi geçen ve insanı üstün ya da özel değil ama farklı bir konuma taşıyan düşünme becerisi bu araştırmaya da konu olan eleştirel düşünme becerisidir. Aksi halde basit düşünme becerisi birçok canlıda farklı düzeylerde bulunmaktadır.

Eleştirel düşünme dediğimizde anlaşılan, karşılaşılan düşünce ve iddiaları kabul etmeden önce onların açıklık, tutarlılık, doğruluk gibi özelliklerini sorgulayan entelektüel bir zihin becerisidir (Özdemir, 2005). Cüceloğlu'nun tanımına göre ise eleştirel düşünme, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1995:216). Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak bunu kullanmak adına istek ve yönelime sahip olmak demek değildir. Bu yönelim en genel haliyle eleştirel düşünme eğilimlerini kapsamaktadır. Eleştirel düşünme eğilimleri eleştirel düşünme becerilerinin uygulamaya dönük kullanılması veya bu yönde bir isteğin oluşmasıdır. Facione ve diğerleri (1995) bu eğilimi, problemlerle eleştirel düşünme becerileri yoluyla ilgilenmek ve bu amaçla iç motivasyon sürdürmek (akt. Bell ve Loon, 2015) olarak tanımlamışlardır. İnsanın kendisini ayrı bir konuma koyması için dayanak olarak gördüğü bu becerinin ve onu kullanmaya dönük bu eğilimin, üyesi olduğu canlılar dünyasıyla ve daha da geniş bir çerçevede çevre ile olan ilişkisinde nasıl bir rol oynadığı araştırılması gereken bir konu olarak görülmektedir.

Düşünen varlık olarak insan aynı zamanda varoluşu itibariyle kendi dışındaki çevre ile ilişki halindedir. Onu tekrar tekrar tanımaya çalışmaktadır. Kendi dışındaki bu çevre ilk çağlarda doğa ile sınırlı kalırken sanayi ve üretim alanları değişip geliştikçe çevreye dönüşmüştür. Çevre bireyin, bir toplumsal kümenin ya da toplumun yaşamsal, toplumsal ve kültürel yaşamını etkileyen dış etmenlerin tümüdür (Püsküllüoğlu, 2000). Çevrenin birçok farklı ifadesi bulunmakla beraber ifadelerin ortak yönleri göz önüne alınarak çevreyi canlı ve cansız varlıkların bütün olarak oluşturdukları, bir arada ve etkileşim içerisinde oldukları ortam olarak tanımlayabiliriz (Özbağtu, Karahan ve Tan, 2014).

Filozof ve düşünürler doğanın neliği üzerine de ilk çağdan beri düşünceler üretmişlerdir. Bu düşünceler doğanın ontolojik ve epistemolojik yönleriyle ilgili gelişim sürdürmüştür. Ancak bu düşüncelerin günümüzde kullanılan anlamıyla bir etik düzleme oturması çevre ile ilgili sorunların yaşanmaya başlamasıyla hızlanmış ve anlam kazanmıştır.

Etik genel tanımıyla, bir konuda toplumu ve bireyi tutum, davranış ve sınırlar olarak bağlayan bütüncül kurallardır (Metin ve Gül, 2020). Bu anlamda çevreye karşı olan tutum, inanç ve davranışların etik düzlemdeki karşılığı bize çevre etiğinin çalışma alanını verir. Çevre etiği çevreye ekolojik bütünlük içinde saygı duymaktır (Kayaer, 2013). Çevre etiğinde insan ile doğal ve yapay çevresi sistemli bir biçimde incelenir ve bu yaşam döngüsü açısından vazgeçilmezdir (Ertan, 2015). Etik bir davranışı birçok boyutta iyi ya da kötü olarak değerlendirdiğinden çevre etiği de aynı anlayışla insanın çevresine karşı olan davranışlarını iyi ya da kötü olarak değerlendirmeyi; iyi olanı destekleyerek kötü olandan kaçınmayı önerir (Ergün ve Çobanoğlu, 2017). Bu anlamda çevre etiği dünyaya bağlı değerlerin korunması ve geliştirilmesi için uygun olan etik davranış ve düşünceleri tartışır (Tharakan, 2011). Doğanın özerk değeri, bu değerin kendi içinde mi olduğu yoksa insana göre mi belirlendiği, insanın ihtiyaçlarının amaç olarak mı görüldüğü çevre etiği kapsamında yanıtlanmaya çalışılmaktadır (Cantzen, 2000).

Çevre etiği kendi içerisinde merkeze aldığı ve etrafında genişlediği nokta itibariyle farklı anlayışlara ayrılır. En genel haliyle insan merkezli, canlı merkezli ve çevre merkezli olarak gruplanan çevre etik yaklaşımları, çevreyi, artan sorunları ve değişkenler arasındaki ilişkiyi farklı bakış açılarıyla değerlendirmektedir. Aynı şekilde çevreyle ilintili bu tasarımlarda çevre koruma yaklaşımlarının insanı merkeze alan çerçevede mi yoksa insanın merkezde olmadığı, doğadan hareket edilen zemin üzerinde mi ilerlediği ve doğaya salt kendi üzerinden mi insan üzerinden mi değer atfedilmesi gerektiği tartışılmaktadır (Cantzen, 2000).

İnsan merkezli etik yaklaşımlarda insanın kendinden başka hiçbir şeye karşı sorumluluğunun olmadığı, diğer tüm varlıkların insana olan faydası nispetinde değerlendirildiği, insan dışındaki tüm sistemin insana hizmet için var olduğu fikri hakimdir (Ergün ve Çobanoğlu, 2012). Modern öznenin yansıması şeklinde görülebilecek bu etik yaklaşımın felsefi temelleri modern akılcılığa dayanmaktadır (Ünsalan, 2019). Canlı merkezli etik yaklaşımlarda, insan merkezli yaklaşımın insanın merkezi ve üstün konumunun aksine diğer canlılarla eşit konumda olması vardır. Bu yaklaşımda insandan başka diğer canlılar da içsel bir değere sahiptir ve dolayısıyla saygı gösterilme yükümlülüğündedir (Ergün & Çobanoğlu, 2012). Canlı merkezli yaklaşım esasen insanın üstüncü ve hakimiyetçi anlayışına bir karşı duruştur. Nitekim canlı merkezli yaklaşımın düşünürlerinden Taylor'a (2011) göre de bu yaklaşım tüm canlıların içsel değerinin görülmesini sağlamaktadır (akt. Ünsalan, 2019). Çevre merkezli etik yaklaşımlarda sistem anlayışı benimsendiğinden, bütüncül bir bakış olarak canlı ya da cansız olduğuna bakılmaksızın tüm varlıklar korunmayı hak ederek değer taşımaktadırlar (Ergün ve Çobanoğlu, 2012). Dünyanın tüm ekosistemleri, havası, suyu, ekosferi tüm yaşamı doğuran kaynak olarak değer görür (Gray, Whyte ve Curry, 2018).

1.1. Problem Durumu

Özellikle son yüzyılda büyüyen çevre sorunlarının, insanın kendisini merkeze alarak oluşturduğu düzenleme ve eylemler sonucu oluştuğu yönünde yoğun eleştirel bakışlar ortaya çıkmıştır. Çevre adeta bir hammadde deposu olarak görülmekte, yaşamı değil ekonomiyi yaşatmak ve büyütmek kaygısı taşınmaktadır (Kırkpınar Özsoy ve Çini, 2020). Günümüzde sanayileşme ve ticarileşme dolayısıyla kolaylıkla green washing (yeşil aklama) tarzı etkinlikler çevrecilik ve çevre koruma adına topluma sunulurken bireyin doğru karar vermesi önemlidir. Çevre ile ilgili yaşanan sorunlarda ve sunulan çözümlerde çok yönlü düşünebilen, sorunun farklı yanlarını görebilen, analiz edebilen, eleştirel düşünebilen ve felsefi bakış açısı geliştirebilmiş bireyler önemlidir. İnsanların akıllarını kullanarak artan orandaki kirli bilgiyi eleştiri süzgecinden geçirmeleri, sunulan iddia ve önermeleri eleştirebilmeleri, görüşlerine sağlam gerekçeler bulmaları ve otoritenin bağlarından kurtulmaları mümkündür ki bu da eleştirel düşünce ile sağlanabilir (Aybek, 2007). Bu noktada eleştirel düşünme becerileri çevre etiği yaklaşımlarını değerlendirmede önemli bir beceri olarak görünmektedir.

Bu düşünme biçimi toplumlar için, bağımsız kararlar alabilme ve olaylara eleştirel gözle bakabilme adına kazandırılması gereken bir düşünme biçimidir (Doğanay, Taş ve Erden, 2007). Çevre etiği, çevre sorunları, çevre eğitimi gibi doğrudan toplumu etkileyen ve eylemlilik gerektiren konularda da önemli görülmektedir. Eleştirel düşünebilen bir kişiden beklenen soru sorma, bilgi toplama, bilgiyi dönüştürme ve sorgulama yapmasıdır (Schafersman, 1991). Dolayısıyla kişi çevre ile ilgili sunulan bilgileri her yönüyle inceler, gerekirse yeni araştırmalar yaparak bilgi toplar, ideolojik algoritmaların dışında bir bakış geliştirebilir, çevre adına yeni ve yaratıcı eylem ve tutumlarda bulunabilir, farkındalık geliştirebilir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında düşünme becerileri gelişmiş öğretmenler bu becerileri öğrencilerin de kazanabilecekleri düzenlemeler yapabilirler (Tok ve Sevinç, 2010). Böylece öğrenciler de kendileri için önemli olan düşünme becerilerini kazanabilirler ve bu ancak eleştirel düşünen bireylerin oluşturduğu eğitim ortamlarında mümkündür (Akınoğlu, 2003). Uzun vadede eleştirel düşünen öğretmenlerin yetiştirdiği öğrenciler çevreye karşı doğru değerlendirmeler yapan, yaşamsal ve bütüncü yaklaşımlarla donanmış, etik farkındalığı yüksek bireyler ve toplum yolunda önemli adımlar olarak görülebilir.

Gerek çevreye karşı genel tutum ve etik yaklaşımların oluşmasında gerekse bunların yukarıda belirtildiği gibi sağlam düşünce yapısıyla desteklenmesinde çocukluk çağı ve okul öncesi dönem göz ardı edilmemelidir. Bu dönem bu anlamda bilinç ve duyarlılıklar için yaşamın en önemli dönemidir (Ogelman ve Durukan, 2014), çünkü çevreye karşı olan tutum ve davranışlar okul öncesi dönemde şekillenmeye başlar ve ancak bu yaşlardaki öğretiler kalıcı davranışlara dönüşmektedir (Karahan, 2019). Değer yargısı ve etik farkındalıkların gelişimi için son derece önemli olan okul öncesi dönemde çevre eğitimi ile birlikte çevreye karşı duyarlılık ve eğilimler oluşmaktadır (Duru ve Bakanay, 2021). Bu anlamda okul öncesi öğretmenlerinin çevre ile ilgili etik farkındalıkları, bu farkındalıkların bir yansımasını görebileceğimiz etkinlik uygulamaları, çocukların çevre konusundaki öğrenmelerinde rol oynayacaktır.

Çevrenin gün geçtikçe bir meta, pazarlama aracı olduğu bu dönemde çocuklara doğru değerlendirme yapabilme örneği olarak öğretmenlerin farkındalık ve eğilimleri daha da önemli hale gelmektedir. Öğretmenler bilinçli olarak veya olmadan çevreye karşı etik farkındalıklarla hayatı ve çevreyi algılamaktadırlar. Bu anlamda sorgulayıcı, eleştirel, araştırmacı bir tutum geliştirememiş öğretmenlerin halihazırda hâkim ideoloji ve yaklaşımların yansımalarını olduğu gibi kabul etmeleri olasıdır. Çünkü eleştirel

düşünemeyen bireyler peşin hükümlü olma, durumu olduğu gibi kabul etme, sorgulamadan inanma ve güvenme davranışları gösterirler (Özdemir, 2005). Günlük yaşamda sosyal medya, televizyon, farklı iletişim araçları ve reklam faaliyetleri açısından bizi çevreleyen insan merkezli çevre etiği genel başlığı altında kapitalist değer yargıları ve büyüme perspektifli ekonomik yönlendirmelerin hedefinde kalınabileceği düşünülmektedir. Bu durumun ise öğretmenlerin çevre ve çevre etiği adına farkındalıklarına yansıyacağı düşünülmektedir. Devamında ise insan merkezli çevre etiğinin dünya paradigmasına maruz kalan öğretmenin sınıfıyla gerçekleştirdiği etkinliklerde bunun izlerine rastlanabilecektir. Bu şekilde, eğitim kurumları sorunların çözümünde teknik ve prosedür kapsamından ilerleyememekte ve çözümde yetersiz kalmaktadırlar (Paul ve Elder, 1990), zira bu ve birçok sorun eleştirel bir bakış gerektirmektedir. Bu durum çevre sorunlarının uzun yıllardır katlanarak artmasının ve çözüm yollarında sonuca varılamamasının temel nedeni olarak görülen insan merkezli çevre etiğinin eğitime bir yansıması olarak görülebilir. Oysa eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bir öğretmen süreci açık fikirlilikle, farklı kişilerle iletişime girerek, öz yönelim ve disiplinle, öz düzeltici olarak, problem çözme becerilerini kullanarak yürütür (Paul ve Elder, 1990) ve öğrencilerine bu süzgeçlerden geçmiş bir çevre anlayışı sunar. Eleştirel düşünme eğilimleri olan öğretmenlerin çevre ve sorunlarına karşı salt insan yararından öte çevrenin diğer bileşenlerini ve toplumu da bütünlüklü olarak ele alıp değerlendirebileceği beklenmektedir. Doğayı canlı bir varlık olarak kabul etmek ve insanın doğayla olan ilişkisini bu zeminde sürdürmek mümkündür (Gül, 2013). Bu bakışa sahip olabilmenin yollarından biri de eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmak ve bunu günlük yaşamda işletebilmektir.

Literatür incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimleri ile birçok çalışma yapıldığı, çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencileri, daha özelde de eğitim fakültesi öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenliği adayları ve okul öncesi öğretmenliği adayları (Akçil, 2021; Bal, 2011; Toyran, 2015) ise eğitim fakültelerinde sıklıkla çalışılan gruplar olarak belirlenmiştir. Araştırmalar çoğunlukla belirli bir gruba/gruplara bir ölçeğin uygulanmasıyla verilerin toplanmasına dayanan nicel araştırmalardır. Ayrıca hemşirelik öğrencileri gibi farklı meslek grubu ve fakülte öğrencileriyle de (Evancho, 2000; Tiwari, Avery ve Lai, 2003) çalışmalar yürütülmüştür. Çalışmaların birçoğu eleştirel düşünme eğilimleri ve farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek üzere (Ekinci ve Aybek, 2010; Şen, 2016; Fikriyati, Agustini ve Suyatno, 2022) gerçekleştirilmiştir.

Çevre etiği farkındalıklarına bakıldığında ise çalışmaların benzer şekilde sıklıkla nicel yöntemde tasarlanmış, örneklemini üniversite öğrencilerinin (Saka, Sürmeli ve Öztuna, 2009; Thompson ve Barton, 1994; Kortenkamp ve Moore, 2001) oluşturduğu çalışmalar oldukları görülmüştür. Bunula birlikte çevre etiği çalışmalarında farkındalıktan ziyade çevre etiği tutumları, sorunlara karşı etik yaklaşımların (Erten & Aydoğdu, 2011; Saka, Sürmeli ve Öztuna, 2009) sıkça çalışıldığı görülmüştür. Hemşirelik öğrencileri (Karahan, 2009) eleştirel düşünce eğilimleri çalışmalarında olduğu gibi burada da örneklem grubu olarak seçilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları (Özer, 2015; Tunç, 2015) çevre etiği ile ilgili çalışmalarda çokça tercih edilen çalışma grubu olmuştur. Çevre etiği çalışmaları ile kıyaslandığında çevre etiği farkındalık çalışmaları daha azdır (Kaygısız, Benzer ve Eren, 2019; Özer, 2015; Sönmez, 2019). Duru ve Bakanay (2021) okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumlarını araştırmıştır. Bu araştırmanın konusuna yakın bir çalışmayı Saka (2016) farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla çevre etiği yaklaşımlarının yordayıcısı olarak eleştirel düşünme eğilimlerin inceleyerek gerçekleştirmiştir.

Görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenler eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalıkları üzerinden bir çalışmaya konu edilmemişlerdir. Eleştirel düşünme becerilerini işleterek değerlendirmeler yapabilmenin çevre etiği ile ilgili farkındalıkların oluşmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin onları çevre etiği farkındalıkları adına böyle bir sorgulamaya, tanımlamaya, nedensellik oluşturmaya götürebilmesi düşüncesi bu araştırmaya karar verilirken itici merak unsurlarından birisi olmuştur. Bir okul öncesi öğretmeninin sadece sınıfta çocuklarla olan ilişkisi değil, ailelerle, dolayısıyla toplumla olan değiştirici, dönüştürücü ilişkisi bu çalışmaya duyulan ihtiyacı arttırmıştır.

Tüm bunlar göz önüne alındığında çevreye karşı tutumların oluşmaya başladığı okul öncesi dönemde öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin önemi açıktır. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etiği farkındalıklarına etki etmekte midir sorusuna yanıt aramaya çalışmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde (Çukurova, Sarıçam, Seyhan, Yüreğir) görev yapan okul öncesi

öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları ile çevre etiği farkındalıkları toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri (öngörüsellik, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik) alt boyutları ile çevre etiği farkındalıkları (tanım, amaç, ortaya çıkış, alınacak önlemler) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri çevre etiği farkındalıklarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Gün geçtikçe büyüyen çevre sorunlarına dair çözümlere yakından bakıldığında çevrenin tüm boyutlarını kapsayan bütünsel yaklaşımlardan çok insanı, insanın faydasını ve hatta daha da özelde sermayenin faydasını gözetecek düzenlemeler olduğu görülmüştür. Bu anlamda çevre sorunları, ardındaki dürtülerin ortaya koyulması gereken, sadece kirlenme sorunları olarak görülemeyecek büyük sorunlardır ki bireycilik, kâr dürtüsü, ekonomik ve siyasi ilişkilerin irdelenmesi gereken global bir yaklaşıma ihtiyaç duyar (Karaca, 2008).

Bu noktada çevreye karşı oluşan etik farkındalığın yapılacak olan düzenleme ve çalışmaları belirleyici zemin olduğu düşünülmektedir. Çevre etiği, çevreyi nasıl gördüğümüzü, nasıl düzenlediğimizi ve nasıl eylediğimizi belirlemektedir. Kişinin felsefi bir tutumu, farkındalığı, daha genel olarak yaşam biçimini oluşturabilmesi için de sorgulaması, analiz etmesi, aksi görüşleri incelemesi, etik, bilimsel birçok alanı beraber değerlendirmesi gerekmektedir. Eğitimden de beklenen özellikle pratik alanda değerler, bilgi, davranış değişikliği oluşturmasıdır ki çevre eğitimi bu anlamda bilinçli kararlar alma adına kritik bir rol oynamaktadır (Hage ve Rauckienė-Michaelsson, 2004). Birey ve toplum yapısına doğrudan etki eden eğitim sisteminin merkezi ögelerinden olan öğretmenlerin de eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etiği farkındalıklarına etki edebileceği düşünülmüştür. Okul öncesi öğretmeninin eleştirel bir düşünür olması ve problem çözücü olması bu dönemde önemli bir gereklilik olarak karşımızda durmaktadır

(Tok ve Sevinç, 2010). Okul öncesi dönemde çocukların eğitiminde rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin bu eğilim ve etik farkındalıklarının çokça kıymetli olduğu düşünülmektedir. Çevre adına eğitimlerin de verildiği okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etik farkındalıklarıyla ilişkili olduğu ve bunun sınıf etkinliklerine ve çevreyi sunuş şekline yansıyacağı düşünülmektedir. Birey ve toplum yapısına doğrudan etki eden eğitim sisteminin merkezi ögelerinden olan öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin ilişki halinde olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın öncelikle alan yazındaki eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalığı değişkenlerinin ilişkisi adına var olan eksikliği gidermeye katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırma ile elde edilen bilgiler okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişki ile ilgili bilgiler sunacaktır. Araştırma sonucu elde edilecek bilgilerin yeni araştırmalara kaynak sağlayacağı, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetlerine eleştirel düşünme eğilimlerinin etki alanı ve çevre etiği farkındalığına yansımalarıyla ilgili farkındalık sağlayacağı, düzenlenecek eğitim faaliyetlerine öneri getireceği düşünülmektedir. Ayrıca elde edilecek sonuçların okul öncesi eğitim kurumlarında, okul öncesi sınıflarında çevre adına yapılan çalışmaların düzenlenmesinde katkı sağlaması beklenmektedir. Bununla beraber okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde son yıllarda okutulmaya başlanan çevre eğitimi derslerinin düzenlenmesi ve henüz alanda aktif çalışmaya başlamadan öğretmen adaylarına çok yönlü, bütüncül bir bakış açısı sunulmasına destek olması beklenmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Günümüz dünyası insanların birçok kaynaktan çok hızlı bir biçimde veri ve bilgi elde edebildikleri, zihinlerin adeta veri çöplüğüne dönüştüğü bir yer olmaya başlamıştır. Uzun yıllar hâkim olan bilginin aktarılmasının yeterli görüldüğü paradigma yerini bilgiyi insan bilincinde yapılanan bir olgu olarak gören, daha yorumcu paradigmaya bırakmıştır ki bu da insanı içinde yaşadığı dünyayı pek çok açıdan anlamak ve dönüştürmekle yükümlü kılmaktadır (Vural ve Kutlu, 2004). Böylesi bir dünyada kişinin yoluna devam ederken hangi veriyi işleyeceğini ve hangi doğru bilgi ile yol alacağını belirlemesi, sorgulaması, araştırması, analiz etmesi, kısacası eleştirel bir tavır takınması ile mümkün gözükmektedir.

Yeni dünya diyebileceğimiz günümüz dünyası sürekli öğrenmeyi, kararları sıklıkla gözden geçirmeyi, kendimizi analiz etmeyi ve bu sayede yaşamlarımızın kalitesini belirlemeyi gerektirmektedir. Hayatımızdaki basit eylemlerden biri olan musluktan su içmek konusunda bile musluk sularının uzun veya kısa vadede güvenli olup olmadığına karar vermek için bu süreçleri işletmemiz istenmektedir (Elder ve Paul, 2020).

Tüm bu endişe ve kaygılar gerek günlük yaşamda gerek iş yaşamında gerekse eğitim alanında eleştirel düşünmenin önemini ve gereğini ön plana çıkarmıştır. Bu bölümde eleştirel düşünme ve çevre etiği kavramları ayrıntılı bir şekilde açıklanacak, ardından eleştirel düşünme ve çevre etiği ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Eleştirel Düşünme

Günlük hayatta kullandığımız anlamıyla eleştiri, "bir insanı, bir konuyu, bir yapıtı, doğru ve yanlış yönlerini bulup göstermek ereğiyle inceleme işi" (Püsküllüoğlu, 2000) olarak tanımlanırken felsefi açıdan baktığımızda eleştiri, bilginin dayanaklarının doğruluğunun incelenmesi ve bu amaçla yargılanması olarak karşımıza çıkmaktadır (Püsküllüoğlu, 2000). Bu kelime köken olarak Yunanca "kritike" kelimesinden gelmektedir ki bu da yargılama, ayırt etme anlamlarına gelmektedir. Sonraları kesinlikle yargılamak demek olan "krinein" kökünden "kritikos" eleştirel, eleştirici anlamlarıyla latinceye "criticus" olarak geçmiş ve günümüz kullanımlarına dönüşmüştür (Hançerlioğlu, 1976).

Bir kavramın sınırlarını çizmede kavramın ne olduğunu belirlemek kadar ne olmadığını belirlemek de önemlidir. Böylece oluşabilecek sınır aşımlarının önü baştan kapatılabilmektedir. Eleştirel düşünmenin neliğini belirleme sürecinde önce ne olmadığını ortaya koymaya çalışmak daha sağlıklı bir başlangıç olacaktır.

1. Eleştirel düşünme kişinin ne olduğunu değiştirecek, bireyselliğini tehdit eden bir düşünme değildir. Yapacağı sizin objektifliğinizi arttırmak olacaktır.
2. Eleştirel düşünme kendi başına bir inanç değildir. İnançların geçerliliğini de değerlendirebilen bir süreçtir.
3. Eleştirel düşünme olumsuz düşünme süreci değildir. Amacı hatalar ve kusurlar bulmak değildir. İddia ve görüşlerin tarafsızca değerlendirildiği bir süreçtir.
4. Eleştirel düşünme duygusal düşünme değildir ve duygularımızın yerine geçmez. Hayata anlam ve zevk veren duygusal düşüncenin cesaretini kırmaz ancak her kritik karar eleştirel bir süzgeçten geçmiş olmalıdır.
5. Eleştirel düşünme bilime körü körüne bağlı bir düşünme değildir. Gerektiğinde bilime de eleştirel gözle bakabilir.
6. Eleştirel düşünme çoğunlukla insani duygularımıza hitap eden ikna edici argümanlar üreten bir düşünme değildir, zira bu argümanlar nesnellikten uzak, kasıtlı olarak eleştirel düşünmeden arındırılmışlardır (Haskins, 2006, s. 3-4).
7. Eleştirel düşünme sadece “iyi” olarak nitelendirilen bir düşünme değildir. Tüm iyi düşünmeleri bu şekilde nitelendirmek kavramın tanımını bulandırmaktır (Huitt, 1998). Bu yeterli bir niteleme değildir.
8. Eleştirel düşünme yaratıcı düşünme değildir. Bu yaratıcı düşünmenin kendine has standartları olan bir düşünme biçimi olduğunu yadsımaktır. Yaratıcı düşünme becerisi eleştirel düşünmenin bir bileşeni olarak düşünülebilir (Huitt, 1998).
9. Aynı zamanda eleştirel düşünme, beyin fırtınası, ön yargılı düşünme de değildir. Tüm bu düşünme türlerinin uygun olabileceği durumlar, bağlama göre avantajlı yönleri olabilir, ancak bunlar eleştirel düşünme olarak isimlendirilemez (Huitt, 1998).

10. Eleştirel düşünme, verileri dikkate almadan, sadece geçmiş yargılardan faydalanan alışılmış düşünme değildir (Huitt, 1998).

Dewey'in "How We Think" (1910/1933) eseri, Dewey'in düşünme ile ilgili klişe ve önyargıları felsefi bir bakışla incelediği, merak duygusunun gelişimine, düzgün düşünmenin önemine, üst bilişsel düşünmeye ve kişinin kendi düşüncesi hakkında düşünmesine vurgu yaptığı ve bunları eleştirel düşünme ile ilişkilendirdiği erken dönem bir çalışma olarak değerlendirilebilir (Diley, Kaufman, Kennedy ve Plucker, 2015). Sonrasında 1940'lı yıllarda Watson-Glaser eleştirel düşünme testi ile devam edecek eleştirel düşünme, düşünmenin en kapsamlı, sistematik halidir (Akınoğlu, 2003). Yukarıda çizilen sınır dahilinde eleştirel düşünmenin ne olduğunu incelediğimizde birçok düşünürün, eğitimcinin tanımlamasıyla karşılaşırız. Her araştırmacı, her düşünür karmaşık bir kavram olan eleştirel düşünmeye kendi bakışı ile bakar; çoğunlukla beceri ve sanat içerikli tanımlamalara rastlarız (Connerly, 2006). Aslında her disiplinin ve bu disiplin içindeki araştırmacıların kendi ilgileri dahilinde bir bakışla eleştirel düşünme tanımı yaptıklarını ve bunların çoğunun da indirgemeci tanımlar olduğunu söyleyebiliriz (Gündoğdu, 2009). Tüm disiplin ve farklı yaklaşımları bir kenara bırakırsak eleştirel düşünmeyi tarafsızca, kendi kendini disipline eden ve yönlendiren, en yüksek derece akıl yürütme olarak ifade edebiliriz (Scriven ve Paul, 1987).

Ülkemizden ve dünyadan araştırmacıların tanımlarını tek tek incelemek kavramın boyutlarını görmek ve yukarıda belirtilen farklı bakış açılarını incelemek açısından katkı sağlayacaktır. Sternberg (1986) eleştirel düşünceyi "insanların sorunları çözmek, karar vermek ve yeni kavramlar öğrenmek için kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve temsiller"(s.3) olarak açıklar (Zhao, Pandian ve Singh, 2016). Scriven ve Paul (1987), 8. Yıllık Uluslararası Eleştirel Düşünme ve Eğitim Reformu Konferansında eleştirel düşünmeyi, "inanç ve eylem için bir rehber olarak gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme veya iletişimden toplanan veya bunlar tarafından üretilen bilgileri aktif ve ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme ve/veya değerlendirmenin entelektüel olarak disipline edilmiş sürecidir" şeklinde tanımlamışlardır.

Facione (1990), rasyonel özerkliği, entelektüel özgürlüğü, kişisel ve sosyal meselelerin mantık ve kanıta dayalı araştırılmasını teşvik eden; kusurlu, kör, karmaşık ve mantıksız savunmaların üstesinden gelinmesine yardımcı olan, analizlere katkı sağlayan güçlü bir araç olarak tanımladığı eleştirel düşünmeye geniş bir kullanım alanı açmıştır. Schafersman'a (1991) göre ise eleştirel düşünme, "neye inanılıp ne yapılacağına

odaklanmış derinlemesine, makul, sorumlu, doğru düşünmedir ve nesnesi dünyadır". Moore ve Parker (1991), "aklın dikkatli bir şekilde uygulanma süreci" şeklinde genel bir tanımlama yapmışlardır.

Cüceloğlu'nun (1995) tanımına göre ise, "Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir" (syf.216). Huitt (1998), "Eleştirel düşünme, argümanları veya önermeleri değerlendirmenin ve inançların gelişimine ve harekete geçmeye rehberlik edebilecek yargılarda bulunmanın disipline edilmiş zihinsel etkinliğidir" şeklinde bir tanım önermiştir. Halpern (2003) için eleştirel düşünme, "Amaçlı, hedefe yönelik ve istenilen sonucun olasılığını arttıran mantıklı bilişsel beceri ve stratejilerdir, sonucun olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılmasıdır".

Akınoğlu (2003), gözlemi ve bilgiyi temel alan süreçlerle insanın hem kendisi hem de çevresi hakkında doğru anlamlara ulaşarak idealler ile gerçek arasındaki ayrımın yapıldığı süreci eleştirel düşünme olarak görür. Bu tanımıyla Facione'ın (1990) tanımındaki kişisel ve çevresel sınırları vurgular. Elder ve Paul (2020) de eleştirel düşünmenin hayatın her alanında geçerli bir düşünme olduğunu ve tabiri caizse olaylara, kişilere, çevreye yeni gözlerle, farklı gözlerle bakma imkânı sağladığını belirtmişlerdir. Elder ve Paul (2020) varolan düşünmenin kalitesinin arttırılmasına vurgu yaparak eleştirel düşünmeyi, "Düşünen kişinin düşünmenin doğasındaki yapıların sorumluluğunu alarak bunlara entellektüel standartlar ekleyerek düşünmesinin kalitesini arttırdığı bir süreç" olarak tanımlamışlardır.

Haskins (2006), "Sadece mantıksal veya analitik olarak değil, aynı zamanda rasyonel ve nesnel düşünmektir" diyerek eleştirel düşünmeye daha toplu bir bakış sunmuştur. Halpern'in (2003) görüşlerini sürdürür şekilde Tümkaya ve Aybek (2008) de eleştirel düşünmenin başıboş bir düşünme etkinliği olmadığını ve sorunları birçok açıdan ele alan, anlayıp irdelemeye çalışan bir düşünme şekli olduğunu, bu sayede de doğru ile yanlışın, nitelikli ile niteliksizin ayrılmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Söylemez (2006) de eleştirel düşünmenin baştan sona planlı, amaçlı bir düşünme olduğunu belirterek düşünürün isteği ve kontrolünü vurgulamıştır. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2009) de amaçlılığı vurguladıktan sonra "Kalıpların, önyargıların, varsayımların ve bilginin her türlüsünün değerlendirici, yargılayıcı, sonuçlarının tartıldığı süreçlerden geçirilerek fikir, davranış ve kuramlara ulaşıldığı süreçler" olarak değerlendirmişlerdir.

Scriven ve Paul'un çalışmalarına daha yakından baktığımızda onların da bu süreci gözlem, deneyim, akıl yürütme, analiz, uygulama, sentez, değerlendirme gibi bilişsel süreçlerle ilişkilendirdiklerini ve "entelektüel olarak disipline edilmiş işlemler dizisine" vurgu yaptıklarını görürürüz (Scriven ve Paul, 1987). Entelektüel standartlar ya da süreci entelektüel bir boyutla işleme, benzer şekilde Paul ve Elder'in 2008 yılında dilimize de çevrilen "Minik eleştirel düşünme kılavuzu" çalışmalarında da belirtilen bir niteleme olarak göze çarpmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi birçok düşünür belli ortak noktalara vurgu yapmakla beraber kendi yaklaşımlarının ışığında eleştirel düşünmenin ne olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Felsefi bakış açısından değerlendirmede bulunanlar bir standart üzerine düşünme eylemini öne çıkartırken inançların oluşmasına, davranış ve eylemleri biçimlendirmesine vurgu yapmışlardır. Davranış psikolojisine göre yaklaşanlar elbette sonuca ve davranışları değiştirecek yöntemlere önem atfetmişlerdir. İçerik uzmanları ise farklı alanlarda nasıl kullanılabileceğini, içeriğin düzenlenmesindeki işlevine dikkat çekmişlerdir (Huitt, 1998). Disiplinler arası ve çok boyutlu bir tanım 1990 yılında 46 kuramcının katılımıyla Amerikan Psikoloji Derneği (APA) tarafından geliştirilmeye çalışılmıştır. Buna göre eleştirel düşünme "Bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi" biçiminde tanımlanmıştır (Evancho, 2000).

2.1.1.Eleştirel Düşünme Bileşenleri/ Becerileri

Eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğu ve hangi bileşenlerce oluşturulduğu en az eleştirel düşüncenin ne olduğu kadar düşünürlerin üzerinde çalıştığı bir konu olmuştur. Bu becerilerin incelenmesiyle eleştirel düşünme becerileri daha iyi anlaşılabilecek, sürecin neleri kapsadığı belirlendiğinde eleştirel düşünme becerileri kişilerde daha net gözlenebilecek ve ilerletilebilecektir. Bloom ve Guilford bu amaçla işe koyulan erken düşünürlerdendir. Bloom'un (1956) taksonomisi "bilgi, anlama, uygulama, analiz etme, sentez ve değerlendirme" basamaklarından oluşmaktadır. Guilford (1967) ise eleştirel düşünme becerilerini "birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve çıkarımlar" şeklinde sınıflandırmıştır (Presseisen, 1991).

Facione (2011), Amerika ve Kanada'dan 46 araştırmacıyla oluşturulan uzmanlar panelinde eleştirel düşünme süreçleriyle ilgili birçok veri derlemiştir. Bu derlemelere göre eleştirel düşünmenin tam da merkezinde olan ve onu oluşturan bu bileşenler Bloom'un

taksonomisine de benzer şekilde analiz, çıkarım, açıklama, öz düzenleme, yorumlama ve değerlendirmedir (Facione, 2011).

Huitt (1998) de eleştirel düşünme süreci için her zaman en iyi öğretim yöntemlerinin belirlenmesi gerektiğini, davranış ve alt görevlerin açıkça belirtilmesi gerektiğini, gerekirse opsiyonların hazır edilmesini ve tüm bunların yaratıcı düşünme modeli, problem çözme modeli, karar verme modeli gibi destek modellerle birlikte tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Huitt, 1998).

Bu beceri ve bileşenlere bakıldığında elbette eleştirel düşünme dünya üzerine uygulanan bir bilimsel yöntemdir ve bu şekliyle de bilimsel araştırma yöntemleri olan soru belirleme, hipotez oluşturma, veri toplama, hipotezi test etme ve değerlendirerek sonuca ulaşma aşamalarını içerir (Schafersman, 1991). Bu anlamda eleştirel düşünme süreci sonunda şüpheye yer bırakılmaz, çünkü görüşleri kanıtlardan ayırt etme, alternatif görüşler üretme ve bunları destekleyecek kanıtları bilme, kanıtları sağlama işlemine tabi tutma, alternatifleri sağlam kanıtlarla çürütme gibi epistemolojik becerileri işe koşar (Anderson, Howe, Halliday ve Low, 2001).

Eleştirel düşünme becerilerinin bir başka taksonomisi de Halpern (2003) tarafından yapılmıştır. Buna göre;

1. Sözel Akıl Yürütme Becerileri: Anlama ve savunma becerilerini içerir.
2. Argüman Ananlizi Becerileri: En az bir sonuca veya bunu destekleyen bir nedene sahip ifade dizilerini içerir.
3. Hipotez Testi Olarak Düşünme Becerileri: Bilimsel testlerde kullanılan hipotez test yönteminin uygulanışını içerir.
4. Olasılık ve Belirsizliği Kullanma: Olasılık ve onun kullanımını içeren, taksonominin en önemli boyutudur.
5. Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri: Alternatiflerin seçilmesini, üretilmesini, aralarında yargıda bulunulmasını sağlayan ve çoğunlukla nicel muhakeme problemlerinde etkili olan becerileri içerir (Halpern, 2003; s.3).

Kişinin gelişim sürecinde ilgileri ve bilgisi ile getirdiği bilgi eleştirel düşünme için gerekli olmakla beraber yeterli değildir çünkü eleştirel düşünme bir çok alanla ortak, genel yönler taşımakla beraber kendine özgü yönleri de vardır. Bu anlamda tümevarımlı ve tümdengelimli muhakeme yetenekleri başlığı altında toparlanabilecek bileşenler içerir (Lai, 2011). Söylemez'in (2006) çalışmasında da literatürü takip niteliğinde eleştirel

düşünme bileşenleri olarak analiz, akıl yürütme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve uygulama temel alınarak çalışmanın kavramsal temeli oluşturulmuştur. Yukarıda bir çok düşünür ve araştırmacı tarafından da dillendirilen bu beceriler Lai'nin tümevarımlı ve tümdengelimli muhakeme yetenekleri altında düşünülebilir ki kendisi de benzer becerileri vurgulamıştır.

Doyle (2002) yaptığı çalışmasında eleştirel düşünme becerilerinin işlendiği ve oluşturulduğu bileşenleri benzer bir liste ile belirlemiştir. Buna göre düşünceli sorular sorma, veri analizi, araştırma, kanıt sorgulama, kalıpları tanıma, şüphecilik gibi kelimelerle özetlediği analiz; aktif dinleme, değerlendirme, işbirliği, açıklama, takım çalışması, sözel iletişim, yazılı iletişim ile belirttiği iletişim; esneklik, kavramsallaştırma, merak, hayal gücü, çıkarım, tahmin, sentezleme ile tanımladığı yaratıcılık; çeşitlilik, adalet, nesnellik, gözlemle belirttiği açık fikirlilik; detaylara dikkat, açıklama, karar verme, değerlendirme, kalıpları belirleme ile özetlediği problem çözme olarak sıralanmıştır (Doyle, 2022).

2.1.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Üzerine bu kadar çalışılmış bir kavram olarak eleştirel düşünmeyi önemli kılan nedir sorusu eleştirel düşünme sürecinin sonunda elde edilecekler bakımından da önemli bir sorudur. Bu bölümde bu soruya cevaplar aranacaktır. Düşünceyi geliştirme ve buna ait becerilerin eğitimde temel hedeflerden biri haline getirildiği konusunda fikir birliği vardır (Gelder, 2005). Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiş, hayatında bunu kullanan bir birey kendisi, çevresi, içinde yaşadığı toplum açısından önemli bir değer ifade eder. Bu becerilere sahip bir kişi uygun soruları sorabilen bir kişidir (Schafersman, 1991). Bu, kişinin yaşamda kalmasını sağlayan düşük düzeyli düşünmesi için değil ama yaşamının niteliğini belirleyen, siyasi adaylar arasında sorumlu bir hüküm verme, cinayet davasında jüri görevi yürütme, nükleer santrallere ihtiyacı değerlendirme, küresel ısınmanın sonuçlarını değerlendirme gibi konularda bu üst düzey becerileri kullanabilmesi demektir (Schafersman, 1991). Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bir birey herhangi bir durum, şart ve ortamda bilinçli ve uygun bir biçimde eleştirel düşünme sürecini işletebilir (Halpern, 2003).

Bireyleşme ve yurttaşlaşma olmak üzere iki temel etki hattı üzerinden konu ele alınabilir. Bireyleşme üzerinden eleştirel düşünme, doğrudan kişinin kendi yaşamına etki eder. Doğru çözümleri üretebilmesi, doğru kararları verebilmesi, bağımsız düşünebilmesi

ile bireysel ilişkilerinde ve tercihlerinde özgür ve özgün bir birey olabilmesi adına önemli adımlar atmış olur. Yurttaşlaşma üzerinden ise kişinin içinde yaşadığı toplum, ülke ve siyasi işleyiş açısından etkiler görülebilir. Toplumsal sorunlara duyarlılık, dogmalardan uzak kalarak doğru değerlendirme yapma, kendi düşüncelerini belli kriterlerle oluşturabilme, başkalarının düşüncelerini tutarlılık, kanıta dayanıklılık, gibi eleştirel açıdan inceleyebilme gibi beceriler ise eleştirel düşünme becerileri olup demokratik yurttaşlık kriterlerinin yapısını oluşturur. Bu anlamda eleştirel becerilere sahip bir vatandaş, birey demokratik toplumların da odağındadır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2009, s.12-13). Karşılaşılan karmaşık sosyal olayların değerlendirilmesinde, çözülmesinde ve karara bağlanmasında kişinin sahip olduğu eleştirel düşünme becerileri demokratik bir toplum için çok önemlidir (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006). Dolayısıyla demokratik ve katılımcı bir toplumda eleştirel düşünme becerileri kişilere kazandırılması gereken becerilerdendir ve bu o toplumda bağımsız kararlar alınabilmesini mümkün kılar (Doğanay, Akbulut ve Erden, 2007).

Eleştirel düşünme derken aslında eleştirel bir sorgulama da kastedildiğinden kişinin sorunları araştırması, sorular sorması ve gerekirse statükoya meydan okumasını içerir (Schafersman, 1991). Eleştirel düşünme kendi kendine, birdenbire oluşan bir beceri olmadığından, Norris'in (1985) deyimiyle boşlukta gerçekleşmediğinden hazırlık gerektirir. Kişinin konuyla ilgili bildiklerini, sağduyularını, deneyim ve uygulamalarını kullanmasını, bilgi sahibi olmasını gerektirir (Norris, 1985). Bu sayede geleneksel inançları, otoriteleri, doktrinleri sorgular, meydan okur ve sayıları az olsa da güçleri fazladır (Schafersman, 1991). Bu kişilerin toplumlar için dönüştürücü rol oynayabilecekleri, topluma gölgede kalan kısımları ışık tutarak gösterebilecekleri düşünülebilir. Zira insanların çoğu otoritenin sorgulamaz takipçisidir ve kendileri için sorgulamadan doğrudan başkalarına güvenirler (Schafersman,1991).

Eleştirel düşüncenin toplum içinde yer bulamadığı durumlarda politik alanların dışında da birçok sorunlar oluşabilir ki ekonomi bunlardan biridir. Eleştirel düşünemeyen toplumlarda bireyler ekonomik olarak sömürülme, zaman içinde yargı ve ekonomik sistem çökme tehlikesi altında kalır. İnsanların düşüncelerini kontrol etmek isteyen aşırıcı ve terörist oluşumların da korkulu rüyası eleştirel düşünme denilebilir, çünkü eleştirel düşünme beyin yıkama, korkutma, katı otoriterlik gibi kullandıkları sistemleri sarsan bir düşünme biçimidir. İyi- kötü, biz- siz dünyasında eleştirel düşünme insanların kendi adına düşünmeye başlaması demektir. Bu da sadece kendileri için değil tüm toplumun iyiliği için önemli bir adımdır (Facione, 2011). Görüldüğü gibi bir yaşam biçimini de niteleyen

eleştirel düşünme bireylerin mutlu yaşamalarının yollarını da göstermesi açısından önemlidir (Kurt ve Kürüm, 2010).

2.1.3. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünmenin ne olduğu ve onu oluşturan bileşen ve becerilerin neler olduğunu tanımladıktan sonra bu becerilerin kişide yansımalarının neler olduğunu belirlemek de en az diğerleri kadar önemlidir. Böylece eleştirel düşünen bir birey söz konusu edildiğinde imlenen şey netleşmektedir. Bu bölümde tanımlama ve içeriğe katkı sunan araştırmacıların bu konudaki görüş ve nitelemelerine yer verilecektir.

Scriven ve Paul (1987), eleştirel düşünen bireyin ilk adım olarak insan düşüncesinin yapısı gereği kusurlu olduğunu temele alarak hareket edeceğini, dolayısıyla rasyonel ve mantıklı davranmayı adeta düstur edinerek benmerkezci ve toplum merkezci etkinin gücünü azaltmak üzere eyleyeceğini belirtmişlerdir. Burada bahsi geçen benmerkezcilik ve toplum merkezcilik bir önceki bölümde Facione'nin (2011) de vurguladığı ideolojinin bireyi kontrol altında tutması ve özgür düşünebilmesi önüne çeşitli düşünme oyunlarıyla set çekmesiyle ilgilidir. Dolayısıyla iyi bir eleştirel düşünür, hâkim ideolojinin kendi çıkarlarını sürdürmek üzere bireye sunduğu argümanı mantıklı ve rasyonel düşünmesi ile yok edebilir. Facione, 1990 yılındaki çalışmasında da eleştirel düşünürün kendi kendisini düzelten bir insan olduğunu, önyargılarla yüzleşme cesareti olan, yargıda bulunurken ihtiyatlı, mantığına güvenen, tarafsız değerlendirmeler yapan, ilgili bilgiler aramada çalışkan, istekli olduğunu belirtmektedir. Glatthorn ve Baron (1985) da aynı noktayı işaret ederek "İyi Düşünür" adlı çalışmalarında iyi bir düşünürün sorunlu durumları memnuniyetle karşılayarak, alternatifler arayarak olasılıklar ve hedefler belirlediğini, kanıtlar aradığını, müzakereci ve yansıtıcı olduğunu, çoklu olasılıklara da açık olduğunu, rasyonelliğin değerine inandığını belirtmektedirler. Elder ve Paul (2020) de iyi yetişmiş bir eleştirel düşünürün hayata dair soru ve sorunları ortaya koyduğunu, hatta bununla da kalmayıp bunları adeta formüle ederek, bilgi toplayıp, değerlendirip, yorumlayıp makul çözüm ve sonuçlara ulaştığını belirtmektedirler. Burada vurgulanan iyi eleştirel düşünürün toplumla, hayatla iç içe olması ve bu bir aradalık halinde düşünme seviyesi olarak sıradan düşünmenin basamaklarından yukarı çıkarak toplumuna ve hayatına farklı bir gözle bakması söz konusudur. Bu bakış eleştirel düşünürde bir soru işareti oluşturmalıdır. Eleştirel düşünür soru sormaya cesaret edebilmelidir, kendisinden beklenen de odur. İşte bu noktadan cesaretle gelen soruyla birlikte kendisinde var olan

becerileri işe koşar ve sürekli bahsi geçen parçalara ayırma, sorgulama, yorumlama, birleştirme, değerlendirme ve gerekiyorsa değiştirme sürecini işletir.

Eleştirel düşünme süreci sürekliliği olan ve ön koşul olarak üzerinde çalışılacak konuya ait bilgi birikimi gerektirir. Bu nedenle iyi bir eleştirel düşünür bu süreklilik halini ve gerekli bilgi alt yapısını karşılayan kişidir. Başarılı deneyimler yaşadıkça eleştirel düşünmeye karşı eğilim ve beceriler de güçlenecektir (Yeh, 1997).

İyi bir eleştirel düşünürün özelliklerini bir arada değerlendirirsek Haskins (2006)'in aşamalı modeli bize bütünsel bir bakış sunabilir. Buna göre eleştirel düşünür olmak beş aşamalı bir süreçten geçmektedir.

1. Aşama: Eleştirel düşünür tutumu benimsemek
2. Aşama: Eleştirel düşünmeye engel her türlü durumu fark ederek önlem almak
3. Aşama: Argümanları tanımlamak
4. Aşama: Bilginin kaynaklarını değerlendirmek
5. Aşama: Argümanları değerlendirmek (Haskins, 2006, s. 2).

Bu modelden de yola çıkarak eleştirel düşünürün doğruları bulmak amacıyla yola çıktığını, bu yol boyunca da bilgi kaynaklarını sorguladığını, iddiaları destekleyen kanıtları, sonuçları yargıya ulaşmak amacıyla irdeleyen eylemler içinde olduğu söylenebilir (Kurt ve Kürüm, 2010). Yaşamın yönünü, kişinin etik duruşunu, bu duruşla aldığı kararlar sonucu (her durumda mutluluğunu değil belki zira her etik karar sonuçları itibariyle mutluluk getirmeyebilir, ereği mutluluk sağlamak değildir) iç huzurunu tesis eden de bir düşünme biçimi olarak düşünebilir. Bu açıdan eleştirel düşünürler yaşama sağlıklı bir bakış açısıyla bakan, uygulamalarında planlı, düşüncelerini geliştirebilen bireylerdir (Kurt ve Kürüm, 2010).

2.1.4. Eleştirel Düşünmenin Öğretilmesi

Eleştirel düşünmenin kişide geliştirilmesi ve kullanılır hale gelmesi bir eğitim konusudur. Birçok becerinin gelişiminde örgün ve yaygın eğitimin rol oynaması gibi eleştirel düşünce de gerek toplumsal yapılar içinde yaygın eğitimle gerekse eğitim kurumlarında örgün eğitimle şekillenir ve kullanım adına deneyimler oluşturulur. Bu bölümde eleştirel düşüncenin eğitim yolu ile öğretilmesi ve geliştirilmesi üzerinde durulacaktır.

Geleneksel eğitim sistemi ve insanların günlük yaşamda yetiştiriliş biçimleri kişiyi sırf bu sistemde olması sebebiyle iyi bir eleştirel düşünür yapmaz, çünkü sistem içerisindeki eğitmenler, ebeveynler de kendileri üzerine düşünmeyen, eleştirel düşünür olmayan kişilerdir. Dolayısıyla çocuk adeta bir kısır döngünün içine doğmuş olur (Elder ve Paul, 2020).

Bu eksikliğin günden güne artarak fark edilmesiyle çocukların her kademede hem eğitim sistemi içinde hem de günlük yaşamlarında iyi birer eleştirel düşünür olmaları adeta ulusal bir mesele haline gelmiştir (Torres ve Cano, 1995). Bu süreçte dönüşümü sağlama adına en krtitik görev öğretmenlerindir (Yeh, 1997; Korkmaz, 2009). Öğrencilerin iyi birer eleştirel düşünür olarak yetişmeleri için eğitim sistemi içerisinde beraber yol aldıkları öğretmenlerin, yöneticilerin hatta müfettişlerin eleştirel düşünür olmaları gereklidir (Akınoğlu, 2003). Tam da bu noktada eğitim sisteminin bel kemiği diye nitelenebilecek öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin düzeyleri çokça önem kazanmaktadır (Korkmaz, 2009).

Eleştirel düşünür olan öğretmenlerin öğrencileri için uygun okul ve sınıf ortamlarını sağlayabilmeleri önemlidir (Akınoğlu, 2003; Costa, 1991; Torres ve Cano, 1995). Bu öğretmenler eleştirel düşünme sisteminin yapısını ve etkili bir şekilde öğretilmesinin yollarını anlamlandırmışlardır (Yeh, 1997). Böylesi bir eğitim ortamında kendi düşünme süreçleri üzerine sorumluluk alabilen çocuklar düşünme becerilerini daha çok geliştireceklerdir (Akınoğlu, 2003).

Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişeceği sınıf ve okul düzenlemeleri için öğretmen ve yöneticiler çabada bulunmalıdırlar (Costa, 1991). Bununla ilgili Costa aynı çalışmasında dört noktayı vurgulamıştır:

1. Öğretmenlerin problem durumlarını ortaya koyarak görünür kılmaları ve sorularla sorgulamayı başlatmaları
2. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okulun eleştirel düşünme ortamına dönüşmesi için destek vermeleri, bunun için zaman ve materyal ayırarak büyümeyi değerlendirmeleri
3. Öğretmen ve yöneticilerin okulun eleştirel bir düşünme ortamı olması için çocukları desteklemesi, onların risk almalarına olanak sağlayan, bunu güvence altına alan deneyime dayalı iklimi oluşturmaları
4. Öğretmen, yönetici ve okuldaki tüm yetişkinlerin eleştirel düşünme konusunda öğrencilere rol model olmaları (Costa, 1991).

Okul gibi eğitim kurumları, bir çocuğun özgür düşünen ve özgün bir birey olmasında gerekli tüm dinamikleri içinde bulunduran bir yapı olarak kişinin bireysel gelişiminde bir eşik konumundadır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2009). Okulda öncelikle kişinin kendi yapısında, düşünmesinde başlayan değişimin zaman içinde ilişkili olduğu tüm yapılara sirayet etmesi olasıdır. Nitekim eğitimin temel amaçlarından biri de sadece akademik ortamlarda değil, bununla birlikte günlük yaşamda da bir çok olay, sorun ve durum karşısında kişinin düşünme yeteneğini geliştirmektir (Halpern, 2003). Bu sebeple eğitim hayatında en alt kademeden itibaren eleştirel düşünme ve doğru düşünme becerileri adına sistemli ve destekli bir şekilde, uygulama ve deneyimle yaşam sahasına ulaşan öğrenci artık hem kendi hayatında hem etrafındakilere rol model olma ve onları dönüştürme adına hem de yetiştireceği nesiller adına önemli bir çapa atmış denilebilir. Kısır döngü iyi yetişmiş bir eleştirel düşünür ile kırılabilir. Bu anlamda eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesi kritiktir.

Eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesinde en önemli görev öğretmenlerindir (Özdemir, 2005). Kendi görevinin bilincinde bir öğretmen öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi bağlamında hem öğrencilerin kendine hem de topluma karşı sorumluluklarını gerçekleştirmelerine destek olur (Akınoğlu, 2003). Araştırmalar eleştirel düşünme becerilerinin çok erken yaşlarda gelişmeye başladığını göstermektedir (Lai, 2011). Okulun ilk yıllarında daha basit düzeyde bilişsel becerilerin geliştirilmeye başlaması ilerleyen süreçte daha kompleks becerilerin gelişimi için önemlidir (Presseisen, 1991). Okul öncesi eğitimin bireylerin yaşantısındaki kritik konumu nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin etkili bir eleştirel düşünür olması önemlidir, dolayısıyla eleştirel düşünme eğitimi öğretmenler için de gereklidir (Tok ve Sevinç, 2010). Öğretmenin eleştirel düşünür olması onu öğrencilerine öğretebilmesi için temel kriterlerdendir (Ekinci ve Aybek, 2010; Tok ve Sevinç, 2010).

Eleştirel düşünme becerileri geliştirmeye yönelik programlar, farklı öğrenme yaklaşımları da göz önüne alınarak uygulama temelli düzenlenmelidir (Emir, 2012). Böyle programlar sadece bilişsel olarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi değil, aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimlerini de geliştirmeyi hedeflemelidir (Zhao, Pandian ve Singh, 2016). Çünkü eleştirel düşünmek sadece bir dizi bilişsel beceriden ibaret değildir (Facione, 1990). Tüm bu öğretim sürecinin kişinin yaşamında sürekliliği olan bir davranış biçimine dönüşmesi için kişinin eleştirel düşünme eyleminde bulunmaya yönelik duygusal bir eğilimi olması önemlidir (Huitt, 1998). Bunlarla birlikte kişide eğilimi oluşturan dinamik sürecin işler olması gerekmektedir. Düşünme nesnesi yapılan

durum veya olay karşısında eleştirel düşünme eğilimine sahip olmayan bireylerde eleştirel düşünme becerileri istenilen etkiyi sağlamayacaktır (Norris, 1985). Bu eğilim kişiyi eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya karşı diri tutar. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimleri bir defa elde edilen ve durağan bir süreç değildir. Eleştirel düşünme eğilimi geliştirilmesi tüm yaşama yayılan bir süreçtir (Scriven ve Paul, 1987).

2.1.5. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Eleştirel düşünme becerilerinin uygulamaya dönük kullanılması veya bu yönde bir isteğin oluşması süreklilik ve yaşamda işlevsellik adına önemlidir. Bu durum en genel tanımıyla eleştirel düşünme eğilimleri olarak adlandırılabilir. Bu bölümde eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme için önemi hakkında bilgi verilecektir.

Eğilim, Püsküllüoğlu (2000) tarafından "Bir şeyi sevmeye, istemeye ya da yapmaya içten yönelme, insanı birtakım şeylere yönelten içtepi, meyil" olarak tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak eleştirel düşünme eğilimlerine de sahip olmak demek değildir. Eleştirel düşünme eğilimleri de aynı eleştirel düşünme becerileri gibi geliştirilebilirlik özelliğine sahiptir, ancak bazen bu oldukça uzun sürebilmektedir (Bell ve Loon, 2015). Eleştirel düşünme becerilerine sahip kişilerin eleştirel düşünmede süreklilik sağlayabilmeleri için bu becerileri işlevsel olarak kullanma eğilimine de sahip olmaları gerekmektedir (Yeh, 1997). Facione ve diğerlerine (1995) göre eleştirel düşünme eğilimi, problemlerle eleştirel düşünme becerileri yoluyla ilgilenmek ve bu amaçla iç motivasyonu sürdürmektir (Bell ve Loon, 2015). Eleştirel düşünme içerisinde bu aynı zamanda, ihtiyaç anını ve o anda beceriyi uygulama isteğini de karşılamaktadır (Halpern, 1999).

Olgunluk, açık fikirlilk, doğruyu arama, analitik olma, özgüvenli olma, merak, sistematiklik Delphi raporunda belirlenen eleştirel düşünme eğilimleridir (Facione, 1990). Lai (2011), zihinsel alışkanlıklar olarak gördüğü eğilimleri, açıklık, meraklılık, akıl yürütme eğilimi, esneklik, bilgi arzusu, isteklilik ve farklı bakış açılarına saygı olarak tanımlar. McGrath (2003) ise analitiklik, açık fikirlilik, sistematiklik, kendine güven, olgunluk, gerekli olanı arama olarak belirtmiştir (Emir, 2012). Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili bir eğitim planlanırken öğrencilerin bu eğilimlerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Halpern, 1999).

Eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri ile ilgili tanım ve değerlendirmeler bir arada değerlendirildiğinde belli başlı kavram ve ifadelerin birçok araştırmacı ve düşünür

tarafından tekrarlandığı, vurgulandığı görülmüştür. Bu kavram ve ifadeler araştırmada kullanılan ölçekte olduğu gibi bazı ölçek geliştirme çalışmalarında da alt boyutlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili ifadelerde sıklıkla vurgulanan ve üzerinde durulan kavram gruplarından biri olgunluk, objektiflik, ön yargılardan sıyrılmadır. Doyle (2002) eleştirel düşünmeyi tanımlarken kalıpları tanıma ve bunlara şüpheyle yaklaşmayı dillendirirken, Lai (2011), eleştirel düşünme eğilimleri içerisinde farklı bakış açılarına saygıyı belirtmiştir. Halpern'in taksonomisinde ise problem çözme ve karar verme becerileri içerisinde vurgulanan nicel muhakeme, yani objektif olma göze çarpmaktadır (Halpern, 2003). Bu değerlendirmeler bir arada düşünüldüğünde bilişsel olgunluk kavramı eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından önemli görülmektedir.

Benzer şekilde üzerinde sıklıkla durulan bir diğer kavram ise yenilikçilik olarak boyutlandırılan yeni bilgiyi arama ve sorgulamadır. McGrath'ın (2003) eleştirel düşünme eğilimlerini tanımlarken kullandığı açık fikirlilik, yeni bilgiye açık olma ve onu aramayı da kapsar. Meraklılık ve esneklik de eleştirel düşünme eğilimleri içerisinde değerlendirilirken (Lai, 2011), yeni fikirlere ve farklı değerlendirmelere yönelten yönü ile dikkat çekmektedir. Yenilikçilik, eleştirel bir düşünme sürecinde bir fikri diğerlerinden ayırt ederken, doğru yargılarda bulunurken ve değerlendirirken, sorunlara çözüm yolları üretirken kişiyi destekleyen boyutlardan birisidir. Yenilikçilik, alternatif düşünceleri değerlendirirken sağlam bilimsel becerilerle iş görür (Anderson, Howe, Halliday ve Low, 2001), çünkü kişi yeni ve farklı düşüncelere açıktır. Bunları aramaya, bilmeye ve değerlendirmeye açık, isteklidir. Bu anlamda beraberinde esneklik, yaratıcılık ve çeşitlilik becerilerini getirir (Doyle, 2022).

Son olarak, öngörüsellik olarak değerlendirilen alt boyut ise her daim iyi düşünmenin vurgulandığı, problem çözme ve karar verme becerilerinin işlediği süreçleri içerir (Demircioğlu ve Kilmen, 2014). Öngörüsellik, sağduyulu bir karar verme, dürüstlük, rasyonel bir özerklik ve entelektüel özgürlük gerektirir (Facione, 1990). Öngörüsellik boyutu özgüvenle birlikte sürekli olarak karar verme ve problem çözme süreçlerini işletmeyi ve bu karar aşamalarında da mantıklı nedenlerle ilerlemeyi içerir (Demircioğlu ve Kilmen, 2014).

2.2. Çevre Etiği

Hemen her gün bir şekilde duyduğumuz ya da kullandığımız çevre kelimesinin aslında neyi kapsadığını ve ima ettiğini açıklamak önemlidir. Farklı bakış açılarına dayanan tanımları bir anlığına geride bırakıp bütüncü bir çerçeve ile değerlendirildiğinde çevre insanın dışındaki her şey olarak görülebilir (Akalın, 2019). Sözlük anlamına bakıldığında ise farklı açılardan çevre tanımlamalarıyla karşılaşılabilir. Püsküllüoğlu (2000), sözlüğünde çevreyi "Bir şeyi dört yönü bakımından kuşatan, yakın yerler, bir şeyin dolayı" ve toplum bilim açısından da "Bireyin, bir toplumsal kümenin ya da toplumun yaşambilimsel, toplumsal ve kültürel yaşamını etkileyebilen dış etmenlerin tümü" olarak açıklamıştır. Dubos (2005, s.582) çevreyi "Organizmanın gelişip işlevlerini gerçekleştirdiği fiziko-kimyasal ve sosyal düzenin bütününe karşılık gelir" şeklinde ifade eder. Burada biyolojik olarak etkisi olmayan ve olan ögeleri bir arada değerlendirir. Dolayısıyla çevre denildiğinde en geniş manada yaşam için elverişli olan her türlü ortam ve üye düşünülebilir (Akalın, 2019).

Bu bölümde çevrenin ne olduğu tanımı üzerine çevre insan ilişkisinden yola çıkılarak çevre etiği ve ardından çevre etiği yaklaşımları ile ilgili bilgi verilecektir.

2.2.1. Çevre İnsan İlişkisi

İnsan var olduğu an itibariyle yaşamını doğada geçiren, doğa ile şekillendiren ve her daim doğa ile ilişki halinde olan bir canlıdır (Gül, 2013). Uzun zamandır süre giden bu ilişkide şu an bizim doğal saydığımız birçok yer ve yapının bile aslında insan eliyle şekillendirildiği söylenebilir (Dubos, 2005). Bu ilişkiye yakından baktığımızda ise avcı toplayıcılık, tarıma geçiş ve sanayileşmenin kritik eşik taşları olduğu görülür. Teknolojinin ilerlemesi öncesi hatta çok daha evvel sosyal yapının gelişiminden önce insan aslında doğa ve çevre dünyasının küçük bir kısmını ifade ediyordu (Birdişli, 2014). Bu dönem avcı toplayıcı dönem olarak nitelendirilebilir. Bu doğadan oldukça zayıf olunan ve ona uyumun çaba haline getirildiği bir dönemdir (Turan ve Çobanoğlu, 2012). Adeta doğaya boyun eğme söz konusudur (Yazgan, 2010). Zamanla tarım yapmayı öğrenen insanın doğa karşısındaki konumu bir öncekine hala yakın olmakla beraber ilk değişimlerin de başladığı dönemdir. En basit anlamıyla tarım yaparak doğa üzerinde kısmi bir hakimiyet başlamıştır (Turan ve Çobanoğlu, 2012). Bu noktada yukarıda da belirtilen doğanın insan eliyle değişiminin ilk örnekleri Fırat ve Nil gibi sulak alanların insanlarca şekillendirilmesi, ormanların ve çöllerin tarıma uygun hale getirilmeye

çalışılması gibi uygulamalarla kendisini görünür kılmıştır (Dubos, 2005). Yine de kullanılan tekniklerin kısıtlılığı (Birdişli, 2014), doğa olayları ve doğanın fiziki üstünlüğü sebebiyle insan doğayı hükmü altına almaya çalışır ama hala doğayla mücadeleyi de sürdürür çizgidedir. Ancak hem toplumsal yapıda yerleşikliğe geçiş hem toprakla beraber hayvanların evcilleştirilip insan yararına kullanımının artması insanın konumunu güçlendirmiştir (Yazgan, 2010). Sanayileşme ve bunun sağladığı endüstri toplumuna dönüşme çevre üzerindeki etkinliği çok daha yukarı taşımıştır (Yazgan, 2010). Bu dönem doğa ve çevre ile ilişkiler adeta bir savaş gibi ilerlemiş, her anlamda büyüme hedeflenmiştir (Birdişli, 2014). Burada artık söz konusu olan uyum, egemenlik değil sömürü olmuştur (Turan ve Çobanoğlu). Bu durum toplumun yapısını tarım toplumuna geçişte olduğundan çok daha geniş biçimde değiştirerek; sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik, teknolojik yapıyı adeta yeniden oluşturmuştur (Yazgan, 2010). İşte tam da bu noktada sömürü ve talan anlayışı farkında olunarak veya olunmayarak yeni normal haline gelmiştir. Sınırlı çerçevede yaşanan sorunlardan farklı olarak çevre sorunlarının küresel bir boyuta ulaşması da artık endüstri toplumu denilen bu yapının etkinlikleriyle başlamıştır (Yazgan, 2010). Yaşanan sorunların sınırları yine insanlara dayanmıştır. Bir takım bilinçlenme çalışmalarıyla çevre ve insan adına farklı görüş ve çalışmalar da hemen bu durumu takip etmiştir (Ertan, 2004).

İnsanın düşünce dünyasında bu ilişkinin seyrine baktığımızda insanın akıl sahibi olmak'lığının temel adım noktası gibi düşünülebileceği söylenebilir. Akıl insanı üstün bir konuma yerleştirirken bu Stoacı gelenekte insanın aklını kullanarak doğa ile uyumlu hale gelmesinin önünü açarken, Aristoteles düşüncesinde insanda var olan ahlaki potansiyeli ortaya çıkarmaya çalışacaktır. Böylece insan sadece akıl sahibi değil; akıl, ahlak sahibi daha karmaşık bir yapının temsili olacaktır. Bu bakış yine de insana henüz doğanın karşısında bir yer göstermemekteydi. 16. ve 17.yy da Descartes ve Bacon'un akıl yorumlamalarını dönüşümün başlatıcısı olarak değerlendirmek yanlış olmaz. İnsan akıl sahibi olmak ile onu klavuz edinir ve doğadakinden farklı mekanik bir dünya oluşturarak ona egemen olur. Doğa ise onun mekanik dünyasında adeta sadece bir deney malzemesidir (Yağanak ve Önkal, 2005, s.590-591).

İnsana, insanın yapıp etmelerine ve potansiyeline bakışın zaman içindeki bu değişimi, insanın beraberce içinde yaşadığı ve yaşamsal anlamda aksi düşünülemez bu bağın incelmesine, tehlikeli boyutlara gelmesine sebep olmuştur. Tüm doğanın adeta insanın denetim ve idaresine bırakıldığı düşünce yapısının ekolojik dengeden ziyade insan salt yararını temel alması beraberinde çevre sorunlarının doğuşunu hazırlamıştır (Gül,

2013). Tükenmesi düşünülmeyen kaynakların hızla tükendiği görülmüş, var olan yeni üretim ilişkilerinin ekolojik ilişkilerde sorun oluşturduğu fark edilmiştir (Turan ve Çobanoğlu). Bireylerin çevreye karşı değer yargılarının, düşüncelerinin sorgulanmasının gerekli olduğu (Akbaş, 2007), aydınlanma düşüncesinin gözden geçirilmesinin gerekliliği her yerde dillendirilmiş (Ünal, 2010) ve sonuçta insan çevre ilişkileri adına etik denilen başka bir düzlemde ele alınmaya başlanmıştır.

2.2.2. Çevre Etiğinin Kapsamı

Çevre ve insan ilişkilerini etik çerçevede değerlendirebilmek için etik kavramının ne ifade ettiğine bakmak yerinde olur. Kökeni Yunanca 'ethos' kelimesine dayanan ve davranışı belirten karakter olarak açıklanabilecek (Ertan, 1998) etik, insanın eylemelerini ahlaki bir açıdan değerlendirmektedir (Akalın, 2019). İnsanların birbirleriyle olan ilişkilerinde eylemlerinin hem görünen hem de niyetler, amaçlar gibi görünmeyen yönlerini konu edinmektedir (Çotuksöken, 2003). Zaman zaman ulaşılması zor gibi görünse de belirlenen kural ve kriterlere ulaşmayı sağlayan normları tanımlamaktadır (Palmer, McShane ve Sandler, 2014).

Etik çok genel bir bakışla sınırlamalardır, davranışların sonuçlarını ve niyetlerini değerlendirerek sınırlar koyma söz konusudur (Turan ve Çobanoğlu, 2012). Neyin yapılıp yapılmayacağının bilgisini ahlaki yükümlülükler çerçevesinde vermektedir (Yağanak ve Önkal, 2005). Etiğe konu olan soru ve sorunlar aslında bir tanımlama veya tahmin çabasından ziyade kural koymaya yöneliktir (Palmer, McShane ve Sandler, 2014). Basitçe çevre etiği de felsefenin bir disiplini olan etiğin bakış açısının çevre ile olan ilişkiye uygulanması olarak görülebilir. Ancak burada bu uygulama alanının genel etiği de geliştiren çok yönlü yapısı göz ardı edilmemelidir (İlhan, 2013). Çevreye dair bu etik bakış sistemli bir uygulama türüdür (Ertan, 2015). Bu uygulama alanı merkezine insanın dışındaki çevreyi de alarak bir değerleme çalışmasına girer ve ilkeler, eylemler, yasalar çerçevesinde bu değerin nasıl dikkate alınacağı üzerine çalışır (Palmer, McShane ve Sandler, 2014).

Zamanla artan çevre sorunları karşısında bir şeylerin değişmesi ve yanlış ilerlediği ile ilgili endişeye kapılan insanlar önlemler almak istemişler, bu önlemleri de sağlam temellere yerleştirmek istemişlerdir. İnsana, (çevre konusunda) insanın sorumluluk ve görevlerini hatırlatma üzerine düşünceler oluşmaya başlamıştır. Bugün çevre etiği adıyla anılan felsefi eylemler bu çabaların sonuçlarıdır (Tepe, 1999). Bu etik çerçeve içerisinde

yapılan tanımlamalar, belirlemeler ve etik düzlemdeki düzenlemeler çevre etiğinin tanım ve amaçları üzerine yapılacak çalışmalarda da boyutların belirlenmesinde temel teşkil etmektadir.

İnsan hem çevre sorunlarının oluşturucusu hem de ahlaki yükümlülük sahibi olarak çözümdeki rolü sebebiyle bu ilişkinin ekolojik bilinç ve etik kurallar oluşturulması açısından önemli bir konumdadır (Kırkpınar ve Çini, 2020). Dolayısıyla insan hem kurban hem fail olarak çevre ile olan ilişkisini yeniden etik bir düzlemde ele alma potansiyeline sahiptir. Yaşanılan sorunların çözümünde birçok anlaşma, protokol, yasa, yol, yöntem denenmiş; bunların çoğu indirgemeci bakışla ele alınmış, sorunun bir parçası bütünden hariç değiştirilmeye çalışılmış, insanı doğadan ayıran ve sadece insanı göz önüne alan yaklaşımlar sergilenmiştir (Sezer, 2006; Kırkpınar ve Çini, 2020). Tam bu noktada çevre etiği, sorunların devamı ile farklı bir bakışa gerek olarak, bu ihtiyaca binaen ortaya çıkmıştır. Çevre etiğinin geleceğe dair düzenlemeleri, sorunlara dair önlemleri ve sistemi bir arada ele alışı önlem boyutu olarak araştırmada da bir alt boyut olarak işlev görmektedir.

Çevre etiği insanın kendi dışındaki doğa ile olan ilişkisini etik bağlamda ele alarak incelemeye ve inşaya dayanır (Ünsalan, 2019). Tarihsel olarak da ilk başlarda vahşi doğa ve canlılar gibi daha uzak çevre, hatta doğa bu ilişkinin konusunu oluştururken daha yakın zamanlarda alan daralmış ve insanın içinde yaşadığı çevre ile ilişkileri konu edilir olmuştur (Yağanak ve Önkal, 2005). Bu anlamda yeni insan ve toplum anlayışları, etik-politik çerçevede bu alanın tartışma konularına dahil olmuştur (Ünsalan, 2019). Çevre etiği, insanın diğer canlılarla beraber toplumun bir parçası olduğu inancıyla çevreye karşı sorumlulukları da tanımlamaya çalışarak insanın çevreye karşı ahlaki ilkelerini belirlemeye çalışır (Verma, 2019).

Çevre etiği insan dışı içeriklerle ilişkiyi ele alırken çevrenin değerini ve ahlaki konumunu da değerlendirir (Brennan ve Lo, 2002). Söz konusu olan insanın tüm ekosistemlere karşı sorumluluğudur (Baker, Grundy, Junmookda, Macer, Manzanero, Reyes ve Waller, 2019). Çevre etiğinin canlı cansız, insanın tüm çevre ile ilişkilerini ele alması onu farklı disiplinleri de göz önünde bulundurmaya iterek disiplinler arası bir alan haline getirmiştir; çevre ekonomisi, kentleşme, biyoloji, çevre politikası bunlardan bazılarıdır (Akalın, 2019). Gerek duyduğunda bu disiplinleri de işe koşarak ekolojik denge ve bütünlük için gerekli kuralları oluşturur (Kayaer, 2013) ve insanların doğaya bağlı bu değerleri koruma ve geliştirme için etik duruşunu da tartışır (Tharakan, 2011). Böylece insan faktöründen yeterince zarar gören çevreyi koruyarak, aynı zamanda

yaşanılan bu çevrede adaleti sağlayabilir (Akalın, 2019). Bu sayede aslında insanın doğa karşısındaki konumu değişir ve fetheden insandan koruyucu insana bir dönüşüm sağlanır (Omran, 2014). Böylece insanın sadece kendisine ve kendi dışındaki çevreye değil gelecek nesillere de sorumluluğunun söz konusu olduğu görülebilir (Karaca, 2008). Çevre etiğinin amaç boyutu olarak görülebilecek bu düşünceler kişiye sorumluluklar yükleyerek, bu sorumulukları tüm ekosisteme yayarak, sistemi bir bütün olarak korumayı hedefler.

Uygulamalı etiğin bir çalışma alanı olarak gelişen çevre etiğinin ne zaman sistemli bir disipline dönüşmeye başladığı ile ilgili net bir fikir birliği olmamakla beraber sanayi ve makineleşmenin gelişmeye başlamasıyla eşzamanlı olduğu konusunda hemen herkesin hem fikir olduğu söylenebilir. Ancak bu dönüşümün temelleri rönesans ve sonrası düşünürlerle başlatılabilir.

Bu anlamda Bacon'ın bilim ile ilgili düşünceleri önemlidir. Bacon bilmeyi bir şeye egemen olmanın temel koşulu olarak görür ve doğaya egemenlik için de onun kendi bütünlüğünce bilinmesi gerektiğini savunur (Cevizci,1997). Ona göre gereç toplamak bu egemenliğin yolunu açabilecektir, böylece akıl bunları kullanacak, insan hayatı daha ileri bir seviyeye ulaşacaktır (Akalın, 2019). Descartes de aklı tek bilgi aracı olarak kabul ederek dualizm görüşünü geliştirmiştir (Yağanak ve Önkal, 2005). Descartes varlıkla ilgili tüm bilgilerin bilinç kaynağından elde edileceğini belirterek insanı evrenin merkezi konumuna yerleştirir (Gökberk, 1998). İnsanı bu konuma yerleştiren şey de elbette ki bilinci ve aklıdır. Ölçünün insan olarak belirlendiği bu yeni anlayışta (Gül, 2013), bilim ve teknoloji hızla ilerlemiş, ancak doğa bu ilerleme için sömürülebilecek mekanik bir aygıt haline dönüşmeye başlamıştır (Karaca, 2008).

Kimi zaman teknoloji ve bilim, kimi zaman din, kimi zaman sanayileşme ve kapitalizm ya da yüceltilen akıl ya da modernizmin yolunu açtığı söylenen çevre sorunları ve yaşanan felaketlerin (Tepe, 1999), bugün anladığımız anlamda çevre hareketlerine ve çevre etiği yaklaşımlarına dönüşümü ise günümüze yakın zamanlarda olmuştur. 19.yy da Thoreau sanayileşmenin doğa karşısında insanı resmen körleştirdiğini vurgulamaktadır ve insanın doğayla bir/beraber olması gerektiğini savunmaktadır (Yağanak ve Önkal, 2005). 1949 yılında ise Aldo Leopold'un toprak etiğini savunduğu "Bir Kum Yöresi Almanağı" karşımıza ilk çıkan eserlerdendir (Turan, 2009). Leopold doğanın estetik, etik, ekonomik gibi birçok açıdan ele alınarak incelenmesini, sadece ekonomik bir değer olarak görülmemesini ister (Yağanak ve Önkal, 2005). "Sessiz Bahar" 1967 yılında Lynn White'ın çevre krizinin kökenlerini anlattığı makalesi ve 1968 yılında Paul ve Anne

Ehrlich'in kontrolsüz nüfus artışının yaşamı tehdidini anlattığı "Nüfus Bombası" eseri ilk tepkiler olarak görülebilir (Omay, 2019). 1972 yılında hukukçu olan Stone'un ağaçların da savunulan birçok kişi gibi aynı savunmayı hak ettiği görüşünü sunması dönemin ses getiren gelişmelerindendir (Omay, 2019). Stone ağaçlara diğer müvekkiller gibi özne statüsü vererek aslında düşünsel bazda ontolojik bazı etkiler oluşturmuştur ki bu aslında düşünce dünyasında bir yön değişikliğinin de görünür hale gelmesidir; humanizmin sorgulanmasıdır (Ekşigil, 1995). Bu girişimler insanın diğer canlılar içinde özel, üstün bir konumunun olup olmadığını tartışmışlardır. Bir kısım araştırmacı ve düşünür yeni yollara girerken bir kısım teorisyen de var olan görüşlerin düzenlenerek kullanılmasını yeterli bulduklarını belirtmişlerdir (Akalın, 2019). Tüm bu öncü girişimlerin daha sistemli bir çevre etiği disiplinine dönüşmesi 1973 yılında Peter Singer ve Arna Naess'in makalelerinin peş peşe yayınlanması ve Richard Sylvan Routley'in 15. Dünya Felsefe Kongresinde çevre adına yeni bir etik bakışa ihtiyacı düşündürttüğü sorusuyla olmuştur denilebilir (Yağanak ve Önkal, 2005, s.591). Çevre etiği ile ilgili ilk akademik konferans 1971'de Georgia Üniversitesi'nde gerçekleşirken, ilk dergi 1978 yılında Environmental Ethics adıyla yayınlanmış ve Uluslararası Çevre Etiği Derneği 1989'da kurulmuştur (Palmer, McShane ve Sandler, 2014). Böylece çevre etiği çerçevesinde yapılan bu çalışmalar önlemler boyutuyla soruna farklı açılardan bakabilmeyi ve işlevsel çözümlere yaklaşarak çevreye karşı saygıyı hedefler.

Görünürde olan bu gelişmelerin ve farklı sorgulamaların ardında, çevre ve insan ilişkileri adına iki temel sorgulama konunun geniş yüzeyini oluşturmaktadır. "Doğa değerini insan ölçüsünce mi almaktadır, kendinde bir değeri var mıdır? Araç mıdır, amaç mıdır? İnsan, doğa tasarımlarında her şeyin ölçüsü müdür?" sorularının yanıtlanması bu ilişkilerin düzenlenmesi adına önemlidir (Cantzen, 2000). Araçsal ve içsel değer olarak ifade edilerek yapılan bu düzenlemelerde başka amaçları yürütmek adına araç olarak gördüklerimiz araçsal değeri, başka amaçlara yararına bakılmadan sadece kendi başına amaç olarak gördüklerimizse içsel değeri ifade eder (Brennan ve Lo, 2002). Bu görüşe göre, çevrenin içsel bir değere sahip olduğunu söylemek, onun kendisi dışındaki şeylerle olan ilişkileri nedeniyle değerli olmadığını, daha ziyade kendi başına bir değere sahip olduğunu söylemektir. Bu da aslında doğanın ya da insanın sahip olduğu içsel özellikler sebebiyle değerli olduğunu belirtmektir (Palmer, McShane ve Sandler, 2014). Araçsal değeri belirleyen ölçüt de insan için oluşturduğu faydasıdır (Tont, 1997). Bir meyve onu yiyen canlıya sağladığı yarar nispetince değerlidir ve araçsaldır; salt meyve halinde amaçsal bir değerinin oluşu düşünülmemektedir (Brennan ve Lo, 2002). "İnsan kendi

varlık olanaklarının ürünü olan değerler ortaya koyabildiği ve bunları potansiyel olarak bünyesinde barındırdığı için değerlidir ve insan dışındaki dünya bu değeri insanla ilişkisi varlığınca ortaya koyduğu için insanı aşan salt kendinde bir değerden söz etmek güçtür" anlayışı doğanın kendi içinde değerinin ortaya koyulması için yeni bir değer görüşüne ihtiyaç olduğunu savunur (Tepe,1999). İnsanın değer biçen konumda olması onun dışında kalan çevrede içsel bir değer görerek oluşturduğu etik sistemin temeline bunu koyabilmesini engellemez (İlhan, 2013). Çevrenin içsel bir değeri olduğunu savunanlar da zaten çevreyi insanın yapıp etmelerine bir kaynak olarak görmezler ki bu çevrenin değerinin araçsal değerden daha önemli olduğunu vurgulamaktır (Palmer, McShane ve Sandler, 2014). Oysa insanı merkeze alan bilinç hem bu konumun sınırlarını belirleyerek dünyada başka şeylerde nasıl değer bulunacağını belirler hem de başka şeylere de insanın amaç ve merkezliğini etkilemeden değer biçer (Goralnik ve Nelsen, 2012). Dolayısıyla insanın kendi dışındaki çevreye araçsal bir gözle bakması aslında birçok yaklaşımda çevreye sadece etik değil ekonomik değerlerle bakıldığını da ortaya koyar (Tont, 1997). Sıklıkla geleneksel batı düşüncesinin bakışında insanı merkezi ve içsel değere layık görme davranışını görmek mümkündür (Brennan ve Lo, 2002).

2.2.3. Çevre Etiği Yaklaşımları

Çevre etiğinin gelişimi, etki ve eylem alanını merkeze aldığı, içsel değer atfettiği şeylere göre ilerlemektedir. Belirlenecek çevre politikaları, ekosistem düzenlemeleri, uygulanacak yöntemler çevrede neyin değer açısından merkezi konuma koyulduğu ve bu değerin nasıl gerekçelendirildiğine göre farklı yaklaşımlarla değerlendirilmektedir (Palmer, McShane ve Sandler, 2014). En geniş basamaklandırma olarak insan merkezli (antroposentrik), canlı merkezli (biosentrik) ve çevre merkezli (ekosentrik) yaklaşım olarak ele alınan çevre etiği yaklaşımları temelindeki hareket noktasına göre adlandırılmaktadırlar.

2.2.3.1. İnsan Merkezli Yaklaşım (Antroposentrik Yaklaşım)

İnsan merkezli yaklaşımın temel var sayımı değere haiz tek varlığın insan oluşudur, ancak bu değerin de orantısız ve yoğun bir biçimde gösterilmesi göze çarpan bir çarpıklıktır (İlhan, 2013). İnsan merkezci anlayışı anlamak için ilk olarak ahlaki statü ve değer ilişkisini göz önüne almak yerinde olur. Burada "sadece insanların içsel değere sahip oldukları veya insanların değerinin kendi dışındakilerden daha üstün olduğu"

şeklinde ifade edilen ve birbirinin türevi olan iki düşünce karşımıza çıkar (Palmer, McShane ve Sandler, 2014). Temelinde bulunan insan, doğayla ilişkiyi belirleyendir; bununla da yetinmeyerek doğayı kendi sorumluluk alanı içinde görür (Ünsalan, 2019). Dolayısıyla bu zorunlu bir ilişkiye dönüşerek insanın ihtiyaç ve istekleri etrafında genişlemektedir ki bu genişleme insanın konumunu daha da merkezileştirmektedir (Gül, 2013). Bu konumdan değerlendirildiğinde insanlar kendi içlerinde değere sahiptir ve diğerleri bu ana değer için ancak birer araçtır (Goralnik ve Nelson, 2012).

İnsan merkezli etik yaklaşımda insan merkezde diğer her şey dışarıda kalmaktadır. İnsanın etrafını saran ve ona hizmet eden doğada yaşanan değişimlerin, merkezi konumu etkileyeceği gözden kaçmakta ve bütünsellik göz ardı edilerek, maddeleştirme, ekonomik hammaddeleştirme yaşanmaktadır (Kırkpınar Özsoy ve Çini, 2020). Bu bakış doğada ciddi tahribatlara da yol açmakta, doğayı değerlendirilecek bir ürün yerine koymakta ve insanın varlığını sürdürme koşullarını ön plana koymaktadır (Cantzen, 2000). İnsanın iyiliğine olan şeylerin doğanın da yararına olacağı anlayışını güden bu yaklaşım yaşanan çevre sorunlarının çözümünde de doğanın ihtiyaçlarını görmezden gelerek, yetersiz kalarak başarısız olmaktadır (Kırkpınar Özsoy ve Çini, 2020).

Modern öznenin uzantısı olarak görülebilecek bu bakış açısının temellerinin akılcılık anlayışına dayandığı görülmektedir (Ünsalan, 2019). Bu düşünce insanı varlık dünyasının merkezine oturttuğu anda geride kalan her şey onun hizmetinde kullanılacak kaynaklar konumuna dönüşmüştür (Oppermen, 2006). Bacon'un bilimi bir egemenlik aracı olarak görmesi (Gül, 2013) ve Descartes'in mekanik dünya görüşüyle neredeyse her bir canlıyı birer makine parçaları gibi görmesi (Karaca, 2008), insan dışındaki her canlıyı nesneleştirerek araçlaştırmıştır. Sanayileşme ile beraber bu anlayış daha da içselleşerek devam etmiş ve nihayet günümüz zamanlarında endüstrinin ve ekonominin ilerleyişi çevre ve doğayı bir işletme konumuna kadar getirmiştir (Çoban, 2002). 19.yy'ın ikinci yarısından sonra doğa insan ayrışmasına dayalı görüş, yani makineleşmiş dış dünya görüşü, teknolojik bir dünya görüşüne doğru ilerlemiştir (Cantzen, 2000). Artık doğa değil doğa bilimleri ve bunların teknolojik dönüşümü önemlidir, çünkü teknoloji insan yararını gözetir ve bu uğurda çevrenin göreceği zarar göz önüne alınmaz (Turan & Çobanoğlu, 2012). Bu tasarım ve gelişim insanı her yönüyle doğa karşısında efendi statüsüne getirmiş, insanın iktidar hırsıyla bu kontrol sömürüye dönmüştür (Gül, 2013). Oysa dünya makine gibi parçalı bir algılayışla kavranmaya çalışıldığında onun bütünselliğine aykırı davranılmaktadır ki bu dünya çapında birçok soruna karşı yapılan

kongre ve konferansları, imzalanan sözleşmeleri çözümsüz kılarak sorunları kalıcı hale getirmiştir (Kırkpınar Özsoy ve Çini, 2020)

Geniş bir pencerede değerlendirirsek insan merkezli yaklaşımın beş temel ilkesini görebiliriz. Bunlar; insanın en yüksek statü ile merkezi konumu, gezegenimizi yönetmek için en yetenekli tür olduğu, bu üst konumu ile doğanın sorumluluğunu aldığı, doğanın insanlar için sınırsız bir kaynak olduğu ve iyi bir ekonominin iyi bir doğaya tekabül ettiği ve son olarak insanlığın doğadan iyi başarılar, faydalar elde ettikçe başarılarının artacağıdır (Verma, 2019). Görüldüğü gibi doğa ile ilişkide iyi kötüyü, başarılı başarısızı belirleyen şey insan yararı ve faydasıdır (Turan ve Çobanoğlu, 2012). İnsan merkezli yaklaşımın dayandığı ikilik anlayışı insan ve doğanın eşitliğinden kaçınırken ekolojideki gelişmelerin insan refahının ekolojik bütünlükle sürdürülebileceğini ortaya koymasıyla (Tharakan, 2011), zamanla sıkı sıkıya bağlı olduğu merkeziyetçiliği gevşetmek ve kendi içinde farklı yaklaşımların gelişimine imkân vermek durumunda kalmıştır. Yeni yaklaşımlar insan dışındaki diğer canlılara insanın refahını geliştirmek kaydıyla da değer atfetmeye yakın durmuşlar ve insanın da diğer türlerle ilişkisini kendisini daha iyi konuma taşıyacak şekilde kurması yönünde geliştirmişlerdir (Tharakan, 2011). Hali hazırda güvenli, mutlu ve refah içinde yaşamanın bu kuşakla beraber gelecek kuşakların de hakkı olduğu ve bu amaçla doğanın, doğadaki kaynakların gelecek kuşaklar için de varlığını sürdürmesi gerektiği insan merkezli yaklaşımın temel ifadelerinden biridir (Taylor, 2011).

Tüm bu görüşlerin karşısında insanın doğa ve çevre adına her şeyi hesaba katan, doğayı şekillendirme hakkına, bilgisine sahip, evrimsel olarak en üstün tür (Tharakan, 2011) olma durumunun çevre sorunlarını çözmede yetersiz kaldığı görüşleri giderek daha çok duyulur olmaya başlamıştır (Hage ve Rauckienė-Michaelsson, 2004). Bu yaklaşımın çevre sorunlarını çözmek değil, sorunların üreticisi olduğu görüşü gelişirken insan merkezciliğin tam olarak çevreciliği kapsamadığı belirtilmiştir (Kayaer, 2013). İnsanı çevreleyen varlıkların yaşamı sürdürme adına değere sahip olduğu karşı görüşleri ileri sürülmüş ve insanın bu çevrenin bir parçası olduğu, bu çevreyle dengede olması gerektiği belirtilmiştir (Kayaer, 2013). Bunların sağlanması için bir yeniden yapılanma, eğitimin yeniden inşası süreci önemli görülmüş ve yeni yaklaşımlar kendisini göstermeye başlamıştır (Hage ve Rauckienė-Michaelsson, 2004).

2.2.3.2. Canlı Merkezli Yaklaşım (Biosentrik Yaklaşım)

İnsanın diğer canlıların yanındaki üstün konumu canlı merkezli yaklaşımın tepkisel olarak doğduğu nokta olarak görülebilir, çünkü canlı merkezli yaklaşım insanı üstün değil eşit konumda kabul ederek diğer canlılara içsel değer atfeder ve onlara saygı duyar (Turan ve Çobanoğlu, 2012). Bu saygı ve konum eşitliği canlı merkezli yaklaşımın etik bakışının genişlemesine yol açmıştır, öyle ki artık insanın dışındaki hayvanlar, sonrasında bitkiler ve alanın genişlemesiyle tüm canlılar artık etik bakışın çerçevesine girmiştir (Ertan, 2004). Burada canlı merkezli yaklaşım aslında insanın merkeze alındığı sığ bir alan yelpazesini canlılar dünyasının zengin ve geniş çeşitliliğine doğru açmaya başlamıştır. Değer atfedilen alan araçsallıktan içselliğe kaymıştır. İnsan dışındaki canlıların refahının hiçe sayılarak her şeyin insan refahı ve değerini kutsamak üzerine olduğu, diğer canlıların insanlarca gördüğü zararın yine insana zarar olarak dönmesi sebebiyle yanlış kabul edilmesi, bizim sürdürülebilir refahımız dolayısıyla diğer canlıların değerliliği gibi görüşler kökten bir değişime uğramıştır (Brennan ve Lo, 2002). Ortaya çıkan bu yeni anlayış insan merkezli yaklaşımların yok edici, zarar verici, değersizleştirici etkilerine karşı canlıların bireysel olarak korunması ve değerliliği üzerine oluşmuştur (Turan ve Çobanoğlu, 2012).

Çevreden elde ettiği bulguları çevre etiği alanında değerlendiren ilk kişilerden biri Aldo Leopold'dur (Ertan, 1998). Leopold'u 50'li yıllarda Schweitzer'in 'yaşama saygı' kavramı ve Bailey'in dünyayı da artık etik yaklaşımın bir konusu edinilmesi gerektiği yönündeki fikirleri izler (Ertan, 1998). Routley (1974) ise Leopold'un taslağını oluşturduğu 'toprak etiği' görüşünü kullanarak devam etmişlerdir (Brennan ve Lo, 2002). Hatta Routley hâkim batı etik görüşü dediği ve insan merkezli yaklaşımın yansıması gördüğü düşünceyi 'insan şovenizmi' olarak görür ve insan dışındaki diğer türlerin değerliliğine izin vermediği, bunun kabul edilebilir olduğunu yadsıdığı için yeniden ele alınması ve dönüştürülmesi gerektiğini savunmuştur (Brennan ve Lo, 2002). Canlı merkezli etik yaklaşımın diğer savunucuları arasında Taylor, Lovelock, Nash, Singer sayılabilir.

Canlı merkezli yaklaşımlarda Yaşama Saygı Etiği Schweitzer (1966) tarafından öne sürülen önemli bir bakıştır ve etik kapsamın tüm canlı dünyasını içine alacak şekilde genişletilmesini belirtir (Akalın, 2019). Yaşama iradesi kavramına vurgu yapan Schweitzer, canlıların yaşamına dair olanakların açığa çıkması için ortaya koyulacak desteği dile getirir ve bunu da iyiliğin özü olarak belirtir (Yağanak ve Önkal, 2005).

Canlı merkezli yaklaşım adına Taylor ise insanların diğer canlılarla arasındaki ilişkiyi etik düzlemde değerlendirdiğinde tümünün içsel değerine vurgu yaparak her birinin kendi türü içinde iyilik dediği temsilinin olduğunu belirtir (Akalın, 2019). Ona göre çevre etiği bir tür insan etiği değil, doğaya karşı olan görevlerimiz de insana karşı görevlerimizin bir sonucu değildir; bu sorumluluk bizimle doğal dünya arasındaki bir etik ilişkinin sonucudur, dolayısıyla dünyayı sadece bir sömürü nesne olarak göremeyiz (Taylor, 2011). Canlı merkezlilikte canlılık kavramıyla doğada var olan tüm canlı varlıklar kastedilir. Bunlardan en sık konu edilense hayvanlardır. Dostumuz olan bir şeyi yiyemeyeceğimizi öne süren Regan (1983), hayvanların bir kaynak gibi görülmesinden duyduğu rahatsızlığı belirterek onlardan bir fayda beklemek yerine içsel değerlerini görmeyi önerir (Tont, 1997). Yaşamı deneyimlemek ve bunun farkında olmak durumuna önem veren Regan için yaşama ve var olma hakkı bu özelliklere sahip tüm canlılar için etik bir gereklilik olmalıdır (Goralnik ve Nelson, 2012). Lovelock ise Gaia yaklaşımı dediği görüşünde dünyadaki tüm canlıların ancak bir arada ve uyumlu bir şekilde yaşam sürdürmeleri halinde dünya herkes için yaşama uygun bir yer haline geleceğini ve dünya düzeninin de bu hassas denge üzerine kurulduğunu belirtir (Akalın, 2019). Gaia yaklaşımı görüşleri ile organizmacı bir yaklaşımdır çünkü dünya üzerindeki canlılarla yaşayan bir bütün organizma gibidir (Ertan, 2004).

2.2.3.3. Çevre Merkezli Yaklaşım (Ekosentrik Yaklaşım)

İnsanın doğa ile etik ilişkisinde çizginin diğer ucunda bulunan yaklaşım Çevre Merkezli Yaklaşımdır. İnsan merkezli yaklaşımdan canlı merkezli yaklaşımlara doğru gittikçe genişleyen etik kapsam, çevre merkezli yaklaşımda doruk noktasına ulaşmıştır. Söz konusu olan artık bireyler, belli canlı türleri olmaktan ziyade bütündür. Çevre merkezli yaklaşım, bütünün tüm bileşenleriyle birlikte bu bileşenlerden daha büyük ve farklı bir yapı ortaya koyduğunu, onun kendine has özellikleri olduğunu belirtir (Goralnik ve Nelson, 2012). Bu anlayışta tüm varlıkların birbirleri ile bağlantılı oldukları, birbirlerinden etkilendikleri, dolayısıyla kurulacak ilişkinin bu yeni ve farklı bütünün işleyişine uygun olması gerekliliği vardır (Kırkpınar Özsoy ve Çini, 2020). Dünya sistemi, içerisindeki tüm canlılarla bir bütündür, bir annenin yavrusuna sundukları gibi bize sunduklarından onu paylaştığımız tüm varlıklarla eşit ölçüde hak sahibiyiz (Verma, 2019).

Yukarıda belirtilen eşit hak sahipliği çevre merkezli yaklaşımın temel noktasını oluşturur. Doğanın bir kaynak ve sömürü nesnesi olarak görülüşüne karşı çıkış olarak görülebilecek bu eşit hakçılık yaklaşımı sistem içerisindeki bitki, insan, hayvan diğer varlıklardan birine öncelik ya da ayrıcalık tanımaz (Ertan, 1998). Bu yönüyle insan merkezli yaklaşımın tam karşısında durarak, insan dışındaki tüm varlıklara canlı cansız ayrımı yapmadan içsel değer, hak, dolayısıyla korunma vadeder (Turan ve Çobanoğlu, 2012). Varolan tüm ekosistemler, atmosfer, su, ekosfer ve hatta bunlar arasındaki biyolojik, fiziksel ilişki dışında mekansal ve zamansal bağlar içsel değer arenasında, yaşamın kaynağını oluşturan unsurlardır (Gray, Whyte ve Curry, 2018). Bu sistem temelli yaklaşım tam da bu haliyle hala yaşanmaya devam eden ekolojik sorun ve felaketlerin, insan eylemlerinin kirletici faaliyetlerine temel oluşturan insan merkezci görüşün tam karşısında, bunların çözümüne yönelik kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşım olarak durmaktadır (Gray, Whyte ve Curry, 2018; Turan ve Çobanoğlu, 2012;). Çevre adına yaşanan sorunların sebebi olarak da görülen modern düşünce sisteminin ve kapitalizmin eleştirildiği noktada duran çevre merkezli yaklaşım, ekosistemi merkeze koyarak aslında insan dışındaki unsurları da politik, ekonomik, toplumsal bir çerçeve içinde ele alarak farklı bir toplumsallık öne sürer (Ünsalan, 2019). Mekanist dünya görüşünü terk eden bu yaklaşımda doğanın sömürü nesnesi olarak var olduğu sanayileşmeyi, insanın ekonomik çıkarlarını destekleyen sınırsız büyümeyi, doğayı ve bileşenlerini yine insanın gelişimi adına tehdit eden teknolojiyi bir yana bırakarak doğayla ve sistemle uyumlu bir toplumsal gelişim takip etmeyi önerir (Çoban, 2002).

Çevre merkezli yaklaşım insana tüm ögeleriyle doğayı koruma sorumluluğu vermiştir. Bu bakışla insanın sadece kendi yaşadığı döneme ve nesle değil gelecek nesillere ve dönemlere karşı da sorumluluğu vardır (Akalın, 2019). Böylece çevre merkezli yaklaşımın tüm varlıkları, tüm zamanları kuşatan kapsayıcı bir etik sisteme insanı davet ettiği söylenebilir. Sadece kendi dönem ve neslini düşünen insan kolayca birçok çevre sorununa yol açan ekonomik refah ve büyümenin büyülü ışığına kapılabilir. Oysa insanın sorumluluğu kendi zaman ve neslini aşarak gelecek kuşaklara da etki eder, çünkü insanın ihtiyacı dışında kullandığı her kaynak, tükettiği her canlı yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalır ve bu da hem sistemin kendisini hem de gelecek nesilleri zora sokar (Akalın, 2019). Bu anlamda çevre merkezli yaklaşımın bazı ilkeleri vardır. Bunlar; 1. Doğanın varlığının tüm canlılar için olması, 2. Kalkınmanın tüm canlıları kapsayıcı olması, 3. Ekonomik büyümenin dünyanın sürmesini teşvik edici olması, 4. Sağlıklı ekonominin sağlıklı çevreyle ilişkili olması, 5. Dünya kaynaklarının sınırlılığının

farkında olarak kaynakların herkes için olmasının zorunluluğu ve 6. İnsanın başarısının doğayla en iyi şekilde iş birliğine bağlı olmasıdır (Verma, 2019). Benzer şekilde bu anlayışın hala tam olarak yaygınlaşamamasının da bazı nedenleri vardır. Bunlar ise; 1. Çevre merkezli yaklaşımın ilkelerinin günlük pratiklerle tam olarak birleştirilememesi, 2. Yönetici konumundaki kişilerin çevre koruma bilincini kavrayamamaları, 3. Kişisel çıkarların çevre çıkarlarının önünde tutulması olarak sıralanabilir.

Çevre merkezli etik yaklaşım kendi içinde derin ekoloji, toplumsal ekoloji, ekofeminizm ve ekososyalizm gibi farklı görüşlerle çeşitlenmiştir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalıkları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili araştırmalar ve çevre etiği ile ilgili araştırmalar olarak iki başlık altında sunulmuştur. Sunulan araştırmalar her bir bölümde örneklem grupları ve araştırma tarihlerine göre düzenlenmiştir.

2.3.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Araştırmalar

Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmaların birçok farklı grupla yapılmış olduğu görülmektedir. Bu gruplar içerisinde üniversite öğrencileri ve öğretmenlerin yoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Buna göre aşağıda çalışma grubu olarak yoğunluğu en çok olan eğitim fakültesi öğrencilerinden başlanarak okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları ve diğer farklı gruplar araştırma yılı sırasına göre aktarılmıştır.

Eğitim fakültesi öğrencileri eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleri konularında en çok çalışma nesnesi olmuş grupların başında gelmektedir. İlk 2007 yılında başlayan erken çalışmalar 2011 yılından sonra biraz seyrelerek devam etmiş, pandeminin yaşandığı 2020- 21 yıllarında iyice azalmıştır. Son yıllarda çalışmaların tekrar arttığı görülmüştür.

Aybek (2007) “Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi” adlı araştırmasında Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileriyle ön test son test kontrol gruplu deneysel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya 76 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda Edward De Bono’nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan deney

grubunun eleştirel düşünme eğilimleri kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Zayif (2007) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 502 öğretmen adayına ulaşmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düşük olarak belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla eleştirel düşünme eğilimleri olduğu bulunmuştur.

Korkmaz (2009), Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisini belirlemek üzere bir araştırma yürütmüştür. 480 eğitim fakültesi öğrencisiyle yürütülen araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Cinsiyetin ve okunulan bölümün anlamlı bir fark oluşturmadığı, ancak yine de erkek öğrencilerin kızlara göre daha düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeni anlamlı farklar oluşturmuştur. Buna göre; kız öğrencilerin daha fazla analitik düşünebildikleri, erkek öğrencilerinse daha fazla öz güvenli ve meraklı oldukları bulunmuştur.

Ekinci ve Aybek (2010) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada farklı değişkenlerin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve empatik düşünme eğilimlerine etkilerini araştırmışlardır. Buna göre; öğrenim görülen program, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tabak (2011) Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği araştırmasında 10 üniversitenin müzik öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden veri elde etmiştir. Toplam 240 öğretmen adayına ulaşmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa, cinsiyete, anne babanın eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bunlarla birlikte gazete okumanın eleştirel düşünme eğilimlerini etkilediği bulunmuştur. Her gün ya da haftada birkaç kez gazete okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ayda birkaç kez gazete okuyanlardan daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Kızıltaş (2011) sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. 217 sınıf öğretmeni adayı ve 505 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının da sınıf öğretmenlerinin de orta düzeyde eleşirel düşünme eğilimine sahip olduğu görülmüştür.

Yine her iki grupta da erkeklerin kadınlardan daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Yaş ise sınıf öğretmeni adaylarında anlamlı bir fark oluşturmuyorken sınıf öğretmenlerinde farklılaşma oluşturmuştur. 26-28 yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin 23- 25 yaş grubundakilerden daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Kıdem de sınıf öğretmenlerinde anlamlı fark oluşturan değişkenlerden birisi olmuştur. 1-3 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin daha yüksek eleştirel düşünme eğilimleri olduğu belirlenmiştir.

Emir (2012) İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinin 279 son sınıf öğrencisinden veri toplayarak eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenim gördükleri anabilim dalına göre sistematiklik dışındaki alt boyutlarda ve akademik başarıya göre bir farklılaşma gözlenmemiştir. Cinsiyet değişkeni ele alındığında ise açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, olgunluk, meraklılık alt dallarında ve genel puanlamada erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Korur Nur (2014) beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerini araştırdığı doktora çalışmasında 1006 beden eğitimi öğretmeni adayından veri toplamıştır. Araştırmanın sonunda yaş ve cinsiyet değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Şendil ve Kaymakçı (2015) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amaçlı bir araştırma yürütmüşlerdir. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 421 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonunda genel olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu görülmüştür. Alt boyutlar göz önüne alındığında ise program türü, öğretim türü, mezun olunan lise türü ve anne/baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etki etmediği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninde ise, analitiklik ve meraklılık alt boyutlarında kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aybek ve Aslan (2017) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsenen eğitim felsefelerini incelemişlerdir. 429 öğretmen adayından verilen elde edilmiştir. Buna göre eleştirel düşünme eğilimlerinde erkek öğretmen adaylarının lehine bir durum gözlenirken öğrenim görülen bölümün herhangi bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Fikriyati, Agustini ve Suyatno (2022) fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve incelemek üzere bir araştırma tasarlamışlardır. Bu araştırmada Endonezya'da 50 fen bilimleri öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında fen bilimleri öğretmen adaylarının tüm alt boyutlar göz önüne alındığında eleştirel düşünme eğilimleri düşük bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Tecik (2023) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği yüksek lisans tezinde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 2292 öğretmen adayına ulaşmıştır. Sonuçlara bakıldığında gerek toplam puanda gerekse alt boyut puanlarında öğretmen adaylarının yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenim görülen bölüm, yaş ve sınıf düzeyinin de anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencileri en yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip bölüm olarak belirlenmiştir. 2. sırada ise okul öncesi öğretmenliği bölümü bulunmuştur. Yaş olarak ise 24 yaş grubu en yüksek eleştirel eğilimine sahip grup, 18-19 yaş grubu en düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip grup olarak belirlenmiştir. Sınıf düzeyi olarak ise 4. sınıf öğrencileri diğer gruplardan daha yüksek puan alan grup olmuştur.

Eğitim fakülteleri içerisinde ise okul öncesi öğretmenliği öğrencileri sıklıkla veri toplanan grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Han ve Brown (2013) Amerika Birleşik Devletleri devlet üniversitesinde öğrenim gören 61 erken çocukluk öğretmeni ile karma yöntemle bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada 16 hafta boyunca ana ders müfredatlarına eklenmiş eleştirel düşünme programı uygulanmıştır. Program sonunda erken çocukluk öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde önemli artışlar belirlenmiştir.

Toyran (2015) yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışmaya İzmir 9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 107 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin anne baba eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm gibi değişkenlerce farklılaşmadığı ancak cinsiyet değişkeninde bir alt boyutta farklılaşma olduğu görülmüştür. Analitiklik alt boyutunda kadın okul öncesi öğretmen adayları erkek adaylara göre daha yüksek eleştrel

düşünme eğilimi göstermişlerdir. Toplam puanlara bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Analitiklik, meraklılık ve kendine güven alt boyutlarında ise öğretmen adayları yüksek eleşitirel düşünme eğilimi puanları almıştır. Yaratıcılık ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki de ise düşük düzeyde ancak pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Şen (2016) yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencisi 274 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri göz önüne alındığında cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin ekonomik geliri, anne baba eğitim düzeyi anlamlı fark oluşturmamıştır. Bununla birlikte kadınların eleştirel düşünme eğilim puanları erkek öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer değişkenler incelendiğinde ise eleştirel düşünme eğilimi arttıkça mesleki kaygının düştüğü, empatik düşünme becerilerinin artıkça eleştirel düşünme eğiliminin düştüğü görülmüştür.

Bayraktar ve Yağan Güder ise (2019) Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisini 512 okul öncesi öğretmenliği adayından elde verilerle çalışmışlardır. Araştırmaya göre okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca toplumsal cinsiyet roller tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmalara bakıldığında ise Bal (2011) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasindaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmasında İstanbul, İzmir, Denizli ve çevresinde toplam 352 okul öncesi öğretmeninden veri elde etmiştir. Cinsiyet, çalışma süresi, çalışılan kurum türü, yaş değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Eğitim durumunun toplam puanlarda farklılık oluşturmadığı ancak açık fikirlilik alt boyutunda fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenleri arasında önlisans mezunu öğretmenlerin açıkfikirlilik puanları lisans mezunu olan ve açık öğretim lisans mezunu olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ise negatif yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

Akçil (2021), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi üzerine yüksek lisans tezini tamamlamıştır. 351 okul öncesi öğretmeninden veri toplanan bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel

düşünme eğilimleri yüksek bulunmuştur. Üst biliş alt boyutu ise en yüksek puanın alındığı boyut olmuştur. Öğrenim durumu anlamlı bir fark oluşturmazken hizmet yılı ve çalışılan kurum değişkenlerinde farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre; hizmet yılı 2-5 yıl ve 16 ve üstü yıl olan öğretmenlerin toplam puan bazında 0-1 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerden daha yüksek eleştirel düşünme eğlimine sahip oldukları görülmüştür. Toplam puan bazında çalışılan kurum türü fark oluşturmazken açık fikirlilik alt boyutunda anasınıfında çalışanların anaokulunda çalışanlara göre daha yüksekpuanlar aldıkları belirlenmiştir.

Kuşdemir (2023) yüksek lisans tezinde okul öncesi öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara yönelik tutumlari ile bilişsel esneklik düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasindaki ilişkiyi Adana ilinde görev yapan 457 okul öncesi öğretmeninden veri toplayarak incelemiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ayrıca bilişsel esneklik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bunlarla beraber bilişsel esneklik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin birlikte sosyobilimsel konulara yönelik tutumu yordadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleriyle beraber diğer öğretmen gruplarıyla da eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Püsküllüoğlu ve Altınkurt (2018) öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkiyi Muğla ilinde görev yapan 377 öğretmenden veri toplayarak araştırmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin kıdemleri, görev yaptıkları okul türü anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri yöneticilere ve okul dışında ifade edilen muhalefet davranışını yordarken meslektaşlara muhalefet davranışını yordamamaktadır.

Polat ve Kontaş (2018) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek amacıyla Adıyaman Kahta ilçesinde görev yapan 189 sınıf öğretmenine ulaşmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmazken kıdem alt boyutlarda anlamlı fark oluşturmuştur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kıdemi arttıkça daha analitik düşündükleri, daha açık fikirli oldukları, doğruyu arama konusunda daha çok eğilim gösterdikleri ve sistematik oldukları belirlenmiştir.

Farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencileri ve farklı meslek gruplarından da veriler toplanarak eleştirel düşünme eğilimleri üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu kısımda bu araştırmalara yer verilmiştir.

Evancho (2000) hemşirelik bölümü öğrencilerinin bölüme giriş ve çıkışta eleştirel düşünme puanları ve akademik not ortalamaları arasındaki farkı belirlemeye çalışmıştır. 24 hemşirelik lisans öğrencisinden veriler elde etmiştir. Sonuçta hemşirelik öğrencilerinin program öncesi ve sonrası eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte eleştirel düşünme eğilimlerinin muhakeme olgunluğu, meraklılık, özgüven, analitiklik, doğruyu arama alt boyutları puanlarının arttığı da fark edilmiştir.

Tiwari, Avery ve Lai (2003) Hong Konglu, Çinli ve Avustralyalı hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma için Hong Kong ve Avustralya'dan iki üniversiteden 384 hemşirelik öğrencisinden veri toplanmıştır. Bu öğrencilerden 222'si Hong Kong'dan 162'si ise Avustralya'dan katılmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre Avustralyalı öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi olumlu bulunurken Hong Konglu öğrencilerin eleştirel düşünmeye karşı olumlu eğilim göstermedikleri tespit edilmiştir.

Tümkaya ve Aybek (2008) farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini sosyo demografik açıdan ele almışlardır. 353 farklı fakülte öğrencisinden veri toplanmıştır. Öğrencilerin katıldıkları etkinlik türüne göre ve baba eğitim düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmazken anne eğitim düzeyi, algılanan baskın kişilik özelliği ve algılanan anne baba tutumunun eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı farklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Turan, Aydın ve Uğulu (2013) eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik hazırlanan etkinliklerle desteklenen biyoloji eğitiminin, ortaöğretim öğrencilerinin çevre etiği yaklaşımlarını ve eleştirel düşünme eğilimlerini ne şekilde etkilediğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. İzmir'de bir ortaokulda öğrenim gören 56 10. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilerin çevre etiği yaklaşımlarının geliştiği ancak eleştirel düşünme becerileri temelli eğitim alan gruptan daha olumlu sonuçlar alındığı görülmüştür. Ayrıca bu eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini de olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Bell ve Loon (2015) Birleşik Krallık'ta iş simülasyonuna katılan yüksek öğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmaya İşletme fakültesinde Organizasyonları

Geliştirme Modülündeki 173 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada eleştirel düşünme eğilimlerindeki artışın öğrenme davranışına da yansıdığı belirlenmiştir. Açık fikirli ve problem çözme becerileri gelişmiş çğrencilerin simülasyonda da daha başarılı oldukları görülmüştür.

Çalışkan, Karadağ, Durmuş İskender, Aydoğan ve Gündüz (2020) eleştirel düşünme dersinin hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme motivasyonlarına etkisini incelemek üzere bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada sağlık bilimleri fakültesi hemşirelik öğrencisi 116 öğrenciden veri elde edilmiştir. Eleştirel düşünme eğitimi alan hemşirelik öğrencilerine yönelik eleştirel düşünme egzersizleri öncesi ve sonrası veriler toplanmıştır. Elde edilen verilere göre hem egzersizler öncesi hem de sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur. Açık fikirlilik her iki dönemde de en yüksek, sistematiklik ise her iki dönemde de en düşük alt boyutlar olmuştur. Deney öncesi ve sonrası olumlu yönde anlamlı fark doğruyu arama boyutunda belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi ve sosyal faaliyetlere ve bilimsel etkinliklere katılma deney öncesinde anlamlı fark görülen değişkenler iken deney sonrası bu farkın ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça eleştirel düşünme motivasyonunun da arttığı ortaya koyulan bir diğer sonuç olmuştur.

2.3.2. Çevre Etiği ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmanın verimi açısından ve genel bakış oluşturabilmek adına literatürde geçen yurt içi ve yurt dışı çevre etiği çalışmaları araştırma konusu ile ilgisi nispetinde incelenerek sunulmuştur. Gerek yurt içi çalışmalarda gerekse yurt dışı çalışmalarda çevre ve eğitim genel başlığı altında çalışmaların çoğunluğunun çevre eğitimi, çevre bilgisi, çevre bilinci konularında olduğu (Taşkın & Şahin, 2008, Yoleri, 2012) görülmüştür. Çevre etiği çalışmaları ise son yıllarda artış göstermiştir. Çevre etiği ile ilgili alan yazın incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla öğrenci grupları ile yapılmış olduğu belirlenmiştir. Yetişkin gruplar ve ailelerle yapılan çalışmaların daha az yer kapladığı görülmüştür. Aşağıda farklı çalışma gruplarıyla yapılan çevre etiği çalışmaları çalışma gruplarına göre sunulmuştur.

Yapılan birçok çevre etiği çalışması üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı alanlardan birçok öğrenci grubuyla çalışılırken, eğitim fakültesi öğrencileri daha çok çalışılan grup olarak görülmüştür. Bu grup içerisinden de özellikle fen bilgisi

öğretmen adayları çalışma grubu olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıda öncelikle öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara, ardından diğer bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Saka, Sürmeli ve Öztuna (2009) öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik tutumlarını 634 öğretmen adayı üzerinden incelemişler. Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin çevre etiği tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının ekosentrik yaklaşım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken okul öncesi öğretmen adaylarının çevresel ilgisizlik tutumları diğer öğretmen adaylarına göre daha fazla bulunmuştur. Ayrıca çevre kursuna katılan adayların ekosentrik kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Erten ve Aydoğdu (2011) Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adaylarının çevre etiği tutumlarını incelemiştir. Bakü'den 379, Ankara'dan 316 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türk öğretmen adaylarının Azerbaycanlı öğretmen adaylarına göre daha çevre merkezli tutuma sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet açısından ise Türkiyeli kız öğretmen adayları Azerbaycanlı öğretmen adaylarına göre daha fazla çevre merkezli bulunmuştur. Türkiyeli kız öğretmen adaylarının kendi ülkesindeki erkek öğretmen adaylarıyla karşılaştırılda da daha fazla çevre merkezli oldukları görülmüştür. Azerbaycanlı öğrencilere baktığımızda ise kız öğretmen adaylarının insan merkezli yaklaşımlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sargın, Baltacı, Katipoğlu, Erdik, Arbatlı, Karaardıç ve Büyükcengiz (2016) 985 öğretmen adayıyla çevreye karşı bilgi, davranış ve tutumlara yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının çevreye karşı duyarlılıkları yüksek çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi, fen ve sınıf öğretmenliği adaylarının bilgi düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Alagöz ve Akman (2016) öğretmen adaylarının çevre etiği yaklaşımları hakkındaki görüşlerini ekosentrik ve antroposentrik yaklaşımları çerçevesinde incelemiştir. Bu amaçla 426 öğretmen adayı ile görüşülmüş ve öğretmen adaylarının ekosentrik sorulardan daha yüksek puanlar aldıkları, cinsiyetin ekosentrik ve antroposentrik çevre etiği yaklaşımları açısından bir fark oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bozdemir ve Faiz (2018) 800 öğretmen adayından topladıkları verilerle çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları incelemiştir. Bu araştırma sonucunda cinsiyetin tutumlarda bir fark oluşturduğu görülmüştür. Buna göre kız öğrencilerin sonuçları ekosentrik, erkek öğrencilerin sonuçlarıysa antipatik tutumlar lehine sonuçlanmıştır. Sınıf düzeyleri de fark oluşturan bir başka değişken olmuştur. Sınıf

düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının ekosentrik tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş ve Çimen (2020), aynı üniversiteden 208 öğretmen adayı ile öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik etik yaklaşımlarını inceleyen bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının ekosentrik bakış puanlarının diğer bakışlara göre daha yüksek olduğu, bununla birlikte antroposentrik bakış puanlarının da orta ve yüksek değerler arasında olduğu belirlenmiştir. Çevre dersi alma ile ilgili bir değerlendirme yapıldığında ise çevre dersi alan öğretmen adaylarının almayanlara göre ekosentrik tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bulut, Şahin, Orkun ve Demirel (2021) pedagojik formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının belirlenmesi amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet anlamlı fark oluşturan bir değişkendir ve bu fark kadınlar lehine oluşmaktadır. Çevre ile ilgili ders alma değişkeni anlamlı bir fark yaratmamışken çevre ile ilgili bir seminere katılma fark oluşturmuştur.

Akıllı ve Yurtcan (2009) ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarını 355 öğrenciyle incelemişlerdir. Bu araştırmada cinsiyetin bir değişken olarak kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Çevre ile ilgili ders alma bir değişken olarak ele alındığında ise ders alanlar lehine çevresel tutumlarda anlamlı bir fark oluşmuştur.

Uğulu ve Erkol (2013) biyoloji öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını incelemek üzere 142 biyoloji öğretmen adayından veri toplamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre biyoloji öğretmen adaylarının çevreye karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Çeşitli değişkenlere bakıldığında ise; sınıf düzeyinin anlamlı fark yaratan bir değişken olduğu görülmüştür. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanın altında kalırken, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ortalama puanın üzerinde puan aldıkları belirlenmiştir. Cinsiyet ve yaşın ise anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tunç (2015) yüksek lisans tezinde 1438 fen bilgisi öğretmen adayının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının antroposentrik yaklaşımlara karşı ılımlı oldukları ancak antipatik tutumlara karşı çok az yakın oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine bakıldığında kızlar lehine bir fark oluştuğu bulunmuştur. Kızların erkek öğrencilere göre daha fazla ekosentrik düşünceye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyleri ele alındığında ise sınıf düzeyi arttıkça antroposentrik yaklaşımın azaldığı

ortaya çıkmıştır. Çevre bilimi dersi alma durumunun da anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Buna göre çevre bilimi dersi alan fen bilgisi öğretmen adaylarının almayanlara göre daha fazla ekosentrik düşünceye sahip oldukları belirlenmiştir.

Özer (2015) yüksek lisans tezinde çevre etiği farkındalık ölçeği geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının bu anlamda farkındalıklarının belirlenmesi için 12 üniversiteden 1023 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırmada cinsiyet değişkeni ele alındığında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine bakıldığında ise üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla çevre etiği farkındalığına sahip oldukları belirlenmiştir.

Karakaya, Avgın ve Yılmaz (2018) fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumlarını incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 94 fen bilgisi öğretmen adayı katılmış ve cinsiyet, sınıf düzeyi, uzun süre yaşanılan yer gibi değişkenlerin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2019) fen bilimleri ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalıklarını incelemiştir. 100 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada kadın adayların çevre etiği farkındalıkları daha yüksek bulunmuştur.

Kaygısız, Benzer ve Eren (2019) 29 okul öncesi öğretmen adayı ile aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalığı, çevre davranışı ve çevre eğitimine ilişkin özyeterliklerine etkisini inceledikleri bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonunda aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi öğretmen adaylarında çevre etiği farkındalığına bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Güngör (2019) doktora tezi kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının çevre etik tutumları ile sorumlu çevresel davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 400 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının orta düzeyde insan merkezli ve ekofeminist, yüksek düzeyde çevre merkezli ve dinsel etik tutumlarına sahip oldukları, bireysel olarak çevre ile ilgili eylemlerde görev ve sorumluluklarını yerine getirirlerken sosyal katılım gerektiren durumlarda, toplumsal ikna veya toplumsal davranışlarda yetersiz kaldıkları, çevre ile ilgili ders alan okul öncesi öğretmen adaylarının sorumlu çevresel davranışlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çevre merkezli tutumlarla fiziksel koruma davranışlarının olumlu ilişkili olduğu, diğer deyişle çevresel tutum ve davranışın fiziksel korumayı arttırdığı belirlenmiştir. Ekofeminist tutum dışında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur.

Yurttaş, Kartal ve Çağlar (2022) okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarını 188 öğretmen adayı ile incelemiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarında cinsiyet, çevre dersi alma gibi değişkenler açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre çevreye yönelik tutum ölçeği kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur. Fen ve doğa etkinliklerine hazırlık dersi alanların tutum ölçeği puanları almayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde çevreye yönelik tutum ölçeği çevre dersi alanlar lehine farklılaşmıştır.

Thompson ve Barton (1994) iki aşamalı ve ikinci aşamasını 71 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri bir araştırmayla onların çevreye yönelik tutumları hakkında çalışmışlardır. Çalışmalarında öğrencilerin tutumlarının hangi anlayışla belirlendiğini tespit etmek istemişlerdir. Ekosentrik ve antroposentrik yaklaşımlar ve çevreye karşı ilgisizliği ölçmek üzere ölçekler geliştirmişlerdir. Sonuçta çevreyi korumaya yönelik tutumların ekosentrik ve antroposentrik anlayışlarla açıklanabileceği, ilgisizlik ve duyarsızlığın ise antipatik anlayışla gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır.

Schultz ve Zelezny (1999) 14 ülkeden 2160 üniversite öğrencisi ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Amaçları çevreye yönelik tutumlar ve değerler arasındaki ilişkiyi incelemek olan araştırmacılar değerler olarak evrensellik, hazcılık, geleneksellik, güç, güvenlik, yardımseverlik, başarı, kendini yönlendirme, uyum ve teşvik değerlerini ele almışlardır. Araştırma sonunda yardımseverlik, evrensellik gibi değerlerin insan merkezci tutumla negatif bir ilişki içerisindeyken çevre merkezli tutumla pozitif bir ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur. Yine güç, gelenek ve güvenlik gibi değerlerin insan merkezli tutumla pozitif ilişki içersindeyken, çevre merkezli tutumla negatif ilişki halinde olduğu bulunmuştur.

Tikka, Kuitunen ve Tynys (2000) 17 farklı bölümden 464 öğrencinin farklı değişkenlere göre çevreye karşı olan ilgi ve bilgi düzeylerini incelediği araştırmalarında cinsiyetin önemli bir yordayıcı olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre kız öğrenciler çevre ile ilgili sorumluluk almaya karşı daha meyilli olsalar da bilgi düzeyi olarak erkek öğrencilerin daha bilgili oldukları görülmüştür. Aile mesleklerinin de farklılık oluşturduğu gözlenmiş; çiftçi ailelerin çocuklarının çevre konularında daha aktif oldukları bulunurken, girişimci ailelerin çocuklarının en az çevre faaliyetlerine katılanlar olduğu bulunmuştur. Bir başka önemli değişkenin de yaş olduğu, yaşça daha büyük öğrencilerin çevre konularında daha aktif ve bilgili oldukları görülmüştür. Son olarak, anaokulu öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin çevre adına bilgi düzeylerinin düşük olduğu ancak çevreye karşı tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Kortenkamp ve Moore (2001) aynı üniversitenin öğrencileriyle iki aşamalı bir çalışma yürütmüşlerdir. İlk deneye 91, ikincisine 84 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin ekolojik ikilemlere karşı etik düşüncelerini belirlemektir. Araştırma sonunda çevresel etik tutumların ifadesinde bireysel farklılıkların ve durumsal değişkenlerin önemli yer tuttuğu belirlenmiştir. Ayrıca çevresel ikilemlerle ilgili içsel motivasyonun çevre ve insan merkezli tutumlarla olumlu ilgisinin olduğu bulunmuşken çevresel olmayan tutumlar ile olumsuz ilişkisi olduğu görülmüştür. Özellikle vahşi çevre ile ilgili ekolojik bir zarara dair bilginin varlığı daha çevre merkezli bir muhakemeyi, buna karşın sosyal taahhüdün varlığı ise çevreci olmayan bir muhakemeyi ortaya çıkarmıştır.

Fernández-Manzanal, Rodríguez-Barreiro, Carrasquer (2007) 952 üniversite öğrencisiyle çevreye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda cinsiyet ve sınıf kademesinin bazı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Buna göre kız öğrenciler çevre ile ilgili daha fazla eğitim talebinde bulunan, daha korumacı davranan, çevresel sürdürülebilirliğe karşı daha duyarlı olan grup olarak görülmüştür. Sınıf kademesi bazında değerlendirildiğinde de son sınıf öğrencilerinin çevre ile ilgili içerik ve etkinliklerin olduğu derslere karşı daha ilgili oldukları gözlenmiştir.

Karakaya ve Çobanoğlu (2012) üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını insanı merkeze alan ve almayan yaklaşımlar çerçevesinden incelemişlerdir. Araştırmaya 761 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğa merkezli yaklaşımlar ekseninde bakış açısı geliştirdikleri, kuvvetli insan merkezli yaklaşımı benimseyen öğrenci olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık kız öğrencilerin lehine gözlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla doğa merkezli bakış açısı içerisinde oldukları görülmüştür. Bu tez konusuyla yakın ilişkisi bakımından belirtilmesi gereken bir sonuç da insan merkezli yaklaşımlara en uzak sonuçların okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinden elde edilmiş olmasıdır.

Gerçek (2016), üniversite öğrencilerinin çevre etiğine yönelik algılarını incelemiştir. 223 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin çevre etiği algılarının orta düzeyde olduğu, sınıf düzeyi arttıkça çevre etiği algısının da arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla beraber birinci sınıf öğrencilerinin çevre etiği algılarının ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin algılarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin çevre etiği algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Sönmez (2018) farklı fakültelerde öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin çevre etiği farkındalık düzeylerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Sönmez dört farklı fakülteden toplam 650 öğrenciden veri toplamış ve fakültelerin çevre etiği farkındalık düzeylerinde fark oluşturmadığını ancak okunan bölümün anlamlı bir fark oluşturduğunu belirlemiştir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre etiği farkındalık düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerinden; kadınların çevre etiği farkındalık düzeylerinin de erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Karahan (2009), hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlarını incelediği yüksek lisans tezinde Hemşirelik Meslek Yüksek Okulundan 525, Sağlık Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümünden 209 öğrenciden veri toplamıştır. Sonuç olarak hemşirelik öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının ekosentrik ve antroposentrik tutumlar yönünde olduğu, antipatik tutumun düşük olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyleri bazında da ikinci sınıf öğrencilerinin ekosentrik tutumlarının üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinden düşük, antroposentrik tutumlarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Firoozfar, Faghihi ve Erfani (2020) 986 lise öğrencisiyle bir çevre etiği modeli geliştirme üzerine çalışmışlardır. Eleştirel düşünme yoluyla duyarlılık ve ilgi temelli bir çevre etiği modeli için düzenlenen bu çalışmada çevre etiğinde eleştirel düşünme ve ilgili düşünmenin, duyarlı olmanın lise öğrencileri için önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çevre etiği ile ilgili çalışırken eleştirel ve duyarlı, ilgili düşünmenin kullanılabileceği görülmüştür.

Literatüre bakıldığında okul öncesi öğretmenleri ile de sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Çalışma sıklığı ve yıllarına bakıldığında çevre etiği farkındalığı ile ilgili son yıllarda artan bir çalışma dinamiği görülmüştür. Aşağıda okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Erten (2008) Almanya Giessen'den 150 ve Türkiye Ankara'dan 250 öğretmenle farklı kültürlerde çevreye yönelik ekomerkezli, insan merkezli ve antipatik tutumların incelenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Alman ve Türk öğretmenlerin antipatik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Türk öğretmenlerin çevre ve insan merkezli tutum ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine Türk öğretmenlerin hem insan merkezli hem çevre merkezli tutumları aynı zamanda yüksek bulunmuştur. Hem Türk hem Alman kadın öğretmenlerin çevre merkezli tutumları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tekiroğlu ve Hayır-Kanat (2021) çevre etiği farkındalığı ve sürdürülebilir çevre tutumu arasındaki ilişkiyi sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinden çalışmışlardır. 207 sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çevre etiği farkındalıkları yüksek olarak belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin çevre etiği farkındalıkları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülürken hizmet süresi açısından anlamlı fark oluştuğu tespit edilmiştir. Bu fark çevre etiği amacı alt boyutunda 11-15 yıllık öğretmenlerin lehine ortaya çıkmıştır. Çevre içerikli ders almanın çevre sorunlarına alınacak önlemler ve çevre etiğinin amacı boyutlarında ders alanlar lehine sonuçlar çıkardığı tespit edilmiştir. Çevre ile ilgili hizmet içi eğitime katılma ise anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Duru ve Bakanay (2021) okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumlarını incelemek üzere 290 okul öncesi öğretmeninden veri toplamışlardır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin yüksek oranda insan merkezli ve ekofeminist tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre araştırmaya bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çevreye yönelik etik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Okul türlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin çevre etiği tutumlarına bakıldığında özel okulda çalışanların devlet okullarında çalışanlara göre ekofeminist ve dinsel etik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mesleki deneyimin de çevre etiği tutumlarında önemli bir değişken olduğu görülmüş, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerin ekofeminist çevre tutumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kartal ve Yurttaş (2022) 27 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak sınıf öğretmenlerinin çevreye ilişkin görüşlerini çeşitli çevre etik yaklaşımlarına göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çevrenin korunma gerekçeleri ile ilgili görüşlerini bildiren öğretmenlerin daha çok insan merkezli çevre etik görüşe göre cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Canlıların hakları ile ilgili ise çevre merkezli cevaplar alındığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ile çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu tarama modeli ikili ya da daha fazla değişkenli araştırmalarda beraber değişimin varlığını, varsa derecesini ortaya koymayı sağlayan araştırma modelidir (Karasar, 2011).

3.2. Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ve kar topu örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya Adana ilinin Seyhan, Çukurova, Sarıçam ve Yüreğir merkez ilçelerinde görevine devam eden 312 öğretmen katılmıştır. Analiz işlemleri sırasında 16 veri çıkarılmış ve araştırma toplamda 296 katılımcının verileri ile yürütülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin yüzde değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Yüzde Değerleri

Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	276	93,2
	Erkek	20	6,8
Mesleki Kıdem	1-5	40	13,5
	6-10	38	12,8
	11-15	124	41,9
	16 ve üstü	94	31,8
Eğitim Durumu	Ön Lisans	20	6,8
	Lisans	234	79,1
	Yüksek Lisans	42	14,2
Mezun Olunan Bölüm	Eğitim Fak. Okul Öncesi Öğretmenliği	182	61,5
	Mesleki Eğitim Fak. Anaokulu Öğretmenliği	32	10,8
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	20	6,8
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	56	18,9
	Diğer	6	2,0
Görev Yapılan Okul Türü	MEB ilkokul/Ortaokul Anasınıfı	112	37,8
	MEB Bağımsız Anaokulu	164	55,4
	Özel İlkokula Bağlı Anasınıfı	5	1,7
	Özel Anaokulu	15	5,1

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin %93'ünün kadın ve büyük çoğunluğunun 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %79'u lisans mezunu olup yaklaşık %62'sinin eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümlerinden mezun oldukları, büyük çoğunluğunun Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yaptıkları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, meslekteki çalışma yılları, çalıştıkları okul türü, mezun oldukları bölüm gibi demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için kullanılan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ricketss ve Rudd (2005)

tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Demircioğlu ve Kilmen (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği 26 maddeden oluşan beşli Likert tipi (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum) bir ölçektir. Ölçek Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öngörüsellik alt boyutu problem çözme, karar verme ve düşünme becerilerini her fırsatta kullanmayı, iyi düşünmeyi sürdürmeyi ve düşünme sürecinde mantıklı nedenleri göz önünde bulundurmayı ifade eder. Bilişsel olgunluk ise objektifliğin ve ön yargılardan sıyrılmanın temelde olduğu, farklı fikirlere açıklığı ve dogmatik tek doğrudan uzaklaşmayı temsil eder. Son olarak yenilikçilik ise yeni bilgi ve düşüncelere karşı ilgi ve merakı, fazlaca bilgi edinmeyi ve öğrenmeyi dolayısıyla araştırma, okuma ve mücadeleyi içerir (Demircioğlu ve Kilmen, 2014).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında test-tekrar test güvenirlik katsayıları Öngörüsellik için .76, Bilişsel Olgunluk için .70 ve Yenilikçilik için .71 olarak hesaplanmıştır. Toplam puan için test-tekrar test korelasyon katsayısı .78'dir. Ölçeğin 11. maddesi, madde ayırt ediciliği düşük olduğundan ölçekten çıkarılmış ve toplam puanlara dahil edilmemiştir (Demircioğlu ve Kilmen, 2014). Mevcut araştırma örneklemi için cronbach alfa güvenilirlik testi uygulanmış ölçek güvenirliği .93 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarda ise öngörüsellik .90, yenilikçilik .78 ve bilişsel olgunluk .75 olarak hesaplanmıştır.

Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği: Öğretmenlerin çevre etiği farkındalık düzeylerini ölçmek için Özer ve Keleş (2016) tarafından geliştirilen Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşan beşli Likert tipi (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum) bir ölçektir. Ölçek, Çevre Etiğinin Tanımı, Çevre Etiğinin Amacı, Çevre Etiğinin Ortaya Çıkışı (Neden), Alınması Gereken Önlemler olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Tanım alt boyutunda insanların çevreleri ile olan ilişkilerinin etik boyutta incelenmesi; amaç alt boyutunda ise insanların bu ilişki ve içinde yaşadıkları dünyaya karşı davranışlarının etik ve ahlaki kurallarla ifade edilmesi kastedilmektedir (Özer, 2015). Ortaya çıkış alt boyutunda gelecek kuşakların da göz önünde tutularak insanların ahlaki duyarlılıkları, doğanın refahının ön plana alınması; önlemler alt boyutunda ise insan dışındaki varlıkların da göz önüne alınması gerektiği, sınırlandırmalar ve hukuki düzenlemelerin gerekliliği belirtilmektedir (Özer ve Keleş, 2016). Ölçek güvenilirliği için cronbach alfa

güvenilirlik testi uygulanmış ve .95 bulunmuştur. Aynı şekilde çevre etiği tanımı .92, amacı .67, ortaya çıkışı .82, alınacak önlemler .90 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırma örneklemi için Cronbach alfa güvenirlik testi yinelenmiş, buna göre ölçek güvenirliği .87, tanım alt boyutu .74, önlem alt boyutu .73, ortaya çıkış alt boyutu .73 ve amaç alt boyutu .83 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesi etik kurul ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılının ilk yarıyılında toplanmıştır. Öncelikle Adana ili merkez ilçelerinde bulunan okulların çoğunluğuna gidilerek, okul idarecileri ve öğretmenleri araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenlere veri toplama araçları olan Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği form olarak verilerek doldurmaları istenmiştir. Ayrıca veri toplama araçları Google form şeklinde de hazırlanmış ve araştırmacının gidemediği okullarda görev yapan öğretmenlere ve idarecilere ulaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan ve yüz yüze görüşülen öğretmenlerden bu konuda destekleri talep edilmiş, Google formlara erişim adreslerini öğretmen arkadaşlarına iletmeleri istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada analiz edilmek üzere toplam 312 öğretmenden veriler toplanmıştır. Hatalı ve eksik doldurulan veriler veri setinden çıkarılmış ve 296 veri işleme alınmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için ilk olarak tüm değişkenler için minimum ve maksimum değerler kontrol edilmiş ve böylece verilerin doğruluğu ve aralık dışında herhangi bir değer olup olmadığı incelenmiştir. Bu aşamada veri setindeki uç (aykırı) değerleri belirlemek amacıyla *Z* puanları incelenmiştir. Analiz esnasında ayıklanmamış uç değerler dağılımda dengeyi etkileyerek analiz sonuçlarının güvenirliğini etkileyeceğinden incelenmelidir (Schumacker ve Lomax, 2010). *Z* puanı sıralamasında -2 ile+2 arasındaki değerler normal değer kabul edilmiştir (George & Mallery, 2010). Sonrasında elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçekler ve alt boyutlarına dair değerler Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

N=421	Çarpıklık	Basıklık
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam	-,207	-,844
Öngörüsellik	-,333	-,696
Yenilikçilik	-,325	-,644
BilişselOlgunluk	-,035	-,883
Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği Toplam	-1,549	1,944
Tanım	**-2,676**	**7,301**
Önlem	-1,316	1,217
Neden	-1,461	1,447
Amaç	**-2,897**	**7,267**

Tablo 2. incelendiğinde katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2.0 ile +2.0 arasında olduğu görülmektedir. **Çevre etiği farkındalık ölçeğinin tanım ve amaç alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri açısından belirtilen aralıkta olmadığı belirlenmiştir.**

Verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri ile çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişki, eleştirel düşünme eğilimleri ile çevre etiği farkındalıklarının alt boyutları arasındaki ilişki ve eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutları ile çevre etiği farkındalıkları arasında ilişkiyi açıklamak için korelasyon analizi yapılmıştır. Normal dağılım gösteren değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak için Pearson korelasyon katsayısı kullanılırken, normal dağılım göstermeyen **çevre etiği farkındalık ölçeği tanım ve amaç alt boyutları ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.** Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etiği farkındalıklarını yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişkiye dair bulgular sunulmuştur.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmada kullanılan değişkenler arası ilişkilere ve değişkenlerin birbirini yordamasına ilişkin analizler yapılmadan önce tüm gözlenen değişkenler için minimum, maksimum değerleri ile ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Araştırmanın Değişkenlerine Ait Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	3	5	4.33	.423
Öngörüsellik	3	5	4.33	.481
Yenilikçilik	3	5	4.35	.463
Bilişsel Olgunluk	3	5	4.33	.427
Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği	4	5	4.80	.250
Tanım	4	5	4.89	.230
Amaç	4	5	4.91	.246
Önlem	3	5	4.72	.352
Neden	3	5	4.76	.385

Tablo 3. incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarının ortalamalarının 4.33 ile 4.35 arasında değiştiği, çevre etiği farkındalığı ve alt boyutlarının ortalamalarının ise 4.72 ile 4.89 arasında değiştiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin hem eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt boyutları hem de çevre etiği farkındalık ölçeği ve alt boyutlarından tam puan olan 5'e

yakın yüksek sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca çevre etiği farkındalık ölçeğinin normal dağılım göstermeyen tanım ve amaç alt boyutları öğretmenlerin en yüksek ortalamaya ulaştıkları sonuçlar olmuştur.

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

		Çevre Etiği Farkındalığı
Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	0.382
	p	<.001*

*p<.001

Tabloda bilgileri verilen öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri çevre etiği farkındalık puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir (r=0.382, p<.001).

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutları ile Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları Arasında İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve ölçeğin alt boyutları ile çevre etiği farkındalıkları ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi çevre etiği farkındalık ölçeğinin tanım ve amaç alt boyutlarında normal dağılım yakalanamaması sebebiyle bu bölümde korelasyon analizi olarak Spearman Brown Sıra Farkları analizi kullanılırken, diğer alt boyutlar için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Her iki analiz için elde edilen sonuçlar tablo 5 ve 6'da sunulmuştur.

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel DüşünmeEğilimleri ile Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki Korelasyonlar (Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı)

Ölçekler		Eleştirel Düşünme Eğilimi			
	Boyutlar	Toplam	Öngörüsellik	Yenilikçilik	Bilişsel Olgunluk
Çevre Etiği Farkındalığı	Tanım	0.334	0.287	0.312	0.316
	Amaç	0.251	0.225	0.210	0.258

p<.01

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk alt boyut puanları ile çevre etiği farkındalık ölçeği tanım alt boyutu puanları arasında [sırasıyla (*r=0.334, p<.01*), (*r=0.312, p<.01*) ve (*r=0.316, p<.01)*] orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülürken, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği öngörüsellik alt boyut puanı ile çevre etiği farkındalık ölçeği tanım alt boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki (r=0.287, p<.01) olduğu görülmektedir. Tabloda eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin tüm alt boyut puanları ile çevre etiği farkındalık ölçeği amaç alt boyut puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 6.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki Korelasyonlar (Pearson Korelasyon Katsayısı)

Ölçekler		Eleştirel Düşünme Eğilimi			
	Boyutlar	Toplam	Öngörüsellik	Yenilikçilik	Bilişsel Olgunluk
Çevre Etiği Farkındalığı	Toplam	0.382	0.347	0.357	0.340
	Önlem	0.328	0.303	0.314	0.290
	Neden	0.297	0.264	0.259	0.293

p<.01

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları ve tüm alt boyut puanları ile çevre etiği farkındalık ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Tabloda eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam ve öngörüsellik ve yenilikçilik alt boyut puanları ile çevre etiği farkındalık

ölçeği önlem alt boyut puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülürken, bilişsel olgunluk alt boyut puanı ile önlem alt boyut puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki (r=0.290, p<.01) olduğu görülmektedir. Tabloda dikkat çeken bir diğer bulgu ise, eleştirel düşünme eğilimi toplam ve tüm alt boyut puanları ile çevre etiği farkındalık ölçeği neden alt boyut puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu bulgusudur.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çevre Etiği Farkındalıklarını Yordamasına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etiğine yönelik farkındalıklarını yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Etiği Farkındalıklarının Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	B	**Standart Hata**	**β**	**T**	**P**
Sabit		.437	-	2.828	.005*
Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği	.382	.091	.382	7.079	<.001*
R= 0,382	R^2 = 0,146				
F = 50,106	P = 0,01				

Regresyon analizi sonucuna göre model anlamlı bulunmuştur (F=50.106, p<.001). Eleştirel düşünme eğilimleri öğretmenlerin çevre etiği farkındalık puanları ile zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir (r=0.382, R^2 =0.146, p<.001). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etiği farkındalıklarını %14.6 oranında açıkladığı görülmektedir (R^2 = 0.146).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında araştırma soruları temel alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum

Öncelikle bu başlık altında değişkenlere ilişkin elde edilen bulguların tartışmasına yer verilmiş daha sonra eleştirel düşünme eğilimleri ile çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişki tartışılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri tüm alt boyutlarla beraber yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde öğretmenlerin çevre etiği farkındalıkları da tüm alt boyutlarıyla üstelik eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarından da yüksek bulunmuştur. Ayrıca çevre etiği farkındalık ölçeği alt boyutlarından normal dağılım göstermeyen tanım ve amaç alt boyutu en yüksek ortalamalara sahip değişkenler olarak belirlenmiştir. Bulguların bu denli yüksek olmasında kartopu örneklem modelinin de veri toplarken kullanılmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kendisi gibi düşündüğünü varsaydığı arkadaşlarıyla formları paylaşmış olması olası görünmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öngörüselliklerini kullanarak problem çözme ve karar verme yeteneklerini kullanan, bilişsel olgunlarını işleterek ön yargılarının farkında, mantıklı nedenler arayan, yenilikçilik becerileriyle her daim yeni ve farklı bilgiler arayan kişiler oldukları (Demircioğlu ve Kilmen, 2016) söylenebilir. Bu öğretmenlerin çevre etiği farkındalığı adına çevre sorunlarının neler olduğunu, bu sorunların sebeplerini ve ne şekilde önlenebileceğini fark eden, bu sayede de amaçlanan gelişmelerin bilincinde oldukları ifade edilebilir.

Bu öğretmenler iyi birer eleştirel düşünür olarak öğrencilerine uygun ortam sağlayabilirler (Torres ve Cano, 1995; Costa, 1991), çünkü öğretmenlerin öğrencilerine eleştirel düşünceyi aktarabilmesi ve uygun şartları sağlaması yine kendilerinin de iyi bir

eleştirel düşünür olması ile ilgilidir (Ekinci ve Aybek, 2010). Ayrıca eleştirel düşünmenin kişinin bildiklerini, deneyimlerini kullanmasını gerektiren hazırlık isteyen bir süreç (Norris 1985) olduğu hatırlanırsa öğretmenler hem ortam hazırlığı hem de rol model olma açısından öğrencilerine destek sunabilirler.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar ile çevre etiği farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ile çevre etiği farkındalık düzeylerinin birbiriyle orta düzeyde ilişkili olduğu, değişkenlerden birinde artış meydana geldiğinde diğer değişkenin de artış gösterdiği belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimi artan bir okul öncesi öğretmeninin çevre etiği farkındalığının da bu nispette artması beklenmektedir. Eleştirel düşünmenin sorgulama, farklı açılardan ele alma, problem çözme gibi becerilerileri kapsadığı hatırlanırsa (Schafersman, 1991), çevre ile ilgili konuları etik zeminde bu şekilde ele alan öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının da yüksek olacağı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Toplumsal, siyasal, ülkesel sorunlarda ya da karar verme durumlarında aynı zamanda bir yurttaşlık kriteri olarak eleştirel düşünme becerilerini kullanabilen bireyler önemlidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2009). Çevreye dair sorunlar da aslında bu şekilde karmaşık olayların değerlendirilmesi çözüm ve karara bağlanmasında eleştirel düşünme becerileri gelişmiş ve bunları kullanan kişileri gerekli kılmaktadır (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006).

Firoozfar, Faghihi ve Erfani (2020) de yakın zamanlarda lise öğrencileriyle eleştirel düşünme yoluyla duyarlılık ve ilgi temelli bir çevre etiği modeli için gerçekleştirdikleri çalışmalarında benzer şekilde çevre etiği ile eleştirel düşünmenin birbiri ile ilişkili olduğunu ve hatta çevre etiği çalışırken eleştirel düşünmenin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde ortaöğretim öğrencileriyle yapılan deneysel bir çalışmada, eleştirel düşünmenin temele alındığı eğitimlerde öğrencilerin çevre etiği yaklaşımlarının geliştiği ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de olumlu yönde etkilendiği görülmüştür (Turan, Aydın ve Uğulu, 2013).

İnsanın çevreyle ilgili hem yıkıcı hem yapıcı etkisi ekolojik düzenlemeler adına onu önemli kılmaktadır (Kırıpınar ve Çini, 2020). Bu düzenlemelerin çevre etiği farkındalığı

içerisinde yapılması neyin yapılabileceği, yapılamayacağı, ahlaki görevlerin ne olduğu etrafında ilerleyecektir (Yağanak ve Önkal, 2005). Çevre etiği de başlı başına çevrenin ahlaki değer ve konumunu değerlendirme etkinliğidir (Brennan ve Lo, 2002) ve değerlendirme işleminin niteliği eleştirel düşünmenin kapsamındadır. Bu zihinsel eylemler ise eleştirel düşünme sürecini kapsayacaktır, çünkü eleştirel düşünme stratejik kararların sorunların çözümü ve yeni düzenlemeler adına alındığı bir süreçtir (Zhao, Pandian ve Singh, 2016). Ortaya çıkan bu sonuç kuramsal bilgilerin süreç içerisinde de işlediğini göstermesi adına anlamlıdır. Eleştirel düşünme tam da çevre etiği farkındalığında beklendiği gibi yaşamın kalitesini, niteliğini gerek siyasal gerek toplumsal ya da iklimsel anlamda değerlendirmelerle ortaya koyan bir süreçtir (Schafersman, 1991).

5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları Arasında İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum

Araştırmada yanıt aranan ikinci soru, eleştirel düşünme eğilimi ile çevre etiği farkındalıklarının alt boyutları arasında ilişki olup olmadığı sorusudur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda ilk olarak eleştirel düşünme eğiliminin tüm alt boyutları ile çevre etiği farkındalıklarının toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin (yenilikçilik, bilişsel olgunluk ve öngörüsellik) tüm alt boyutlarıyla, çevre etiği farkındalıkları toplam puanları arasındaki pozitif yönlü orta düzeyli ilişki, çevre etiği farkındalığına genel bakış oluşturulurken tüm eleştirel düşünme eğilimlerinin birlikte kullanıldığını göstermektedir. Çevreye dair oluşturulacak olan farkındalıkta iyi bir eleştirel düşünürün kullandığı bilgiyi toplama ve olgunlukla değerlendirme, makul çözümlere ulaşma, yorumlama (Paul ve Elder, 2020) gibi becerileri kullandığı söylenebilir. Böylece oluşacak iyi bir farkındalıkla Özer'in (2015) de belirttiği gibi olumlu tutum ve çevre bilinci oluşturulabilecek ve bu da olumlu davranışları beraberinde getirebilecektir. Bu alt boyutları da kullanan bir eleştirel düşünür, öğretmen rolü ile bunu öğrencilerine de aktarabilecektir (Tok ve Sevinç, 2010). Eleştirel düşünme becerilerinin işe koşulması bunları kullanabilen bireylerin tüm kalıp ve önyargıları değerlendirdiği, süzgeçten geçirdiği, davranış, kuram ve sonuçlara bu şekilde ulşatığı süreçlerdir (Gürkaynak, Üstemel ve Gülgöz, 2009). Ortaya çıkan bulgulardan okul öncesi öğretmenlerinin de bu şekilde yürüttükleri süreçler sonucu çevre etiği farkındalıklarını

arttırdıkları söylenebilir.

Araştırmada eleştirel düşünme eğilimi yenilikçilik alt boyutu ile çevre etiği farkındalığı önlem alt boyutunun da pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Çevre etiği farkındalık ölçeği önlem alt boyutu, çevre ile ilgili yaşanılan sorunlarda alınacak önlemler olarak düşünülebilir. Bu çerçevede önlem alt boyutu, bazı davranışların kısıtlanması, gerekli görülürse hukuki önlemler alınması ve uygulanması, canlı cansız tüm varlıkların dikkate alınması ve ahlaki sorumlulukların göz önünde tutulmasını kapsamaktadır (Özer, 2015). Eleştirel düşünme ölçeği yenilikçilik alt boyutu ise yaşanılan sorunlara karşı farklı, çözüm odaklı ve yenilikçi bir bakış sunmak olarak düşünülebilir. Eleştirel düşünme hayatın kapsadığı her alanda yaşanılan sorunlara, kişilere, olaylara yeni ve farklı gözle bakmayı gerektirir (Elder ve Paul, 2020), dolayısıyla bu bakışın çevre sorunlarının önlenmesi adına önlem alt boyutuyla da sürdürüldüğü belirtilebilir. Bu anlamda okul öncesi öğretmenlerinin böylesi bir bakışı sürdürerek çevre sorunlarının önlenmesi adına yenilikçi eğilimlere sahip oldukları söylenebilir. Burada biraz daha yakından bakıldığında hem önlem alt boyutunun hem de yenilikçilik alt boyutunun çevre etiği yaklaşımlarından çevre merkezli etik yaklaşımı ile uyumu görülebilir. Bütün şeylerin bir sistem anlayışıyla bir aradalığını savunan çevre merkezli yaklaşımda (Goralnik ve Nelson, 2012), eşit hakçılık (Ertan, 1998) söz konusudur, yani tam da burada belirtildiği gibi bazı kısıtlamalar ve hukuki düzenlemeler baştan kabul edilir ve tüm varlıklar değer sahibi görülür. Okul öncesi öğretmenlerinin bu iki alt boyuta ait puanları arasındaki pozitif yönlü ilişki, okul öncesi öğretmenlerinin çevre merkezli etik yaklaşım kapsamında düşündüklerini gösterebilir.

Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile çevre etiği farkındalığı tanım alt boyutunun da yukarıda sayılanlar gibi pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkili oldukları bulunmuştur. Ek olarak, çevre etiği farkındalık ölçeği tanım alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi yenilikçilik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarının da pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkili oldukları belirlenmiştir.

Çevre etiği farkındalık ölçeğinin tanım alt boyutu dünyanın gelecek nesillerle ortaklaşalığı, çevre merkezliliği, çevre başlığı altındaki tüm nesnelere saygıyı içeren, çevre etiğinin tanımının farkında olunduğunu gösteren bir alt boyuttur (Özer, 2015). Bu anlamda farkındalığı gelişmiş bir kişi sorumluluğunun sadece kendisini veya çevreyi kapsamakla

kalmadığını gelecek nesillere de etki ettiğinin farkındadır (Karaca, 2008). Bu alt boyutun eleştirel düşünme eğilimi ve onun yenilikçilik, bilişsel olgunluk alt boyutları ile orta düzeyde pozitif ilişki içerisinde olması okul öncesi öğretmenlerinin çevre etiğinin neliği adına sorgulayıcı, farklılıkları araştırıcı ve soyut düzeyde incelemeye meyilli olduklarını düşünmemizi sağlayabilir. Sorgulama ve farklılıkları araştırma becerilerini geliştirmiş bir öğretmen yenilikçilik ve bilişsel olgunluk eğilimlerini işe koşabilmiş, çevre etiği farkındalığının neliği adına adım atmış olarak nitelenebilir. McGrath (2003) tanımladığı eleştirel düşünme eğilimlerinden açık fikirlilk, kendine güven, gerekli olanı arama ve olgunluk eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin de yenilikçilik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarını kapsamaktadır. Dolayısıyla bu alt boyutların işlemesi çevre etiğinin tanımı adına sürekli bir sorgulamada olma ve gelişen, değişen fikir ve akımları takip etme, araştırma, çevre etiğinin ne olduğu ile ilgili öne sürülen farklı görüşleri açık fikirlilikle değerlendirme, uygun olanı arama ve bulma demektir. Öğretmenlerin çevrelerine karşı daha meraklı, ilgi ve keşfedici oldukları da rahatlıkla söylenebilir.

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen bulgulardan biri de çevre etiği farkındalığının neden alt boyutunun eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme eğiliminin öngörüsellik ve yenilikçilik alt boyutları ile pozitif yönlü ancak zayıf düzeyde ilişkili olduğudur. Çevre etiği farkındalığı neden alt boyutu çevreye dair sorunların ortaya çıkış nedenleri, bu nedenleri araştırma, soruşturma adına bilgiler sunan bir alt boyuttur. Okul öncesi öğretmenlerinde bu alt boyutun eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlarından öngörüsellik ve yenilikçilik ile zayıf yönlü pozitif bir ilişki içinde olması öğretmenlerin çevre sorunlarının ortaya çıkış nedenlerini belirleme, araştırma, sorgulamada öngörülü davranmada ve yenilikçi fikirler ortaya koymada, bu fikirleri savunmada zayıf kaldıklarını göstermektedir. Mahmutoğlu (2010) toplumun çevre sorunlarına dair yeterli bilgi ve eğitime sahip olmadığını belirtmiştir. Ertan (2004) de destekler nitelikte öğretmenlerin çevre bilincine sahip olmasının önemini belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre sorunlarını tespit ederek, nedenlerini ortaya koymada öngörüsellikle bakmada zayıflık yaşamaları onların bu alanda daha çok eğitim ve desteğe, farkındalığa ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim yine Mahmutoğlu (2010) çevre adına, çevre için verilen eğitimin yeterli görülmediğini de belirtmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimi bilişsel olgunluk alt boyutu da çevre etiği önlem alt boyutu

ile aynı şekilde pozitif yönlü ve zayıf ilişkili olarak belirlenmiştir. Çevre etiği farkındalık ölçeği amaç alt boyutu ise eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve öngörüsellik, yenilikçilik, bilişsel olgunluk alt boyutlarıyla pozitif yönlü ve zayıf ilişkili bulunmuştur.

İlgi çekici şekilde çevre eğiti farkındalık ölçeğinin amaç alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi ve tüm alt boyutları pozitif yönlü olmakla birlikte zayıf ilişki içerisindedir. Amaç alt boyutu doğanın dengesinin tüm canlıların birbirine bağlı şekilde işlediği, insanın bu denge ve sistem içerisinde ahlaki sorumlulukları olduğu ile ilgidir (Özer, 2015). Dolayısıyla amaç alt boyutu kendi içerisinde bir devam ve sürdürülebilirlik ilişkisi içermektedir. Katılımcıların amaç alt boyutundan aldıkları puanlar ile eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında zayıf ilişkilerin olması öngörüsellik, yenilikçilik, bilişsel olgunluk gibi eleştirel düşünme becerilerinin sürdürülebilirlik ve ahlaki sorumluluk gibi alanda işletilmesinde zorlanılması olarak düşünülebilir.

Amaç alt boyutu doğal dengenin tüm canlılar için gerekli olduğu, insanın çevrede bulunan canlı varlıklara ve doğaya karşı sorumlu olduğu ile ilgilidir (Özer, 2015). Bu alt boyut çevre merkezli etik yaklaşımın ilkeleri ile örtüşmektedir. Bu ilkeler insanın ancak doğayla iş birliği ile başarı sağlayabileceği, tüm canlıları kapsayıcı bir kalkınmanın varlığı, dünya kaynaklarının herkes için eşit varlığı ve dünyanın sürmesi için ekolojik büyümenin teşviki ile ilgilidir (Verma, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin bu düşünüşe ulaşabilmelerinide eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarını da kapsayan meraklılık, akıl yürütme, esneklik, bilgi arzusu, farklı bakış açılarına saygı (Lai, 2011) gibi eğilimleri yeterli kullanmadıkları görülebilir. Dikkat edilirse bu eğilimler eleştirel düşünme eğilimlerinin yenilikçilik, bilişsel olgunluk ve öngörüsellik alt boyutlarını da kapsamaktadır.

5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çevre Etiği Farkındalıklarını Yordamasına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etiği farkındalıklarını %14.6 oranında yordadığı görülmüştür. Bu durumda çevre etiğinin de araştırma konularına giren çevre ile ilgili gittikçe karmaşıklaşan ve gün geçtikçe acilleşen birçok sorunda eleştirel düşünme becerilerinin aktif olarak geliştirilmesi önemlidir (Quinn,

2012). Çevre etiği araştırma nesnesinin ilişkilerini daha soyut bakımdan ele alır. Çevreye dair kaygıları ve çevreyi incelediği düzlemi soyut düşünme becerilerini içerecek şekilde düzenlediğinden çevre etiği ile ilgili çalışırken soyut becerilerin gelişimi önemlidir (Sobel, 2014). Dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerinin de kapsadığı soyut düşünme geliştikçe çevre etiği farkındalıkları hakkında bize daha çok şey söyleyecektir. Saka (2016) çevre ile ilgili yaklaşımlar söz konusu olduğunda ve çevre etiğinde olduğu gibi sorgulayıcı bir süreç ve etik bir bakışı söz konusu olduğunda eleştirel düşünme eğilimlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtir. Yaşamın niteliğini belirleyen konularda eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyulurken (Schafersman, 1991), bu becerinin bilinçli ve uygun biçimde işletilmesi eleştirel düşünme becerileri gelişmiş kişilerin yetisidir (Halpern, 2003). Çevre sorunları, bu sorunların seyri ve etki alanı ile ilgili farkındalık geliştirmek de elde edilen bulgulardan da anlaşıldığı gibi eleştirel düşünme becerilerinden etkilenmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış, yapılan analizler sonucunda aşağıda yer verilen sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile çevre etiği farkındalıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, bir başka ifadeyle, değişkenlerden birinde meydana gelen artışın diğer değişkende de artışa yol açtığı tespit edilmiştir**.**
2. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ile çevre etiği farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında farklı düzeylerde (orta ve düşük) olmak üzere pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etiği farkındalıklarını yordadığı, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etiği farkındalıklarını %14.6 oranında açıkladığı belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etiği farkındalıklarıyla ilişkili olduğunu ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çevre etiği farkındalıklarını yordadığını göstermektedir. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bu bulguları doğrultusunda uygulamaya ve alanda çalışan araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında okullarda okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini güçlendirici ortamların sürekliliğinin sağlanması hem salt eleştirel düşünme eğilimi açısından hem de ilişkili olduğu çevre etiği açısından devamlılığın önemli unsurlarından olacağı düşünülmektedir.

1. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalıkları oldukça yüksek bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalıkları yüksek bu öğretmenlere var olan bilgi, beceri ve deneyimlerini aktarabilecekleri ortamların Milli Eğitim Bakanlık ve Müdürlüklerince sağlanması, öğretmenlerin bu konular hakkında özgüven, araştırma istek ve ilgilerini devam ettirmelerine destek olması adına önerilebilir.
2. Eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalıkları düşük öğretmenlerin belirlenerek yüksek eğilim ve farkındalıklı öğretmenlerle bir arada çalışmaları sağlanarak iş birliği yapmaları önerilebilir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişki göz önüne alınarak öğretmen adaylarına henüz

sahada göreve başlamadan eğitim fakültelerinde çevre etiği farkındalığı ve eleştirel düşünme eğilmleri ilşkilerini kapsayıcı şekilde dersler ve etkinlikler eklenebilir, var olanların sayıları arttırılarak içerikleri geliştirilebilir. Eğitimleri sırasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile çevre etiği arasındaki ilişkileri somutlaştırmalarına yönelik uygulamalı, düşünme ve canlandırmaya dayalı eğitimler denenebilir.

6.2.2. Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler

1. Mevcut çalışma okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişki adına alan yazına önemli katkılar sağlamıştır. Bununla birlikte çalışma böylesi geniş bir konuyu sadece belli bir boyutuyla ele almıştır. Öncelikle nicel desenli bu çalışma istatistiki veriler üzerinden sonuçlara ulaşmamızı sağlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişki nitel desen ile çalışılarak uygulama alanından da veriler elde edilebilir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde çevre etiği farkındalığı üzerine etkinlik düzenleme şekillerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle ilgisi kurularak bu ilişkinin farklı bir yönü incelenebilir. Yine benzer bir çalışmaya çocuklar dahil edilerek çocuklardaki yansımalar ele alınabilir.
3. Okul öncesi dönemde çocukların çevreleriyle olan ilişkilerinde anne babaların oluşturdukları ortamların önemli olması ve ebeveynlerin tutum ve davranışlarıyla çocuklara model olmaları nedeniyle çalışma ebeveynlerden ve çocuklarından oluşan bir örneklem üzerinde yenilenebilir. Böylece ebeveynlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile hem kendilerinin hem de çocuklarının çevre etiği farkındalıkları incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akalın, M. (2019). Çevre Etiği: Çevreye Felsefi Yönelimler. *Adıyaman: Iksad International Publishing House*.

Akbaş, T. (2007). Fen bilgisi ogretmen adaylarinda cevre olgusunun arastirilmasi. *Unpublished master's thesis, Erzurum Ataturk Universitesi, Yakutiye/Erzurum, Turkey*.

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(32), 90-99.

Akçil, E. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâlari İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Unpublished master's thesis, Gazi Universitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Akıllı, M., & Yurtcan, M. T. (2009). İlköğretim fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 119-131.

Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(3), 7-26

Alagoz, B., & Akman, O. (2016). Anthropocentric or Ecocentric Environmentalism? Views of University Students. *Higher Education Studies*, *6*(4), 34-53.

Anderson, T., Howe, C., Soden, R., Halliday, J., & Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional science*, *29*(1), 1-32.

Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *16*(2), 373-385.

Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(2), 43-60.

Baker, M. M., Grundy, M., Junmookda, K. D., Macer, D. R., Manzanero, L. I. O., Reyes, D. P. T., ... & Waller, A. R. (2019). Environmental ethics education. *Eubios Ethics Institute: Christchurch, New Zealand*.

Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Master's thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bayraktar, S., & Güder, S. Y. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *9*(2), 640-665.

Bell, R., & Loon, M. (2015). Reprint: The impact of critical thinking disposition on learning using business simulations. *The International Journal of Management Education*, *13*(3), 362-370.

Birdişli, F. (2014). Çevreye metaekolojik yaklaşım ve doğada karşılıklı dayanışma ilkesi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, *9*(1), 25-46.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives.* Longmans. https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%201_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf

Bozdemir, H., & Faiz. M. (2018). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları. *Sakarya University Journal of Education*, *8*(1), 61-75.

Brennan, A., & Lo, N. (2002). Environmental ethics. https://seop.illc.uva.nl/entries/ethics-environmental/

Bulut, S., Şahin, G., Orkun, A., & Demirel, G. Ö. (2021). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik Ve Antipatik Tutumlarının Belirlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 32-57.

Cantzen, R. (2000). Daha Az Devlet Daha Çok Toplum. *İstanbul: Ayrıntı Yayınları*.

Cevizci, A. (1997). *Felsefe Sözlüğü. Ankara: Ekin Yayınları*.

Connerly, D. (2006). *Teaching critical thinking skills to fourth grade students identified as gifted and talented* (Doctoral dissertation, Graceland University).

Costa, A.L. (1991). Teaching For, Of, and About Thinking. A. L. Costa (Ed.). *Developing Minds (A Reseource Book For Teaching thinking). Revised Education*, Volume1, Alexandria, Virginia: ASCD.

Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver. Sistem Yayınları.*

Çalişkan, N., Karadağ, M., Durmuş İskender, M., Aydoğan, S., & Gündüz, C. S. (2020). Eleştirel Düşünme Dersinin Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Eleştirel Düşünme Motivasyonlarına Etkisi. *Turkiye klinikleri journal of nursing sciences*, *12*(4).

Çoban, A. (2002). Çevreciliğin İdeolojik Unsurların Eklemlenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *57*(3).

Çotuksöken, B. (2003). Felsefe açısından etik: tanımlar-sınırlar. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, *423*, 12-16.

Demircioğlu, E., & Kilmen, S. (2014). Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanmasi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *27*(1), 203-218.

Dilley, A., Kaufman, J. C., Kennedy, C., & Plucker, J. A. (2015). What we know about critical thinking. *Partnership for 21st Century Learning. https://tinyurl. com/y74mkhf5*.

Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *52*(52), 511-546.

Doyle, Alison. (2022, September 19). Critical Thinking Definition, Skills, and Examples. Retrieved from https://www.thoughtco.com/critical-thinking-definition-with-examples-2063745

Dubos, R. (2005). Çevre Etiği. İn. Cevizci, A. (Ed.). *Felsefe Ansiklopedisi.* Ankara: Babil Yayınları. Cilt 3.

Duru, B., & Bakanay, Ç. D. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevreye Yönelik Etik Tutumlarının İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(1), 47-63.

Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Analysis of the empathy and the critical thinking disposition of the teacher candidates. *İlkogretim Online*, *9*(2).

Ekşigil, A. (1995). Doğa Hakları ve Hukuk. *Birikim Dergisi*, (68-69), 106-110.

Elder, L., & Paul, R. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Foundation for Critical Thinking. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=lang_de%7Clang_fr%7Clang_en%7Clang_tr&id=yBzzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=paul+%26+elder,+2020&ots=O7zGLtkOhd&sig=KExGRxcccurzjsIapRWnxlSUs7A&redir_esc=y#v=onepage&q=paul%20%26%20elder%2C%202020&f=false

Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *HAYEF Journal of Education*, *9*(1), 34-57.

Ergün, T., & Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma Ve Çevre Etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 97-123.

Ergün, T., & Çobanoğlu, N. (2017). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1).

Ertan, A. K, (1998). Çevre Etiği. *Amme İdaresi Dergisi,* 31(1).

Ertan, K. A. (2015). Leopoldcü düşünce ve yeryüzü (toprak) etiği. *Memleket Siyaset Yönetim (MSY)*, *10*(23), 1-20.

Ertan, B. (2004). 2000'li yıllarda çevre etiği yaklaşımları ve Türkiye. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 93-108.

Erten, S., & Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(41).

Evancho, S. R. (2000). *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student*. Southern Connecticut State University.

Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).

Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, *2007*(1), 1-23.

Fernández-Manzanal, R., Rodríguez-Barreiro, L., & Carrasquer, J. (2007). Evaluation of environmental attitudes: Analysis and results of a scale applied to university students. *Science Education*, *91*(6), 988-1009.

Fikriyati, A., Agustini, R., & Suyatno, S. (2022, January). Pre-service Science Teachers' Critical Thinking Dispositions and Critical Thinking Skills. In *Eighth Southeast Asia*

Design Research (SEA-DR) & the Second Science, Technology, Education, Arts, Culture, and Humanity (STEACH) International Conference (SEADR-STEACH 2021) (pp. 176-181). Atlantis Press.

Firoozfar, I., Faghihi, A., & Erfani, N. (2020). Develop Model of Environmental Ethics Based on Caring Thinking through Critical Thinking for the Second Grade of High School Students in Hamadan. *Environmental Education and Sustainable Development, 9*(1), 25-40.

Gelder, T. V. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College teaching, 53*(1), 41-48.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: ASimple Guide and Reference,* 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

Gerçek, C. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Etiğine Yönelik Algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, *15*(59).

Glathorn, A., Baron, J. (1991). The Good Thinker. A. L. Costa (Ed.). *Developing Minds (A Reseource Book For Teaching thinking). Revised Education,* Volume1, Alexandria, Virginia: ASCD.

Goralnik L. and Nelson M.P. (2012). Anthropocentrism. In: Ruth Chadwick, editor. *Encyclopedia of Applied Ethics,* Second Edition, volume 1. San Diego: Academic Press; 2012. pp. 145–155.

Gökberk, M. (1998). Felsefe Tarihi, Remzi Kitabevi, 9. *Baskı (1. Baskı: 1961), İstanbul*.

Gray, J., Whyte, I., & Curry, P. (2018). Ecocentrism: What it means and what it implies. *The Ecological Citizen*, *1*(2), 130-131.

Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 17-21.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 57-74.

Güngör, E. (2019). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarinin Çevre Etik Tutumlari İle Sorumlu Çevresel Davranişlari Arasindaki İlişki* (Doctoral dissertation, Kastamonu Üniversitesi).

Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2009). *Eleştirel düşünme*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.

Hage, R., & Rauckienė-Michaelsson, A. (2004). Ecocentric worldview paradigm: The reconstruction of consciousness. *Journal of Baltic Science Education*, (2), 60-68.

Halpern, D. F. (2003). Critical Thinking Handout, Critical Thinking Workshop for Helping our Students Become Better Thinkers. *New Directions for Teaching and Learning*, *80*.

Han, H. S., & Brown, E. T. (2013). Effects of critical thinking intervention for early childhood teacher candidates. *The Teacher Educator*, *48*(2), 110-127.

Hançerlioğlu, O. (1976). *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitapevi.

Haskins, G. R. (2006). A Practical Guide to Critical Thinking August 2006. *URL: http://skepdic. com/essays/haskins. pdf.*

Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational psychology interactive*, *3*(6), 34-50

İlhan, D. (2013). Türkiye'de benimsenen çevre etiği yaklaşımları: gönüllü çevre kuruluşları örneği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kentleşme Ve Çevre Sorunları Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara*, 1-246.

Karaca, C. (2008). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *11*(1).

Karahan Aydın, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik algıları* (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Karakaya, F., Avgın, S. S., & Yılmaz, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumlarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, *5*(2), 225-232.

Karakaya, Ç., & Çobanoğlu, E. O. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Journal of Turkish Science Education*, *9*(3), 23-35.

Karakuş, G., & Çimen, O. (2020). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik etik yaklaşımlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(2), 411-435.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayıncılık, 22. Basım, Ankara.

Kartal, E. E., & Yurttaş, A. Examination of Teachers' Views on Environment in Terms of Anthropocentric and Ecocentric Environmental Approach. *International Primary Education Research Journal*, *6*(1), 37-55.

Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 63-76.

Kaygısız, G. M., Benzer, E., & Eren, C. D. (2019). Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinliklerin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Farkındalığı, Çevre Davranışı ve Çevre Eğitimine İlişkin Özyeterliklerine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *50*(50), 125-141.

Kırkpınar Özsoy, N., & Çini, P. (2020). Antroposentrik Küresel Çevre Politikalarının Ekosentrik Çevre Etiği Görüşü Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Alternatif Politika*, *12*(1), 20-49.

Kızıltaş, Y. (2011). *Sinif Öğretmen Adaylarinin ve Sinif Öğretmenlerinin Eleştirel DÜŞÜNME Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Incelenmesi (Van Ili Örneği)* (Master's thesis, Yüzüncüyıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Korkmaz, Ö., (2009). Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(4), 879-902.

Kortenkamp, K., Moore, C., 2001. Ecocentrism and Anthropocentrism: Moral Reasoning About Ecological Commons Dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*. 21, 261-272.

Korur, E. N, (2014). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empatik Eğilimleri.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Kurt, A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34.

Kuşdemir, S. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları ile Bilişsel Esneklik Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Master tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyalbilimler Enstitüsü).

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, *6*(1), 40-41.

Mahmutoğlu, A., 2010. Türkiye'de Kırsal Çevre Etiği Konusunda Mülki İdare Amirlerinin Görüşleri, *Türk İdare Dergisi*, 468, 103-130

Metin, A. E., & Gül, A. (2020). Türkiye'de çevre etiğinin yasal ve kamusal çerçevesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 252-268.

Moore, B. N., & Parker, R. (1991). *Critical thinking*. McGraw-Hill Humanities, Social Sciences & World Languages.

Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational leadership*, *42*(8), 40-45.

Ogelman Gülay, H., & Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkinliği.

Omay, N. M. (2019). Çevre etiği ve asıl değer. In *1st Istanbul international geography congress proceedings book* (pp. 856-863).

Omran, S. M. (2014). The effect of educating environmental ethics on behavior and attitude to environment protection. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, *3*(3 (s)), pp-141.

Oppermann, S. (2006). Doğa yazınında beden politikası. *Littera Edebiyat Yazıları*, *18*, 75-86.

Özbuğutu, E., Karahan, S., & Tan, Ç. (2014). Çevre Eğitimi ve Alternatif Yöntemler–Literatür Taraması/Environmental Education and Its Alternative Methods–A Literature Review. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(25).

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açisindan Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 297-316.

Özer, N. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Özer, N., & Keleş, Ö. (2016). Çevre etiği farkındalık ölçeği geliştirme çalışması. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *4*(1), 47-64.

Palmer, C., McShane, K., & Sandler, R. (2014). Environmental ethics. *Annual Review of Environment and Resources, 39*, 419-442.

Paul, R., & Elder, L. (1990). *Critical thinking*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.

Polat, M., & Kontaş, H. (2018). Sinif Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(65), 142-159.

Presseisen, B. Z. (1991). Thinking Skills: Meanings, Models, and Materials. A. L.Costa (Ed.). *Developing Minds (A Reseource Book For Teaching thinking).* Revised Education, Volume1, Alexandria, Virginia: ASCD.

Püsküllüoğlu, A. (2000). *Arkadaş Türkçe Sözlük*. Arkadaş Yayınları.

Püsküllüoğlu, E. I., & Altinkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(4), 897-914.

Saka, M. (2016). Öğretmen adaylarının çevre etiği yaklaşımlarının yordayıcısı olarak eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 6*(3), 100-115.

Saka, M., Sürmeli, H., & Öztuna, A. (2009). Which attitudes preservice teachers' have towards environmental ethics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2475-2479.

Sargın, S. A., Baltacı, F., Katipoğlu, M., Erdik, C., Arbatlı, M. S., Karaardıç, H., ... & Büyükcengiz, M. (2016). Öğretmen adaylarının çevreye karşı bilgi, davranış ve tutum düzeylerinin araştırılması. *Education Sciences (NWSAES), 11*(1), 1-22.

Schafersman, 1991, www.criticalthinking.com ve www.dartmouth.edu

Schultz, W., Zelezny, L., 1999. Values as Predictors of Environmental Attitudes: Evidence For Consistency Across 14 Countries, Journal of Environmental Psychology. 19, 255-265.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling (3rd ed.).* New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Scriven, M., & Paul, R. (1987, March). Critical thinking. In *The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, CA* (Vol. 7, No. 9).

Sezer, Ö. (2006). Çevre Korumacılıktan Radikal Ekolojiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları E-Dergisi.* 3(5).

Sobel, D. (2021). *Ekofobiyi Aşmak*. Yeni İnsan Yayınevi.

Sönmez, D. (2018). Farklı fakültelerde öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin çevre etiği farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Unpublished master thesis). Kahramanmaraş Sütçü İmam Universitesi, Kahramanmaraş.

Sönmez, D. (2019). Fen bilimleri ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre etiği farkındalıklarının farklı değişkenlerce incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(4), 239-248.

Söylemez, Y. (2016). İçerik Analizi: Eleştirel Düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, (66), 671-696.

Şen, S. N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Şendil, C. A. N., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen Adaylarinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Education Sciences, 10*(2), 66-83.

Quinn, C. (2012). Studies on Critical Thinking for Environmental Ethics Presented to the Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska. In Partial Fulfillment of Requirements For the Degree of Doctor of Philosophy, Lincoln, Nebraska.

Tabak, C. (2011). *Müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalı 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri* (Master's thesis, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Taylor, P. W. (2011). *Respect for nature: A theory of environmental ethics* (Vol. 51). Princeton University Press.

Tecik, İ., (2022). Öğretmen Adaylarinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekiroğlu, Abdullah ve Hayır-Kanat, Meryem. "Çevre Etiği Farkındalığı ve Sürdürülebilir Çevre Tutumu Arasındaki İlişki". ulakbilge, 59 (2021 Nisan): s. 630–645. doi: 10.7816/ulakbilge-09-59-11

Tepe, H. (1999). 'Çevre Etiği': 'Toprak Etiği' mi yoksa İnsan Etiği' mi? *Felsefelogos*, 6, 41-56.

Tharakan, K. (2011). Anthropocentrism and Ecocentrism: On the Metaphysical Debate in Environmental Ethics. *Jadavpur Journal of Philosophy*, *21*(2).

Thompson, S. C. G., Barton, M.A., 1994. Ecocentric And Anthrocentric Attitudes Toward The Environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14(2). 149-157.

Tikka, P. M., Kuitunen, M. T., & Tynys, S. M. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *The journal of environmental education*, *31*(3), 12-19.

Tiwari, A., Avery, A., & Lai, P. (2003). Critical thinking disposition of Hong Kong Chinese and Australian nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, *44*(3), 298-307.

Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 67-82.

Tont, S. A. (1997). *Sulak bir gezegenden öyküler* (Vol. 44). Tübitak.

Torres, R. M., & Cano, J. (1995). Critical thinking as influenced by learning style. *Journal of Agricultural Education*, *36*, 55-63.

Toyran, G. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Incelenmesi* (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniveristesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi).

Tunç, G. A. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Turan, S., (2009). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan biyoloji dersinin ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik etik yaklaşımlarına etkisi. Doktora Tezi, Izmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turan, E., & Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(1).

Turan, S., Aydin, H., & Uğulu, İ. (2013). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Biyoloji Eğitiminin Ortaöğretim Öğrencilerinin Ekolojik Etik Yaklaşimlarina Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi. *Education Sciences*, *8*(2), 232-244.

Tümkaya, S., & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(2), 387-402.

Uğulu, İ., & Erkol, S. (2013). Biyoloji Öğretmen Adaylarinin Çevreye Yönelik Tutumlari Ve Çeşitli Değişkenler Açisindan İncelenmesi. *Education Sciences*, *8*(1), 79-89.

Ünal, F. (2010). Toplumsal ekoloji. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *26*, 114-123.

Ünsalan, F. (2019). Küresel Ekolojik Kriz Ve Felsefe: Paradigmadan Kaçış Mümkün Mü?. *Alternatif Politika*, *11*(1), 86-112.

Verma, A. K. (2019). Sustainable development and environmental ethics. *International Journal on Environmental Sciences*, *10*(1), 1-5.

Vural, A. G. R, & Kutlu, Y. D. D. O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(2).

Yağanak, E. ve Önkal, G. (2005). Çevre Etiği. In. Cevizci, A. (Ed.). *Felsefe Ansiklopedisi*. Ankara: Babil Yayınları. Cilt 3, 589-595.

Yazgan, Ç. Ü. (2010). Tarihi süreç içerisinde toplum-çevre ilişkileri ve çevre sorunlarinin ortaya çıkışı. *Humanities Sciences*, *5*(2), 227-244.

Yeh, Y. C. (1997). *Teacher training for critical thinking instruction via a computer simulation*. University of Virginia.

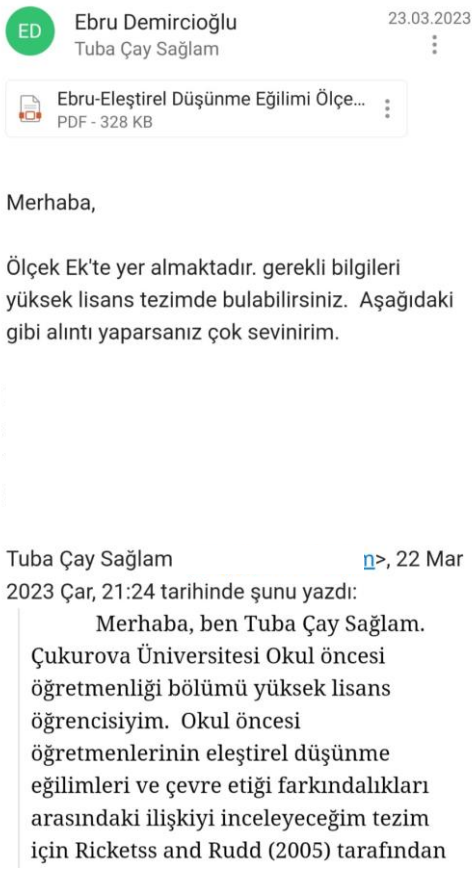
Yurttaş, A., Kartal, E. E., & Çağlar, A. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Investigating the Attitudes of Preschool Teacher Candidates to the Environment in Terms of Various Variables. *Temel Eğitim Dergisi*, *15*, 6-22.

Zayif, K. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Zhao, C., Pandian, A., & Singh, M. K. M. (2016). Instructional Strategies for Developing Critical Thinking in EFL Classrooms. *English Language Teaching*, *9*(10), 14-21.

EKLER

Ek 1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni



ED Ebru Demircioğlu 23.03.2023
Tuba Çay Sağlam

Ebru-Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçe...
PDF - 328 KB

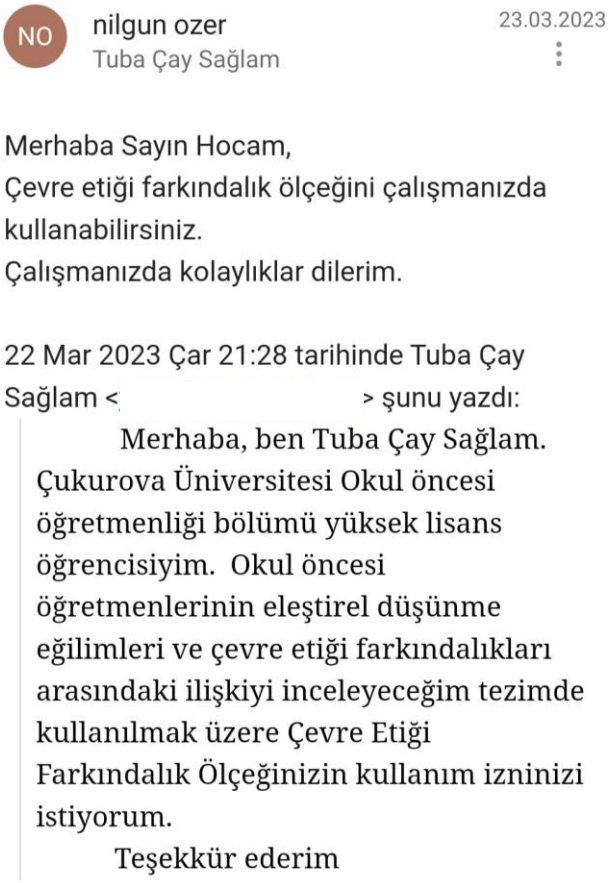
Merhaba,

Ölçek Ek'te yer almaktadır. gerekli bilgileri yüksek lisans tezimde bulabilirsiniz. Aşağıdaki gibi alıntı yaparsanız çok sevinirim.

Tuba Çay Sağlam n>, 22 Mar 2023 Çar, 21:24 tarihinde şunu yazdı:

> Merhaba, ben Tuba Çay Sağlam. Çukurova Üniversitesi Okul öncesi öğretmenliği bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişkiyi inceleyeceğim tezim için Ricketss and Rudd (2005) tarafından

Ek 2. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni



NO nilgun ozer
Tuba Çay Sağlam
23.03.2023

Merhaba Sayın Hocam,
Çevre etiği farkındalık ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

22 Mar 2023 Çar 21:28 tarihinde Tuba Çay Sağlam < > şunu yazdı:

> Merhaba, ben Tuba Çay Sağlam. Çukurova Üniversitesi Okul öncesi öğretmenliği bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişkiyi inceleyeceğim tezimde kullanılmak üzere Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinizin kullanım izninizi istiyorum.
>
> Teşekkür ederim

Ek 3. Kişisel Bilgiler Formu

Öğretmen Bilgi Formu

Değerli Eğitimci;

Vereceğiniz bilgiler sadece araştırmada kullanılacak olup kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katkınız için çok teşekkür ederim.

Tuba Çay Sağlam

Okul Öncesi Öğretmeni

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Yaşınız:……

Çalıştığınız okulun türünü işaretleyiniz:

MEB İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [ ] MEB Bağımsız Anaokulu [ ]

Özel İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [ ] Özel Anaokulu [ ]

Öğrenim Durumunuz:

Önlisans[ ] Lisans [ ] Yüksek Lisans [ ] Doktora [ ]

Mezun olduğunuz okul türü:

[ ] Eğitim Fakültesi- Okul Öncesi Öğretmenliği

[ ] Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümü

[ ] Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

[ ] Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

[ ] Diğer……

Mesleki deneyim süreniz:

1-5 yıl [ ] 6-10 yıl [ ] 11-15 yıl [ ] 16 yıl- Üstü [ ]

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ALANINDA BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 04.05.2023
Toplantı Yeri: Çevrimiçi-Microsoft Teams Sohbet

KARAR NO: 2

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 07/04/2023-E. 676555 tarih-sayılı yazısı ekinde Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU ve yüksek lisans öğrencisi Tuba ÇAY SAĞLAM tarafından gönderilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışma kurulumuzca incelenmiş ve araştırmanın etik ilkelere uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :

Doğum Tarihi :

Doğum Yeri :

E-posta :

Öğrenim Bilgisi

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Felsefe	Hacettepe Üniversitesi	1999-2003
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi	2003-2007
Tezsiz Y.Lisans	Felsefe Grubu Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi	2003

İş Deneyimi

2007-…: M.E.B bağlı okul öncesi öğretmenliği