

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇEVREYE KARŞI MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNDE GEÇERLİK
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Seda SAKARYA

Ankara
Mart, 2010

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇEVREYE KARŞI MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNDE
GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

Seda SAKARYA

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Serap DEMİRİZ

Ankara
Mart, 2010

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seda SAKARYA'nın “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeğinin Okul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerinde Geçerlik Güvenirlik Çalışması (Ankara İli Örneği)” başlıklı tezi 11.03.2010 tarihinde, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Serap DEMİRİZ
Üye : Prof. Dr. Berrin AKMAN
Üye : Doç. Dr. Adalet KANDIR

ÖNSÖZ

Seda SAKARYA

ÇEVREYE KARŞI MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNDE GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans eğitimim süresince benden ilgi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, çalışmanın başlangıcından itibaren araştırmamın; planlanma, oluşturma, uygulama ve sonuçlandırma aşamalarında rehberliği, titiz çalışmaları ve bana hissettirdiği manevi destek nedeniyle danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Serap Demiriz’e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmalarım sırasında, değerli katkılarını benden hiçbir zaman esirgemeyen; Sayın Öğr. Gör. Figen Şahin, Sayın Öğr. Gör. Özlem Şimşek, Sayın Arş. Gör. Oğuz Serdar Kesicioğlu’na teşekkür ederim.

Araştırmada kullanılmak üzere geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği” ölçek maddelerinin amaca uygunluğunu incelemek amacıyla görüşlerine başvurulmuş Sayın Prof. Dr. Fulya Temel, Sayın Prof. Dr. Gelengül Haktanır, Sayın Prof. Dr. Çağlayan Dinçer, Sayın Prof. Dr. Berrin Akman, Sayın Prof. Dr. Belma Tuğrul, Sayın Prof. Dr. Gülen Baran, Sayın Doç. Dr. Semra Erkan, Sayın Yard. Doç. Dr. İlkay Ulutaş, Sayın Yrd. Doç. Dr. H. Elif Dağlıoğlu, Sayın Öğr. Gör. Figen Şahin ve Sayın Öğr. Gör. Ebru Ersay hocalarıma teşekkür ederim. Araştırmamın istatistiksel analizlerinde bana yardımcı olan Sayın Yard. Doç. Dr. Ömay Bökeoğlu’na teşekkür ederim.

Ölçeği cevaplayan tüm öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Eğitim hayatım süresince bana verdikleri destek ve çalışmamdaki en büyük başarımın sahipleri değerli ailem; annem, babam ve kardeşime sonsuz teşekkürler.

ÖZET

ÇEVREYE KARŞI MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNDE GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

SAKARYA, Seda

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Serap Demiriz

Mart 2010, 78 sayfa

Pelletier ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Çevreye Karşı Motivasyon (The Motivation Toward The Environment Scale) ölçeğinin Okul öncesi Öğretmen Adayları Üzerinde Geçerlik Güvenirlik Çalışmasının yapılması ve bazı değişkenler açısından incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma; öğretmen adaylarının çevreye karşı olan motivasyon türlerinin belirlenmesi ve böylelikle alana kazandırılan ölçek aracılığıyla yetişkinlere bu yönde bilinçlendirme çalışmaları yapılabilmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın evrenini, Ankara ili devlet ve vakıf üniversitelerinin 2008 – 2009 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin orijinal formuna uygun 24 madde ve 6 faktörlük bir ölçek formu elde edilmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranının %74.61 ve Cronbach α katsayısının .87 olduğu ortaya çıkmıştır. Analizler, SPSS 15.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre Çevresel Motivasyon Ölçeği'nin “İçe Yansıtılmış Düzenleme [$t_{(305)} = 1.34$; $p > .05$]; ve İçsel Düzenleme” [$t_{(305)} = 1.73$; $p > .05$] boyutu puanları arasında anlamlı fark yok iken diğer tüm alt boyutlarda farkların anlamlıdır.

Araştırmaya katılan օđretmen adaylarının annelerinin օđrenim durumuna gօre “Çevresel Motivasyon ֖lçeği’nin “İçsel Dzenleme” boyutunda farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [F_(3, 286) = 3.38; p ≤ .05]. ֖đretmen adaylarının babalarının օđrenim durumuna gօre “Çevresel Motivasyon ֖lçeği’nin hiçbir alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Araştırmaya katılan օđretmen adaylarının çevreye yօnelik ders alma durumlarına gօre Çevresel Motivasyon ֖lçeği’nin “Bütünleşmiş Dzenleme [t₍₃₀₅₎ =2.62; p<.01]” ve “İçe Yansıtılmış Dzenleme [t₍₃₀₅₎ =2.34; p<.05]” boyutu puanları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan օđretmen adaylarının çevre ile ilgili seminerlere katılma durumlarına gօre Çevresel Motivasyon ֖lçeği’nin “İçsel Dzenleme [t₍₃₀₄₎ =3.93; p<.01]”; “Bütünleşmiş Dzenleme [t₍₃₀₄₎ =3.63; p<.01]” ve “Tanımlanmış Dzenleme [t₍₃₀₄₎ =2.55; p<.01]” boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul օncesi, çevreye karşı motivasyon, օđretmen adayları

ABSTRACT

THE STUDY OF RELIABILITY AND VALIDITY OF THE MOTIVATION TOWARD THE ENVIRONMENT SCALE ON PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES (SAMPLE OF ANKARA CITY)

SAKARYA, Seda

MS in Preschool Education

Thesis Supervisor: Ass. Prof. Serap Demiriz

March 2010, 78 pages

The aim of this study consists of doing the study of validity and reliability of "Motivation Toward the Environment Scale" on preschool teacher candidates developed by Pelletier et al. (1998) and consists of analysing in terms of some variables. The study is important to identify the kinds of motivation toward environment of teacher candidates and so advising the adults by the help of the scale.

The universe of the research is the 3rd and 4th class students of Preschool Education Departments of Faculties of Education of State and Foundation Universities in Ankara in 2008-2009 Term. As a result of the analyses of reliability and validity, a scale form composed of 24 items and 6 factors, appropriate to the original form of the scale. Total variance rate which is explained in the scale is found as %74,61 and Cronbach coefficient is found as .87 after working. The analyses were conducted by using the programme SPSS 15,0.

While there is not any meaningful difference among the scores of "Introjected Regulation and Intrinsic Regulation" dimension of the Motivation Toward the Environment Scale due to class level of respondent teacher candidates [$t_{(305)} = 1.34$; $p > .05$], [$t_{(305)} = 1.73$; $p > .05$] there are meaningful differences in all of other sub-dimensions.

According to the educational level of mother of the teacher candidates participated in the research, the difference is significant in "Intrinsic Motivation" dimension of the Motivation Toward Environment Scale [$F_{(3, 286)} = 3.38; p \leq .05$]. There is no significant difference among the groups in sub dimension of Motivation Toward Environment Scale according to the educational level of father of the teacher candidates.

According to the situation that the teacher candidates take courses toward environment; there is a significant difference between the scores of the "Integrated Regulation [$t_{(305)} = 2.62; p < .01$]" dimension and "Introjected Regulation [$t_{(305)} = 2.34; p < .05$]" dimension of Motivation Toward Environment Scale

According to the situation that the teacher candidates attend the seminars about environment, it is concluded that there is a significant difference among "Intrinsic Motivation [$t_{(304)} = 3.93; p < .01$]; "Integrated Regulation [$t_{(304)} = 3.63; p < .01$]" and "Identified Regulation [$t_{(304)} = 2.55; p < .01$]" dimensions of Motivation toward Environment Scale.

Keywords: Preschool, motivation toward the environment, teacher candidates.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi.....	2
1.1.1. Alt Problemler	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
1.6.1. Çevre.....	4
1.6.2. Motivasyon (Güdülenme)	5
1.6.3. Çevre Bilgisi	5
1.6.4. Geri dönüşüm.....	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1.. Çevre.....	6
2.1.1. Çevre ve İnsan	7
2.1.2. Çevre sorunları.....	7
2.1.3. Çevre Eğitimi	10
2.1.3.1. Çevre Eğitiminin Amaçları	11
2.1.3.2. Çevre Eğitiminin Kademeleri	12
2.1.4. Okul Öncesinde Çevre Eğitimi	13
2.1.5.Çevre Eğitiminde Okul Öncesi Öğretmeninin Yeri.....	15
2.2. Çevreye Yönelik Tutumlar, Duyarlılık ve Çevresel Motivasyon	17
2.3. Yükseköğretimde Çevre Olgusu	20

2.4.. Konu İle İlgili Araştırmalar	22
2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	22
2.4.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	26
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.2.1. Evren	35
3.2.2. Örneklem	36
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği (The Motivation Toward The Environment.....)	37
3.3.1.1. Veri Toplama Aracının Alt Ölçekleri	38
3.3.2. Demografik Bilgi Formu	41
3.4. Verilerin Toplanması	41
3.5. Verilerin Analizi	42
4. BULGULAR VE YORUM.....	44
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	44
4.2. Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirliliğine İlişkin Bulgular	50
4.2.1. Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin Faktör Yapısına İlişkin Bulgular	50
4.3. Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin Bazı Değişkenlere İlişkin Bulguları.....	55
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	65
5.1 Sonuçlar	65
5.2.Öneriler	66
KAYNAKÇA	69
EKLER	75

ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 1. Alt Ölçek Şeması	37
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Üniversite ve Sınıf Düzey Dağılımı.....	36
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım.....	44
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eğitsel Özelliklerine İlişkin Dağılım.....	45
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Özelliklerine İlişkin Dağılım.....	47
Tablo 5. “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği” Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	52
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Çevresel Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin T Testi sonuçları	56
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Çevresel Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları....	58
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre Çevresel Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları....	60
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Ders Alma Durumlarına Göre Çevresel Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları	62

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çevreyle İlgili Seminerlere Katılma Durumlarına Göre Çevresel Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	64
--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çevre sorunlarının ortaya çıkmasıyla beraber yaşanan toprak kayıpları, canlı türlerinin yok olması, asit yağmurları, çölleşme, açlık, yoksulluk vb. çevresel sorunlar insan yaşamını tehdit eder boyuta ulaşmıştır. İşte bu noktada çevreye yönelik tutumlar ve çevre eğitimi önemli bir rol oynamaktadır (Kavruk, 2002; Akt: Erol, 2005:1).

Davis (1998)'in vurguladığı gibi toplumların en önemli görevlerinden biri yeni yetişen nesillere hali hazırdaki gidişatı gözden geçirmek ve değiştirmek için gerekli tutum, değer, bilgi ve beceriyi kazandırmak aynı zamanda sağlıklı, adaletli, güçlendirilebilir bir gelecek sunmaktır. Çevre eğitimi bu amaçlara ulaşabilmek için çok gereklidir. Çevre eğitimi öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun çevresel sorunlara, problemlere ve meselelere çözüm getirmek için birlikte çalışmalarıdır. Bu yönüyle çevre eğitimi disiplinler arasındadır ve değerler, tutumlar, etik ve eylemlerle ilgilidir. Çevre eğitimi bir düşünce ve yaşam biçimini baz almaktadır (<http://sas.metu.edu.tr/files/gazi%20paper.doc>).

Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim gören bireylerin çevreye karşı tutum, davranış ve çevresel bilgi düzeyleri oldukça önemlidir. Öğretmenlere yeni içerik ve yöntemleri uygulayabilmeleri için özgüven sağlamak, her grup ve eğitim kademesindeki bireyler için örgün ve yaygın çevre eğitiminin gereğini kavratmak, öğretmenlerin çevre bütünlüğü ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki karmaşık ilişkileri anlamalarını sağlamak ve çevrenin korunması ve iyileştirilmesi için aktif çalışmaya sevk edecek çevreye yönelik sorumluluk duygusunu ve değer yargılarını aşılama gerekmektedir (Erol, 2005: 22).

Zamanlarının büyük bir bölümünü çocuklarla beraber geçiren öğretmenlerin çocukların çevreye karşı duyarlılıklarını arttırmalarında oldukça önemli bir yere sahip oldukları kuşkusuzdur. Okul öncesi dönem çocukları çevreye karşı oldukça duyarlıdırlar. Bu dönem çocuklarının öğretmenlerinin tutum ve davranışlarıyla benzer tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bilindiği gibi; çocuklar sahip olacakları davranış ve deneyimlerini model olarak etkilendikleri diğer kişiler vasıtasıyla

kazanırlar. Çocukların çevresel tutumlarının gelişmesinde duyarlı ekolojik sınıf aktiviteleri ve okul öncesi öğretmenlerinin davranışları büyük rol oynar. Okulda işlenen konular ile çocuklara empoze edilen aile inançları birbiriyle uyumluysa bu tutarlı inanç ve davranışlar çocukların inanç ve davranışları üzerinde etkiler oluşturmaktadır. Çocuklar bilgilerini yaşadıkları deneyimler yoluyla kazandıklarından dolayı, çevresel tecrübelerini arttırmak için onlara doğa deneyimleri sağlanması gerekmektedir. (Diamond , Musser,1999:27; Surbrook, 1997: 2).

1.1. Problem Cümlesi

Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği okul öncesi öğretmen adayları için geçerli ve güvenilir midir?

1.1.1. Alt Problemler

Bu araştırmada problem cümlesinde belirtilen konunun aydınlatılabilmesi için alt problemler olarak şu sorulara cevap aranmıştır.

1.1.1.1 Çevreye karşı motivasyon ölçeği okul öncesi öğretmen adaylarının çevresel motivasyonlarını ölçmede geçerli ve güvenilir midir?

1.1.1.2. Öğretmen adaylarının çevreye karşı motivasyonları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.1.1.3. Öğretmen adaylarının çevreye karşı motivasyonları anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.1.1.4. Öğretmen adaylarının çevreye karşı motivasyonları baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.1.1.5. Öğretmen adaylarının çevreye karşı motivasyonları çevreye yönelik ders alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.1.1.6. Öğretmen adaylarının çevreye karşı motivasyonları çevreyle ilgili seminerlere katılma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; Pelletier ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Çevreye Karşı Motivasyon (The Motivation Toward The Environment Scale) Ölçeğinin Okul öncesi Öğretmen Adayları Üzerinde Geçerlik Güvenirlik Çalışmasının yapılması ve çevresel motivasyonların sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim durumu, çevreye yönelik ders alma durumu, çevreyle ilgili seminerlere katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Okul öncesi dönemde çocukların olumlu çevre deneyimleri edinmeleri, çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri çocuklara yakın kişilerin tutumlarıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu açıdan bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerinin çevreye karşı sergiledikleri tutumlar, çevreyi korumacı davranışları onların eğitim metotlarına yansiyacaktır. Bu nedenlerden dolayı bir ölçüt sağlaması sebebiyle Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeğinin, okul öncesi öğretmen adayları üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde yer alan çocukların her türlü davranışlarında yetişkinleri model aldıkları düşünüldüğünde bu dönemde çocuklarla beraber vakit geçiren yetişkinlerin tutum, yaklaşım ve davranışlarının oldukça önemli olduğu ve çocukların bakış açılarını birbir etkiledikleri göz ardı edilmemelidir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının çevreye karşı motivasyon türleri belirlenecek ve böylelikle alana kazandırılan ölçek aracılığıyla yetişkinlere bu yönde bilinçlendirme çalışmaları yapılabilecek, çocukların hayatlarında oldukça önemli katkıları bulunan yetişkinlerin; bilinçlendirme, tutum ve davranışlarını şekillendirme çalışmaları yapılarak gerekli

önlemler alınabilecektir. Bu nedenlerden dolayı “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği’nin geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması önemlidir.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılanların Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği’ni objektif olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; 2008-2009 öğretim yılında Ankara il merkezindeki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümüne devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Bu bölümde çevre ve çevrenin içerdiği kavramların tanımları yer almaktadır.

1.6.1. Çevre

Türk Dil Kurumuna göre çevre; bireyi etkileyen canlı ve cansız varlıklar ile bütün güç ve koşulların toplamıdır
(<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=%E7evre&ayn=tam>).

Çepel (1992:38)’ e göre çevre; “canlıların yaşayıp gelişmesini sağlayan ve onları sürekli olarak etkileri altında bulunduran fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerin bütünüdür”.

1.6.2. Motivasyon (Güdülenme):

Türk dil kurumuna göre güdülenme; kişinin, eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ya da dış bir dürtücünün etkisi ile eyleme geçmesi, canlıda eyleme ya da öğrenmeye geçme isteği olarak tanımlanmaktadır. (<http://www.tdk.gov.tr/TR/sozbul>).

1.6.3. Çevre Bilgisi:

Erten (2005:91)'e göre çevre bilgisi; çevreye ait sorunlar ve bu sorunlara aranan çözüm yolları, doğa hakkındaki bilgilerdir.

Arcury ve Jhonson (1987)'a göre çevresel bilgi; insanların davranışlarının çevre üzerindeki etkileri ve insanların çevreye yönelik sahip oldukları gerçek bilgilerdir (Akt: Pelletier ve diğerleri 1998).

1.6.4. Geri dönüşüm:

Türk dil kurumuna göre geri dönüşüm; atıkların yeniden değerlendirilmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr/TR/sozbul>).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Çevre

Farklı yönleriyle ele alınan çevre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Webster sözlüğü çevreyi; bir organizmanın yaşama ve gelişmesini etkileyen tüm dış şartlar ve faktörler toplamı olarak tanımlarken, çevrenin bir nesnenin performansını etkileyen tüm dış şartlar olarak tanımlandığına da rastlanmaktadır. Son zamanlarda ise çevre; fiziki ve kültürel özellikleri ile algılanmakta ve tanımlanmaktadır. İnsan merkezli çevrede insanın biyolojik ve kültürel ihtiyaçları karşılanmaktadır. Onun için canlıları özellikle de insanı etkileyen ve ondan etkilenen dış şartların tamamı şeklinde bir tanım yapmak daha doğru olacaktır. Bütün canlılar yaşantıları boyunca tek veya toplu olarak belli bir mekanda bulunmak ve bu mekânın canlı cansız unsurlarıyla ilişkilerini sürdürmek durumundadırlar. İşte tüm bu canlı varlıkların yaşamsal bağlarla bağlı oldukları ve değişik şekillerde etkilenip, etkiledikleri bu mekân birimleri çevreyi ifade etmektedir (Yıldız , Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000:13; Görmez, 1991:7).

Çevreyi, canlıların yaşayıp gelişmesini sağlayan ve onları sürekli olarak etkisi altında bulunduran fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörler olarak düşündüğümüzde çevrenin birbirleriyle etkileşimli varlık, olay ve enerji bütünlüğü olduğu karşımıza çıkmaktadır. İşte sayılan bu faktörler de çevre faktörleri olarak tanımlanmaktadır.

Çevre faktörleri dört gruba ayrılarak incelenirler. Bunlar:

- a) Klimatik Faktörler: Sıcaklık, ışık, nem, hava hareketleri
- b) Reliyef Faktörleri: Arazi yüzü, şekli, bakı, yükselti, enlem...
- c) Edatik Faktörler: Toprak varlığı
- d) Biyotik Faktörler: İnsan, hayvan, bitki, ve mikroorganizmalar.

Bu ögelerin tümü, bir ilişkiler bütünü olan çevreyi oluşturmaktadır. Çevre, bu bütünlüğün merkezinde algılanan bireyin diğer insanlarla, insan dışında kalan canlılarla ve tüm cansız ögelerle olan karşılıklı etkileşimini de içermektedir (Çepel, 1992:38).

2.1.1. Çevre ve İnsan

Günümüzde çevrecilik dendiğinde akla ilk gelen yeryüzünde nesli tükenmekte olan bitki ve hayvanlar üzerindeki duyarlılık olsa da aslında son yıllarda çevreye yönelik yapılan eylemlerin temelinde insan ve insan sağlığı için duyulan kaygılar yatmaktadır. Doğanın tüm zenginlikleriyle korunması ve yaşatılması yeryüzünün yaşam kaynaklarının korunması anlamına gelmektedir ki insan soyu bu kaynakları kaybettiği sürece en az nesli tükenmekte olan bir hayvan ya da bir bitki türü kadar tehlike altında olacaktır (Ekinci, 1994:21).

Bir ilişkiler bütünü olan çevrenin soruna dönüşmesi, genellikle insan kaynaklı etkilerin kendilerine özgü nitelikleri ve nicelikleri ile doğanın ilişkiler sistemini ve dengelerini zorlamasının bir sonucu olmaktadır (Buhan, 2006:7).

2.1.2. Çevre Sorunları

Çevre sorunları insanlığın yaşadığı ekolojik sorunlardan biridir ve insanların çeşitli faaliyetleri sonucu çevrenin bozulmasıyla ortaya çıkar. Çevre sorunlarının esas nedeni ekolojik dengenin bozulmasıdır. Ekolojik dengenin bozulması; doğa ve insanlar arasındaki ilişkilerin; doğal döngüleri (madde ve enerji döngüsü) bozabilecek biçimde gelişmesidir (Yıldız ve diğerleri, 2000:92).

Ekolojik dengeye yapılan müdahaleler bu dengeyi aksatmakta ve böylelikle bazen yeni bir dengeye yol açmakta bazen de bu dengeyi bozarak büyük sorunlara yol açmaktadır (Görmez, 1991:8).

Çevre sorunlarının, en büyük kaynağı insandır ve insanların toplu olarak yaşadığı yerlerdir. Genel olarak kirlenme, tabiatın temizleme gücünden üstün olan yüklerin çevrede meydana getirdiği birikimler olarak tanımlanmakta ve bu birikimlerin madde veya gruplarının niteliğine göre kirliliğin etkisi de değişik olmaktadır. Farklı bir şekilde ifade edildiğinde ise; çevre kirliliğinin oluşmasına temel neden; doğanın insan etkileriyle ortaya çıkan atıkları kendiliğinden giderme yeteneğini aşması ve buna bağlı olarak bozulmasıdır (Kışlalıoğlu,1985:86 Akt: Buhan, 2006:8).

Başlıca çevre sorunlarına baktığımızda;

a) Hava Kirliliği:

İnsanlar tarafından atmosfere karıştırılan yabancı maddelerle hava bileşiminin bozulması olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü ise bu tanımlamayı “Canlıların sağlığını olumsuz yönde etkileyen veya maddi zararlar meydana getiren havadaki yabancı maddelerin normalin üstündeki yoğunluğu.” olarak yapmaktadır. Hava kirliliğinin nedenleri arasında tüketilen fosil yakıtlar, çöplerin yakılması, radyoaktif ışınlar olduğu görülürken sonuçların da ise; asit yağmurları, küresel ısınma, ozon tabakasının zarar görmesi, sis oluşumu gibi durumların ortaya çıktığı görülmektedir.

b) Su Kirliliği:

İstenmeyen maddelerin; suyun niteliğini ölçülebilecek oranda kötüleştirilebilecek miktar ve yoğunlukta suya karışması olayıdır. Daha net bir tanımla ise; insandan kaynaklanan etkiler sonucunda ortaya çıkan, kullanımı kısıtlayan ya da engelleyen ekolojik dengeyi bozan nitelik değişimidir. Su kirliliğinin nedenleri arasında aşırı gübreleme, temizlenmeyen evsel ve endüstriyel atık sular, tanker kazaları, kimyasallar, denizlere bırakılan tüm zararlılar olduğu görülürken sonuçlarında ise; akarsuların kirlenmesi, denizde yaşayan canlıların toplu ölümleri, içme sularının kirlenmesi, salgın hastalıkların artması gibi durumların ortaya çıktığı görülmektedir.

c) Toprak Kirliliği:

Toprağın içinde ve üstünde bırakılan zehirli atık ve maddelerin toprağın fiziksel ve kimyasal karakteristiklerini bozması olarak tanımlanmaktadır. Toprak kirliliğinin

nedenleri arasında çöpler ve çöp yığınları, asit yağmurları, gübreleme çalışmaları olduğu görülürken sonuçlarında ise; topraktaki ağır metal konsantrasyonunun artması, toprağın PH- değerinin değişmesi, hastalık yapıcı kaynakları oluşturması, estetiğin bozulması durumlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Çepel, 1992:195-206; Buhan, 2006:9-10).

d) Radyoaktif Kirlilik:

Radyoaktivitenin çevre kirleticileri arasında çok ayrı bir yeri vardır. Kaynakları ve yayılma etkileri açısından bakıldığında küresel bir özellik taşımaktadırlar. Radyoaktivitenin doğal kaynakları; yeryüzü ve deniz dibinde yer alan kayalar ile atmosfere gelen güneş ışınlarıdır. Radyoaktivitenin doğal kaynakları dışında; nükleer silahlar, nükleer enerji santralleri ve atıkları da yapay radyoaktivite kaynakları olarak sıralanabilirler. Radyoaktif kirliliklerin en önemli özelliklerinden biri ömürlerinin oldukça uzun olmasıdır. İnsanlar ve hayvanlar üzerindeki olumsuz etkilerine bakıldığında; alyuvarları yok etme, kemik iliği, pankreas, lenf bezlerinde tahribata yol açma gibi olumsuz durumlar karşımıza çıkarken; bitkiler üzerinde de büyük tahribatlara neden olduğu bilinmektedir.

e) Gürültü Kirliliği:

Canlıların fizyolojik fonksiyonlarını olumsuz yönde etkileyen, psikolojik dengelerini bozan, iş yapabilme gücünü azaltan istenmeyen sesler olarak tanımlanan gürültü kirliliğinin nedenlerine bakıldığında; hızla artan nüfus, kentleşme ve teknolojinin getirisi olan makineleşme gibi durumların karşımıza çıktığı görülmektedir. Gürültünün çevresel etkilerine bakıldığında; fiziksel açıdan kalıcı veya geçici işitme problemleri, kas gerilmeleri, kan basıncı artışları, dolaşım ve uyku bozuklukları; psikolojik açıdan; sinir bozukluğu, korku, yorgunluk, huzursuzluk gibi problemlere yol açtığı bilinmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2000:114-117).

2.1.3. Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi, “bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu, kalıcı davranış değişikliğinin kazandırılması, doğal, tarihi, kültürel, sosyal ve estetik değerlerin korunması ve sorunların çözümünde görev alma” olarak tanımlanabilir (Çevre Bakanlığı, 1997; Akt: Armağan, 2006:26).

Çevre sorunlarının ana kaynağına bakıldığında insan doğa ilişkilerinin karşımıza çıktığı görülmektedir. İlk zamanlarda yaşamak için doğa güçlerine karşı savaşan insanoğlu, son yıllarda doğaya egemen olmaya başlamış ve bu durum da doğal kaynakları hızla tüketmeye başlamıştır. İşte tam da bu noktada yapılması gereken en önemli şey insan kaynağına gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmaktır. Çevresel sorunların kaynağı; insanların bu konudaki tutum ve davranışları olduğuna göre verilecek çevre eğitimlerinin çevrenin korunmasına katılımı arttıracacağı şüphesizdir (Daştan, 1999).

Çevre eğitiminin temel amacı; çevresel sorunlar hakkında duyarlı olan ve gerektiğinde çözüm yolları üretebilecek kitleler oluşturmaktır (Külköylüoğlu, 2000; Akt: Aktepe, 2005:16).

Çevresel bilgi; insanların davranışlarının çevre üzerindeki etkilerinden ve insanların çevreye yönelik sahip oldukları gerçek bilgilerden oluşur. Bu bilgi çevre bilinci kazandırmak adına çevre için yararlı ve zararlı davranışlarla ilgilenir. Günümüzde hazırlanan çevre ile ilgili programlar bilgilendirme yoluyla çevre bilinci edinmiş insan sayısını arttırmaya yönelik faaliyetler içindedir. Çevresel bilgi okullarda verilmeye başlanır ve medya yoluyla desteklenir. Çeşitli çevresel kuruluşlar ve belediyeye ait birtakım kollar tarafından çeşitli broşürler, kitapçıklar dağıtılarak çevre bilinci oluşturulmaya çalışılır (Arcury ve Johnson, 1987; Akt. Pelletier ve diğerleri; 1998, 438).

Çevre eğitimi, bireylere ekolojik bilgileri aktarmanın yanında bireylerin çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini de sağlar. Çevre eğitimi, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarına hitap eder (Unterbruner, 1991, Akt: Erten, 2005:92).

Tarih boyunca insanlar, doğa ile olan ilişkilerinde büyük aşamalar geçirmiş, doğaya olan hükmetme isteği giderek artmış, bu durum da kaynakların varlığını etkilemiştir. Zamanla kaynakların giderek azalması, dünya nüfusunun ve ihtiyaçların artması, plansız endüstriyelleşme ve kentleşme doğa için zararlı olacak boyutlara ulaşmıştır. Bu aşamada çevre eğitimi; bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu, kalıcı davranış değişikliklerinin kazanılması, çevresel değerlerin korunması için verilen eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır Yalçın (1993) yaptığı araştırmada; Çevre Duyarlılığı ve Eğitimi kapsamında çevre kavramı ve çevre eğitiminin dayanması gereken ilkelerin toplumun tüm kesimlerine yönelik olması, bilgilendirici ve karar alma sürecine aktif katılım içermesi, barış ve demokrasiyi vurgulaması, çevre merkezli olması, çevreye bütüncül yaklaşması, televizyon vb. kitle iletişim araçlarından yararlanması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır (Akt. Altın, 2001:12).

Çevresel durumlardaki kötüye gidiş giderek büyüyen çağdaş bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevreyle ilgili ihmaller sonucu ortaya çıkan durumlar yaşam kalitesini çeşitli seviyelerde etkilemektedir. Ancak günümüzde bu konular çoğunlukla ekolojik gruplar ve hükümetlerin yürüttüğü bazı programlar tarafından ciddiye alınmakta ve çalışmalar sürdürülmektedir. Çevre ile ilgili insanların geliştirecekleri tutumlar ve edinecekleri bilgiler çevreye yönelik bu ilgisizliğin giderilmesinde etken olacaktır (Pelletier , Tuson, Demers, Noels , Beaton, 1998:437-438).

2.1.3.1. Çevre Eğitiminin Amaçları

a) Farkındalık: Çevre ile ilgili uyarıcıları algılama ve ayırt etme becerisi kazandırarak bu becerilerin farklı alanlarda kullanılmasını sağlamak olarak tanımlanmaktadır.

b) Bilgi: Bireylerin çevre ile etkileşime girme, çevresel konularla ilgili temel bir anlayış kazanmalarını ifade eder. Çevresel bilgi insanların davranışlarının çevre

üzerideki etkileri ve insanların çevreye yönelik sahip oldukları gerçek bilgilerden oluşmaktadır (Arcury ve Johnson, 1987; Akt: Pelletier ve diğerleri, 1998:438).

c) Tutumlar: Çevreye ilgi duyma, çevreye karşı olan sorumluluklarını bilme ve bu sorumlulukları üstlenme, güdülenmek için gerekli değerleri kazanmaktır.

d) Beceriler: Çevre ile ilgili problemleri belirleme ve bu problemlerin çözümüne yönelik gerekli beceriler kazanmadır.

e) Katılım: Bireylerin çevreyle ilgili herhangi bir eylem başlatmak için bilgi ve becerilerini kullanmalarında deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktır (Haktanır, 2007:15-16).

2.1.3.2. Çevre Eğitiminin Kademeleri

Çevre eğitiminin kademeleri Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Birliği tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

- a) Çevreye karşı ilgi ve duyarlılık kazandırmak
- b) Doğal sistemin işleyişi hakkında bilgilendirmek
- c) Çevreye olumlu bakış açısı sağlayan değer yargısı oluşturmak
- d) Çevreye aktif katılım sağlamak ve katkıda bulunma becerisini kazandırmak
- e) Çevre sorunlarını önleme ve çözme deneyimleri kazandırmak (Ayvaz, 1998; Akt. Başal, 2005:16).

2.1.4. Okul Öncesinde Çevre Eğitimi

Okul öncesi dönemde yer alan çocuk için çevre; odası, evi, oyun bahçesi vb. mekân ve kişilerden oluşmaktadır. Çocuklar bu dönemde çevreyi tanımaya başlar ve korumayı öğrenirler. Bu dönemde çocuklar çevreyi tanımaya başlarken yapılması gereken çocuğun çevresi olarak algıladığı bütün kişi ve objelerin kendine ait olduğu ve kendisinin de bu çevrenin bir parçası olduğu fikrini benimsemesine yardımcı olmaktadır.

Bu benimsetme; çocukların çevreye ait olma duygularını geliştirebilmelerine yardımcı olmaktadır. Çevreyi korumayı öğrenme aşamasındaysa; çocuğun tüm çevresini temiz tutması ve böylelikle de sorumluluk duygusu geliştirebilmesine yardımcı olmak vardır (Kavruk, 2002:128).

Kendileri için bir şeyler keşfedebildiklerini anladıklarından itibaren, çocuklar doğal bir merakla sahiptirler. Küçük çocuklar çevrelerini keşfetmeye izin verildiğinde, yoğunlaşır ve meşgul olurlar, günlük dünyayı öğrenmeye hazır bir şekildedirler. Araştırıp deneyimledikleri şeyleri tutan güçlü ve dayanıklı bir hafızaları vardır. Hafızalarındaki anlatmak için edindikleri zengin bir kelime hazineleri vardır. Bu yolla, çocukların bilime olan doğal ilgileri dillerini ve okur-yazarlıklarını geliştirir. Kısaca, bilim çocuklara hakkında konuşacak durumlar sağlar. Bu deneyimleri sayesinde çocuklar; etraflarındaki dünya hakkında bilgi sahibi olurlar, merak etme, soru sorma, araştırma, fikirleri formalize etme, yansıtma konularında gelişirler (Tu, 2006:1; Hildebrand, 1994: 249, Conezio&French, 2002:1).

Çevre eğitimi planları, çocukların doğal çevreyi anlamalarını sağlamak, tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilemek amaçlı olmalıdır. Bu noktada asıl amaç; çevreyi koruma ve kullanma ile ilgili duyarlılık gelişimi sağlamaktır. Bireyin bu yıllarda kazanacağı tutum ve davranışları tüm yaşantısı boyunca sürdüreceği düşünüldüğünde çocukluk döneminde verilen çevre eğitiminin ne kadar önemli olduğu tartışılmaz bir boyuta ulaşmıştır (Başal, 2005:11).

Dunlap ve Van Liere (1978) daha iyi eğitilmiş bireylerde daha yoğun ekolojik fikirlerin eğitim, medya ve kişisel bilgiler aracılığıyla aktarılacağı düşüncesinde yoğunlaşmışlardır. Bu fikrin temelinde daha eğitilmiş ailelerde yetişen çocukların daha

çevreci tutumlar sergilemelerinin umulması yatar (Akt: Peer, Goldman Yavetz; 2007:56).

Gelişimsel özellikleri nedeniyle merak ve keşfetmeye istekli bu dönemde çocuklar, onlara sağlanacak ortamlarla doğa ile iç içe olarak bu gereksinimlerini karşılama fırsatları yakalarlar. Doğal çevre içinde barındırdığı birçok özellik ile; çocukların değişimleri gözlemlene, canlı, cansız öğelerin işlevlerini fark etme bunların sonucunda da çevreye karşı duyarlılık geliştirme olanağı sağlar. Okul öncesi dönem çocukları doğayı inceleyerek birçok beceri elde ederken aynı zamanda bu alanla ilgili deneyimlere de sahip olurlar (Dinçer, 1999:29).

Çocukların örnek aldığı modellerin, onların çevresel davranışlarını ve değerlerini etkileyebileceği görülmüştür. Erken yaşlarda çevre eğitimi fikri çocuğun doğaya ihtiyacı olduğu ve sağlıklı bir gelişim için doğayla sağlıklı bir ilişki içinde olması gerektiği görüşünden destek almaktadır (Futer,2005: 33;Wilson, 1993: 18).

Okul öncesi dönemde yer alan çocukların doğa ile ilgili yeteneklerinin gelişmesi ve sergiledikleri bu eylemlerden zevk alabilmeleri için onlarla yapılabilecek bazı pratik deneyimlere örnek olarak; bitkilerin sulanması, bitkilerin gübreleme ve aşılınması, çiçek düzenlemelerinin yapılması, hayvanların, beslenmesi ve temizliği verilebilir (Goldstein, 1991:4).

Çevre eğitiminin okul öncesi dönemde önemli bir yer teşkil etmesinin nedenlerine baktığımızda;

a) Özellikle büyük kentlerde yaşayan çocukların günümüz endüstri toplumlarında tabiatla etkileşimden uzak büyüdükleri, tabiatın gücü ve güzelliğinden gitgide uzaklaştıkları düşünüldüğünde erken yaşlarda çocuklara kazandırılacak tutum ve davranışların yeri büyüktür.

b) Dünyanın insan etkileri yoluyla giderek bozulan ekolojik dengesini gidermeye yönelik genç nesiller yetiştirilmesi açısından önemlidir.

c) Çevre ve doğa bir model teşkil etmesi açısından özellikle okul öncesi eğitim programlarında çekirdek bir saha oluşturmaktadır (Ayvaz ve diğerleri, 1999, Akt: Armağan, 2006:11).

Karmozyn ve arkadaşları (1993:225)'na göre bireylerin erken çağlarda kazandıkları deneyimler oldukça önemlidir. Çünkü; bireyin erken yaşlarda kendisiyle, çevresiyle, doğayla yaşadığı olumlu deneyimleri, dünyayı değerlendiriş biçiminin temellerini oluşturacaktır.

2.1.5. Çevre Eğitiminde Okul Öncesi Öğretmenin Yeri

Çocukların tüm gelişim alanlarının hızla ilerlediği, birçok kritik dönemi içine alan okul öncesi dönem oldukça önemlidir. Çocuklara bu dönemde sunulacak ortamlarda yetişkinlerin dikkatli olmaları ve bilinçli hareket etmeleri gerekmektedir. Okul öncesi dönemde bu eğitim yaşantılardan yararlanamayan çocukların gelişimlerinin yavaş seyrettiği ve ileriki yaşantılarında olumsuz birtakım izleri taşımaya mahkûm edildikleri bilinmektedir. Bu noktada okul öncesi eğitim kurumlarına büyük görevler düştüğü bilinmelidir. Bu yaş grubu çocukların eğitim alacakları okul öncesi eğitim kurumları; 0-6 yaş arası çocukların gelişimlerini sağlıklı ve düzenli koşullar çerçevesinde, kültürel özellikler de göz ardı edilmeden en iyi biçimde yönlendiren, çocuklarda sağlam bir kişiliğin ve yaratıcı zekanın temellerini atan sosyal kuruluşlar olarak eğitim vermeleri gerekmektedir (Aral, Kandır, ve Yaşar, 2002:14-15; Poyraz, Dere, 2003:21).

Zamanlarının büyük bir bölümünü çocuklarla beraber geçiren öğretmenlerin çocukların çevreye karşı duyarlılıklarını arttırmalarında oldukça önemli bir yere sahip oldukları kuşkusuzdur. Bu noktada öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken hususlara bakıldığında; çocuklarda var olan merakı ve hevesi farklı öğretim yollarıyla desteklemeleri, farklı çevre gezileri düzenlemeleri, etkinliklerde çevre ile ilgili kitaplara yer vererek çevre bilinci oluşturmaları, program içinde çevre ile ilgili konuları oyunlaştırmaları, çocukların çevreye ait bilgilerini ve farkındalıklarını arttırmak için çeşitli resim ve üç boyutlu nesnelere çevreyi düzenlemeleri sıralanabilir. Bunun dışında; çocuklara kazandırılacak çevreyi koruyucu davranışlar; dağıttığı oyuncaklarını toplaması, evini kirletmemesi, faaliyetler sonrasında malzemeleri toplayıp yerlerine kaldırması gibi davranışlardır. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli husus ise öğretmenlerin davranışlarıyla çocuklara model olabilmeleridir. Çocukların

yetişkinleri pek çok konuda model aldıkları, iyi bir gözlemci ve taklitçi oldukları düşünüldüğünde öğretmenlerin bu konuda davranış tutum ve hareketlerine dikkat etmeleri ve çocuklara gözlem yapma, çevreyi sevme, çevre ile ilgilenme gibi davranışlar kazandırarak onların bu yönde olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmeleri önemlidir. Örneğin; öğretmenlerin ağaçlarla, çiçeklerle, böceklerle ilgilenmeleri, onlara gereken özeni göstermeleri, gereksiz yere kağıt, su, ışık kullanımından kaçınmaları çocukların da bu yönde davranmalarında oldukça etkili olacaktır (Dinçer, 1999:29-31; Daştan, 1999:50; Kavruk, 2002:128).

Okul öncesi dönemde yer alan çocuklar meraklı, araştırmayı seven, hayal güçleri kuvvetli ve sorgulayıcıdır. Okul öncesi dönem çocuklarının bu özellikleri, çocukların bu yöndeki gelişimlerini desteklemeyi gerektirmektedir. Çocukların araştırma yapabilecekleri, neden sonuç ilişkileri kurabilecekleri, çeşitli fikirler ortaya koyup tahminlerde bulunabilecekleri fırsatlar yaratmak ve bu yönde eğitim ortamları hazırlamak oldukça önemlidir (Arnas, 2002:1).

Okul öncesi dönemde; yüksek kalitede öğretim programıyla öğrenme, düşünme, soru sorma, deneyler yapma çocukların beyin gelişimi için bu oldukça önemlidir. Doğal çevrede çocuklar için birçok aktivite bulunmaktadır. Doğada örümceğin ağını seyretmesi bile çocuk için çok önemli bir etkinliktir. Bu çocuğun doğal merakını giderir. Norman; çocuğun değişik deneylere tam olarak katılması gerektiğini söyler. Kilmer ve Hofman da çocukların bu etkinliklere aktif bir şekilde katılması gerektiğini savunurlar. Öğretmenler çocuklara destek sağlamak için çok önemlidirler. Öğretmen ne kadar çok zengin bir ortam hazırlarsa çocuğun duyuları o kadar iyi gelişir. Değişik fikirler üretebilirler (Tu, 2006:3; Hildebrand,1994:245; Whitebread, 1999:207).

Eğitim sisteminde çevre eğitiminin artması öğretmenlerin eğitimlerindeki çevre bilgisi eksikliklerini de ortaya çıkarmıştır. Çevre faktörünün bilincinde öğretmenler hazırlanmasına duyulan ihtiyacın saptanmasına rağmen; çok az araştırmacı öğretmenlerin hazırlanmasına dikkat çekmektedir. İsrail'deki akademik çalışmalar öğretmenleri ve eğitimcileri okul öncesi dönemden onuncu sınıfa kadar hazırlamaktadırlar. Öğretmen eğitim programlarının hazırlanmasında gereksinim duyulan bir nokta; çevresel olarak olgun bireylerin çalışmalarında farklı aşamalarda

öğretmen adaylarının çevre faktörünün önemini anlamalarını sağlamaktır.(Peer, Goldman ve Yavetz; 2007:45-46)

Okul öncesi dönemi çocukları çevreye karşı oldukça duyarlıdırlar. Araştırma sonuçları açıkça ortaya koymaktadır ki; çocukların çevreye karşı pozitif tutumlar geliştirmeleri ve ailelerinin çevreyle ilgili aktivitelere katılımları arasında çok önemli bağlantılar bulunmaktadır. Ayrıca bu dönem çocuklarının öğretmenlerinin tutum ve davranışlarıyla benzer tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bilindiği gibi; çocuklar sahip olacakları davranış ve deneyimlerini model olarak etkilendikleri diğer kişiler vasıtasıyla kazanırlar. Okul ortamı da bu yaş grubu çocuklar üzerinde en önemli sosyalleşme ve sosyalleştirme ortamı olmaktadır (Diamond ve Musser,1999:27).

Çocukların çevresel tutumlarının gelişmesinde duyarlı ekolojik sınıf aktiviteleri ve okul öncesi öğretmenlerinin davranışları büyük rol oynar. Okulda işlenen konular ile çocuklara empoze edilen aile inançları birbiriyle uyumluysa bu tutarlı inanç ve davranışlar çocukların inanç ve davranışları üzerinde etkiler oluşturmaktadır (Diamond ve Musser 1999:27).

2.2. Çevreye Yönelik Tutumlar, Duyarlılık ve Çevresel Motivasyon

Çevresel sorunların giderek tehdit edici bir hal aldığı günümüzde bu sorunların çözümlerine yönelik politikalar oldukça önemli bir noktaya ulaşmıştır. İşte tam da bu noktada bireylerin üstlenmeleri gereken en önemli rol bilinci hususunda daha duyarlı olmalarıdır (Görmez, 1991:36).

Duyarlılık; dış etkenlere karşı hassas olma, uyarımlar karşısında tepki gösterme olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda çevresel duyarlılık ise; toplumu oluşturan bireylerin çevresel sorunlara karşı tepki göstermesi ve çevreyi koruma fikri geliştirmesi olarak tanımlanabilir. Çevre koruması ve çevre hareketi fikirleri çevre sorunlarının gelişimine paralel olarak gelişmiş ve bugünkü seviyesine ulaşmıştır (Yalçın, 1993:44-46).

Çevre duyarlılığının oluşturulup yaygınlaştırılabilmesi ancak eğitim yoluyla mümkün olmaktadır. Çevre değerlerine saygılı bir toplum oluşması bireylerin bu hususta kazanacakları doğru, tutarlı ve gerçek bilgiye dayanmaktadır. Bu eğitimler sonrasında çevresel değerlere saygı duyan ve duyarlılık gösteren toplum yapılandırmasını sağlamak için ise; bireylerin bilgidan bilince, duyarlılıktan davranışa uzanan bir bakış açısıyla yetiştirilmeleri önemlidir (Kavruk, 2002:32).

Bireylerin dış dünyaya olan davranışları onların çevre duyarlılıklarını yansıtır. Sia Hungerford,ve Tomera (1986)' ya göre sorumluluk gerektiren davranış; bir bakıma gelişmeyen ama kişiler arası davranışlara karşı öğrenilmiş bir davranıştır. Çeşitli bileşenler arasındaki ilişkiye rağmen araştırmacılar bireyin gelişen çevre bilgilerinin yeterli olmadığı konusunda hemfikirdirler (Bradley,Waliczek ve Zajizek 1999;Mc Millan ,Wright,ve Beazley ,Hsu 2004;). Bilgi; çevresel anlamda kritik bir parçadır ama tek başına o yeterli bir çevresel davranıştan sorumlu değildir (Hungerford ve Volk 1990). Etkin olan ise; sorumlu çevresel davranışı sergilerken bilginin iletiminde gerekli olan tavır ve değerlerdir (Akt: Peer ve diğerleri, 2007:46).

Tutum; insan davranışlarından önce gelen ve hareketlerimize rehberlik eden yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda çevresel tutum; çevreye ilişkin konulara olumlu yaklaşma, yaklaşmama ya da tarafsız kalma şeklinde verilen tutarlı bir öğrenilmiş tepkidir. Çevre eğitimi programlarının geleneksel içeriklerine bakıldığında; insanların çevresel bilgi düzeylerini artırma ve bunun sonucunda bireyleri sorumlu davranmaya yöneltme içeriklerine rastlanmaktadır (Altın, 2001,8-9; İşyar, 1999:2).

Son 30 yılda; çevresel sorunlardaki tehdit edici artış kabul edilmiş ve çevresel evrim yakından izlenmeye başlanmıştır. İnsanların çevreyle ilgili gelişen tutumları 1960'larda ortaya çıkmış, çevresel ilgi ise; 1970'lerden 1987'lere kadar en yüksek seviyelere ulaşmıştır (Dunlap, 1987; Akt: Pelletier ve diğerleri, 1998:439).

Çevre bilincinin oluşumu kişinin çevreye karşı geliştirdiği tutumla birebir ilişkilidir. Avrupa ülkeleri ve Amerika'da çevre koruma bilincini geliştirmenin tek yolu çevre eğitimi olarak kabul edilmekte ve bu yönde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Her yaş ve meslekteki kişilere belirli bir program dahilinde verilebilecek olan bu eğitimleri

kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ve basın yayın kuruluşları desteklemelidir (Özata, 2005:19-20).

Çevresel durumlardaki kötüye gidiş gittikçe büyüyen bir sorun halini almaktadır. Çevreyle ilgili ihmaller sonucu ortaya çıkan durumlar yaşam kalitesini çeşitli seviyelerde tehdit etmekte; örneğin içtiğimiz su ve soluduğumuz hava ile birçok zehirli kimyasal maddeler vücudumuza nüfuz etmektedir. Azalan doğal kaynaklar, vahşi doğa ve bitki örtüsüne verilen zararlar neredeyse bir salgın haline gelerek yayılmaktadır. Ozon tabakasındaki bozulma gezegenimizi ultraviyole ışınlarının tehlikeleriyle karşı karşıya bırakmakta; bireylerin psikolojik ve fizyolojik anlamdaki yaşam kalitesi git gide azalmaktadır. Ancak günümüzde bu konular sadece bazı ekolojik gruplar ve hükümetlerin yürüttüğü bazı programlar tarafından ciddiye alınmakta ve çalışmalar sürdürülmektedir. Bireylerin bu çalışmalar içindeki görevleri; geri dönüşümü kullanabilmek, enerji tasarrufuna özen göstermek, çevreye dost ürünleri kullanmak gibi davranışlar olmalıdır. Ne yazık ki yapılan araştırmalar insanların bu konuda aktif ve katılımcı olmadıklarını ortaya koymuştur. Çevrecilere göre insanların çevreye yönelik bu ilgisizlikleri en temel sorunu oluşturmaktadır (Pelletier ve diğerleri, 1998:437-438).

Bireylerin çevreye yönelik olumlu davranışlar sergilemelerinde dış cesaretlendirici faktörlerin ve uyarıcıların yanında motivasyonun sağlanması bu konuda ele alınabilecek bir diğer önemli husustur. Öz kararlılık teorisi (Deci & Ryan, 1985)'ne göre davranışın temelini oluşturan motivasyonun çeşitleri belirlenmelidir. Bunlar; iç motivasyon, dış motivasyon ve motivasyonsuzluktur. Bunlardan iç motivasyon; memnuniyet ve zevk için aktivitede bulunmaya yönelik bir motivasyon şeklidir. Bu tür motivasyon kişisel seçim ve ilgi alanlarıyla ortaya çıkan bir motivasyon türüdür. Bu türden motivasyonla ortaya çıkan davranışlar yine kişinin kendi isteğiyle sonuçlanacaktır. Dış motivasyonda ise; asıl amaç ilgi alanlarına yönelik değildir. Dış motivasyonun yönetimi sadece çevre kaynaklı kontrollerle sağlanmaktadır. (örneğin ödül ve ceza). Bu motivasyon aracılığıyla gerçekleştirilen davranış tarzı belli bir süre sonra içselleştirilerek kişisel seçimlerle yapılan davranışlara dönüşür. Motivasyonsuzluk durumunda ise; bireylerin karşılaştığı olaylarda ileriye görme kabiliyetlerinde eksiklik söz konusudur. Bu türden davranışlarda manasızlık, kendiliğindenlik ve vazgeçilme olasılığı yüksek türden davranışlar vardır (Pelletier ve diğerleri, 1998: 440-442).

Motivasyon aktivasyonun ve isteğin tüm yönleri olarak – enerji, yön, sebat ve kesinlik içerir. Motivasyon biyolojik, bilişsel ve sosyal düzenlemenin özü olduğu için psikoloji alanında merkezi ve uzun süren bir konudur. Belki de daha önemlisi gerçek dünyada sonuçlarından dolayı motivasyon çok önemlidir. Çünkü motivasyon üretir. Bu yüzden yönetici, öğretmen, koç, sağlık görevlisi ve ebeveynler gibi rolleri üstlenenler için egemen bir konudur (Deci, Ryan, 2000:69-70).

İnsanlar bir etkinliğe değer verdiği için veya çok güçlü bir dışsal baskı olduğu için motive olurlar, bir etkinliğe çok güçlü bir istek veya bir teşvik yoluyla katılabilirler. Üstün olmak için bireysel kararlılık duygusundan veya gözetlenmekten korktukları için bazı davranışları sergileyebilirler. İçsel motivasyona sahip olmakla dışsal baskıya maruz kalma durumları arasındaki bu çelişki neredeyse herkeste gözlemlenebilir. Bir davranışı insanların kendi ilgi ve değerleri için mi yoksa çok güçlü dışsal baskılar yüzünden mi yaptığı konusu her kültürde önemlidir ve insanların hem kendilerinin hem de diğer insanların davranışını sergilediklerinin temel bir boyutudur (Deci, Ryan, 2000:69-70).

Gerçek motivasyona sahip insanlarla bir olay için tamamen dışsal kontrole maruz kalan insanlar arasındaki karşılaştırma ikincisine kıyasla birincisinin daha fazla ilgi, heyecan ve güven içerdiğini ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda öz motivasyon hem performansı, dayanıklılığı ve yaratıcılığı artırır hem de geçerliliği, öz güveni ve genel iyi olma durumunu artırır. İnsanların yetenek düzeyi veya öz verimliliği aynı olduğu zaman bu durum daha da açıktır (Deci, Ryan, 2000:69-70).

2.3. Yükseköğretimde Çevre Olgusu

Yanlış şehirleşme, sanayi ve yerleşim için yanlış yer seçimi ve yanlış arazi kullanımı, yerleşim merkezlerinin alt yapı eksikliği (içme suyu, kullanma suyu, kanalizasyon, drenaj ve arıtma sistemlerinin bulunmayışı), sanayi kuruluşlarının katı, sıvı ve gaz atıkları için arıtma ve geri kazanma tesislerinin bulunmayışı, bilinçsiz tarım faaliyetleri artan aşırı nüfus gibi nedenlerden dolayı kirlenen ve tahribat yaşayan çevre hakkında yüksek öğrenim öğrencilerinin duyarlılıkları, ekolojik bu bozulmanın başlıca nedenlerini bilmeleri ve bu dengeyi tekrar korumak için sorumluluklar kazanmaları doğaya yapılabilecek en önemli yatırımlardan biridir. Çevre eğitiminde gençlere örgüt

içinde çalışma şansı verilmeli, onlara grup içinde etkileşerek, işbirliği içinde tek sonuca hareket etme davranışı kazandırılmalıdır (Yücel, 1998: 85-89).

Türkiye’de sayıları giderek artan üniversite gençliğine gerekli tutum ve davranışları kazandırmak amacıyla Ekoloji, Türkiye’nin Çevre Sorunları, Çevre Hukuku, Çevre Felsefesi, Ekosistemler, Çevre ve İnsan, Çevre Biyolojisi gibi farklı dersler verilmektedir. Bu dersler kapsamında; ekosistem çeşitliliği ve işleyişi, çevre sorunları ve çözüm önerileri yer almaktadır. Yükseköğretim kurumlarında bu derslerin verilmesindeki amaçlara bakıldığında; çevre eğitimi alanında sürekliliği sağlayacak elemanların yetiştirilmesi, uzman çevre bilimcilerin yetiştirilmesi, çevre duyarlılığı geliştirmek gibi amaçlara rastlamaktayız (Ceritli, 1996; Akt. Görümlü, 2003:12-13).

Tilbury (1994:11) erken yaşlardaki öğrenmenin büyük ölçüde göz ardı edildiğine ve bu yaşların çocuğun çevresel eğitimi için kritik yaşlar olduğuna işaret etmektedir ve temel görüşü erken öğrenme çağlarının çevresel tutumların oluşmasında oldukça önemli olduğu yönündedir. Çocuklar erken yaşlarda çevreye karşı olumsuz tutumlar geliştirirlerse, bu tutumlar ileriki yaşamlarında doğaya karşı olumsuz tutumlar ve doğaya karşı ön yargı şeklinde gelişebilir. Çocuklarda ileriki yaşamlarında çevresine karşı pozitif tutum ve alışkanlıklar kazandırmak için erken yaşlarda çevre bilinci oluşturulmalıdır (Strickland, Robertson, Jettinghoff, and Diener, 1983/1984, Akt: Castle, 1996:12).

Son yıllarda içinde yaşadığımız toplumda çocuklarda çevresel bilinç gitgide daha da önemli bir hal almaktadır. Doğal çevreyi korumak ve düzeltmek için yetişkinler, çocukların çevreye karşı tutum ve davranışlarını düzeltmek zorundadırlar (Cohen, 1992:358).

Çevre bilincinin ve duyarlılığının erken yaşlarda kazanılmaya başladığı, çocuklarda oluşan bu duyarlılığın yakın çevresinde ve okulda geliştiği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının bu konuda daha duyarlı ve bilgili olması gerekmektedir (Fegebank, 1990; Akt: Başal, 2005:33).

2.4. Konu İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında ve ülkemizde yapılan konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bunting ve Cousins (1985) yaptıkları araştırmada çevresel envanter adlı ölçek aracılığıyla kent planlaması, çevresel uyum, uyarıcı yöneliş, çevresel güven gibi alanlara yönelik çevresel eğilimleri; 9 – 16 yaş grubunda yer alan ve kırsal – kentsel yerleşim mekanlarında yaşayan çocuklar üzerinde belirlemişlerdir. Çevresel eğilim düzeyleri yaş, cinsiyet, yaşanan bölge gibi değişkenler açısından değerlendirilen araştırmada ortaya çıkan sonuçlar; kırsal mekanlarda yaşayan çocukların çevresel eğilim düzeylerinin kentte yaşayan çocuklardan daha yüksek olduğu yönündedir.

Harvey (1989), çocukların çevresel tutumlarının, evlerindeki ve oyun alanlarındaki bitkilerle olan geçmiş deneyimlerini etkileyip etkilemediğini araştırmış ve sonuçta arada pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemiştir (Akt: Castle, 1996:11).

Gigliotti (1990), verilen çevre eğitimlerinin istenir ve istenmeyen sonuçlarını değerlendirmiş ve günümüzde çevre eğitimi konusundaki eksikliklere değinmiştir. Bu konuda alınabilecek önlemlerle ilgili düşüncelerini ortaya koyan araştırmacı, verilen çevre eğitiminin çevre problemlerini çözebilecek düzeyde olmadığını ve bu sorunu çözmeye istekli insanlar yetiştirmediğini belirtmiştir. Bireylerin çevre problemleri konusunda yapmaları gerekenler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir.

Hedewig (1992) yaptığı araştırmada; Almanya'da öğretmen yetiştirme programlarında verilen çevre eğitiminin durumunu ortaya koymuştur. Çevre eğitimi dersinin, öğretmen yetiştirmede olmadığı için öğrencilerin bu konu hakkındaki bilgileri Biyoloji, Fizik, Kimya, Coğrafya, Politeknik ve Politika gibi derslerde ve meslek eğitiminde edindiklerini, eğitim bilimleri öğretiminde çevre eğitimi ile ilgili konuların

interdisipliner olarak verilebileceğini ve bunun en güzel örneği olarak çeşitli branşlardan öğrencilerin katıldığı projeler olarak belirtmiştir (Akt:Buhan, 2006:46).

Palmer (1995) yaptığı araştırmada yaşları 4- 6 arasında değişen 168 çocukla çalışmış ve çocukların artık materyallerle ilgili kavramları yanlış anlama düzeylerini yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları; araştırma kapsamında yer alan çocuklardan 6 yaş grubunda olanların, çevre hakkında diğer yaş gruplarına göre daha fazla bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Bonnet ve Williams (1998); yaptıkları araştırmada 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları bu yaş grubundaki çocukların tutumlarının olumlu olduğunu, çocukların çevresel problemlere farkındalık geliştirdiklerini, kağıt geri dönüşümü konusunda bilgi sahibi olduklarını; fakat geri dönüşümün çevreye ne gibi faydalar sağlayacağı konusundan çok fazla haberdar olmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Bradley ve diğerleri (1999); yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutumlarını verilen çevre bilimleri dersinden sonra çevresel bilgi ve tutumları değerlendiren bir anket ile tekrar değerlendirmişler ve öğrencilerin bilgi ve tutumlarında ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır. Son test sonuçları öğrencilerin bilgi düzeylerinin arttığını, tutumlarında da olumlu yönde bir değişim yaşandığını ortaya koymuştur.

Diamond ve arkadaşları (1999); yaptıkları araştırmada; okul öncesi dönem çocuklarının çevreye karşı tutumlarını değerlendirmişlerdir. Okul öncesi programına kayıtlı 25'i kız 17'si erkek 42 çocukla yürütülen araştırmada ortalama 56 aylık çocuklarla çalışılmıştır. Her biri birer velisiyle programa dahil olan çocuklara hayvan, bitki ve çevresel öğeler içeren aktiviteler uygulanmıştır. Bu aktiviteler sonrasında ailelere çevreye karşı yetişkin yaklaşımları ölçeği, ekolojik yaklaşım ve bilgi ölçeği ve kayıtlı çevresel pratikler ölçekleri ve çocuklara da; okul öncesi dönem çocuklarının çevreye karşı tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulguları çocukların yaş değişkenine göre yaşı daha fazla olan çocuklarda anlamlı bir fark yaratırken, cinsiyet açısından bir farka rastlanmamıştır. Çocukların çevreye karşı olan tutumlarıyla

ailelerinin tutumları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise; ailelerin tutumlarının çocukları ile uyumlu olmadığını ortaya koymuştur.

Eagles ve arkadaşları (1999) yaptıkları araştırmada 6. sınıf öğrencileriyle çalışmışlardır. Araştırma bulguları çevreye karşı daha ahlaki tutumlar geliştirmenin evde çevre hakkında konuşma, doğa konulu filmler izleme, çevre hakkında okuma gibi davranışlarla ilgili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerden kız öğrencilerin çevreye karşı ahlaki tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

McKeown-Ice (2000), hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında çevre eğitiminin durumunun çok iyi bilinmediğini belirtmiş ve bu konu kapsamındaki araştırmasında 715 öğretmen eğiten kurumu anket yoluyla incelemiştir. Araştırma bulguları; birçok okulun çevre ile ilgili gereksinimleri olduğunu, okulların büyük bir çoğunluğunda çevre eğitiminin kurumsallaştırılmadığını, çevre eğitimi uygulamalarının ülke çapında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise; hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarının, öğretmen adaylarına çevreyi etkili bir şekilde öğretmek için sistematik bir şekilde hazırlanmadığını ortaya koymuştur (Akt: Buhan, 2006:48).

Pooley ve O'Connor (2000); yaptıkları araştırmada; bir çevresel tutum ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeği önceden ders verdikleri, farklı öğrenim kademelerinde bulunan öğrencilere uygulamışlardır. Bireylerden elde edilen ders program bulguları ile çevresel tutum sonuçlarının karşılaştırıldığı bulgular, çevre eğitiminde programlarda, davranış düzeyine yoğunlaşmak yerine bilgi boyutuna yoğunlaşıldığını, davranış ve tutum boyutunun ihmal edildiğini ortaya koymuştur.

Kilbourne ve arkadaşları (2001) yaptığı araştırmada; üniversite öğrencilerinin çevresel tutumları ile baskın sosyal paradigma arasındaki ilişkiyi konu alan uluslar arası bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Danimarka üniversitelerinden 386 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları ve bu bulgular doğrultusunda öne sürülen fikirlere bakıldığında; baskın sosyal paradigmanın ekonomik, politik, teknolojik boyutu ile öğrencilerin çevresel tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, baskın sosyal paradigmaya ilişkin puanlar yüksek ise çevre sorunlarına ilişkin algılarda düşüş görüldüğü ortaya çıkmıştır. Amerika

Birleşik Devletleri üniversite öğrencilerinin tutum puanları, Danimarka ve İngiltere üniversite öğrencilerinin tutum puanlarından daha düşük; İngiltere ve Danimarka karşılaştırıldığında ise Danimarka'lı öğrencilerin çevresel tutum puanları yüksek olduğu; bu durumun ise, ülkelerin farklı sosyo-kültürel yapılarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır (Şama, 2003:102).

Alvarez ve diğerleri (2002); yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarıyla çalışmış ve çevre derslerinde ele alınan problem çözme yönteminin öğretmen adaylarının çevresel tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere iki yönlü yürütülen çalışmada deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının çevresel tutum ve bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Chatzifotiou (2005) öğretmenlerin çevre eğitimi farkındalıklarını araştırmış ve öğretmenlerin çevre eğitimi için yapmış oldukları tanımlardan ve müfredatın içeriğini yorumlamalarından onların öğrencileri üzerinde ne kadar etkili ya da zayıf bir etki bırakabileceklerini savunmuştur (Armağan, 2006:35).

Peer ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmaya; İsrail'de üç öğretmen eğitim okulunda eğitime yeni başlayan 765 öğrenciyi dahil etmişlerdir. Araştırmacılar; yaşa göre, sosyoekonomik yapıya göre, enstitü yapısına göre, medyanın topluma empoze ettiği çevresel konularda yansıttığı ulusal çevre tutumuna göre ve eğitim programlarında kaleme alınan çevre konularına göre hedef toplum üzerinde çevresel ölçümler yapmak için çeşitli ölçüm araçlarının bir adaptasyonunu yaparak bir anket oluşturmuşlardır. Anketin bilgi bölümü dört bölümden oluşturulmuş ve yirmi üç tane çoktan seçmeli soruyu içermiştir, bunlar; (a)Temel ekolojik prensipler ve aşamalar, (b)Global çevre konuları, (c) Yerel Çevre Konuları ve (d) Çevre hareketinde stratejileridir. Öğretmenlerin çevresel tutumlarını ölçmek için ise; insan doğa ilişkisini, insan dışında doğanın değerleri hakkında öğrencilerin bakış açılarını öğrenerek ayrımlar yapmayı amaçlayan konuları içeren likert tip bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulguları sahip olunan çevresel bilgi açısından değerlendirildiğinde; öğrencilerin temel ve ileri seviyedeki çevre bilgileri arasında büyük bir korelasyon olduğunu, öğrencilerin en iyi bildiği şeylerin temel ekolojik aşama ve konseptler olmasına rağmen yine de bilgilerinin çok zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin çevresel bilgi kaynakları sorgulandığında ise; Televizyonun öğrencilerin temel bilgi kaynağı olduğu ortaya

çıkıştır. Öğrencilerin çevresel tutum sonuçlarına bakıldığında ise; temel ekolojik konseptler ve araştırmalar, evrensel ve yerel çevresel konular, çevresel hareket stratejileri alt başlıklarında; öğrencilerin çoğunun bütün kategorilerde olumlu tutumlar besledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Negev ve arkadaşları (2008) yaptıkları araştırmada; İsrail’de 6. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrencilerin çevresel okuryazarlık seviyelerini ölçmek için, çevresel bilgi, tutum ve davranış boyutlarını içeren ulusal bir anket uygulamışlardır. Araştırmacılar çalışma bulgularını ve sayılan boyutlar arasındaki ilişkiyi deneysel ve demografik verilerle ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçları; çevresel bilgi ve davranış arasında önemli bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Etnik ve sosyoekonomik durumlar her ne kadar çevresel okuryazarlık üstünde etkili olsa da katılımcıların çevresel tutum ve davranışları arasında çevresel bilgiye nazaran daha sıkı bir ilişki bulunmuştur.

2.4.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Akış (1994) yaptığı araştırmada; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde çevre bilinci ile yaş, eğitim düzeyi, yerleşim alanı, yerli veya göçmen olma ve cinsiyet değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. 409 kişinin dahil edildiği araştırmada; katılanların %80’inin kendilerini “çevreye duyarlı bir insan” olarak tanımlamalarına rağmen davranışlarının ağaç dikmekle sınırlı kaldığı görülmüştür. Araştırmaya dahil edilenlerin çevreci görüşe sahip olmakla birlikte, çoğu kez çevreye duyarlı davranış göstermedikleri ve çevreyi korumak için parasal bir bedel ödemekten kaçındıkları görülmüştür.

Altın (2001) yaptığı araştırmada; biyoloji öğretmeni adaylarında çevre eğitiminin durumu ve öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ile çevresel bilgilerini değerlendirmiştir. Araştırmada; biyoloji öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencilerine kişisel ve öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına karşı ilgilerini, çevre sorunlarıyla ilgili düşüncelerini, çevre ve ekoloji hakkındaki kavram bilgilerini içeren bir anket ve çevre ve çevre sorunlarına yönelik bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına karşı bilgilerinin zayıf olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf

öğrencilerine göre kavram sorularına daha fazla doğru cevap verdikleri halde bazı kavram yanlışlarının olduğu, çevreye yönelik tutumların ise genel olarak olumlu olduğu ve sosyoekonomik düzey yükseldikçe çevreye yönelik tutumların daha olumlu hale geldiği ortaya çıkmıştır.

Sungurtekin (2001) yaptığı çalışmada; müzik yoluyla öğrencilerde çevre bilinci oluşturma, müzik derslerinde bu bilincin ne şekilde verilebileceği konularında öneriler geliştirme ve Bursa'da uygulanan çevre eğitimi projesini tanıtmayı amaçlamıştır. Araştırmacının sürdürdüğü proje 10 ilköğretim ve 4 anaokulunu kapsamıştır. Proje dahilinde gruplarla birlikte, çevremizin bir parçası olan ve çevremizi ciddi şekilde tehdit eden çöplükler gezilmiş ve incelemeler yapılmış, belediyenin geri dönüşüm ile ilgili yapmış olduğu çalışmalarda, çöplüklerdeki atık malzemelerin ne şekilde ayrıştırıldığı izlenmiştir. Çevre Eğitimi konusu, pilot okul seçilen Nilüfer Anaokulunda uygulamalı olarak işlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Bu proje kapsamında, Almanya'dan gelen bir uzman, yaptığı sunumda, geri dönüşüm işlemine örnek olarak, eski gazete kâğıtlarından yeni kâğıtların nasıl elde edildiğini uygulamalı olarak anaokulu öğrencileri ve proje ekibimizin önünde göstermiştir. Küçük yaşlardaki anaokulu öğrencileri bu çalışmaya aktif olarak katılmışlardır. Çalışmanın müzik yoluyla çevre bilinci oluşturma kısmında ise; öğrencilerin, müzik yoluyla çevre bilinci kazanmalarına yardımcı olmak için çocuklar bu konuya yönelik besteler yaratmaya teşvik edilmiş; bunun için de uygun şarkı örnekleri ders içinde dinletilmiştir. Bunların dışında klasik formatta bestelenmiş çevre konulu birçok eser çocuklarla beraber dinlenmiştir. Bu eserlerde söz olmadığı için öğrencinin kendisini direkt olarak ezgiye vermesi sağlanmış, derslerde bu eserler dinletilerek doğa ile ilgili neler anlatılmak istenildiği, hangi doğa koşullarının veya hayvan seslerinin hangi çalgılarla ifade edildiği konuşulup tartışılmıştır. Bunun dışında; artık malzemelerden ritm çalgıları yapılarak çocukların çevre bilinci ile ilgili düşüncelerini olgunlaştırmalarına fırsatlar tanınmıştır.

Şimşekli (2001) Bursa'da uygulanan çevre eğitimi projesine seçilen okullardaki etkinlikleri okul yöneticisi ve görevli öğretmenlerin katkısı yönünden değerlendirmiştir. Araştırma kapsamına 8789 öğrenci dahil edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda, okullarda, çocuklarda çevre bilincinin oluşmasına katkıda bulunacak etkinlik sayısının yeterli olmadığı, okullarda çevre konusunda çalışacak öğretmenlerin çevre konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarının etkinliklerin sayısını ve çeşitliliğini

olumsuz yönde etkilediği, anaokulları ve ilköğretim okullarındaki çocuklarda çevre bilincinin oluşması için bu etkinliklerin sayı ve çeşitlilik açısından artırılıp tüm okul süresine yayarak gerçekleştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Görümlü (2003) yaptığı araştırmada liselerde çevreye karşı duyarlılığın oluşmasında çevre eğitiminin önemini değerlendirmiştir. Araştırma bulguları; lise öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına duyarlılıklarının orta seviyede olduğunu, çevre ile ilgili kavram sorularına yeterli yanıtları veremediklerini ve çevreye karşı tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığını ancak yaş büyük öğrencilerin çevreye karşı daha olumlu tutumlar gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Şama (2003); yaptığı araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi, en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi, babalarının eğitim düzeyi-mesleği ve ailelerinin gelir düzeyi değişkenlerine göre incelemiştir. Eğitim Fakültesinde birinci ve dördüncü sınıfa devam eden 442 öğrencinin dahil olduğu araştırmadan elde edilen sonuçlar; kız öğrencilerin çevresel tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğunu, öğrencilerin birinci ve son sınıfta olmalarının çevresel tutumları üzerinde bir etki yaratmadığını, fakat seçilen bölüme göre tutum puanlarında farklılıklar görüldüğünü, büyük yerleşim birimlerinde yaşayanların, küçük yerleşim birimlerinde yaşayanlara göre ortalamalarının da yüksek olduğunu, baba eğitim düzeyi ve baba mesleği ile öğrencilerin çevresel tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu ve son olarak öğrencilerin, ailelerinin aylık geliri ile çevresel tutum puanları arasında farklılık bulunduğunu ortaya çıkarmıştır.

Aşılıoğlu (2004) özel ve devlet okullarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin çevre eğitimi düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma kapsamında Ankara ilinde 200 ortaöğretim öğrencisiyle çalışılmış ve öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ile çevre bilgileri geliştirilen ölçekle değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonuçlarında; öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının okul türüne göre farklılık göstermediği, öğrencilere uygulanan başarı testinin sonuçlarına göre; özel okulda öğrenim gören öğrencilerin başarı puanlarının daha yüksek olduğu, devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin çevre ile ilgili ders alma oranlarının daha fazla olduğu ve

öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının sosyoekonomik düzeyin yükselmesiyle artış gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Kabaş (2004) kadınların çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve çevre eğitimi konulu çalışmasında kadınlara çevre konusunda eğitim programı uygulayarak kadınların çevre konusundaki bilgi düzeylerini arttırmak ve onlarda çevre bilinci oluşturmayı amaçlamıştır. 60 kadının dahil edildiği araştırmada kadınların bilgi düzeylerinin saptanması amacıyla anket formu hazırlanmış, anketler eğitim başlamadan uygulanmış ve sonrasında dört haftalık bir eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim sonrasında anketler tekrar uygulanarak çevre eğitiminin etkililiği ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular; çevre bilgisi, çevre sorunlarının sebepleri, etkileri ve bu sorunları önleme yollarına ilişkin konularda bilgi düzeylerinin anlamlı olarak arttığı yönündedir.

Özel (2004); Lise 1. sınıf öğrencilerinin çevre ile ilgili kavramları algılamaları, yanlış kavramaları ve nedenleri üzerine yaptığı araştırmada; 340 lise 1. sınıf öğrencisiyle yürütülen bu çalışmada öğrencilerin sera etkisi, asit yağmurları, ozon tabakası, küresel ısınma, çevreyi tahrip eden etmenler, ormanların önemi gibi genel konulardaki fikirleri ve yanlış kavramaları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin; sera etkisi ve ozon tabakası konusundaki kavramalarının çok dağınık ve yetersiz olduğu, asit yağmurlarının insan aktiviteleriyle ilgili olduğunu bildikleri; ancak normal yağmur suyunun asidik olduğu ve sera etkisi ile etkisinin bulunmadığını bilmedikleri, genel çevre konularıyla ilgili önemli sayılabilecek oranda doğru kavramsal algılamalara sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Tuncer ve diğerleri (2004) Ankara'nın kırsal ve kentsel alanlarında yaşayan 6. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma kapsamında kırsal ve kentsel alanlarda okullara devam eden 136 öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrencilerin tutumları Likert tipi bir ölçekle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları; kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Atasoy (2005) yaptığı araştırmada; ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgilerini değerlendirmiştir. İlköğretimde verilen çevre eğitiminin etkililiğini saptamak amaçlı yapılan çalışmada toplam 1118 ilköğretim öğrencisiyle çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları öğrencilerin bilgi ve tutumlarında sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmadığını, bilgi ve tutum testi sonuçlarına göre kız öğrencilerinin test puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi ve çevresel tutum puanları arasında çok güçlü olmasa da bir ilişki tespit edildiğini ortaya çıkarmıştır.

Erten (2005); yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının çevreyi koruma konusunda ne kadar bilinçli olduklarını değerlendirmek amaçlı, öğretmen adaylarının sergiledikleri çevre dostu davranışları incelemiştir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 352 öğrencinin dahil olduğu araştırma sonuçları; öğrencilerin çevre bilincine ait tutumlarının ve çevreye ait bilgilerinin yüksek olmasının, çevreye faydalı davranışlar sergilemelerine neden olmadığını ortaya koymuştur.

Erol (2005); yaptığı çalışmada sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarını incelemiştir ve araştırma kapsamına 225 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma bulguları; öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına karşı ilgilerinin zayıf, ekoloji ve çevre ile ilgili bazı kavramlarda kavram yanılgıları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek ve önemli –seviyede farklı olduğu, öğrencilerin annelerinin mesleğinin onların çevreye yönelik tutumları arasında önemli farklılıklar yarattığı, öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının onların yaşlarına ve kardeş sayılarına göre önemli farklılıklar yarattığı, yaşadıkları yerleşim birimine, coğrafi bölgeye, babalarının mesleklerine, anne ve babalarının eğitim düzeylerine, oturdukları eve, ailenin gelir düzeyine ve daha önce çevreyle ilgili ders alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özata (2005) yaptığı çalışmada; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre kirliliğini önleme ve uygulamalarının yeterliliğini saptamaya çalışmıştır. Öğrencilere aldıkları çevre eğitiminin yeterli olup olmadığı sorulduğunda, alınan eğitimden sonra çevre bilgilerinin arttığına dair bir inanç geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Yapılan ön testte kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre bilgilerinin daha fazla olduğu; ancak son test sonrasında bu farklılığın ortadan kalktığı saptanmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin

günlük hayattaki çevreye duyarlı uygulamaları ön ve son test arasında anlamlı bir farklılığı işaret ederken; 7. ve 8. sınıflarda bu farklılığın yaşanmadığı ortaya çıkmıştır.

Akdağ ve Erdiler (2006) yaptıkları araştırmada; 6 yaşında 11 çocuğa denizler ve sualtı yaşamı hakkında bilgi verme, denizler ve sualtı yaşamı koruma bilinci kazandırmayı amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Serbest Dalış Grubu ve çalışmada Çekirdek 2 Anaokulu ve Çocuk Kulübü çocuklara su altı yaşamını ve sualtında yaşayan canlılar ve doğal güzelliklerin nasıl korunacağını öğretmek için birlikte çalışmıştır. Yapılan ön son test değerlendirmeleri eğitime dahil olan çocukların denizler ve sualtı yaşam hakkındaki bilgilerinin, denizler ve sualtı yaşamı koruma bilinçlerinin arttığını göstermiştir (<http://sas.metu.edu.tr/files/gazi%20paper.doc>).

Akçay (2006); yaptığı araştırmada; Türkiye, Kanada, Amerika, İsviçre, Almanya ve Japonya' da uygulanan okul öncesi eğitim programlarını incelenmiş ve bu ülkelerin okulöncesi eğitim programı içeriklerinde yer alan çevre eğitimi etkinliklerinin amaçları ve konularını belirleyerek Türkiye'de okul öncesi eğitim programında yer alan çevre eğitimi ile karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları; gerek Türkiye'nin gerekse de diğer ülkelerin okul öncesi eğitim programlarının sahip oldukları esnek yapı nedeniyle çevre için eğitim olgusunun uygulanmasına oldukça uygun olduğunu, ülkelerin programları incelendiğinde, ele alınan okul öncesi eğitim programlarında ülkelerin çevre eğitimine gerekli önemi verdiklerini ortaya koymuştur.

Armağan (2006) yaptığı araştırmada; ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimiyle ilgili bilgi düzeylerini incelemiştir. Anket tipinde yapılan araştırmaya 212 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın bulguları; çoktan seçmeli sorular için 7. sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğunu, açık uçlu sorularda ise her soru için farklı başarı dağılımı olduğunu, tüm sorularda kız ve erkek öğrencilerin başarı oranlarının birbirine yakın olduğunu ortaya koymuştur.

Buhan (2006); okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilincini ve bu okullarda verilen çevre eğitimini değerlendirmek amaçlı; 300 okul öncesi öğretmeniyle çalışmıştır. Öğretmenlerin çevre bilinçlerini ölçmek için bilgi, tutum ve davranış alt boyutlarını ölçen bir tutum listesi kullanılırken; öğretmenlerin çevresel etkinliklere

okullarında ne kadar yer verdiklerini değerlendirmek amaçlı ise araştırmacı tarafından geliştirilen bir soru listesi uygulanmıştır. Araştırma bulguları; öğretmenlerin kıdem, yaş, hizmet süresi ve çalıştıkları okul türlerine göre sahip oldukları çevre bilinçlerinin farklılaşmadığını ve öğretmenlerin çevre bilinci ile ilgili bilgilerinin, tutumlarının ve çevre korumaya yönelik davranışlarının olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çevre eğitime programda yer verme durumlarına bakıldığında ise; bu durum kıdem, okul türü, eğitim düzeyi ve yaşa göre farklılık gösterse de verilen çevre eğitiminin beklenenin çok altında olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tecer (2007); yaptığı araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi, tutum, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla 229 öğrenci üzerinde anket çalışması yapılmış ve ilköğretim müfredatındaki formal ve informal çevre eğitim araçları ele alınıp incelenmiştir. Araştırma sonuçları ilköğretim birinci kademe öğrencileri açısından değerlendirildiğinde; 1. kademe öğrencilerinin okullarda verilen çevresel kazanımları günlük yaşantıya ait tutum ve davranışlara dönüştürme düzeylerinin % 53.5 mertebesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır; yaşadıkları bölgedeki farklı çevre problemlerinin farkında oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca; öğrencilerin çevreyle ilgili yazılı, sözlü ve görsel kaynakları takip etme konusundaki ilgileri % 61.1 gibi bir oranla orta seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular ilköğretim ikinci kademe öğrencileri açısından değerlendirildiğinde ise; öğrencilerin okul müfredatında çevre dersinin zorunlu olmasına mesafeli yaklaştıkları, % 84.8 oranında az ya da çok çevreyle ilgili yazılı, sözlü ve görsel yayınları takip ettikleri, çevresel duyarlılığın göstergesi olan sorulardan yüksek puanlar aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kesicioğlu (2008); ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına yaşattıkları doğal çevre deneyimleri ile çocukların çevreye karşı tutumlarının ilişkilendirildiği araştırmasında; 353 çocuk ve ebeveyni ile çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; çocukların çevreye karşı tutumlarının yaşanılan yer, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri, annenin mesleği ve babanın mesleğine göre farklılaşmadığı, cinsiyete göre ise anlamlı farklılık olduğu yönündedir. Ayrıca; ailelerin çocuklarına yaşattıkları doğal çevre deneyimlerinin; yaşanılan yere ve ailenin aylık gelirine göre farklılaşmadığı, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, annenin mesleği ve babanın mesleğine göre ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna

ulaşmıştır. “Çevresel Tepki Envanteri” ve “Aile Tarama Ölçeği” arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2009) Edirne ilinde yürüttüğü araştırmada; çevre duyarlılığının belirlenmesine yönelik bir anket formu kullanarak bireylerin çevre sorunlarına ilişkin görüş ve tutumlarını incelemiştir. 400 kişiyle yürütülen araştırmada araştırmaya katılan bireyler; Edirne şehri için çevre sorununu işsizlik sorunundan sonra ikinci sıraya yerleştirmişleridir. Türkiye genelinde ise çevre sorununa 6. sırayı verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Güler (2009) yaptığı araştırmada; 12 günlük ekoloji temelli çevre eğitime katılan 24 öğretmenin doğaya ve çevre eğitime karşı görüşlerinde ne gibi değişiklikler olduğunu belirlemiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi ile doğa eğitiminin ilk ve son gününde katılımcılarla görüşmeler yapılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma örneklemindeki öğretmenler bu eğitime katılma nedenlerini doğa ve çevre konularında bilgi edinmek, kendilerini bu alanda geliştirmek gibi ifadelerle açıklamışlardır. Çevre eğitimi konusunda mevcut bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, doğa eğitimi sonucunda çevre eğitime yönelik çok yönlü bilgiler edindiklerini bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra gerek kendi yeterlilik düzeylerinin arttığı, gerekse çevrenin korunması ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde değiştiği anlaşılmıştır. Öğretmenler, çevre eğitimi ile ilgili edindikleri bilgileri ve deneyimleri öğrenciler ve yakın çevrelerindekiyle paylaşma ve çevre bilinci kazandırmada sorumluluk alma konularında kendi alanlarında yapabilecekleri pek çok etkinliğin olduğuna karar vermişlerdir. Doğayı bir laboratuvar olarak kullanmanın önemini ve gereğini vurgulamışlardır.

(http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=3&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS&c=google&s_f=_5&detailed=1&keyword=99742)

Tanrıverdi (2009) Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi konulu çalışmasında ilköğretim programlarında yer alan öğrenci kazanımlarının sürdürülebilir çevre eğitiminin gerekleriyle hangi oranda örtüştüğünü ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, ilköğretim programlarında yer alan kazanımların çoğunlukla bilgi ve tutum geliştirmeye yönelik kazanımlar olmakla beraber beceri, anlayış ve değer geliştirmede yetersiz olduğunu; ayrıca programların

sürdürülebilir çevre eğitiminden çok, çoğunlukla yaşadığımız çevreyi koruma anlayışına odaklı hazırlandığını ortaya çıkartmıştır.

(http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=3&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS&c=google&s_f=_5&detailed=1&keyword=99753)

Ek ve diğerleri (2009) Adnan Menderes Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin çevresel tutumlarını ve bu tutumları farklı değişkenler açısından incelediği araştırmasında öğrencilerin % 85'inin çevreye karşı duyarlı olduklarını belirtmelerine rağmen; %86'sının çevreyle ilgili herhangi bir derneğe üye olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Değişkenler açısından bakıldığında ise; sınıf, cinsiyet, yaş grubu, en uzun süre oturulan yer, baba mesleği gibi değişkenlerin çevresel tutum ölçeğinden alınan puanları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kıışoğlu (2009) öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisini incelemek amaçlı yaptığı çalışmada; üniversiteye yeni başlayan öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin tespiti ve çevre sağlığı dersinde uygulanan öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma bulguları; öğretmen adaylarının dersten önceki çevre okuryazarlığı düzeylerinin orta seviyede olduğunu, dersten sonra ise düzeyin anlamlı bir şekilde arttığını ortaya koymuştur.

Kalburan (2009) yaptığı çalışmada Çocuklara Yönelik Çevresel Tutum Ölçeği ve Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği'nin geçerlik güvenirliği ve çevre tutumlarını geliştirmeye yönelik çevre eğitimi programının çevresel tutum düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları çevresel tutum ölçeğinin iç tutarlık güvenirliğinin $\alpha = .78$, test tekrar test güvenirliğinin $.97$ düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği'ne ilişkin analizlerde ise; faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.40 ile 0.74 arasında değiştiği, test tekrar test korelasyonunun ise; $.94$ olduğu belirlenmiştir. Çevre Eğitimi Programı sonrasında yapılan deney ve kontrol grubundaki çocukların, çocuklar için Çevresel Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verileri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma çevreye karşı motivasyon ölçeğinin okul öncesi öğretmen adayları üzerinde geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmaya ve öğretmen adaylarının çevreye karşı motivasyon türlerini belirlemeye yönelik tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinde; objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğu betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılmaktadır. Betimsel araştırmalar genellikle doğal çevre içinde cereyan etmekte ve araştırma kapsamındaki değişkenlerin fiziki veya deneysel kontrolü mümkün olmamaktadır. Betimsel araştırmalarda üzerinde araştırma yapılan konular bu incelemeler yapılamasa dahi aynı şekilde devam edecek konulardır (Kaptan, 1998:59-60).

3.2 Evren ve Örneklem

3.2.1 Evren

Araştırmanın evrenini, Ankara il merkezindeki devlet ve vakıf üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri'nin 2008 – 2009 eğitim öğretim yılında Okul Öncesi Öğretmenliği Programının üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören 466 öğretmen adayı oluşturmuştur.

3.2.2 Örneklem

Bu araştırmada evrenin tamamına ulaşılması amaçlanmış, ancak uygulama sırasında eğitim ortamında bulunan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 308 ğretmen adayı araştırmanın örneklemine oluşturmuştur.

Tablo 1. Örnekleme Katılan ğretmen Adaylarının niversite ve Sınıf Düzey Dağılımı

Değişken	Düzey	n	%
Üniversite	Ankara .	66	21,43
	Başkent .	56	18,18
	Gazi .	78	25,32
	ODTÜ	49	15,91
	Hacettepe .	59	19,16
	Toplam	308	100,00
Sınıf		156	50,65
	Dört	151	49,03
	Cevapsız	1	0,32
	Toplam	308	100,00

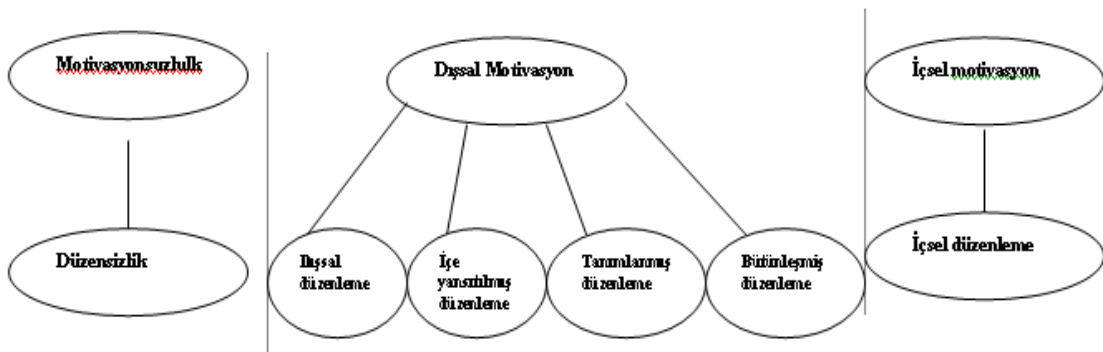
Araştırmaya katılan ğretmen adaylarının okudukları niversiteye göre dağılımları incelendiğinde 308 ğretmen adayından % 21.43'ünün (n=66) Ankara niversitesi; % 18.18'ünün (n=56) Başkent niversitesi, %25.32'sinin (n=78) Gazi niversitesi, %15.91'ünün (n=49) Orta Doğu Teknik niversitesi, %19.16'sının (n=59) Hacettepe niversitesi ğrencisi oldukları ve %50.65'ünün (n=156) nc sınıfa, %49.03'ünün (n=151) dördüncü sınıfa devam ettikleri görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

3.3.1. Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği (The Motivation Toward The Environment Scale)

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla orijinal adı The Motivation Toward The Environment Scale olan ve Deci ve Ryan'ın 1985 yılında geliştirdikleri teorileri temel alınarak Pelletier ve diğerleri (1998) tarafından yeniden oluşturularak son hali verilen likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeği geliştiren kişiden e posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır. (Ek.1) Kullanılan bu ölçek okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye karşı motivasyon türlerini belirlemek amaçlı geliştirilmiş "Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği"dir. 7 'li likert ile değerlendirilen ölçek bireylerin çevreye yararlı davranışlar sergileme hususundaki motivasyonlarını değerlendirmektedir. Bireylerin çevresel motivasyon seviyelerini değerlendiren ve 24 maddeden oluşan ölçeğin orijinal hali; İçsel Düzenleme (Intrinsic Regulation), Bütünleşmiş Düzenleme (Integrated Regulation), Tanımlanmış Düzenleme (Identified Regulation), İçe yansıtılmış Düzenleme (Introjected Regulation), Dışsal Düzenleme (External Regulation) ve Motivasyonsuzluk (Non Regulation) olmak üzere 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırma için yapılan kapsam geçerlik çalışmasından sonra ölçek orijinal halinde uygun faktör yapıları sergilemiş ve 6 alt ölçekten oluşan özgün yapısıyla değerlendirilmiştir. Ölçeğin özgün yapısı şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Alt Ölçek Şeması



Şekil 1'in en sağında İçsel Düzenleme vardır. Kişi tarafından belirlenen etkinliklerin prototipi olduğu için buraya yerleştirilmiştir ve bu yolla dışsal motivasyona sahip davranışın öz belirleme derecesini ölçmek için karşılaştırılabilir. Fakat bütünleşmiş düzenleme ile İçsel Düzenleme arasındaki dikey çizgi tamamen içselleştirilen dışsal motivasyonun tam olarak içsel motivasyon olmadığını belirtmek amacıyla yapılmıştır ve dışsal motivasyon olarak kalmıştır çünkü tamamen istekli olursa bile araçsaldır (Deci, Ryan, 2000:237).

Amaca dayalı etkinlikler otonomik veya öz belirlenmiş olup olmadıklarına göre farklılık gösterebilir. Yani içsel motivasyonlar ve iyi içselleştirilmiş dışsal motivasyonlar otonomik veya kişi tarafından belirlenmiş davranışların temelidir. Tam aksine eğer birey bir şeyi yapmak zorunda kalıyorsa bu davranışın kontrol edildiği veya kişi tarafından belirlenmediği anlamına gelir. Dışsal veya içe yansıtılmış düzenlemeler davranışın kontrol edildiği süreçlerdir. Deney temelli teorilerin birçoğunun motivasyonu yönetsel bir kavram olarak görmesine rağmen bu teoride yaklaşım motivasyonun veya düzenlemenin türüne odaklanmaktadır (Deci, Ryan, 2000:237).

Otonomik veya kontrol edilen etkinlikler farklı düzenleme süreçlerini içerir. Fakat her ikisi de istendik davranış örnekleridir. Tam aksine motivasyonsuzluk insanların davranış gösterme isteğinin olmadığı bir durumdur. Öz Kararlılık Teorisine göre insanlar yetenekleri olmadığı duygusuna kapıldıklarında veya beklenen sonuçlarla ilgili kontrol edildiklerini düşündüklerinde motivasyonsuz olma eğilimi göstermektedirler. Motivasyonsuzluk Şekil 1'in en solunda gösterilmiştir. En fazla kontrol edileni dahil tüm dış düzenleme türleri istek ve motivasyon içermektedir. Bu yüzden motivasyonsuzluk içsel ve dışsal motivasyonun tersinde durmaktadır. Çünkü o her iki tür motivasyonun da olmamasını ve böylece hedef davranış açısından tam bir öz belirleme eksikliğini ifade eder (Deci, Ryan, 2000:236-237).

3.3.1.1. Veri Toplama Aracının Alt Ölçekleri

- **İçsel Düzenleme (Intrinsic Regulation)** İnsan doğasının olumlu potansiyelini içsel motivasyon kadar hiçbir olgu tek başına yansıtamaz. İçsel düzenleme; yenilik ve zorlukları aşmak, bir kişinin kapasitesini görmesi ve

genişletmesi, keşfetmek, öğrenmek için içsel bir istektir. Gelişimciler, çocuğun doğduğundan itibaren sağlıklı durumlarında hatta özel ödüllerin olmadığı durumlarda aktif, araştırmacı, meraklı ve oyun düşkünü olduklarını kabul ederler. İçsel motivasyonun yapısı bilişsel ve sosyal gelişim için çok gerekli olan ve hayat boyu eğlenmenin ve canlılığın önemli bir kaynağını temsil eden özümseme, uzmanlık, anlık ilgiler ve araştırmanın doğal eğilimini tanımlar. Fakat insan, içsel motivasyon eğilimleri ile özgür bir şekilde donatılmış olmasına rağmen bu içsel eğilimin devamı ve artması için destekleyici durumlara ihtiyaç vardır (Ryan, Deci, 2000:70).

- **Dışsal düzenleme (External Regulation)** Bu durum belirli dışsal koşullar tarafından kontrol edilen insan davranışlarında dışsal motivasyonun klasik durumudur. İnsanlar açık ödüller veya tehdit eden tehlikelerden kaçınmak gibi istenen sonuçları elde etmek için davranış sergilerler. Temel olarak bu edimsel teoride bahsedilen tek düzeleme türüdür ve detaylı olarak incelenen içsel motivasyonun altyapısı olarak bulunan bir dış motivasyon türüdür. Öz Kararlılık (SDT) teorisinde dışsal düzenleme kontrol edici olarak düşünülür ve koşullar ortadan kalktığında zayıf bir devamlılık gösterdiği için dışsal düzenlenen davranışlar koşula bağlı davranışlar olarak tahmin edilir (Deci, Ryan, 2000:236).

- **İçe yansıtılmış düzenleme (Introjected Regulation)** Perls (1973) içe yansıtılmışlığı düzenlemeleri sindirmeden olduğu gibi yutmak olarak tanımlamıştır. Halbuki dışsal düzenlemelerle davranışın kontrolü diğer insanlar tarafından yönetilen koşul sonuçlardan gelirken içe yansıtılmış düzenlemelerle koşul sonuçlar bireylerin kendileri tarafından yönetilir. Bu durumun olağan örnekleri kendine değer verme (gurur) veya suçluluk ve utanç tehditleridir. İçe yansıtılmışlık genellikle ego müdahaleleri, kamu öz bilinci, veya yanlış olarak düşünölmektedir. İçe yansıtılmışlık düzenlemelerin insanda olduğu ancak bütünleşmiş motivasyonların, bilişin parçası olamayan ve öz oluşumunu etkileyen kısmi bir içselleştirmeyi temsil eder. İçe yansıtılmış düzenlemeler özümsemediği için sonuç davranışlar kişinin kendisinin belirlediği davranışlar değildir. Bunun gibi içe yansıtılmış düzenlemeler kişinin içinde olduğu ancak öze kıyasla dışsal kaldığı için ilginçtir. Düşük devamlılığa ve transfer olanağına sahip dışsal düzenlemelerden farklı olarak içe yansıtılmış düzenlemeler kısmen içselleştirilmiştir ve böylece zaman içinde devamlılığı dışsal düzenlemelerden

daha fazladır ancak yine de sabit bir düzenleme türü olarak kalamazlar (Deci, Ryan, 2000:236).

- **Tanımlanmış düzenleme (Identified Regulation)** Bu, insanların bir davranışın altında yatan değeri tanıdığı ve kabul ettiği bir süreçtir. İnsanlar bir davranışın değerini tanımlayarak onun içselleştirilmesini daha fazla gerçekleştirirler ve o değeri kendi değerleri gibi kabul ederler. Örneğin; eğer insanlar düzenli egzersiz yapmanın önemini kendi sağlıkları açısından tanımlarsa daha istekli bir şekilde egzersiz yaparlar. İçselleştirme içe yansıtılmışlıktan daha fazla gerçekleşir ve davranışın kimliğin bir parçası haline gelir. Dışsal olarak motive edilmesine rağmen sonuç davranış daha fazla otonomi kazanmıştır. Kişi düzenlemeleri desteklediği için tanımlamalara dayanan düzenlemelerin daha uzun süre devam etmesi ve yüksek performansa sahip olması beklenir (Deci, Ryan, 2000:236).

- **Bütünleşmiş düzenleme (Integrated Regulation)** Bu, dışsal motivasyonların en fazla ve tam olarak içselleştirilmesidir. Çünkü sadece davranışın önemi tanımlamayı içermekle kalmaz aynı zamanda bu tanımlamaları özün diğer yönleri ile de bütünleştirir. Düzenlemeler bütünleşince insanlar onları kendi değer ve kimliklerinin diğer yönleri ile uyum içine sokarak tamamen kabul ederler. Bunun gibi başlangıçta dışsal düzenleme olan şey tamamen öz-düzenleme haline gelir ve sonuç kişi tarafından belirlenen dışsal motivasyondur (Deci, Ryan, 2000:236).

- **Motivasyonsuzluk (Non Regulation)** Motivasyonsuzluk insanların davranış gösterme isteğinin olmadığı bir durumdur. Öz Kararlılık Teorisine göre; insanlar yetenekleri olmadığı duygusuna kapıldıklarında veya beklenen sonuçlarla ilgili kontrol edildiklerini düşündüklerinde motivasyonsuz olma eğilimi göstermektedirler (Deci, Ryan, 2000:237).

Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeğini geliştiren Pelletier ve diğerleri geliştirdikleri ölçeğin faktöriyel yapısının doğruluğunu araştırmak, alt ölçekler arasındaki ilişkinin düzeyini tayin etmek ve alt ölçeklerin iç tutarlılığını test etmek amaçlarıyla Kanada'nın Ontroiro ilinin Cornwall bölgesinde yaşayan ve tesadüfi olarak seçilen 544 katılımcıyla çalışmışlardır. Bu kişilerden 349'u erkek, 188'i kadındır. 7 kişi ise cinsiyet hanesini boş bırakmıştır. Araştırmanın örneklemindeki bireylerin ortalama

aile gelirlerinin 1000\$’dan az ve 100,000\$’a kadar çıktığı; eğitim seviyelerinin ise, lise veya daha düşük (197), çeşitli kurslar (151), bazı üniversiteler (74), üniversite derecesine sahip olanlar (68), yüksek lisans veya doktora yapanlar (27), eğitim durumlarını belirtmeyenler (27) olduğu belirlenmiştir. Faktör analizleri USRELL VII ile değerlendirilmiş ve bunun sonucunda 6 faktör yapısı yaratılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu alt ölçeklerde eğitim seviyelerindeki farklılığın doğurduğu sonuçlar açıkça görülmüştür. Özellikle Tukeys metodu kullanılarak üniversite düzeyindeki katılımcıların motivasyonsuzluk seviyeleri lise seviyesindeki katılımcılara göre daha düşük çıkmıştır. Yapılan bir diğer değerlendirmede ise; ölçeğin test tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. 66 kişilik üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada bir kez ölçeği tamamlayan gruptan beş hafta sonra ölçeği tekrar tamamlamaları istenmiştir. Sonuçları belirlemek için birinci ve ikinci zaman uygulamaları için alt ölçekler arası korelasyonlar hesaplanmıştır. Buna ek olarak da alt ölçeklerin iç tutarlılığı her bir sınav oturumu için Cronbach α ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında alt ölçekler yeterli seviyelerde test tekrar test korelasyonları göstermiştir. Değerler; .63 ile .79 arasında değişmektedir; ayrıca iç tutarlılık değeri .78 ile .96 arasında değişmektedir. Tüm bu bulgular ölçekle ilgili memnun edici sonuçlar ortaya koymuştur. (Pelletier ve diğerleri, 1998: 445-453).

3.3.2. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise 21 sorudan oluşan ve öğretmen adaylarının demografik özelliklerini ailevi, eğitsel ve kişisel boyutlarda değerlendiren demografik bilgi formudur (Ek 2).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Ankara il merkezindeki devlet ve vakıf üniversitelerin Eğitim Fakülteleri’nin Okul Öncesi Öğretmenliği Programına devam eden 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine 2008 - 2009 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde araştırma kapsamında geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Çevreye Karşı Motivasyon

Ölçeği'nin uygulanmasıyla toplanmıştır. Ölçeğin esas uygulama aşamasında herhangi bir problemle karşılaşılması, uygulama kısmına ayrılacak olan vaktin ayarlanması, uygulama koşullarının belirlenmesi gibi sebeplerden ötürü Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinden 60 kişiye ön uygulama yapılmış; böylece esas uygulamada ortaya çıkabilecek aksaklıklar önceden belirlenip giderilmeye çalışılmıştır. Esas uygulamaya ön uygulamadan sonra geçilmiştir.

Uygulama 2008 – 2009 eğitim - öğretim yılının ikinci döneminde öğrencilerin ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden gerekli izin yazıları alınmış ve uygulama yapılacak Üniversitelerin ilgili fakültelerine izin yazısı gönderilmiştir. Bölüm ve Anabilimdalı Başkanları ile görüşme yapıp hangi ders ve saatlerde uygulama yapılacağına karar verildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulama başlangıcında girilen her sınıfta yaklaşık 10 dakika öğrencilere ölçeğin yapısı, neler içerdiği, amacı hakkında bilgi verildikten sonra nasıl dolduracaklarına ilişkin açıklamalar yapılmış, ardından gönüllülük esası dikkate alınarak ölçek uygulamasına geçilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerden gelen örneğin; likert tipi ölçeği açıklamaya yönelik vb. sorular cevaplandırılmıştır. Her sınıftaki uygulama süreci yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Uygulamaların tümü bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3. 5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi SPSS 15.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere temel bileşenler analizi yöntemine dayalı açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı ile incelenmiştir

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine, çevre sorunlarına yönelik ders alma durumlarına ve çevre sorunlarına yönelik seminere katılma durumlarına göre Çevresel Motivasyon Ölçeği puanlarının karşılaştırılması bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t testi ile yapılmıştır. Bu test iki bağımsız gruba ilişkin puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılan parametrik bir tekniktir. Söz konusu

değişkenlerin de iki düzeyi bulunduğundan, karşılaştırmalarda bu test kullanılmıştır. Öğrencilerin annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırmalar ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Anlamlı çıkan F değerlerinde, farkın kaynağını bulmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe Testi kullanılmıştır. (Büyüköztürk, 2006: 39, 47).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Dördüncü bölümde; Tablo 2, Tablo 4 arasında demografik verilere; Tablo 5'te araştırmada kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçlarına; Tablo 6, Tablo 10 arasında Çevreye Karşı Motivasyon alt ölçeği ile bağımsız değişkenler arasındaki istatistikî analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kız	298	96,75
	Erkek	10	3,25
	Toplam	308	100,00
Yaş	18 - 20	27	8,76
	21 - 24	260	84,42
	24 ve üstü	21	6,82
	Toplam	308	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 308 öğretmen adayından % 96.75'inin (n=298) kız; % 3.25'inin (n=10) erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımları incelendiğinde 308 öğretmen adayından % 8.76'sının (n= 27) 18-20 yaş grubunda; %84.42'sinin (n=260) 21-24 yaş grubunda; %6.82'sinin (n= 21) ise 24 ve üstü yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eğitsel Özelliklerine İlişkin Dağılım

Değişken	Düzye	n	%
Sınıf	Üç	156	50,65
	Dört	151	49,03
	Cevapsız	1	0,32
	Toplam	308	100,00
Çevreyle ilgili alınan ders sayısı	Bir	150	48,70
	İki	27	8,77
	Üç	2	0,65
	Hiç	128	41,56
	Cevapsız	1	0,32
	Toplam	308	100,00
Üniversitede çevre ile ilgili klüp/ topluluk bulunma durumu	Evet	147	47,73
	Hayır	26	8,44
	Bilmiyorum	135	43,83
	Toplam	308	100,00
Bir klüp ya da topluluğa üye olma durumu	Evet	19	6,17
	Hayır	199	64,61
	Önceden üyeydim	8	2,60
	Cevapsız	82	26,62
	Toplam	308	100,00
Üniversite dışında çevre ile ilgili vakıf,dernek,gönüllü kuruluşa üyelik	Evet	28	9,09
	Hayır	280	90,91
	Toplam	308	100,00
Üniversite bünyesinde ya da dışarıda çevre ile ilgili seminere katılma durumu	Evet	55	17,86
	Hayır	251	81,49
	Cevapsız	2	0,65
	Toplam	308	100,00
Kaç seminere katıldıkları	Bir	27	49,09
	İki - Üç	24	43,64
	Dört ve daha fazla	4	7,27
	Toplam	55	100,00
En son katıldıkları seminer tarihi	2009	10	18,18
	2008	22	40,00
	2007	16	29,09
	2006	7	12,73
	Toplam	55	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf dağılımları incelendiğinde; 308 öğretmen adayının % 50.65'inin (n=156) üçüncü sınıf; % 49.03'ünün (n=151) dördüncü sınıf öğrencisi oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevreyle ilgili aldıkları ders sayıları incelendiğinde; 308 öğretmen adayının % 48.70'inin (n=150) bir; % 8.77'sinin (n=27) iki; %0.65'inin (n=2) üç ders aldığı; %41.56'sının (n=128) ise hiç ders almadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okullarında çevre ile ilgili klüp, topluluk bulunma durumları incelendiğinde; 308 öğretmen adayının %47.73'ünün (n=147) evet; % 8.44'ünün (n=26) hayır; % 43.83'ünün (n=135) bilmiyorum şeklinde cevaplandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir klüp ya da topluluğa üye olma durumları incelendiğinde; 308 öğretmen adayının % 6.17'sinin (n=19) evet; % 64.61'inin (n=199) hayır; % 2.60'ının (n=8) ise; önceden üyeydim şeklinde cevaplandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversite dışında vakıf, dernek, gönüllü kuruluşa üyelik durumları incelendiğinde; 308 öğretmen adayının % 9.09'unun (n=28) evet; % 90.91'inin (n=280) hayır cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversite bünyesinde ya da dışarıda seminere katılma durumları incelendiğinde 308 öğretmen adayının %17.86'sının (n=55) evet; % 81.49'unun (n=251) hayır katılmadım cevabı verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının seminere katılma durumuna evet cevabı veren 55 kişinin kaç seminere katıldıkları incelendiğinde; % 49.09'unun (n=27) bir, % 43.64'ünün (n=24) iki - üç; % 7.27'sinin ise (n=4) dört ve daha fazla seminere katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en son katıldıkları seminer tarihi incelendiğinde; 55 kişinin % 18.18'inin (n=10) 2009 yılında, % 40.00'ının (n=22) 2008 yılında, % 29.09'unun (n=16) 2007 yılında; % 12.73'ünün (n=7) ise 2006 yılında katıldıkları görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Özelliklerine İlişkin Dağılım

Değişken	Düzy	n	%
En uzun süre yaşadığınız yerleşim birimi	Şehir Merkezi	243	78,89
	Kasaba	26	8,44
	Köy	8	2,60
	Diğer	31	10,07
	Toplam	308	100,00
En uzun süre yaşadığınız yerleşim biriminin bulunduğu coğrafi bölge	Marmara	37	12,01
	Ege	34	11,04
	Akdeniz	37	12,01
	İç Anadolu	146	47,40
	Karadeniz	40	12,99
	Doğu Anadolu	6	1,95
	Toplam	308	100,00
Anne Öğrenim Durumu	Okur yazar değil	8	2,60
	Okur yazar	10	3,25
	İlkokul	109	35,39
	Ortaokul	30	9,74
	Lise	94	30,52
	Üniversite	57	18,50
	Toplam	308	100,00
Baba Öğrenim Durumu	Okur yazar değil	1	0,32
	Okur yazar	2	0,65
	İlkokul	51	16,56
	Ortaokul	32	10,39
	Lise	97	31,50
	Üniversite	124	40,26
	Toplam	308	100,00
Aile Tipi	Çekirdek	283	91,88
	Geniş	25	8,12
	Toplam	308	100,00
Kardeş Durumu	Kardeşim Yok	16	5,19
	Kardeşim Var	292	94,81
	Toplam	308	100,00

Değişken	Düzyey	n	%
Kaçınıcı Çocuk Olduğu	İlk	154	50,00
	Ortanca ya da Ort.		
	Biri	71	23,05
	Son	83	26,95
	Toplam	308	100,00
Ailenin Aylık Gelir Durumu	Asgari -1000	62	20,13
	1001 - 1500	68	22,08
	1501 - 2000	69	22,40
	2001 - 2500	40	12,99
	2501 - 3000	27	8,77
	3001 - 4000	29	9,42
	4001 ve üzeri	13	4,21
	Toplam	308	100,00
Anne Mesleği	Çalışmayan	233	75,65
	Eğitimle İlgili	31	10,06
	Sağlıkla İlgili	12	3,90
	Diğer	32	10,39
	Toplam	308	100,00
Baba Mesleği	Çiftçi	21	6,82
	Eğitimle İlgili	58	18,83
	Sağlıkla İlgili	10	3,25
	Diğer	219	71,10
	Toplam	308	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimleri incelendiğinde; 308 öğretmen adayından % 78.89'unun (n=243) şehir merkezinde,% 8.44'ünün (n=26) kasabada, % 2.60'ının (n=8) köyde, % 10.07'sinin (n=31) diğer yerleşim birimlerinde yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim biriminin bulunduğu coğrafi bölge incelendiğinde 308 öğretmen adayının; % 12.01'inin (n=37) Marmara Bölgesi; % 11.04'ünün (n=34) Ege Bölgesi; % 12.01'inin (n=37) Akdeniz Bölgesi;, % 47.40'ının (n=146) İç Anadolu Bölgesi; % 12.99'unun (n=40) Karadeniz Bölgesi;, % 1.95'inin (n=6) Doğu Anadolu Bölgesi; % 2.60'ının (n=8) Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne öğrenim durumu incelendiğinde; 308 öğretmen adayının annelerinin % 2,60'ının (n=8) Okuryazar değil; % 3,25'inin (n=10) Okuryazar, % 35,39'unun (n=109) İlkokul; % 9,74'ünün (n=30) Ortaokul; % 30,52'sinin (n=94) Lise; %18,50'sinin (n=57) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının baba öğrenim durumu incelendiğinde; 308 öğretmen adayının babalarının % 0,32'sinin (n=1) Okuryazar değil; % 0,65'inin (n=2) Okuryazar; % 16,56'sının (n=51) İlkokul, % 10,39'unun (n=32) Ortaokul; % 31,50'sinin (n=97) Lise; %40,26 (n=124) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aile tipi incelendiğinde; 308 öğretmen adayının % 91,88'inin (n=283) Çekirdek aile; % 8,12'sinin (n=25) Geniş aileye sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kardeş durumları incelendiğinde; 308 öğretmen adayının % 5,19'unun (n=16) kardeşinin olmadığı; % 94,81'inin (n=292) kardeşinin olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ailede kaçınıcı çocuk oldukları incelendiğine 308 öğretmen adayının % 50,00'sinin (n=154) ilk, % 23,05'inin (n=71) ortanca ya da ortancalardan biri, % 26,95'inin (n=83) son çocuk olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelir durumu incelendiğinde; 308 öğretmen adayının % 20,13'ünün (n=62) Asgari – 1000 TL; % 22,08'inin (n=68) 1001 – 1500 TL; % 22,40'ının (n=69) 1501 – 2000 TL; % 12,99'unun (n=40); 2001 – 2500 TL; % 8,77'sinin (n=27) 2501 – 3000 TL; % 9,42'sinin (n=29) 3001 – 4000 TL; % 4,21'inin (n=13) 4001 ve üzeri gelir durumuna sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne meslekleri incelendiğinde; 308 öğretmen adayının % 75,65'inin (n=233) çalışmayan; % 10,06'sının (n=31) eğitimle ilgili; % 3,90'ının (n=12) sağlıkla ilgili; % 10,39'unun (n=32) diğer meslek grubundan oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının baba meslekleri incelendiğinde; 308 öğretmen adayının % 6,82'sinin (n=21) çiftçi; % 18,83'ünün (n=58) eğitimle ilgili; %

3,25'inin (n=10) Sağlıkla ilgili; % 71,10'unun (n=219) diğer meslek grubuna dahil oldukları görülmektedir.

4.2 “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin dil geçerliliğini sağlamak amacıyla ilk olarak bir dil uzmanı tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir, daha sonra başka bir uzman tarafından Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilmiştir, üçüncü bir uzman tarafından tekrar Türkçeye çevrilen formlar, dördüncü bir uzman tarafından İngilizceye çevrilerek orijinal formla karşılaştırılmış ve ölçeklere son hali verilmiştir.

Bu çalışmada kapsam geçerliği için ölçek; altı profesör, bir doçent, iki yardımcı doçent ve iki öğretim görevlisinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara verilen formda maddeleri uygun, uygun değil ve düzeltilmeli şeklinde işaretlemeleri ve uygun olmadığını düşündükleri durumda maddeleri düzeltmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler içerisinde hiçbir madde için uygun değil çıkarılmalıdır ifadesine yer verilmediği görülmüş; hazırlanan uzman görüş formunun düzeltilmeli (öneri / görüş) kısmına yazılan görüşler tek tek değerlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir.

4.2.1. “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin Faktör Yapısına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik testleri yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçlarının açıklayıcı faktör analizi için yeterli olduğu görülmektedir. KMO değeri, seçilen örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olup olmadığına karar vermenin bir ölçüsü olarak kullanılmaktadır. KMO değerinin

.50'den yüksek olması, faktör analizine devam edilebileceği anlamına gelir. Ancak oran ne kadar yüksek olursa, veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir. KMO değerinin .50'den küçük olması, verilerin faktörlenemeyeceği anlamına gelir (Field, 2000; Kalaycı, 2005). Bu araştırmada KMO değerinin .91 olduğu saptanmıştır. Bu da “mükemmel” olarak nitelendirilebilir (Field, 2000; Kalaycı, 2005). Yine aynı amaçla uygulanan Barlett Küresellik Testi değerinin de anlamlı olduğu [$\chi^2 = 5001.637$, $p < .01$] belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir (Field, 2000; Kalaycı, 2005; Şencan, 2005).

Bireylerin çevresel motivasyonunu ölçen “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği”nin yapı geçerliğini belirlemek üzere temel bileşenler analizi yöntemine dayalı açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5." Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği " Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 1: Bütünleşmiş Düzenleme	Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Düzeltilmiş Madde_ Toplam Korelasyonu
15. Madde		.76	.80
17. Madde		.75	.79
19. Madde		.85	.86
20. Madde		.82	.84
ÖZDEĞER=9.22		CRONBACH-ALFA : $\alpha = .92$	
AÇIKLANAN VARYANS = %13.92			
Faktör 2: İçsel Düzenleme	Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Düzeltilmiş Madde_ Toplam Korelasyonu
1. Madde		.82	.81
3. Madde		.80	.81
5. Madde		.78	.82
9. Madde		.75	.82
ÖZDEĞER=3.09		CRONBACH-ALFA : $\alpha = .92$	
AÇIKLANAN VARYANS = %13.59			
Faktör 3: İçe Yansıtılmış Düzenleme	Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Düzeltilmiş Madde_ Toplam Korelasyonu
7. Madde		.82	.69
14. Madde		.76	.74
18. Madde		.81	.77
21. Madde		.78	.77
ÖZDEĞER=1.98		CRONBACH-ALFA : $\alpha = .88$	
AÇIKLANAN VARYANS = %13.09			

Faktör 4: Motivasyonsuzluk	Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Düzeltilmiş Madde_ Toplam Korelasyonu
	2.Madde	.76	.69
	6. Madde	.77	.70
	8.Madde	.84	.70
	24.Madde	.85	.76

ÖZDEĞER=1.42

CRONBACH-ALFA : $\alpha = .86$

AÇIKLANAN VARYANS = %12.47

Faktör 5: Tanımlanmış Düzenleme	Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Düzeltilmiş Madde_ Toplam Korelasyonu
	4. Madde	.69	.68
	10.Madde	.79	.86
	11. Madde	.74	.81
	22. Madde	.69	.73

ÖZDEĞER=1,17

CRONBACH-ALFA : $\alpha = .89$

AÇIKLANAN VARYANS = %11.97

Faktör 6: Dışsal Düzenleme	Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Düzeltilmiş Madde_ Toplam Korelasyonu
	12.Madde	.49	.30
	13. Madde	.83	.57
	16.Madde	.77	.50
	23.Madde	.82	.53

ÖZDEĞER=1.02

CRONBACH-ALFA : $\alpha = .64$

AÇIKLANAN VARYANS = %9.58

TOPLAM ÖLÇEK İÇİN

KMO=.91

BARLETT KÜRESELLİK TESTİ: $X^2 = 5001.637$, $P=.000$

AÇIKLANAN VARYANS = %74.61

CRONBACH-ALFA : $\alpha = .87$

Faktör sayısına karar vermek üzere yapılan incelemeler sonucunda, ölçeğin orijinal yapısı ile aynen örtüştüğü ve altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Orijinal ölçek ile tek farklılık, orijinal ölçek ile Türkçe formu arasında faktörlerin sırasının açıkladıkları varyans açısından farklılık göstermesidir.

Birinci faktörde 4 madde yer almaktadır. Maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri .75 ile .85 arasında değişmektedir. Maddelere ilişkin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .79 ile .86 arasında değişmektedir. Birinci faktöre ilişkin özdeğer 9.22, faktörün tek başına açıkladığı varyans %13.92 ve Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı .92'dir.

İkinci faktörde 4 madde yer almaktadır. Maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri .75 ile .82 arasında değişmektedir. Maddelere ilişkin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .81 ile .82 arasında değişmektedir. Bu faktöre ilişkin özdeğer 3.09, faktörün tek başına açıkladığı varyans %13.59 ve Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı .92'dir.

Üçüncü faktörde 4 madde yer almaktadır. Maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri .76 ile .82 arasında değişmektedir. Maddelere ilişkin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .69 ile .77 arasında değişmektedir. Bu faktöre ilişkin özdeğer 1.98, faktörün tek başına açıkladığı varyans %13.09 ve Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı .88'dir.

Dördüncü faktörde 4 madde yer almaktadır. Maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri .76 ile .85 arasında değişmektedir. Maddelere ilişkin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .69 ile .76 arasında değişmektedir. Bu faktöre ilişkin özdeğer 1.42, faktörün tek başına açıkladığı varyans %12.47 ve Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı .86'dir.

Beşinci faktörde 4 madde yer almaktadır. Maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri .69 ile .79 arasında değişmektedir. Maddelere ilişkin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .68 ile .86 arasında değişmektedir. Bu faktöre ilişkin özdeğer 1.17, faktörün tek başına açıkladığı varyans %11.97 ve Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı .89'dur.

Altıncı faktörde 4 madde yer almaktadır. Maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri .49 ile .83 arasında değişmektedir. Maddelere ilişkin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .30 ile .57 arasında değişmektedir. Bu faktöre ilişkin özdeğer 1.02, faktörün tek başına açıkladığı varyans %9.58 ve Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı .64'dür.

Altı faktör ve 24 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %74.61 ve Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha = .87$ 'dir. Bu bulgular tüm maddelerin yeterli faktör yük değerine ($>.32$) ve madde-toplam korelasyonuna ($>.30$) sahip olduğunu göstermektedir. Genel olarak madde toplam korelasyonlarının da .30'dan yüksek olması, maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiğinin bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2008). “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği”nin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamının Cronbach Alfa değeri .87 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin yapılan değerlendirmede; birinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa değeri .92, ikinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa değeri .92, üçüncü alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa değeri .88, dördüncü alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa değeri .86, beşinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa değeri .89, altıncı alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa değeri .64 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği”nin Türk kültüründe kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

4.3. Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin Bazı Değişkenlere İlişkin Bulguları

Örnekleme alınan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin Anova Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Bu değişken ele alınırken soruyu cevaplamayan 1 kişi analiz dışında bırakılarak; hesaplama 307 kişi üzerinden yapılmıştır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Çevresel Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Sınıf	n (307)	\bar{X}	S	Sd	t	P
İçsel Düzenleme	Üç	156	22.64	4.12	305	1.73	.09
	Dört	151	21.78	4.60			
Bütünleşmiş Düzenleme	Üç	156	19.74	4.73	305	2.46	.02
	Dört	151	18.35	5.20			
Tanımlanmış Düzenleme	Üç	156	24.45	3.36	305	2.45	.02
	Dört	151	23.36	4.35			
İçe Yansıtılmış Düzenleme	Üç	156	19.38	5.01	305	1.34	.18
	Dört	151	18.58	5.55			
Dışsal Düzenleme	Üç	156	8.33	3.42	305	2.09	.04
	Dört	151	7.54	3.18			
Motivasyonsuzluk	Üç	156	5.85	2.51	272,998	2.02	.04
	Dört	151	6.55	3.47			

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre Çevresel Motivasyon Ölçeği'nin "İçe Yansıtılmış Düzenleme [$t_{(305)} = 1.34$; $p > .05$]; ve İçsel Düzenleme" [$t_{(305)} = 1.73$; $p > .05$] boyutu puanları arasında anlamlı fark yok iken diğer tüm alt boyutlarda farklar anlamlıdır. Motivasyonsuzluk boyutu hariç, diğer tüm boyutlarda üçüncü sınıfların ortalaması, dördüncü sınıflardan yüksektir. Bu sonucun; eğitim kademesinin son sınıfında yer alan öğrencilerin akademik başarı kaygısı ile KPSS gibi durumlara yoğunlaşmaları nedeniyle duyarlılık gerektiren çevre vb. konulara karşı hassasiyetlerinin azalmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Armağan (2006)'ın araştırmasında da ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre konularındaki bilgilerini ve çevreye karşı olan duyarlılıkları incelenmiştir. Araştırma sonuçları; çoktan seçmeli sorularda 7. sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğunu, açık uçlu sorularda ise; her soru için farklı başarı dağılımı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu

araştırma bulgularında da görüldüğü üzere ilköğretim 7. sınıf öğrencileri 8. sınıf öğrencilerine oranla çevresel duyarlılık değerlendiren çoktan seçmeli sorularda daha başarılı olmuşlardır. Araştırma bulgularında yapılan yorumu destekler nitelikte ortaya çıkan bu araştırma sonuçlarında da 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerinden daha az başarılı olmaları 8. sınıfta girilen sınavlar ve liselere giriş kaygısından dolayı duyarlılık gerektiren konulara daha az eğilimli olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu bulguların tersine; Erol (2005)'un sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını değerlendirildiği araştırma sonuçları; 21 yaşından büyük öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının; 21 yaşından küçük öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Örnekleme alınan öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim durumlarına göre “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin Anova Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Bu değişken ele alınırken okur yazar değil (n=8) ve okur yazar (n=10) sıkları analiz dışında bırakılmıştır. Anne öğrenim durumuna göre istatistiki işlemler n=290 üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Çevresel Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları

Alt Ölçek	Anne Öğrenim Durumu	n (290)	X	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
İçsel Düzenleme	İlkokul	109	22.18	4.67	3,286	3.38	.02	2-3
	Ortaokul	30	20.03	5.62				
	Lise	94	22.91	3.76				
	Üniversite	57	22.21	3.64				
Bütünleşmiş Düzenleme	İlkokul	109	18.89	5.46	3,286	1.39	.25	-
	Ortaokul	30	17.43	5.73				
	Lise	94	19.32	4.20				
	Üniversite	57	19.56	4.66				
Tanımlanmış Düzenleme	İlkokul	109	23.96	4.13	3,286	2.62	.06	-
	Ortaokul	30	22.13	4.53				
	Lise	94	24.27	3.41				
	Üniversite	57	24.30	3.48				
İçe Yansıtılmış Düzenleme	İlkokul	109	19.09	5.53	3,286	.31	.82	-
	Ortaokul	30	18.07	5.32				
	Lise	94	19.00	4.93				
	Üniversite	57	19.04	5.60				
Dışsal Düzenleme	İlkokul	109	8.18	3.44	3,286	.60	.62	-
	Ortaokul	30	8.10	4.08				
	Lise	94	7.70	2.77				
	Üniversite	57	7.56	3.62				
Motivasyonsuzluk	İlkokul	109	6.36	3.26	3,286	1.34	.26	-
	Ortaokul	30	7.10	4.47				
	Lise	94	5.85	2.38				
	Üniversite	57	6.21	2.80				

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim durumuna göre “Çevresel Motivasyon Ölçeği”nin “İçsel Düzenleme” boyutu

puanları hariç, diğer boyutlarda gruplar arasında anlamlı fark yoktur. “İçsel Düzenleme” boyutunda ise fark anlamlıdır [$F_{(3, 286)} = 3.38; p \leq .05$]. Farkın kaynağını bulmak üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde ise farkın ortaokul ve lise mezunu anneleri olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin İçsel Düzenleme puan ortalamaları, annesi ortaokul mezunu olanlardan yüksektir. Bu bulgu sonucunda içsel düzenleme alt ölçeğinde lise ve ortaokul mezunu anneler arasında oluşan ve lise mezunu anneler lehine yüksek puan ortalamaları alınması durumu; eğitim düzeyinin çevresel motivasyonu olumlu yönde etkilediği, çevreye yönelik bilinci arttığı şeklinde yorumlanabilir. Erol (2005)’un yaptığı araştırma sonuçları bu bulguya yakın sonuçlar elde etmiştir. Araştırmada; sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma bulguları; öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının onların çevreye yönelik tutumları arasında farklılıklar yarattığı yönünde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarının anne eğitim düzeyine göre ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde düşük ortalamaların ilköğretim mezunu annelere ait olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevresel motivasyonlarının baba öğrenim durumuna göre ne şekilde farklılaştığı gösterilmiştir.

Bu değişken ele alınırken; okuryazar değil (n=1), okuryazar (n=2), ve cevapsız (n=1) sınıfları analiz dışında bırakılmıştır. Baba öğrenim durumuna göre istatistiksel işlemler n=304 kişi üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre Çevresel Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları

Alt Ölçek	Baba Öğrenim Durumu	n (304)	X	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
İçsel Düzenleme	İlkokul	51	22.82	4.20	3,300	.61	.61	-
	Ortaokul	32	21.84	4.65				
	Lise	97	22.38	4.34				
	Üniversite	124	21.94	4.40				
Bütünleşmiş Düzenleme	İlkokul	51	19.57	5.02	3,300	.75	.52	-
	Ortaokul	32	19.56	4.96				
	Lise	97	19.26	5.09				
	Üniversite	124	18.56	4.95				
Tanımlanmış Düzenleme	İlkokul	51	24.63	3.41	3,300	.67	.57	-
	Ortaokul	32	23.72	3.79				
	Lise	97	23.86	3.63				
	Üniversite	124	23.76	4.25				
İçe Yansıtılmış Düzenleme	İlkokul	51	19.65	5.80	3,300	.80	.49	-
	Ortaokul	32	19.59	5.31				
	Lise	97	18.40	5.10				
	Üniversite	124	18.92	5.19				
Dışsal Düzenleme	İlkokul	51	8.08	3.27	3,300	.18	.91	-
	Ortaokul	32	8.19	3.51				
	Lise	97	7.79	3.15				
	Üniversite	124	7.83	3.47				
Motivasyonsuzluk	İlkokul	51	6.04	2.50	3,300	.82	.48	-
	Ortaokul	32	6.03	3.18				
	Lise	97	5.60	2.44				
	Üniversite	124	6.56	3.60				

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının babalarının öğrenim durumuna göre “Çevresel Motivasyon Ölçeği”nin hiçbir alt boyutunda gruplar

arasında anlamlı fark yoktur. Çevresel konularla ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğında baba öğrenim durumu değişkeninin çevreye yönelik tutum ve davranışları etkileme konusunda herhangi bir anlamlı farklılık yaratamadığı sonucu, babaların çocukları üzerinde anneleri kadar etkin bir rol alamadıkları şeklinde açıklanabilir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte yapılan bir diğer araştırma bulgusuna göre; Erol ve Gezer (2006) 225 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmada; öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Yine bu araştırma sonucuna benzer bir diğer araştırmada Ek ve diğerleri (2009); Adnan Menderes Üniversite'sinin farklı akademik alanlarında okuyan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörler kapsamlı araştırmasında baba öğrenim düzeyleri ile Çevresel Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevreye karşı motivasyonlarının çevreye yönelik ders alma durumlarına göre ne şekilde farklılaştığı gösterilmiştir.

Bu değişken ele alınırken; çevreye yönelik 1, 2 ve 3 ders aldığını belirtenlerin şıkları birleştirilerek ders alan (n=179) ve ders almayan (n=128) kişilerin çevreye yönelik ders alma durumlarına göre istatistiki işlemler 307 kişi üzerinden hesaplanmıştır. Soruyu cevaplamayan bir kişi analiz dışında bırakılmıştır. Birleştirmeler; 30'dan az bulunan kategorileri bir araya getirerek parametrik teknik kullanmaya uygun hale getirmek amacıyla yapılmıştır.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Ders Alma Durumlarına Göre Çevresel Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Ders Alma Durumu	n (307)	\bar{X}	S	Sd	t	P
İçsel Düzenleme	Alan	179	22.50	4.26	305	1.44	.15
	Almayan	128	21.77	4.55			
Bütünleşmiş Düzenleme	Alan	179	19.66	5.14	305	2.62	.01
	Almayan	128	18.16	4.68			
Tanımlanmış Düzenleme	Alan	179	24.27	3.75	305	1.93	.06
	Almayan	128	23.41	4.08			
İçe Yansıtılmış Düzenleme	Alan	179	19.55	5.32	305	2.34	.02
	Almayan	128	18.13	5.15			
Dışsal Düzenleme	Alan	179	8.12	3.24	305	1.10	.27
	Almayan	128	7.70	3.44			
Motivasyonsuzluk	Alan	179	6.18	2.88	305	.25	.81
	Almayan	128	6.27	3.26			

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevreye yönelik ders alma durumlarına göre Çevresel Motivasyon Ölçeği'nin “Bütünleşmiş Düzenleme [$t_{(305)}=2.62$; $p<.01$]” ve “İçe Yansıtılmış Düzenleme [$t_{(305)}=2.34$; $p<.05$]” boyutu puanları arasında anlamlı fark olduğu, diğer boyutlarda ise farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Anlamlı farkın bulunduğu iki alt boyutta da çevre sorunlarına yönelik ders alan öğrencilerin ortalamaları, almayanlardan yüksektir. Anlamlı farklılık yaratan alt ölçeklerin içeriklerine bakıldığında bu alt ölçeklerden birinin içe yansıtılmış düzenleme alt ölçeği olduğu görülmektedir. Bu alt boyut; kısmen içselleştirilmiştir ve böylece zaman içinde devamlılığı dışsal düzenlemelerden daha fazladır. Anlamlı farklılık yaratan bir diğer alt boyut olan bütünleşmiş düzenleme alt boyutunun dışsal motivasyonların en fazla ve tam olarak içselleştirilmiş olduğu görülmektedir; çünkü bu motivasyon alt ölçeği sadece davranışın önemini tanımlamayı içermekle kalmaz aynı

zamanda bu tanımlamaları özün diğer yönleri ile de bütünleştirir. Bu durum sonucunda çevreye yönelik ders alan öğretmen adaylarının, çevreye yönelik davranış gösterme motivasyonlarının içsel motivasyona doğru bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Çevreyle ilgili ders alan öğretmen adaylarının bu iki alt boyutta puan ortalamalarının yüksek olması; çevreyle ilgili alınan derslerin içeriklerinin öğrencilerin çevreye yönelik olan davranış ve düşüncelerinde olumlu etki yaratmış olmasından kaynaklanabilir. Üniversitelerde çevre eğitime yönelik alınan dersler ders bölüm kurulu kararıyla bazı üniversitelerde seçmeli, bazılarında ise zorunlu olarak yer almaktadır. Bu durumun da; öğrencilerin çevresel anlamda duyarlılık ve çevreye yönelik davranış sergileme konularında motivasyonlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Tablo 10'da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevreye karşı motivasyonlarının çevreyle ilgili seminerlere katılma durumlarına göre ne şekilde farklılaştığı gösterilmiştir.

Bu değişken ele alınırken soruyu cevaplamayan 2 kişi analiz dışında bırakılarak; hesaplama 306 kişi üzerinden yapılmıştır.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çevre ile İlgili Seminerlere Katılma Durumlarına Göre Çevresel Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Seminere Katılma Durumu	n (306)	\bar{X}	S	Sd	t	P																																																								
İçsel Düzenleme	Evet	55	24.25	3.40	304	3.93	.00																																																								
	Hayır	251	21.75	4.46				Bütünleşmiş Düzenleme	Evet	55	21.22	4.73	304	3.63	.00	Hayır	251	18.57	4.95	Tanımlanmış Düzenleme	Evet	55	25.00	3.44	88.458	2.55	.01	Hayır	251	23.65	3.97	İçe Yansıtılmış Düzenleme	Evet	55	20.16	4.96	304	1.88	.06	Hayır	251	18.70	5.31	Dışsal Düzenleme	Evet	55	7.87	3.55	304	.07	.94	Hayır	251	7.91	3.23	Motivasyonsuzluk	Evet	55	6.07	3.25	304	.39	.70
Bütünleşmiş Düzenleme	Evet	55	21.22	4.73	304	3.63	.00																																																								
	Hayır	251	18.57	4.95				Tanımlanmış Düzenleme	Evet	55	25.00	3.44	88.458	2.55	.01	Hayır	251	23.65	3.97	İçe Yansıtılmış Düzenleme	Evet	55	20.16	4.96	304	1.88	.06	Hayır	251	18.70	5.31	Dışsal Düzenleme	Evet	55	7.87	3.55	304	.07	.94	Hayır	251	7.91	3.23	Motivasyonsuzluk	Evet	55	6.07	3.25	304	.39	.70	Hayır	251	6.25	3.00								
Tanımlanmış Düzenleme	Evet	55	25.00	3.44	88.458	2.55	.01																																																								
	Hayır	251	23.65	3.97				İçe Yansıtılmış Düzenleme	Evet	55	20.16	4.96	304	1.88	.06	Hayır	251	18.70	5.31	Dışsal Düzenleme	Evet	55	7.87	3.55	304	.07	.94	Hayır	251	7.91	3.23	Motivasyonsuzluk	Evet	55	6.07	3.25	304	.39	.70	Hayır	251	6.25	3.00																				
İçe Yansıtılmış Düzenleme	Evet	55	20.16	4.96	304	1.88	.06																																																								
	Hayır	251	18.70	5.31				Dışsal Düzenleme	Evet	55	7.87	3.55	304	.07	.94	Hayır	251	7.91	3.23	Motivasyonsuzluk	Evet	55	6.07	3.25	304	.39	.70	Hayır	251	6.25	3.00																																
Dışsal Düzenleme	Evet	55	7.87	3.55	304	.07	.94																																																								
	Hayır	251	7.91	3.23				Motivasyonsuzluk	Evet	55	6.07	3.25	304	.39	.70	Hayır	251	6.25	3.00																																												
Motivasyonsuzluk	Evet	55	6.07	3.25	304	.39	.70																																																								
	Hayır	251	6.25	3.00																																																											

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik seminere katılma durumlarına göre Çevresel Motivasyon Ölçeği'nin “İçsel Düzenleme [$t_{(304)}=3.93$; $p<.01$]”; “Bütünleşmiş Düzenleme [$t_{(304)}=3.63$; $p<.01$]” ve “Tanımlanmış Düzenleme [$t_{(304)}=2.55$; $p<.01$]” boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı fark olduğu, diğer boyutlarda ise farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Anlamlı farkın bulunduğu üç alt boyutta da çevre sorunlarına yönelik seminere katılan öğrencilerin ortalamaları, katılmayanlardan daha yüksektir. Bu bulgu çevreyle ilgili seminerlere katılma ile çevreye yönelik davranış gösterme motivasyonları arasında bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Çevreyle ilgili seminerlere katılan öğrencilerin bu iki alt boyutta puan ortalamalarının yüksek olması; çevreyle ilgili katılan seminerlerin içeriklerinin öğrencilerin çevreye yönelik olan davranış ve düşüncelerinde olumlu etki yaratmış olmasından kaynaklanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar üzerinde durulmuş, bununla birlikte eğitimcilere, araştırmacılara ve yazılı - görsel medyaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırma; Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeğinin Okul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerinde Geçerlik Güvenirlik Çalışmasının yapılması ve çevresel motivasyonların sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim durumu, çevreye yönelik ders alma durumu, çevreyle ilgili seminerlere katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan “Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği”nin geçerlik güvenirlik analizleri sonucunda 6 faktör ve 24 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam Varyans Oranının %74,61 ve Cronbach α iç tutarlılık katsayısının .87 olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre Çevresel Motivasyon Ölçeği'nin “İçe Yansıtılmış Düzenleme [$t_{(305)} = 1.34; p > .05$]; ve İçsel Düzenleme” [$t_{(305)} = 1.73; p > .05$] boyutu puanları arasında anlamlı fark yok iken diğer tüm alt boyutlarda farkların anlamlı olduğu; motivasyonsuzluk boyutu hariç, diğer tüm boyutlarda üçüncü sınıfların ortalamasının, dördüncü sınıflardan yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim durumuna göre “Çevresel Motivasyon Ölçeği”nin “İçsel Düzenleme” boyutu puanları hariç, diğer boyutlarda gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. . “İçsel Düzenleme” boyutunda ise fark anlamlıdır [$F_{(3, 286)} = 3.38; p \leq .05$]. Farkın kaynağını bulmak üzere

uygulanan Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde ise farkın ortaokul ve lise mezunu anneleri olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin İçsel Motivasyon puan ortalamaları, annesi ortaokul mezunu olanlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının babalarının öğrenim durumuna göre “Çevresel Motivasyon Ölçeği”nin hiçbir alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik ders alma durumlarına göre Çevresel Motivasyon Ölçeği’nin “Bütünleşmiş Düzenleme [$t_{(305)} = 2.62; p < .01$]” ve “İçe Yansıtılmış Düzenleme [$t_{(305)} = 2.34; p < .05$]” boyutu puanları arasında anlamlı fark olduğu, diğer boyutlarda ise farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Anlamlı farkın bulunduğu iki alt boyutta da çevre sorunlarına yönelik ders alan öğrencilerin ortalamalarının, yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik seminere katılma durumlarına göre Çevresel Motivasyon Ölçeği’nin “İçsel Düzenleme [$t_{(304)} = 3.93; p < .01$]”; “Bütünleşmiş Düzenleme [$t_{(304)} = 3.63; p < .01$]” ve “Tanımlanmış Düzenleme [$t_{(304)} = 2.55; p < .01$]” boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı fark olduğu, diğer boyutlarda ise farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Anlamlı farkın bulunduğu üç alt boyutta da çevre sorunlarına yönelik seminere katılan öğrencilerin ortalamalarının, katılmayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, bireylerin çevreye karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirebilmek için aşağıdaki öneriler verilebilir.

5.2.Öneriler

Eğitimcilere ve Araştırmacılara;

- Eğitim fakültelerinde; birey çevre ilişkisini ele alan ve bu doğrultuda olumlu tutum geliştirmeye yönelik derslerin programlara eklenmesi ve bu derslerin programda yer alan saatlerinin arttırılması,

- Eğitim fakülteleri öğrencileri için çevresel bilinci destekleyen çevre seminer ve konferanslarına daha sıklıkla yer verilmesi,
- Eğitim fakültelerinde çevre konulu gazete, dergi vb. süreli yayınların bulundurulması,
- Öğretmen adayı yetiştirme süresince çevreyle ilgili teorik derslerin yanında uygulamaya dönük derslere de yer verilmesi,
- Eğitimcilerin tüm derslerde çevre konularına değinmeleri ve öğrencileri bu konuda motive etmeleri,
- Üniversitelerde çevre içerikli toplulukların oluşturulup; çalışmalarının desteklenmesi,
- Okul öncesi dönemde yer alan çocukların eğitimlerinde bire bir etkisi olan öğretmen davranışlarının model alınması unsuruna yeterince önem verilmesi ve öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık, motivasyon gibi davranışlarını değerlendirebilecek ölçekler geliştirilmesi vb. başka çalışmalara yer verilmesi,
- Okul öncesi öğretmeni adayı öğrencilerin çevresel duyarlılık, tutum ve çevre için olumlu davranışlarda bulunmaya yönelik motivasyonlarının çeşitli araştırmalarla değerlendirilmesi ve bu yönde ortaya çıkan sonuçların gerekli önlemler alınmasında kullanılması,
- Bu araştırmada Ankara ilinde yer alan üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ele alınmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmaların farklı bölge, okul ve kademelerde uygulanması,
- Yeni yapılacak çalışmaların; okul öncesi öğretmenliğini sürdüren öğretmenleri kapsayacak şekilde yapılması önerilebilir.

Yazılı ve Görsel medyaya;

- Medyanın çevre konusunda eğitici programlar yapması,
- Medyanın eğitim kurumlarıyla işbirliği içerisinde çevre konulu eğitim CD'leri hazırlamaları ve öğrencilere ulaştırmaları,
- Dergi, gazete vb. süreli yayınlarda çevre, çevresel duyarlılık, son yıllardaki çevre durumu konularında makalelere sıklıkla yer verilmesi ve bu konuda bireylerin bilinçlendirilmeye çalışılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Altın, M. (2001). *Biyoloji Öğretmeni Adaylarında Çevre Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Ankara
- Alvarez P., Fuente E., Perales, P. J., and Garcia J. (2002). Analysis of a Quasiexperimental Design Based on Environmental Problem Solving for the Initial Training of Future Teachers of Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 33(2), 19-20
- Akçay, İ. (2006). *Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Çevre Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı, Bursa
- Akış, S. (1994). Kuzey Kıbrıs'ta Çevre Bilinci. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. Sayı: 1-2., 7-17.
- Aktepe, S. (2005). *İlköğretim Okullarında Çevre Eğitimi. Eko Okulların ve Diğer Okulların Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). (2. Baskı) *Okul Öncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Armağan, F., Ö. (2006). *İlköğretim 7.-8. sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi ile İlgili Bilgi Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara
- Arnas, Y. (2002). Okulöncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 6,7. Haziran – Aralık, 1-6
- Aşlıoğlu, G. (2004). *Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Çevre Eğitimi Düzeylerinin Karşılaştırılması*. . Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Bilim Dalı. Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara
- Atasoy, E. (2005). *Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı, Uludağ
- Başal, H., A. (2005). *Çocuklar İçin Uygulamalı Çevre Eğitimi*. Ankara: Morpa Yayınları
- Bradley, Jennifer, C., Waliczek, T. M. and Zajicek, J. M. (1999). Relationship Between Environmental knowledge and Environmental Attitude of Light School Students. *The Journal of Environmental Education*, , 30(3), p:17-21

- Bonnet, M. (1998). Environmental Education and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 31, p. 249-266.
- Buhan, B. (2006). *Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Öğretmenliği Bilim dalı, İstanbul
- Bunting, T., E., Cousins, L., R. (1985) Environmental Dispositions Among School Age Children. A Preliminary Investigation. *Environment and Behavior*, Vol.17, No. 6, 725-768
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castle, A, M. (1996). *Children' s Exposure to the Natural Environmental as Related to Their Environmental Attitudes*, Master's Thesis. Michagen State University Department of Family And Child Ecology.
- Cohen, S. (1992). Promoting Ecological Awareness in Children. *Childhood Education*, . 258-360.
- Conezio K, French, L.(2002) Early Years are Learning Years Science and Literacy. *NAEYC Journal Young Children*, www.naeyc.org adresinden 10.10.2007 tarihinde alınmıştır.
- Çepel, N. (1992). *Doğa Çevre Ekoloji ve İnsanlığın Ekolojik Sorunları*.(1. Basım) Altın Kitaplar Basımevi. İstanbul.
- Daştan, H. (1999). *Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Kentleşme ve Çevre Sorunları Bilim Dalı, Ankara.
- Deci, E. ,L., Ryan, R., M. (2000). The “What” and “Why” of Goals Pursuits: Human Needs and The Self Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol:11, No:4,p:227-268.
http://www.updatenet.ch/images/7/75/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_2000.pdf adresinden 10 Eylül 2009 tarihinde alınmıştır.
- Dinçer, Ç. (1999). Okulöncesi Dönem Çevresel Farkındalık Arttırma Yolları. *Çevre ve İnsan Dergisi*. Mayıs 44,s: 29-31.

- Diamond, K., Musser, Lynn M. (1999). The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children. *Journal of Environmental Education*, Vol.30,Issue2,p:23-30.
<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=94299921> adresinden 12 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- Eagles, P., F., C. Demare, R. (1999). Factors Influencing Children's Environmental Attitudes. *Journal of Environmental Education*, Vol. 30,33-37
- Ek H.,N.,Kılıç, N., Ögdüm, P., Düzgün, G. ve Şeker, S. (2009). *Adnan Menderes Üniversitesinin Farklı Akademik Alanlarında Öğrenim Gören İlk ve Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları ve Duyarlılıkları. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 1, 125-136.
- Ekinci, O. (1994). *Çevreciliğin ABC'si*. (1. Baskı) Ercan Ofset. İstanbul.
- Erol, G., H. (2005). *Sınıf Öğretmenliği İkinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksekisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.
- Erten, S. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28 s: 91-100
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Futer, M. (2005). *Evaluating The Effectiveness of Environmental Education Essential Elements in School Field Trip Programming*, Master Thesis, McGill University, Montreal, Department of Intedrated Studies in Education.
- Gigliotti, L., M., (1990) Environmenatl Education: What Went Wrong? Can Be Done?. *The Journal Of Environmeantal Education*. Vol:22, s: 9- 12.
- Goldstain, D. (1991). Physical Environment. Planning a Supportive Environment *Kentucky State Dept. Of Education*. <http://www.eric.ed.gov.tr> adresinden 20 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır
- Görmez, K. (1991). *Türkiye'de Çevre Politikaları*. Teknomak. Ankara.
- Görümlü, T. (2003). *Liselerde Çevreye Karşı Duyarlılığın Oluşturulmasında Çevre Eğitiminin Önemi*. Yayınlanmamış Yüksekisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Haktanır, G. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi*. Çevre Eğitimi. Türkiye Çevre Vakfı Yayını: Ankara.
- Hildebrand, V. (1994). *Guiding Young Children*. New York: Macmilla College Publishing Company.

- İşyar, N. (1999). *İlköğretim Öğrencilerinin Olumlu Çevresel Tutumlarının Yaş ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Bursa.
- Kabaş, D. (2004). *Kadınların Çevre Sorunlarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Çevre Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi, Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalburan, C.,N.,F.(2009). *Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği ile Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlilik Çalışması ve Çevre Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Okulöncesi Bilim Dalı, Ankara.
- Kavruk, S., B., (2002). *Türkiye'de Çevre Duyarlılığının Arttırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü ve Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kentleşme ve Çevre Sorunları Anabilim Dalı, Ankara.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* .(11. Baskı). Ankara: Tekışık Ofset.
- Karmozyn, P., Scalise, B., Trostle, S. (1993). A Better Earth: Let it Begin With me! *Childhood Education*, 69 p: .225-230.
- Kesicioğlu, S., O. (2008). *Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarına (60-72 Ay) Yaşattıkları Doğal Çevre Deneyimleri ve Çocukların Çevreye Karşı Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı. Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci Merkezli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığı Düzeyine etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özata, A., B. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Çevre Kirliliğinin Önlenmesine İlişkin Bilgi ve Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı. Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Özel, U. (2004). *Öğrencilerin Çevre İle İlgili Kavramları Algılamaları, Yanlış Kavramaları ve Nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kimya Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

- Negev, P., Sagy, G., Gzrb Y., Salzberg, A .and Tal, A. (2008). Evaluating the Environmental Literacy of Israeli Elementary and High School Students. *Journal of Environmental Education*. Winter 2008, 39, No. 2
- Palmer, J., A. (1995). Environmental Thinking in the Early Years: Understanding and Misunderstanding of Concepts Related to Waste Management. *Environmental Education Research*, Volume 1, Issue 1, ss:35 - 45
- Peer, S., Goldman, D. and Yavetz B. (2007). Environmental Literacy in Teacher Training: Attitudes, Knowledge, and Environmental Behavior of Beginning Students. *The Journal of Environmental Education*. VOL. 39, NO. 1, 45-59.
- Pelletier, L., Tuson, K., Demers, I. Noels and K. Beaton, A. (1998). Why Are You Doing Thinks For The Environment? The Motivation Toward The Environment Scale. *Journal of Applied Social Psychology*. 28, 5, . 437-468. 23 Temmuz 2008 Tarihinde <http://www3.interscience.wiley.com> adresinden alınmıştır.
- Poyraz, H., Dere, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pooley, J. A. O'Connor, M. (2000). Environmeantal Education And Attitudes. *Environment and Behavior*. Vol:32. ss: 711-724
- Ryan, R., M., Deci E., L. (2000). Self Determination Teory and the Facilitation ofIntrinsic Motivation, Social Development and Well Beeing. *American Psychologist*. Vol:35,No:1,p:68-78. <http://www.psych.rochester.edu> adresinden 10 Haziran 2009 tarihinde alınmıştır.
- Surbrook, A.N. (1997). Children's Exposure To The Natural Environment And Their Environmental Attitudes, Masters Thesis, Michagen State University Department of Family And Child Ecology.
- Sungurtekin, Ş. (2001). Uygulamalı Çevre Eğitimi Kapsamında Ana ve İlköğretim Okullarında Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 14, Sayı: 1,
- Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 23, Sayı 2, s: 99-110
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa'da Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesine Seçilen Okularda Yapılan Etkinliklerin Okul Yöneticisi ve Görevli Öğretmenlerin Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:14,Sayı:1

- Tecer, S. (2007). *Çevre İçin Eğitim: Balıkesir İli İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum, Bilgi, Duyarlılık ve Aktif Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı.
- Tu, Tsunghui (2006). Preschool Science Environment: What Is Available In a Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, Vol: 33, No. 4
- Tuncer, G. , Sungur, S., Tekkaya, C.ve Ertepinar, H. (2004). Environmental Attitudes of the 6th Grade Students From Rural and Urban Areas: A Case of Study For Ankara. *Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 167-175.
- Yalçın, C. (1993). *Çevre Duyarlılığı ve Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kamu Yönetimi bölümü, Ankara.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., Yılmaz, M. (2000). *Çevre Bilimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.
- Yılmaz R. (2009). Edirne’de Çevre Bilincinin Belirlenmesi ve Sosyoekonomik Özelliklerin Çevresel Bilinç Üzerine Etkileri. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi* 6 (1), 79-92.
- Yücel A., S., (1998). Yüksek Öğretimde Çevre Olgusunun Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91
- Whitebread, D. (1999). *Teaching And Learning In The Early Years*. London&New York: Routledge Group.
- Wilson, R. A. (1993). The Importance Of Environmental Education At The Early Childhood Level. *International Journal of Environmental Education and Information*, 12, 15-24.
- <http://sas.metu.edu.tr/files/gazi%20paper.doc> adresinden 10 Eylül 2009 tarihinde alınmıştır.
- http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=3&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS&c=google&s_f=_5&detailed=1&keyword=99742 adresinden 13 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=%E7evre&ayn=tam> adresinden 13 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.tdk.gov.tr/TR/sozbul>. adresinden 10 Eylül 2009 tarihinde alınmıştır.
- http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=3&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS&c=google&s_f=_5&detailed=1&keyword=99753 adresinden 13 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.

EKLER**Ek 1. İzin E Postası****RE: Seda Sakarya Gazi University Turkey**

Kimden:  **Luc Pelletier** (social@uottawa.ca)

Gönderme tarihi: 04 Ağustos 2008 Pazartesi 17:09:42

Kime: seda sakarya (sakarya_seda@hotmail.com)

Dear Seda,

The only scale that I have is following below. I hope it will be helpful.

Luc G. Pelletier, Ph.D.

Directeur et Doyen associé/Chair and Associate Dean

École de psychologie/School of Psychology

Université d'Ottawa/Université of Ottawa

145 Jean-Jacques Lussier, Lamoureux 351

Ottawa, Ontario K1N 6N5

613.562.5800 ext.5232

Fax: 613.562.5147

Courriel/e-mail: Luc.Pelletier@uOttawa.ca

Ek 2. Demografik Bilgi Formu**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

1. Cinsiyetiniz

a. Kız

b. Erkek

2. Yaşınız

a. 18 – 20

b. 21 – 24

c. 24 ve üstü

3. Okumakta Olduğunuz:

Üniversite.....

Fakülte.....

Anabilimdalı.....

Bölüm.....

4. Okuduğunuz Sınıf

a. 3

b. 4

5. En uzun süre yaşadığınız yerleşim birimi

a. Şehir Merkezi

b. Kasaba

c. Köy

d. Diğer (Belirtiniz).....

6. En uzun süre yaşadığınız yerleşim birimi hangi coğrafi bölgededir?

a. Marmara

b. Ege

c. Akdeniz

d. İç Anadolu

e. Karadeniz

f. Doğu Anadolu

g. Güneydoğu Anadolu

7. Annenizin öğrenim durumu:

a. Okuryazar değil

b. Okuryazar

c. İlkokul

d. Ortaokul

e. Lise

f. Üniversite

8. Babanızın öğrenim durumu:

- | | |
|--|--|
| a. <input type="checkbox"/> Okur yazar değil | e. <input type="checkbox"/> Lise |
| b. <input type="checkbox"/> Okuryazar | f. <input type="checkbox"/> Üniversite |
| c. <input type="checkbox"/> İlkokul | |
| d. <input type="checkbox"/> Ortaokul | |

9. Aile tipiniz:

- | | |
|---|--|
| a. <input type="checkbox"/> Çekirdek aile | b. <input type="checkbox"/> Geniş aile |
|---|--|

10. Kardeş durumunuz

- | |
|--|
| a. <input type="checkbox"/> Kardeşim yok |
| b. <input type="checkbox"/> Kardeşim var (Kaç kardeşiniz oluşunu belirtiniz)..... |

11. Kaçınıcı çocuksunuz?

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| a. <input type="checkbox"/> İlk çocuk | b. <input type="checkbox"/> Ortanca veya ortancalardan biri | c. <input type="checkbox"/> Son çocuk |
|---------------------------------------|---|---------------------------------------|

12. Ailenizin aylık gelir durumu

- | | |
|--|---|
| a. <input type="checkbox"/> Asgari tutar – 1000 TL | e. <input type="checkbox"/> 2501-3000 TL |
| b. <input type="checkbox"/> 1001- 1500 TL | f. <input type="checkbox"/> 3001- 4000 TL |
| c. <input type="checkbox"/> 1501- 2000 TL | g. <input type="checkbox"/> 4001 ve üzeri |
| d. <input type="checkbox"/> 2001-2500 TL | |

13. Annenizin mesleği:

- | | |
|--|---|
| a. <input type="checkbox"/> Çalışmayan | d. <input type="checkbox"/> Çiftçi |
| b. <input type="checkbox"/> Eğitim Alanıyla İlgili (Öğretmen, Okul müdürü vb.) | e. <input type="checkbox"/> Diğer (belirtiniz)..... |
| c. <input type="checkbox"/> Sağlık Alanı (Hemşire, Doktor vb.) | |

14. Babanızın mesleği:

- | | |
|--|--|
| a. <input type="checkbox"/> Çiftçi | d. <input type="checkbox"/> Diğer (belirtiniz)..... |
| b. <input type="checkbox"/> Eğitim Alanıyla İlgili (Öğretmen, Okul müdürü vb.) | |
| c. <input type="checkbox"/> Sağlık Alanı (Doktor vb.) | |

15. Üniversiteye başladığınız yıldan itibaren çevre, çevre sorunları, ekoloji ile ilgili aldığınız ders sayısı:

- a.() 1 b.() 2 c.() 3 d.() 4 e.() 5 ve üstü f.() Hiç

16. Üniversitenizde çevre, ekoloji veya doğa ile ilgili klüp ya da topluluk var mı? (Cevabınız hayır ya da bilmiyorum ise; 18. soruyu geçiniz)

- a. () Evet b. () Hayır c. () Bilmiyorum

17. Bu klüp ya da topluluğa üye misiniz?

- a. () Evet b. () Hayır c. () Önceden üyeydim

18. Üniversite dışında çevre ile ilgili herhangi bir vakıf, dernek, gönüllü kuruluşa üye misiniz?

- a. () Evet b. () Hayır

19. Üniversite bünyesinde ya da dışında çevre ile ilgili düzenlenen seminerlere katıldınız mı?

- a. () Evet b. () Hayır

20. Katıldıysanız kaç kez belirtiniz?

- a. () 1 b. () 2 - 3 c. () 4 ve daha fazla

21. Katıldıysanız en son ne zaman olduğunu belirtiniz :

- a. () 2009 b. () 2008 c. () 2007 d. () 2006