

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ**



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK BAKIŞ
AÇILARININ BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEHÇET ŞAHİN

BALIKESİR, HAZİRAN - 2019

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK BAKIŞ
AÇILARININ BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEHÇET ŞAHİN

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Serap ÖZ AYDIN (Tez Danışmanı)

Doç. Dr. Özgür TAŞKIN

Doç. Dr. Mesut SAÇKES

BALIKESİR, HAZİRAN - 2019

KABUL VE ONAY SAYFASI

Behçet ŞAHİN tarafından hazırlanan “ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ BELİRLENMESİ” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 10.06.2019 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

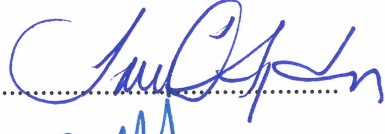
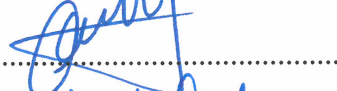
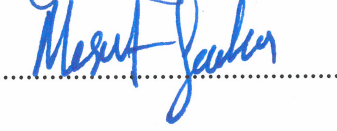
Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Doç. Dr. Serap ÖZ AYDIN

Üye
Doç. Dr. Özgür TAŞKIN

Üye
Doç. Dr. Mesut SAÇKES


.....

.....

.....

Jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş olan bu tez Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunca onanmıştır.

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Necati ÖZDEMİR

.....

ÖZET

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK BAKIŞ
AÇILARININ BELİRLENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEHÇET ŞAHİN
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ
(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. SERAP ÖZ AYDIN)
BALIKESİR, HAZİRAN - 2019**

İnsan çevre ilişkisinde insanmerkezci bakış açısı son yıllarda eşi görülmemiş çevre sorunlarının kaynağını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını çevremerkezci ve insanmerkezci çevre etik yaklaşımları çerçevesinde belirlemektir. Ayrıca öğrencilerin köyde ya da şehir merkezinde yaşamaları başta olmak üzere, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri anne – baba eğitim düzeyleri gibi demografik özelliklerinin çevreye yönelik bakış açılarında çevre etik yaklaşımları bağlamında fark oluşturup oluşturmadığını ve gözlemlenen farklılıklara sebep olan etmenleri incelemek bu araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem araştırması modellerinden Açıklayıcı Sıralı Desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasının örneklemi 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Manisa ili Şehzadeler ve Yunusemre ilçelerinde bulunan 4 ortaokulda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 657 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği (YÇP) ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında köyde ve şehirde yaşayan öğrencilerden oluşan 19 ortaokul öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak betimleyici istatistik testleri, bağımsız örneklem t test analizleri, tek yönlü varyans analizleri, Kruskal Wallis testi, etki büyüklüğü ve görüşmeler için nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının çevremerkezci olduğu belirlenmiştir. Ek olarak ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının yaşadıkları yer, öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, baba mesleği, kardeş sayısı, bir köye gitme sıklığı, bitki yetiştirme değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ancak sınıf düzeyi, anne mesleği, bir ayda okuduğu kitap sayısı, en sevdiği ders, hayvan besleme ve günlük televizyon izleme süresi değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Çevremerkezcilik, insanmerkezcilik, çevre etiği, çevre eğitimi, ortaokul öğrencileri, YÇP.

ABSTRACT

DETERMINATION OF THE ENVIRONMENTAL PERSPECTIVES OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS

MSC THESIS

BEHÇET ŞAHİN

BALIKESİR UNIVERSITY INSTITUTE OF SCIENCE

PRIMARY SCIENCE EDUCATION

ELEMENTARY SCIENCE EDUCATION

(SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. SERAP ÖZ AYDIN)

BALIKESİR, JUNE 2019

The aim of this study is to determine the environmental perspectives of secondary school students aged 10 – 13 grades within the framework of ecocentric and anthropocentric ethics. In addition, another purpose of this study is to examine whether some sociodemographic characteristics of the students such as to live in the rural areas or in the urban make a difference in their environmental perspective and the factors that cause the observed differences. In the research, explanatory design was used from mixed method research models. The sample of the quantitative phase of the research consisted of 657 secondary school students. The data of the study was obtained with the New Ecological (NEP) Paradigm Scale for Children. During the qualitative phase of the study, semi-structured interviews were conducted with 19 secondary school students consisting of students living in the rural areas and in the urban. In accordance with the purpose of the study, descriptive statistics, independent-samples t-tests, and one way analysis of variance tests as well as qualitative analysis of the interviews were utilized. As a result of the analyzes, it has been determined that the environmental perspectives of secondary school students are ecocentric. In addition, it has been observed that secondary school students' perspective of the environment differ according to the gender of the students, the place they live in, the mother's level of education, the father's level of education, the number of siblings, the frequency of going to rural areas and the plant growing variables

KEYWORDS: Ecocentrism, anthropocentrism, environmental ethics, environmental education, middle school students, NEP.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iii
ŞEKİL LİSTESİ	vi
TABLO LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
ÖNSÖZ	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Problem Cümlesi	8
1.3 Alt Problemler	8
1.4 Çalışmanın Amacı	6
1.5 Çalışmanın Önemi.....	6
1.6 Çalışmanın Varsayımları.....	10
1.7 Çalışmanın Sınırlılıkları	10
2. ÇALIŞMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	11
2.1 Etik Kavramı	11
2.2 Çevre Etiği.....	12
2.2.1 Çevre Etiği Yaklaşımları	14
2.2.1.1 İnsanmerkezci Etik Yaklaşım	15
2.2.1.2 Çevremerkezci Etik Yaklaşım.....	19
2.3 Çevre Eğitimi	22
2.4 Çevre Eğitimi ve Çevre Etiği	24
2.5 Yeni Çevresel Paradigma	25
2.6 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	26
2.7 Alanyazında Yer Alan Çevreye Yönelik Tutumlar, Etik Yönelimler, Bakış Açıkları, Yeni Çevresel Paradigma ve Çevre Etiği ile İlgili Çalışmalar.....	27
2.7.1 Çevreye Yönelik Tutumlar ile İlgili Çalışmalar	27
2.7.2 Çevresel Etik Yönelimleri ile İlgili Çalışmalar	40
2.7.3 Çevreye Bakış Açıkları ile İlgili Çalışmalar.....	43
2.7.4 Yeni Çevresel Paradigma ile İlgili Çalışmalar	45
2.7.5 Çevre Etiği ile İlgili Çalışmalar	47
2.7.6 Alanyazında Yer Alan Çevreye Yönelik Tutumlar, Bakış Açıları, Etik Yönelimler Belirlemeyi Amaçlayan Ölçekler.....	49
2.7.7 Alanyazın Taramasının Sonucu	50
3. YÖNTEM	52
3.1 Araştırmanın Modeli	52
3.2 Araştırmanın Örneklemi.....	53
3.3 Veri Toplama Araçları	56
3.3.1 Öğrenci Özellikleri Anket Formu	56
3.3.2 Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği	57
3.3.3 Görüşmeler.....	59
3.4 Verilerin Toplanması.....	59
3.4.1 Nicel Verilerin Toplanması	59

3.4.2	Nitel Verilerin Toplanması	60
3.5	Verilerin Analizi	60
3.5.1	Nicel Verilerine Analizi	60
3.5.2	Nitel Verilerine Analizi	63
4.	BULGULAR VE YORUM	64
4.1	Nicel Verilerin Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular	64
4.1.1	Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Yere Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	64
4.1.2	Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği İle İlgili Bulgular	66
4.1.3	Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açılırları ile İlgili Bulgular	67
4.1.4	Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	68
4.1.5	Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	69
4.1.6	Ortaokul Öğrencilerinin Anne Mesleklerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	71
4.1.7	Ortaokul Öğrencilerinin Baba Mesleklerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	71
4.1.8	Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitimlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	76
4.1.9	Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitimlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	78
4.1.10	Ortaokul Öğrencilerinin Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	80
4.1.11	Ortaokul Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	80
4.1.12	Ortaokul Öğrencilerinin En Çok Sevdikleri Derse Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	84
4.1.13	Ortaokul Öğrencilerinin Köye Gitme Sıklıklarına Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	86
4.1.14	Ortaokul Öğrencilerinin Bitki Yetiştirmelerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	86
4.1.15	Ortaokul Öğrencilerinin Hayvan Beslemelerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	90
4.1.16	Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Televizyon İzlemelerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	91
4.2	Nitel Verilerin Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular	92
4.2.1	Nitel Verilerin Analizi Sonucu Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açılırları ile İlgili Bulgular	109
4.2.2	Nitel Verilerin Analizi Sonucu Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	109
4.2.3	Nitel Verilerin Analizi Sonucu Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	110
4.2.4	Nitel Verilerin Analizi Sonucu Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Yere Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları İle İlgili Bulgular	111

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	112
5.1 Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma (YÇP) Ölçeği	112
5.2 Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açılırları.....	115
5.3 Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Yere Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları.....	116
5.4 Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları.....	117
5.5 Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları.....	117
5.6 Ortaokul Öğrencilerinin Anne Baba Mesleği, Anne – Baba Eğitim Seviyesi, Okudukları Kitap Sayısı, Kardeş Sayıları, En Çok Sevdikleri Ders, Bir Köye Gitme Sıklıkları, Bitki Yetiştirme, Hayvan Besleme, TV İzleme Süreleri Değişkenlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılırları.....	118
6. KAYNAKLAR.....	123
7. EKLER.....	137
EK A: Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği	137
EK B: Öğrenci Özellikleri Anket Formu.....	134
EK C: Çalışma İzin Belgesi.....	135

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.1:Ortaokul öğrencilerinin YÇP puanlarına göre insanmerkezci – çevremerkezci sınıflandırılmaları.....	68
Şekil 4.2:Görüşmelerin içerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve kodlar.....	94
Şekil 4.3:Çevremerkezci temasının kodlarının ifade edilme oranları.....	96
Şekil 4.4:İnsanmerkezci temasının kodlarının ifade edilme sıklıkları.....	102

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Çevreye Yönelik Tutum, Bakış Açısı ve Etik Yönelim Belirlemeyi Amaçlayan Ölçekler.	49
Tablo 3.1: Nicel araştırma örneklem grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde değerleri.	53
Tablo 3.2: Nitel araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin özellikleri.	56
Tablo 3.3: YÇP puanlarına göre çevreye yönelik bakış açısı grupları.	61
Tablo 3.4: Çarpıklık ve basıklık değerleri.	61
Tablo 3.5: d değerinin etki büyüklüğü yorumlanması.	63
Tablo 4.1: Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Yere Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılarını Gösteren İlişkisiz T-Testi Sonuçları.	65
Tablo 4.2: Çarpıklık ve basıklık değerleri.	66
Tablo 4.3: Ortaokul öğrencilerinin YÇP puanlarına göre insanmerkezci – çevremerkezci sınıflandırılmaları.	67
Tablo 4.4: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılarını Gösteren İlişkisiz T-Testi Sonuçları.	68
Tablo 4.5: Sınıf düzeyi değişkeni açısından Levene varyansların homojenliği testi.	69
Tablo 4.6: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin betimsel istatistikler.	70
Tablo 4.7: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin varyans analizi tablosu.	71
Tablo 4.8: Öğrencilerin anne mesleklerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.	71
Tablo 4.9: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Anne Mesleklerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.	73
Tablo 4.10: Öğrencilerin baba mesleklerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.	74
Tablo 4.11: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Baba Mesleklerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.	75
Tablo 4.12: Öğrencilerin anne eğitimlerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.	76
Tablo 4.13: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Anne Eğitim Seviyelerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.	77
Tablo 4.14: Öğrencilerin baba eğitimlerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.	78
Tablo 4.15: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Baba Eğitim Seviyelerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.	79
Tablo 4.16: Öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısının çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.	80
Tablo 4.17: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.	81
Tablo 4.18: Kardeş sayısı değişkeni açısından Levene varyansların homojenliği testi.	82
Tablo 4.19: Öğrencilerin kardeş sayılarının çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.	83

Tablo 4.20: Öğrencilerin kardeş sayılarına göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin varyans analizi tablosu.	83
Tablo 4.21: Öğrencilerin kardeş sayılarına göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin tukey testi sonuç tablosu.....	84
Tablo 4.22: Öğrencilerin en çok sevdikleri dersin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.	85
Tablo 4.23: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının En Çok Sevdikleri Derse Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.	86
Tablo 4.24: Öğrencilerin bir köye gitme sıklıklarına göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin betimsel istatistikler.	87
Tablo 4.25: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Bir Köye Gitme Sıklıklarına Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.	88
Tablo 4.26: Ortaokul öğrencilerinin bitki yetiştirmelerine göre çevreye yönelik bakış açılarını gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçları.	89
Tablo 4.27: Ortaokul öğrencilerinin hayvan beslemelerinin göre çevreye yönelik bakış açılarını gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçları.	90
Tablo 4.28: Günlük televizyon izleme değişkeni açısından Levene varyansların homojenliği testi.	91
Tablo 4.29: Öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.	91
Tablo 4.30: Öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerine göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin varyans analizi tablosu.	92
Tablo 4.31: İçerik analizi sonucu belirlenen tema ve kodların matrisi tablosu.	95
Tablo 4.32: Çevresel temaları oluşturan kodların öğrencilerin ifadelerinde bulunma sayıları.	109
Tablo 4.33: İçerik analizi sonucu oluşturulan temaların öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.	110
Tablo 4.34: İçerik analizi sonucu oluşturulan temaların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı.	110
Tablo 4.35: İçerik analizi sonucu oluşturulan temaların öğrencilerin yaşadıkları yere göre dağılımı.	111

KISALTMALAR LİSTESİ

- YÇP :** Yeni Çevresel Paradigma
NEP: New Ecological Paradigm
BSP: Baskın Sosyal Paradigma
IEEP: Uluslararası Çevre Eğitim Programı
WMO: Dünya Meteoroloji Örgütü

ÖNSÖZ

Lisans ve Lisansüstü eğitimim süresince tükenmek bilmeyen hoşgörüsü, ilgisi ve özellikle sabrı ile desteğini sürekli yanımda hissettiğim değerli hocam Sayın Doç. Dr. Serap ÖZ AYDIN'a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimde ve tezimin hazırlanma sürecinde bilgisini ve yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Mesut SAÇKES'e ve tez savunmamda ilgili dönütler vererek daha iyi bir ürün ortaya koymamı sağlayan Sayın Doç. Dr. Özgür TAŞKIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın gerçekleşme fikrinin doğmasını sağlayan, çalışmaya içtenlikle katılan saygıdeğer öğrencilerime şükranlarımı sunuyorum.

Tükenmeyen anlayışı ve sürekli desteği ile bu çalışmanın gerçekleşmesinde büyük yardımı olan sevgili eşim Simge ŞAHİN'e sonsuz teşekkür ederim.

Balıkesir 2019

Behçet ŞAHİN

1. GİRİŞ

Çevre, canlı ve cansız varlıklar üzerinde, kısa ya da uzun sürede herhangi bir şekilde eylem ve davranışlarını etkileyecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve sosyolojik etkenlerin toplamıdır (Cansaran ve Yıldırım, 2008; Keleş ve Hamamcı, 2005; Atalay, 2013). Keleş ve Hamamcı'ya (2005) göre kendimiz dışındaki her şey çevre olarak nitelendirilir. Yörek'e (2007) göre çevre, insan dışındaki canlıların doğal yaşam ortamlarında birbirleriyle ve etraflarında bulunan cansız öğelerle ilişkilerini inceleyen bir bilimdir. Çevrebilim (ekoloji), ilk olarak 1866'da Ernest Haeckel tarafından, canlı varlıkların çevreleriyle ilişkilerini inceleyen bilim dalı olarak tanımlanmıştır (Boztaş, 2006). Çevre içinde canlı ve cansız varlıklar devamlı etkileşim halinde bir bütün oluşturur. Çevre doğal çevre ve yapay çevre olarak incelenebilir. Doğal çevre, insanların etkisi olmaksızın var olan ortamlardır. Dağlar, denizler, okyanuslar, vadiler, ovalar, nehirler doğal çevreye örnek olarak verilebilir (Keleş ve Hamamcı, 1998). Yapay çevre ise insanların ortaya çıkmasından beri geçen süre içinde kendi etkileri ile oluşturdukları ortamlardır. Kentler, parklar, yollar, barajlar, köprüler, tarlalar, insan yapımı kanallar, duvarlar yapay çevreye örnek olarak verilebilir (Görmez, 2001; Özkaya ve ark., 2006; Cevher – Kalburan, 2009; Karakaya, 2009).

İnsan çevreden bağımsız düşünülemez. Biyo-sosyolojik ve kültürel varlık olan insanlar avcılık ve toplayıcılık yaptıkları dönemlerden bu yana, hayati bağlarla bağlı oldukları çevrelerinde bulunan canlı ve cansız unsurlarla karşılıklı olarak sürekli etkileşim halinde bulunmuşlardır (Yıldız ve ark., 2000; Akın, 2007). Kültürel evrim süreci boyunca insan avcılık toplayıcılık yaptığı dönemlerde doğa karşısında diğer canlılar gibi daha edilgen ve zayıf iken neolitik devrim ve tarımın keşfi ile birlikte gelen dönemlerde yaşadığı çevreyi tarlalar, çiftlikler, duvarlar, köyler, kentler, yollar yaparak değiştirerek doğa karşısında daha etken hale gelmiştir (Hançerlioğlu, 1996; Kılıç, 2006; Şenel, 2009). İnsan, diğer canlılardan farklı olarak, çevresini daha iyi algılayıp daha etkin bir şekilde çevresinin koşullarını değiştirerek, doğayı kontrol altına almaya çalışarak, çevresiyle ilişkisini doğal yollarla

sürdürememiş; doğanın canlı ve cansız öğelerini bir kaynak olarak cömertçe kullanarak çevresel dengelerin bozulmasına yol açmıştır (Ertan, 2004; Yıldız ve ark., 2000). Ertan (2004), insan çevre ilişkisini, üzerine bastığımız toprağı, içtiğimiz suyu, soluduğumuz havayı, yaşam kaynaklarımızı hızla ve bilinçsizce tüketmemiz sebebiyle, *Ephemera Efsanesi*'ne benzetmiştir. Bu efsaneye göre yapraklarla beslenerek yaşayan *Ephemeralar*, ömürleri sadece bir saat olduğu için günler içerisinde ormanın tükendiğinin farkına varamamışlar ve sonunda orman ile beraber kendilerinin de yok olmasına sebep olmuşlar (Ertan, 2004).

Dünya sürekli değişim halindedir. Ancak çevresel değişimler, varoluşundan bu yana çevreden yararlanmış, çevreyi işlemiş, elde ettiği bilgi birikimini teknik ilerlemelerle doğaya egemen olmaya çalışan insanoğlunun sayısı arttıkça, ekolojik dengelerin bozulmasına yol açar hale gelmiştir. XIX. yüzyılın ikinci yarısından sonra sanayi devrimi sonrasında endüstriyel tarımın yayılması, tıp biliminin ilerlemesi ve hijyen ürünlerinin artması ile birlikte insan nüfusu artışı ve buna bağlı olarak bilinçsiz tüketim, çevre sorunlarının önemli kaynağı haline gelmiştir (Bener ve Babaoğul, 2008).

1.1 Problem Durumu

Orr (1994)'a göre Dünya gezegeninin herhangi bir gününde yaklaşık 300 km², bir saniyede ise bir dönüm yağmur ormanı kaybedilmekte, 186 km² toprak çölleşmekte, 40 ile 250 arasında canlı türü yok olmakta, 2,700 ton kloroflorokarbon ve 15 milyon ton karbondioksit atmosfere eklenmektedir. Bu sebeplerle her gün dünya biraz daha sıcak, sular daha asitli ve yaşam dokusu daha bayat olmaktadır.

Günümüzde etkili büyük çevre sorunlarına, sera etkisi ve iklim değişikliği, ozon tabakasının zarar görmesi, yağmur ormanlarının küçülmesi, tehlikeli atıklar,

ormansızlaşma ve biyolojik çeşitliliğin azalması örnek olarak verilebilir. Dünyamızı yaşamı destekleyecek sıcaklıkta tutmayı sağlayan sera etkisi insan müdahalesi olmadan da mevcut bir olgudur (Taşkın, 2003; Palmer, 2003; Altınoğlu,2010). Ancak bir çevre sorunu olarak normal seviyenin üstüne çıkan sera etkisi, sanayi devriminden bu yana fosil yakıtların tüketilmesiyle oluşan karbondioksit, metan, kloroflorokarbon gibi gazların atmosferde birikimlerinin artmasıyla oluşmuştur (Raynaud vd., 2000). Bununla beraber, arazi kullanımı (örneğin tarım) ve arazi örtüsü değişimi (örneğin ormansızlaşma), fosil yakıt kullanımından sonra, en büyük ikinci sera gazı kaynağı ve dolayısıyla iklim değişikliğinin önde gelen itici gücüdür (Rechkemmer ve Falkenhayn, 2009). Atmosferin stratosfer tabakasında bulunan ozon gazı güneşten gelen morötesi radyasyonun dünyaya ulaşmasını engelleyerek dünya üzerinde bulunan tüm canlıları korur. İnsan kaynaklı kloroflorokarbon ve brom içeren gazların atmosfere salınmasıyla ozon tabakası yıllar içinde alarm verici boyutlarda incelmıştır. Son yıllarda ozon tabakasındaki incelme, aerosol kullanımına getirilen sınırlamalarla, durmuştur. Ancak ozon tabakasının tekrar kalınlaşmaya başlaması 5 – 10 yılı bulacaktır (WMO, 2019). Pestisitler, çözücüler, metal ve petrol işlenmesinde kullanılan çeşitli kimyasallar ve ağır metaller Kalıcı Organik Kirlenimler olarak adlandırılırlar ve doğaya salındıkları zaman çok uzun süre ayrılmadan kalırlar. Bu maddeler beslenme etkileşimi ile insan dâhil bütün canlıların vücudunda birikime sebep olurlar. Zehirlenmelere ve hatta ölümlere neden olabilirler (ÇOB, 2005; ÇOB, 2008; Altınoğlu,2010)

Çevre sorunları, XXI. yüzyılda insan doğa mücadelesinin, ekoloji ekonomi mücadelesine dönüşmesi ve bunun sonucunda insanın kendi türünü yok edecek aşamaya gelmesiyle bu yüzyılın en önemli konularının başını çekecektir (Atasoy, 2005). Erten'e göre (2005) bugün karşılaştığımız çevre sorunlarının temelini sanayileşme ile birlikte insanın doğayı yağmalaması, doğayı kendi çıkarları doğrultusunda acımasızca kullanması oluşturmaktadır. Sanayi devrimi ile birlikte hızla artan insan nüfusu Dünya Bankası verilerine göre 1960 yılında 3,03 milyar iken, 2000 yılında 6,12 milyara 2017 yılında ise 7,53 milyara ulaşmıştır. Bu artışın sonucu olarak, bazı tahminlere göre her gün yüzden çok canlı türü tükenmektedir ve bu sayı önümüzdeki birkaç on yıl içinde iki ya da üç katına çıkacaktır. Dünya üzerinde yaşamın sürekliliğini sağlayan hava su ve toprak gibi doğal kaynaklar alarm

verici boyutlarda kirlenmekte ya da tükenmektedir. Yeryüzünün vahşi doğal alanları, imara açılmakta, beton yığınlarına dönüştürülmekte, kurutulmakta, yakılmakta ve sonucunda tükenecek boyutlarda tahrip edilmektedir. Zehirli atıklar ise gelecek kuşakları tehdit edecek seviyede birikmektedir (Des Jardins, 2006).

İnsanlar XX. Yüzyılın ikinci yarısında meydana gelen büyük çevre sorunlarının ardından bu sorunlara önlemler almaya başlamış ve bu konuda bilinçlenmeye başlamışlardır. 1950li yıllarda hava kirliliği sebebiyle Londra'da 4 binden fazla insan yaşamını yitirmiştir. Kalıcı organik kirleticileri vücudunda biriktiren balıkların tüketilmesi sebebiyle de binlerce insan hayatını kaybetmiştir. Bu olaylar çevre sorunlarına önlem alınmadığında ne kadar büyük sonuçlar doğuracağına bir göstergesi olmuştur (Ertan, 2004; Atasoy, 2005). Rachel Carson'un kitabı "Silent Spring"(Sessiz Bahar) ve Paul Ehrlich'in kitabı The Population Bomb (Nüfus Bombası) çevre sorunlarına bakışı değiştirmiş ve çevreci sosyal hareketleri başlatmıştır. Silent Spring, The Population Bomb ve ardından gelen benzer kitapların oluşturduğu çevre sorunlarına ve onların kaynaklarına ilgi ABD'de DDT kullanımının yasaklanmasında önemli bir rol oynamıştır (Palmer and Neal, 2003; Des Jardins, 2006; Callicott ve Frodeman, 2009). XX. Yüzyılın ikinci yarısının başında çevrenin kirlenmesine yönelik endişeler zamanla yerel ölçeklerden iklim değişikliği, ozon tabakasının incelmeye, asit yağmurları, kutup buzullarının erimesi, yağmur ormanlarının alanlarının küçülmesi, biyolojik çeşitliliğin azalması gibi küresel ölçekte endişelere dönüşmüştür. Benzer endişelerin gelişmekte olan ülkelerde yaşayan insanlarda da var olduğu bulunmuştur (Dunlap ve ark, 1993). Toplumda yaşayan farklı kesimlerdeki insanlarda farklı seviyelerde olmasına rağmen, çevre sorunlarına endişenin bulunduğu bilinmektedir (Dunlap ve ark, 2000). Bir zamanlar ayırık olarak görülen, yerel problemler karmaşık, karşılıklı, öngörülemeyen ve muhtemelen geri dönüşü olmayan etkilerle küresel problemlere dönüşmüştür. Sonuç olarak araştırmacılar, halkın algılarını ve küresel çevre sorunlarının farkındalığını ve onları üreten insan-çevre ilişkilerini öğrenmeye doğru gözle görülür bir yönelişte bulundular (Dunlap, 1998; Stern, 1992; Manoli ve ark., 2007). Araştırmacıların bu yönelişi çevre hakkı, çevre bilinci, çevre etiği, ekolojik yaşam, çevre eğitimi gibi konuların tartışılmasına yol açmıştır (Atasoy, 2005).

Keleş'e (2006) göre toplumsal, ekonomik, tüzel ve siyasal birçok yönü tartışılan çevre sorunlarına, en yetersiz ve yersiz yaklaşıldığı alan, kuşkusuz ki etik bakış açılarıyla ilgili olanıdır. Çevre etiği bireylerin çevreyle ilgili düşünce ve kararlarında etkili olabilecek tutum ve davranışlarını incelemektedir. Bu bağlamda bakış açıları farklı çevre etiği yaklaşımları ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşımların iki ucunda insanmerkezci etik ve çevremerkezci etik bulunmaktadır (Ertan, 2004; Des Jardins 2006). İnsanmerkezci yaklaşımda hayvanlar, bitkiler, ekosistemler ve bütün çevre yalnızca insanlar ve insanların çıkarları ile örtüştüğünden bir "değer"e sahiptir. Öte yandan çevremerkezci etik yaklaşım, insanların ve ekosistemi oluşturan diğer bütün canlı ve cansız varlıklar ahlaki değere sahip olduğunu kabul eder. Bu etik yaklaşımda çevre insan için bir araç olmaktan çıkarılmıştır, her şey ekosistemin bir parçasıdır (Paslack ve ark., 2015; Gerçek, 2016).

Çevre ve insan arasındaki dengenin korunması, çevrenin olağandışı değişimine sebep olması sebebiyle, insanın sorumluluğundadır. Bu sorumlulukların bilincine varmak, çevreye yönelik olumlu bakış açısı oluşturmak ve sorunların çözümü için katılımcı olmak çevre eğitimi ile mümkün olabilir. Çevre eğitiminin amacı yalnızca çevre bilimi hakkında bilgilendirmek değil, aynı zamanda çevreyi koruyabilecek tutum ve davranışların edinilmesini sağlamak olmalıdır (Atasoy ve Ertürk, 2008; Bozdemir ve Faiz, 2018).

Bireylerin çevreye yönelik bakış açılarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını belirlemek için geliştirilmiş ölçeklerden dünya çapında en yaygın olarak kullanılan Dunlap ve Van Liere (1978) tarafından hazırlanan Yeni Çevresel Paradigma (YÇP) Ölçeği'dir. YÇP doğanın yalnızca insanlara hizmet etmek için var olmadığını belirterek Baskın Sosyal Paradigma'ya (BSP) karşı çıkmıştır (Taşkın, 2004; Kopnina, 2012).

1.2 Çalışmanın Amacı

Gelecek kuşaklara temiz bir çevre bırakabilmenin ve çevre ahlakına sahip olan insanların çoğunlukta olduğu bir dünyanın var olabilmesi doğal kaynakları koruyan bir eğitim, davranış ve çevre etiğinin geliştirilmesiyle mümkün olabilir; kamuoyunun, toplumun, bireylerin ve firmaların çevreye ilişkin algılarına yalnızca insan merkezli bakış açısı değil çevre merkezli bakış açısının da eklenmesi gerekmektedir (Karaca, 2007). Manoli'ye (2007) göre YÇP Ölçeği çocuklara uygulanabilirse, araştırmacılar çocukların çevresel dünya görüşlerini araştırabilir ve karşılaştırılabilir bir ölçüt kullanarak çocukların çevreye yönelik bakış açılarını yetişkinlerinkilerle karşılaştırabilir ve bakış açılarının çocuklar büyüdükçe nasıl değiştiğini inceleyebilir. Bu bağlamda çalışmacının amacı ortaokul öğrencilerinin köyde ya da şehir merkezinde yaşamalarının çevreye yönelik bakış açılarında çevremerkezci ve insanmerkezci çevre etiği yaklaşımları bağlamında fark oluşturup oluşturmadığını ve gözlemlenen farklılıklara sebep olan etmenleri incelemektir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını çevre etiği yaklaşımları bağlamında belirlemek başta olmak üzere, öğrencilerin cinsiyetlerinin, sınıf seviyelerinin, anne – baba eğitim seviyelerinin, anne – baba mesleklerinin, bir ayda okudukları kitap sayısının, kardeş sayılarının, en sevdikleri dersin ve bir günde izledikleri televizyon süresinin çevreye yönelik bakış açılarında çevre etik yaklaşımlar bağlamında anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını incelemek bu çalışmanın diğer amacını oluşturmaktadır.

1.3 Çalışmanın Önemi

Sanayi devrimi ile hızla artan insan nüfusu ve buna bağlı olarak bilinçsiz tüketim, çevre sorunlarının önemli kaynağı haline gelmiştir. Ancak insanlar, çevrenin ne denli kirlendiğini, vahşi alanların neredeyse tamamen yok olacak ve kaynakların gelecek kuşaklara yaşama şansını bırakmayacak boyutta yok olduğunu, geçen

yüzyılın ikinci yarısına kadar fark etmemişlerdir. İnsanlık tarihi boyunca insan doğa ilişkilerinde hâkim olan insanmerkezci bakış açısı sebebiyle, tükenebileceği tahmin bile edilmeyen doğal kaynakların ve yabani alanların sanayi devrimiyle gelen insan nüfusu patlaması, sürekli ekonomik büyüme isteği ve üretim tüketim süreçleriyle tükenmeye başladıklarını ve bu süreçlerin ekolojik dengeyi ciddi bir şekilde bozduğu fark edilmiştir. (Des Jardins, 2006; Ergün ve Çobanoğlu, 2012).

Çevre sorunlarına çözüm üretebilmek ve yeni çevre sorunlarının oluşmasını engellemek, bireylerin çevreye yönelik inanç, değer, tutum ve davranışlarını değiştirmeyi sağlayacak çevre eğitimi ile mümkün olabilecektir. Bireylerin çevreye yönelik tutum, değer ve davranışları çevreye yönelik etik bakış açılarıyla doğrudan ilişkilidir. Etik, insanların nasıl davranması gerektiği ile ilgilenir. Çevre etiği ise insanların çevreye karşı olan davranışlarıyla ilgilenir. Aynı değerler, farklı felsefik altyapıya sahip bireyler tarafından, değer öncelikleri içinde farklı algılanarak, öncelik sırasının farklılaşmasına ve sonucunda davranışın farklı sonuçlanmasına yol açar. Bireylerde çevreye yönelik olumlu, çevreyi ve doğal alanları önemseyen etik yaklaşım oluşturulması çevre sorunlarının önüne geçmeye yardımcı olacaktır.

Şimdi olduğu gibi gelecek yıllarda da kendi sorumluluklarında davranışlar sergileyecek, eylemleri ile çevreye doğrudan veya dolaylı etkilerde bulunacak olan, bugünün çocuklarının çevreye yönelik bakış açılarında hangi çevresel etik yaklaşımın hâkim olduğunu belirlemek, bu doğrultuda çocuklara verilecek çevre eğitiminin kapsamının belirlenmesinde katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, yüksek ihtimalle yetişkinliklerinde tarım ve hayvancılık yapacak olan, köylerde yaşayan çocukların, çevreye dolaysız etkileri (tarım ilaçları, aşırı otlatma, avcılık, kaçak orman kesimi vb.), şehirde yaşayan bireylere göre daha fazla olacaktır. Bu sebeple öğrencilerin köyde ya da şehir merkezinde yaşamalarının çevreye yönelik bakış açılarında çevre etik yaklaşımları bağlamında fark oluşturup oluşturmadığını inceleyen bu çalışma köylerde yaşayan öğrencilere verilecek çevre eğitiminin kapsamının belirlenmesinde katkı sağlayabilir. Bununla beraber ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının sınıf düzeylerine göre belirlenmesi, öğrencilerin aldıkları eğitim ile ilgili çıkarımlar yapılmasını sağlayabilir. Yapılan

alanyazın taramasında ülkemizde öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarını çevre etiği yaklaşımları çerçevesinde araştıran çalışma sayısının yurtdışında yapılan çalışmalara göre azlığı göze çarparken; ortaokul öğrencilerinin şehir merkezinde ya da köyde yaşamalarının bu bakış açısına etkisini araştıran çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır.

1.4 Problem Cümlesi

Ortaokul öğrencilerinin çevremerkezci ve insanmerkezci çevre etiği yaklaşımları çerçevesinde belirlenen çevreye yönelik bakış açıları, köyde ya da şehir merkezinde yaşamalarına göre farklılık gösterir mi?

1.5 Alt Problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puana göre çevreye yönelik bakış açıları, çevremerkezci ve insanmerkezci çevre etiği yaklaşımlarından hangisine daha yakındır?
2. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar anne mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar baba mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar anne eğitim seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar baba eğitim seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar kardeş sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar en çok sevdikleri derse göre farklılaşmakta mıdır?
11. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar bir köye ya da kırsal bir alana gitme sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
12. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar bitki yetiştirmelerine göre farklılaşmakta mıdır?
13. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar hayvan beslemelerine göre farklılaşmakta mıdır?
14. Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar bir gündeki televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.6 Çalışmanın Varsayımları

- Araştırmanın nicel kısmında uygulanan Çocukları İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğine ortaokul öğrencilerinin samimi olarak cevap verdiği,
- Görüşmelerde verilen cevapların ortaokul öğrencilerinin görüşlerini yansıttığı, doğru olduğu ve içtenlikle verildiği,
- Araştırmacının önyargıyla hareket etmeyip, bilimsel ahlak çerçevesinde araştırmasını yaptığı,
bu çalışmanın varsayımlarıdır.

1.7 Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Araştırmanın süresi 2017-2018 öğretim yılı ile,
- Araştırma sonuçları Manisa İli Şehzadeler ve Yunusemre ilçelerinde şehir merkezinde ve köylerde çalışma yapılan okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile,
- Araştırmada kullanılan Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği ve görüşmeler sırasında ortaokul öğrencilerinin verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

2. ÇALIŞMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1 Etik Kavramı

Etik kelimesi yunanca karakter anlamına gelen “*ethos*” kelimesinden türemiştir. Ahlaki değerler felsefesi olarak etik, ahlaktan farklı olarak, ahlaki değerlerimiz, bireyle toplum, birey devlet, birey çevre, arasındaki her türlü ilişkide tutum ve davranışlarımızın, eylemlerimizin ne ya da nasıl olması konusundaki istek ve dileklerimizdir (Alpınar, 2012). Etik, neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirleyen ahlaksal davranışın ilke ve temellerine ilişkindir. Etik yaklaşım ise hangi davranışın doğru hangi davranışın yanlış olduğunu belirleyen ilkeler ya da değerlerdir (Ertan,2004). Başka bir deyişle neyin iyi neyin doğru ile yanlışın ne olduğu, insan yaşamının amacının ne olması gerektiği, ahlaklı ve erdemli bir yaşamın nasıl olması gerektiğini araştıran felsefe dalı olarak etik, iyi ve doğrunun ne anlama geldiğini, bir eylemi doğru ya da yanlış yapan unsurların ne olduğuyula ilgilenmektedir. Bir eylemin sistemli bir değerlendirmeye tutulması ve genellikle yapılan eylemin ahlaki değerinin iyi olmasını bekleyen kuramsal görüşler kapsamında bir irdeleme yapılması etik açısından gereklidir (Mahmutoğlu, 2009). Etik yapılan ya da yapılacak eylemler için somut kurallar, ya da bir amaç belirlemez, ancak bir eylemin ahlaki açıdan doğru olup olmadığını gösterir ya da doğru olana nasıl karar vereceğimizi gösterir (Turan, 2009; Mahmutoğlu, 2009). Etik değerler çoğunlukla etik değerlerin uygulanmasını kapsar, bu sebeple etik genelde bireysel ya da toplumsal yaşamda neyin değerli olduğunu inceler. Herkes için hangi değerlerin geçerli ya da hangilerinin daha değerli olduğu açık olmayabilir, ancak bireylerin ve toplumların uyumlu sosyal, politik, ekonomik ve kültürel ilişkileri için bağlayıcı kurallar şart koşturmak ve bu ilişkilerin devamını sağlamak için düşünce ve davranışlarda belirli etik değerlere ihtiyaç vardır. Aynı değerler, farklı ideolojik ve felsefik altyapıya sahip bireyler tarafından, değer öncelikleri içinde farklı algılanarak,

öncelik sırasının farklılaşmasına ve sonucunda davranışın farklı sonuçlanmasına yol açar (Paslack ve ark, 2015).

2.2 Çevre Etiği

Des Jardins (2006) çevre etiğini insan ve çevre arasındaki ilişkinin ahlaki açıdan incelenmesi olarak tanımlamıştır. Çevre etiği, insanların çevreyle ilgili vermesi gereken kararlarda etkili olabilecek her türlü tutum ve davranışlarını inceleyen kuramsal bir disiplindir. Bu disiplin, insanın kendisi dışında kalan doğa ile ilişkisinin nasıl olması gerektiği hakkında fikir aramakta ve doğru davranışın ne olduğunu belirlemeye çalışmaktadır (Amerbauer, 1998; Yağanak ve Önkal, 2005). Çevre etiği, ahlaksal normlar yoluyla insan davranışını doğaya doğru yönlendirme yeteneğine sahiptir ve yönlendirir. Fakat çevre etiğinin ilgilendiği kavramların sınırları tam olarak net olmadığı durumlarda, ahlaksal değer neye yükleneceği ya da neyin ahlaksal değeri hak ettiğine karar vermede bir sorunu vardır. “Değer”; ahlaki öz değer insanın çevresi ile ilişkili olup olmadığına bağlıdır. Doğa insanlar için değerlidir, ancak doğal varlıklar kendi içinde bir öz değere sahip midir yoksa sadece insanların yararı ilgili bir değere mi sahiptir (Paslack ve ark, 2015; Jardins, 2006)?

Des Jardins’e (2006) göre çevre etiğinde değerler iki başlıkta ele alınabilmektedir:

1) Araçsal değerler: Bir şeyin araçsal olarak hizmet etmesinden kaynaklanmaktadır. Araçsal değeri olan varlık, tek başına bir değere sahip değildir, ancak insana hizmet ettiği sürece araçsal olarak değere sahiptir. Eğer bir nesne bir şekilde kullanılabiliriyorsa, o nesnenin bir kullanım değeri bulunmaktadır. Buna göre değer nesnenin dışında, o nesneyi kullanan kişi tarafından nesnenin değeri belirlenmektedir.

2) **Özsel ya da içsel değerler:** Bir varlığın nesnel olarak bir değere sahip olmasıdır. Bir başka ifadeyle bu değer birileri tarafından tanınması gerekli değildir. Doğaya daha çok saygıyı ifade eden bir kavram olarak, varlıklar kendiliklerinden değerli kabul edilmektedirler (Mahmutoğlu, 2009).

Paslack ve ark. (2015) çevre etiğini, birbirini takip eden ve her biri bir öncekini içeren ya da ek ahlaki etkenler ile bir öncekini genişleten, “kaynak etiği”, “hayvan etiği” ve “doğa etiği” olmak üzere üç alana ayırmışlardır.

1- **Kaynak Etiği:** Doğaya yalnızca insan ile ilişkisi bakımından bir değer verilmesi halinde ortaya çıkar. İnsanı ilgi odağının merkezine koyarak insanın su, hava, toprak gibi sınırlı ve tükenebilen kaynaklarla ve orman, su gibi ekosistemlerle beraber yaşama becerisini inceler. Kaynak etiği doğa tarafından sağlanan çevresel ortam ve kaynakları geri dönüşü olmayan zararlar vermeden nasıl kullanılacağını araştırır.

2- **Hayvan Etiği:** Varlıkların acıyı hissedip hissetmemesiyle ilgilidir. Hayvanlar âlemi sinir sistemi olan hayvanlar (acıyı hissedebilenler) ve sinir sistemi olmayan hayvanlar (acıyı hissedemeyenler) olarak ayrıldığı için “hayvan etiği” tanımı biraz belirsizdir, ancak buradaki koşul sinir sistemine sahip olmanın acıyı hissetmek için bir gereklilik olduğudur. Hayvan etiği, insanların acıyı hissedebilen hayvanlarla empati kurarak, onların kendi içlerinde bir değere sahip olup olmadıklarını ve bir amaçlarının olup olmadığını sorgulamalarına yol açar.

3- **Doğa Etiği:** Sinir sistemine sahip olmayan hayvanlar, bitkiler, mantarlar, mikroskobik canlılar gibi “hissiz” yaşam formlarıyla beraber, ekosistemler, habitatlar gibi birey ötesi varlıklarla da ilgilidir. Doğa etiği, yaşamın her biçiminin veya karmaşık doğal sistemlerin ve bütün olarak doğanın ahlaki bir değere sahip olup olmadığını sorgular.

2.2.1 Çevre Etiği Yaklaşımları

İnsanın çevreyi sömürmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkan zararlı etkilerin alarm verici boyutlara ulaşması sonucunda çevreye karşı yeni ahlaki sorumluluk etiği gündeme gelmiş ve çevreyi korumayı amaçlayan çalışmalar yapılmıştır (Mahmutoğlu, 2009). Stern, Dietz ve Kalof (1993) bireylerin çevresel kaygılarının egoist ya da sosyal özgeci olup olmadıklarına ve kendilerince ahlaki değer taşıyan nesnelere için çevresel değişikliklerin sonuçları hakkındaki inançlarıyla ilgili olduğunu ileri sürdüler. Bu görüşe göre, çevresel bozulmanın diğer insanlar üzerindeki uzun vadeli etkileri nedeniyle, sosyal özgecil birey için çevrenin korunması önemlidir. Bununla birlikte, egoist bir değer yönelimini benimseyen birey, bu tür bozulmaların bizzat kendileri üzerindeki etkileri nedeniyle çevresel bozulma ile ilgilidir. Egoist birey, kişisel olarak kendilerine fayda sağlayan çevresel korumayı destekleyecek, ancak kişisel maliyetler çok yüksek olarak algılandığında bu korumaya karşı çıkacaktır (Casey ve Scott, 2006). Bu bağlamda bakış açıları farklı çevre etiği yaklaşımları ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşımların iki ucunda insanmerkezci (antroposentrik) etik ve çevremerkezci (ekosentrik) etik bulunmaktadır (Ertan, 2004; Des Jardins 2006).

Hem insanmerkezci etik bakış açısı hem de çevremerkezci etik bakış açısı çevresel kaygıları ve doğal kaynakların korunmasına yönelik ilgileri vardır, ancak bu kaygı ve ilgilerinin amaçlarının farkları belirgindir. Çevremerkezci etik bakış açısına sahip bireyler doğaya kendiliğinden, öz değere sahip olduğu için değer verirler ve bu sebeple doğanın korunması gerektiğini düşünmektedirler. Fakat insanmerkezci etik bakış açısına sahip bireyler doğanın kendi yaşam kalitelerini sürdürme veya arttırmalarındaki değeri nedeniyle korunması gerektiğini düşünmektedirler (Thompson ve Barton, 1994).

Hem insanmerkezci etik bakış açısı hem de çevremerkezci etik bakış açısı çevresel kaygıları ve doğal kaynakların korunmasına yönelik ilgileri vardır, ancak bu kaygı ve ilgilerinin amaçlarının farkları belirgindir. Çevremerkezci etik bakış açısına

sahip bireyler doğaya kendiliğinden, öz değere sahip olduğu için değer verirler ve bu sebeple doğanın korunması gerektiğini düşünmektedirler. Fakat insanmerkezci etik bakış açısına sahip bireyler doğanın kendi yaşam kalitelerini sürdürme veya arttırmalarındaki değeri nedeniyle korunması gerektiğini düşünmektedirler (Thompson ve Barton, 1994).

2.2.1.1 İnsanmerkezci Etik Yaklaşım

İnsanmerkezci etik yaklaşımda insan tüm evrenin merkezindedir. Ahlaki değer evreninin temelinde insan ya da beraber yaşadığı ve hatta gelecek nesillerde yaşayacak olan insanlar bulunur. İnsanmerkezci görüşte hava, su, mineraller, hayvanlar, bitkiler, ekosistemler ile birlikte tüm doğa, insanlar için gerekli ve değerlidir, fakat sadece doğanın kendisinin bir değer olduğu için değil de insanların çıkarına göre değer biçilebildiği için değerlidir. İnsanmerkezci görüşte çevre ve tüm varlıklar eğer insanlar için herhangi bir yarar sağlıyorsa, gelecekte yarar sağlayacaksa ya da yarar sağlama potansiyeline sahipse ahlaki olarak değerleri vardır. İnsanların gelecekte kullanma potansiyelleri ve gelecek kuşakların da faydalanabilmesi için çevrenin korunması ve devamlılığının sağlanması gereklidir (Thompson ve Barton, 1994; Des Jardins, 2006; Ertan, 2004, Kortenkamp ve Moore, 2000; Paslack ve ark, 2015). İnsanmerkezci görüşteki insanların doğaya yönelik eylemlerini sınırlandırıcı tek etmen yine insanların kendi çıkarları ya da ihtiyaçlarıdır. Örneğin “sürdürülebilir kalkınma” konusundaki tartışmalar, toplumlar arası adalet ve gelecek nesillerin mutluluğunu sağlayacak “farklı kaynak yönetimi” modellerine dikkat çeker. Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonunun (WCED) “Ortak Geleceğimiz” (1987) raporundaki “Sürdürülebilir kalkınma gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetlerini riske atmadan şu andaki ihtiyaçları karşılayarak kalkınmadır.” tanımı insanmerkezcidir (Palmer, 2008; Paslack ve ark, 2015). Doğanın özsel değerinin, “doğadaki değer”in olmadığı, yalnızca “doğanın değeri”nin olduğu çerçevede insanmerkezci yaklaşım, insan dışındaki diğer varlıkların ahlaksal değerini araçsal değerlerle nitelendirmektedir.

Fakat bu katı insanmerkezci görüş (insan olmadan doğanın değersiz olacağı görüşü), birçok insanın doğaya karşı hisleri ile ters düşer. Bu bireyler doğayı kendilerince bir değer biçerek sevindikleri için, doğaya değer verirler. Daha hoşgörülü insanmerkezci görüşe sahip bireyler, doğaya araçsal değer vermenin ötesinde, estetik ve seyre değer olma değerleri de atfederler. *Doğanın estetik ve keyif verici değerleri* sadece insanlar doğanın güzelliğine ve muhteşemliğine değer biçerse var olabilir. Bununla birlikte insanmerkezci görüşte çevreye karşı duyulan, alışkanlık ve güvenlik ihtiyacını karşılayan, olumlu duygular da çevrenin ahlaki bir değer bulmasına sebep olabilir. Ayrıca insanmerkezci görüşe sahip bireyler acıyı ve hüznü hissedebilen hayvanlara empati yapabilir ya da şefkat duyabilir. Kendileri gibi acıyı ve hüznü hissedebilen hayvanlara bu bağlamda ahlaki bir değer atfedilmiş olur. (Krebs, 1999; Palmer, 2008; Paslack ve ark, 2015).

1970’li yıllarda nüfus patlaması ve sanayi üretimi sebebiyle ortaya çıkan çevre sorunlarının uzayın derinliklerini bile tehdit eder seviyeye ulaşması ve bu sorunların bilimsel verilerle anlaşılması, çevre sorunlarının çözümüne yönelik insan merkezli olmayan görüşlerin çıkmasına sebep olmuştur. Ancak bu yıllarda insanı merkezden çekmeden çevre ve insan ilişkilerini düzenlemeyi hedeflemiş yeni etik yaklaşımların ortaya çıktığı görülür (Des Jardins, 2006; Ertan, 2004). Bu “*yeni insan merkezci çevreci yaklaşımlar*” çevre sorunlarının çözümlerine yönelik ortaya çıkmışlardır ancak sorunun kaynağı insanmerkezci etikten kopmamışlardır. Ertan’a (2004) göre bu yaklaşımlar; “kâhyalık etiği”, “insan şovenizmi yaklaşımı”, “aydınlanmış insanmerkezcilik”, “zayıf insanmerkezcilik”, “modern insanmerkezcilik” olarak sıralanabilir.

1- Kâhyalık Etiği

Kâhya insan, doğaya karşı sorumluluklarını yerine getirir. Ancak bu sorumluluklar doğanın öz değeri ve önemi bulunduğu için değil, insanın doğayı

kendisi için mükemmelleştirmesi amacıyla kazanılmış sorumluluklardır (Passmore, 1974; Ertan, 2004).

2- *İnsan Şovenizmi Yaklaşımı*

İnsan şovenizmi yaklaşımı, hem bugünkü Batı düşüncesi, hem de Batı Etik kuramlarının birçoğunda, değer ve ahlakın, sonunda insan soyunun ilgisi ya da çıkarı sorunlarına indirgenebileceğinin sanıldığını iddia etmektedir. Bu iddianın doğruluğunu kanıtlama uğraşısı anlamına gelen '*insan şovenizmi*' yaklaşımı, insanmerkezci Batı etiğine bir meydan okuma olarak değerlendirilebilir (Routley ve Routley, 1995; Ertan, 2004).

3- *Aydınlanmış İnsanmerkezcilik*

Rener Dubos tarafından geliştirilmiş bir etik yaklaşım olan aydınlanmış insanmerkezcilik yaklaşımı, insanın doğayı çıkar gözetmeden ve salt kendisi için sevmeden, onu etkin biçimde kontrol edemeyeceğine inanır (Dubos, 1973; Ertan, 2004).

4- *Zayıf İnsanmerkezcilik*

Zayıf insanmerkezci etik Norton tarafından geliştirilmiştir. Bryan G. Norton (Norton, 1991), insanmerkezci yaklaşım ile insanmerkezci olmayan diğer yaklaşımlar arasında duran *zayıf insanmerkezci* bakış açısı ile kendine özgü bir yaklaşım geliştirmiştir. Norton, zayıf insanmerkezci etiği benimseyerek insanmerkezciliğin iki biçimi arasında ayırım yapmış, sıkı insanmerkezciler ve zayıf insanmerkezcileri birbirinden ayırmak gereği duymuştur (Ertan, 2004).

5- *Modern İnsanmerkezcilik*

W. H. Murdy'ye göre, çevre sorunlarının sorumlusu, insanmerkezci yaklaşım değil, insanmerkezciliğin dar bir bakış açısıyla algılanmasıdır. Murdy; insanın çevreyi değiştirebilme yeteneğindeki hızlı gelişmenin evrim süreci ile ilişkisini kurarak insanın evrim sürecinde çevreyi değiştirebilme yeteneği sayesinde diğer türlere göre daha çok gelişmiş olduğunu ileri sürerek doğadaki canlıların eşit gelişmediğini ve bu yüzden de eşit sayılamayacaklarını ileri sürmektedir. Doğanın acımasızca sömürülmesinin insanın amacı olamayacağını savunan Murdy, canlı türlerin eşit olamayacağını savunur. (Murdy,1975; Ertan, 2004)

Zaman içerisinde farklı etik yaklaşımlara ayrılrsa da bütün insanmerkezci etik görüşlerinin merkezinde, temelinde insan vardır. Doğa insanın ona verdiği çeşitli biçimlerdeki değere göre ahlaki olarak değere sahip olabilir. Doğanın öz değeri ve amacı insan olmadan yoktur. Bu noktada insanmerkezci görüşe sahip bireylerin, “doğaya öyle davranmalıyız ki insanın uzun vadeli çıkarlarına zarar gelmesin” düşüncesiyle doğaya karşı tutum sergilerler. İnsanmerkezci etik yaklaşımda doğayı koruma şu gerekçelerle haklı çıkarılır (Tepe,1996; Ünder, 1999; Karahan,2009).

- Doğa daha bol besin elde etmek için ve ilaç yapımında kullanılacak genetik bir hazine olduğu için korunmalıdır.
- Doğa insan yaşamını desteklediği için korunmalıdır.
- Doğa insanın psikolojik sağlıklarına ve insanların olgunlaşmalarına iyi geldiği için korunmalıdır.
- Doğa bizi dinlendirdiği ve içinde tatil yapmamızı sağladığı için korunmalıdır.

- Doğa bir sanat galerisi ya da bir anıt gibi estetik değere sahip olduğu için korunmalıdır.
- Doğa bilimsel bilgilerin elde edilmesini ve araştırılmasını kolaylaştıran bir laboratuvar olduğu için korunmalıdır.

2.2.1.2 Çevremerkezci Etik Yaklaşım

Çevremerkezci yaklaşım, insanmerkezci yaklaşımın aksine sadece insanların değil, insanlar dışındaki diğer tüm canlılarla beraber, canlı olmayan akarsular, dağlar gibi doğal nesnelere ve ormanlar, denizler gibi ekolojik sistemlerin, kısaca bütün canlı ve cansız varlıkların ahlaki değere sahip olduğunu kabul eder. Bu etik yaklaşımda çevre insan için bir araç olmaktan çıkarılmıştır, her şey ekosistemin bir parçasıdır (Paslack ve ark., 2015; Gerçek, 2016; Carol, 1992; Ünder, 1996; Bjerke ve Kaltenborn, 1999; Katherine ve Moore, 2000; Des Jardins, 2006). Hoffman ve Sandeland'e (2005) göre çevremerkezci etik yaklaşım, doğayla iç içe geçen ve doğayı her şey olarak alan nesnellik felsefesidir. Doğa, belki de Büyük Patlama ile başlayan ve kozmolojik, jeolojik, iklimsel ve biyolojik değişimin çok uzun zamanlarını aşan bir hikâyeye olan kendini yaratma hikâyesidir. Bir başka deyişle çevremerkezci etik, insanı, büyük varoluş ağacının bir kolunun üzerindeki bir dalında bulunan bir çiçek gibi, doğanın sayısız gerçeklerinden biri olarak tanımlar.

Çevremerkezci etik yaklaşım, insanların diğer canlı ve cansız varlıklardan üstünlüğünü ortadan kaldıran farklı bilimsel teorileri kaynak olarak almıştır. Çevremerkezci etik yaklaşımın bilimsel temellerini Thomas Malthus'un nüfus ile ilgili görüşleri ile birlikte Charles Darwin'in ortaya koyduğu doğal seçim ile evrim kuramı oluşturur. Malthus'a göre nüfus artış hızı besin kaynaklarındaki artış hızını aşmakta olduğu için, sınırlı bir gezegende sınırsız büyüme, sınırsız nüfus artışı imkânsızdır. Malthus'e göre dünyadaki nüfus artış hızı kontrol altına alınmalıdır. Malthus doğal kaynakların tükenebilirliğine, üretimin sınırlılığına, nüfus artışına,

beslenme ve yoksulluk sorunlarına dikkat çekerek, toplumsal problemlere ekoloji penceresinden bakmaya çalışan ilk düşünürlerden biridir. Darwin'in geliştirdiği doğal seçim ile evrim kuramı ise, hem ekoloji hem de insan-çevre ilişkileri açısından devrimsel bir nitelik taşımaktadır. Bu kuram ile birlikte insan, diğer canlılardan ayrı ve üstün olmayan, evrimsel sürecin bir ürünü, canlılar âleminin sıradan bir üyesine dönüşmektedir. Böylece insana atfedilen “doğanın efendisi olma görevi” sarsılmış ve insanın “biricikliliği” ve “ayrıcalığı” ortadan kalkmıştır. Darwin doğadaki bütün canlıların birbirleri ile ve cansız doğa ile etkileşim içinde olduklarını ve ekosistemlerin uyum ve denge içinde olduklarını belirterek ekoloji düşüncesine ve çevre bilimlerine büyük katkı sağlamıştır. (Ünder, 1996; Atasoy, 2005; Görmez, 2007; Yıldırım ve Çobanoğlu, 2009; Ergün, 2014).

Çevremerkezci görüşün temelini ekoloji bilimi oluşturur. Canlıların canlı ve cansız çevreleriyle ilişkilerini ve etkileşimlerini inceleyen bilim dalı olan ekolojinin tüm çalışma alanı çevremerkezci etiğin ahlaki evreni içerisindedir. Bu çerçevede çevremerkezci etik yaklaşım ekoloji biliminin ilkelerini kabul eder. Ekolojinin temel ilkeleri şunlardır (Ünder, 1996; Kışlalıoğlu ve Berkes, 2003; Önkal, 2009; Karahan, 2009):

- “*Doğanın bütünlüğü*” ilkesi: Doğa içinde bulunan canlı ve cansız varlıklarla bir bütünü oluşturur. Doğa içindeki her varlık birbiri ile etkileşim halindedir.
- “*Doğanın Sınırlılığı*” ilkesi: Çevre ve çevresel kaynaklar sınırlıdır. Çevresel kaynakların tükenmesi önlenmeli ve çevrenin atıkları taşıma kapasitesi aşılmamalıdır.
- “*Doğanın Özdenetimi*” ilkesi: Doğa kendine has mekanizmalar ile işleyişini düzenler. Eğer bir türün popülasyonunda normalden fazla bir artış meydana gelirse sonucunda kıtlık ve yaşam alanı yetersizliğinden popülasyon tekrar dengeye gelecektir.
- “*Doğanın çeşitliği*” ilkesi: Doğada yaklaşık 30 milyon tür yaşamaktadır. Bu türlerin her birinin bir görevi bulunur. Çeşitli türlerin taşıdığı farklı özellikler yaşamı

koruma altına alır. Bu çeşitlilik çevre sorunlarının çözümü için alternatif kaynakların kullanımını için de düşünülebilir. Örneğin tüm enerjinin üretimi fosil yakıtlarla sağlanması yerine güneş, rüzgâr gibi alternatif enerji kaynakları da kullanılabilir.

- “*Doğada hiçbir şey yok olmaz*” ilkesi: Doğaya salınan hiçbir madde yok olmaz, aynı şekilde ya da şekil değiştirerek tekrar karşımıza çıkar. Örneğin tarımda kullanılan pestisitler sulara karışarak tatlı sularda ya da denizlerde yaşayan canlıların vücudunda birikmektedirler.
- “*Doğaya karşı elde edilen her başarının bir bedeli vardır*” ilkesi: Çevresel kaynakları kullanmanın bir bedeli vardır. Üretimi arttırmak için kullanılan pestisit ve herbisit gibi kimyasal maddeler ekosistemlerin bozulmasına sebep olurlar.
- “*Doğanın geri tepmesi*” ilkesi: Çevreye yönelik olumsuz müdahaleler sonucunda doğa kötü sonuçlar doğurur. Örneğin ormanların telef edilmesi sonucunda erozyon ya da heyelanlar meydana gelir.
- “*En uygun çözümü doğa bulmuştur*” ilkesi: Türler evrimsel süreçlerle çevreye uyum sağlayarak ekosistemleri oluşturmuşlardır. Çevreye yapılacak her müdahalenin yarar sağlama olasılığı zarar verme riskinden daha küçüktür.
- “*Kültürel evrim ve geleneksel ekolojiye saygı*” ilkesi: İnsanların kültürel evrim sonucunda edindikleri, nesiller boyunca deneyimlerle gelişen ekolojik uyumlar vardır. Tarımda teraslama yöntemi bu ekolojik uyumlara örnek olarak verilebilir. Bu gibi ekolojik uyumlara saygı duyarak ekosistemlere zarar verme olasılıkları düşürülebilir.
- “*Doğa ile birlikte gitmek*” ilkesi: İnsanlar yaşamsal faaliyetlerini doğanın mekanizmalarına uygun bir şekilde gerçekleştirmeliler. Örneğin toprağın azotunu arttırmak için kimyasal gübre kullanmak yerine baklagil ekimi yapılmalıdır.

Geçtiğimiz yüzyılda bilimin ilerlemesi ve teknolojinin gelişmesiyle beraber, insanların artan nüfusu ve modern yaşam tarzı doğal çevre üzerindeki insan baskısını

ve egemenliğini arttırmış ve insan-çevre, ekoloji-ekonomi çatışması giderek şiddetlenmiştir. Böylece çevrenin kirlenmesi ve diğer çevre sorunları hızla artmıştır. Bu sebeplerle çevremerkezci görüşe sahip bireylere göre hızlı ve sürekli kalkınma ile sınırsız büyüme fikirleri ekosistemlere zarar vermektedir.

Çevremerkezci yaklaşıma göre çevresel sorunlar karşısında, sorunları oluşturan bilim ve teknoloji ve onun olanakları tam çözüm sağlayamazlar. Çevremerkezci etik yaklaşım çevre sorunlarının kaynağında, insanların çevreye yönelik yanlış veya eksik inanç, düşünce, değer, tutum ve davranışlarının sonucu olarak, çevre ile kurulan yanlış ilişkiler olduğunu kabul eder. Çevre sorunlarının çözümü için yeni felsefi ve etik değerlere, çevreye ve doğaya karşı yeni bakış açılarına ihtiyaç vardır. Çevremerkezci yaklaşıma göre insanlar çevre ile ilişkilerinde bakış açısı, değer, inanç ve tutumlarını yeniden oluşturmalı ve sonucunda çevreyi ve doğal kaynakları sömürmekten vazgeçmeli, doğanın sade bir üyesi olarak doğa ile uyumlu yaşamının yollarını bulmalıdırlar Bu sebeple, çevreye ve doğaya olan, çevreyi bir nesne, bir araç, bir kullanım alanı, bir kaynak olarak gören insanmerkezci bakış açısı, inanç ve değerler değişmedikçe çevre sorunlarının önüne hiçbir zaman geçilemeyecektir (Carol, 1992; Ünder, 1996; Tepe, 1999; Yağanak ve Önkal, 2005; Atasoy, 2005; Des Jardins, 2006; Ergün, 2014).

2.3 Çevre Eğitimi

İnsanlarda çevreye yönelik olumlu bakış açısı ve tutum oluşturmada en etkili yol bireylere erken yaşta çevre eğitimi vermek olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır (Şimşekli, 2004; Kocakurt ve Güven, 2005; Atasoy ve Yüksel, 2006; Uzun ve Sağlam, 2006; Erten, 2005). Çevre eğitimi toprak, su, orman gibi doğal kaynakları korumaya ve geliştirmeye ek olarak biyosfer ve ekosistemleri içine alacak şekilde tüm çevreyi korumak ve iyileştirmek üzerine odaklanmıştır (Ünal ve Dımşıkı, 1999). Günümüzde yaşadığımız çevre sorunlarının tamamına yakını insan

kaynaklıdır. Bu nedenle insanların çevre ve çevre sorunları hakkında bilinçlenmeleri gerekmektedir. Bu bilinçlenme sonunda çevreye yönelik tutum ve değer yargılarının değişimi gerçekleşebilir. İnsanların çevreye yönelik tutum ve değer yargılarının değişmesi sonucunda çevreye yönelik davranışları olumlu olarak değişebilir. Bu tutum ve değer yargıları ise ancak çevre eğitimi ile mümkün olabilir (Ünal ve Dımşıkı, 1999; Erten, 2005; ; İleri, 1998). Dünyanın içinde bulunduğu çevresel sorunlarından haberdar olan, çevre sorunlarının nedenlerini bilen, sonuçlarını öngörebilen ve bu sorunların nasıl çözüleceğini bilen ve çözmeye gönüllü bireyler yetiştirmeyi de amaçlar (İleri, 1998; Callicott ve Frodeman, 2009). Buhan'a (2006) göre çevre eğitimi hem ekolojik bilgileri bireylere aktarır hem de bireylerde çevreye yönelik tutum ve değer yargılarının değişmesini ve sonucunda bunların davranışa dönüşmesiyle çocukların, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına hitap eder.

Çevre eğitimi olgusu 1970'li yıllarda dünyanın siyaset, eğitim, bilim alanında başta gelen liderleri çevre sorunlarını tanımasıyla kabul edilerek çevre eğitim programları geliştirilmeye başlandı. 1972 yılında Stockholm'de düzenlenen Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı ile çevre eğitimi küresel boyut kazandı. 1975 yılında UNESCO çevre dairesi 136 üye ülkeye "Çevre Eğitimi İçin Kaynakların Değerlendirilmesi: Üye Devletlerin Gereksinimleri ve Öncelikleri" isimli anketi uyguladı ve bu anketin sonucunda Uluslararası Çevre Eğitim Programı (IEEP) oluşturuldu. 1977 yılında Tiflis'te dünyada ilk olarak bakanlar seviyesinde Hükümetlerarası Çevre Eğitim Konferansı toplandı. Tiflis Konferansının Bildirgesi ve Önerileri çevre eğitiminin örgün eğitim içinde yer alması açısından bir dönüm noktasıdır. Tiflis Bildirgesine göre çevre eğitiminin başlıca amaçları bireylerde bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılım sağlamaktır. Tiflis Bildirgesine göre çevre eğitimi alan bireyler çevre eğitimi sonunda ekolojik temeller, kavramsal bilinçlenme, inceleme ve değerlendirme, çevreye dönük girişimcilik becerisi olmak üzere dört farklı seviyedeki hedeflere ulaşmaları gerekir.

Çevre eğitimi okul öncesinde başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde çeşitli düzeylerde, bireylere verilmesi gerekmektedir. Yetişkinlerin çoğunluğunda yetersiz çevre duyarlılığı görmemizin en büyük sebebi

çocukluklarında yeterli çevre eğitimi almamış olmalarıdır. Çocuklar gelecek zamanların yetişkinleri olmaları sebebiyle çevre eğitimi, gezegenimizin geleceğine, doğaya ve çevreye olan bir yatırımdır (Atasoy, 2005; Yılmaz ve ark. 2002).

2.4 Çevre Eğitimi ve Çevre Etiği

Son yüzyılda yaşanmaya başlanan ve hızla büyümeye devam eden çevre sorunlarının tamamına yakını insan kaynaklıdır. Çevre eğitimi, çevresel sorunlar hakkındaki tutum ve değerlerin olumlu değişmesi, bireylerin çevreye yönelik davranışlarını da olumlu yönde değiştirerek çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunmaya gönüllü olmalarını sağlayabilir (Erten, 2005; İleri, 1998). Çevreye yönelik olumlu inanç, değer ve tutum geliştirilebilmesi için çevreye yönelik davranışlarda neyin iyi-kötü, neyin yararlı-zararlı, neyin değerli-değersiz olduğunu, insan ve çevre arasındaki ilişkinin ahlaki açıdan nasıl olması gerektiğini inceleyen çevre etiği disiplini büyük önem taşır (Des Jardins, 2006; Tuncay, Tüzün ve Teksöz 2012).

Atasoy'a (2005) göre çevre eğitiminin merkezinde bulunması beklenen çevre etiğinin öncelikli amaçları arasında şunlar yer almaktadır:

Bireylerin yaşadıkları çevreyi ekolojik bakış açısıyla yeniden keşfetmelerini ve tanımlamalarını sağlamak.

- Çevre unsurlarına karşı ilgi, merak, duyarlılık ve sorumluluk geliştirmek.
- Çevre unsurlarına karşı, olumlu inanç, değer ve tutum oluşturmak.
- Doğada yaşayan tüm canlılara karşı sevgi, saygı, hoşgörü ve duyarlılık geliştirmek.

- Çevre sorunlarının çözümüne katılıma ve çevre sorunlarına çözüm üretmede sorumluluk almaya özendirilmek.

Tiflis Bildirgesine göre çevre eğitiminin başlıca amaçlarından biri çevreyi korumaya ve çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlamaya gönüllü bireyler yetiştirmektir. Thompson ve Barton (1994), çevremerkezci görüş ve insanmerkezci görüş ayrımının, çevresel inanç, tutum ve değerlerin çevreyi korumaya yönelik davranışa dönüşmesinin anlaşılması için hayati önem taşıdığını iddia etmiştir. Özellikle çevremerkezci bireyler, çevreye yönelik tutum ve davranışları kendi rahatlarını bozacak ya da masraf içeriyor olsa bile, çevreyi destekleyecek davranışlarda bulunma eğilimindedirler. Öte yandan, insanmerkezci bireylerin çevreyi destekleyecek davranışlarda bulunma olasılıkları daha düşüktür, çünkü bu tür destek genellikle insanların yararına olan, yaşam kalitesi ya da servet birikimi gibi diğer insan merkezli değerleri de tehdit edebilir. Bu nedenle, çevremerkezci etik yaklaşım çevreye yönelik daha yüksek oranda koruyucu davranış ve insanmerkezci etik yaklaşım ise daha düşük oranda çevreye yönelik koruyucu davranış göstereceği söylenebilir (Casey ve Scott, 2006; Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012; Birden, 2016). Bu bağlamda bireylere verilecek çevre eğitiminde, merkezinde insan ve insanların çıkarları bulunan, çevreye yalnızca insan çıkarları bakımından değerler atfeden, insanları çevreden daha üstün, daha daha önemli, daha öncelikli tutan insanmerkezci etik anlayış yerine; merkezinde tüm doğa bulunan çevreye ve onu oluşturan canlı-cansız tüm unsurlarına insanlara sağladıkları yarardan dolayı değil, kendi içsel değerlerinden dolayı ahlaki değer veren, doğa ile empati yapmayı, olaylara ekolojik pencereden bakmayı öğreten çevremerkezci etik anlayışı ön planda tutulmalıdır (Atasoy, 2005;Kopnina, 2012; McEwen, 2015).

2.5 Yeni Çevresel Paradigma

Çevre eğitimi konusunda yapılmış birçok çalışmada, çevre sorunlarının kaynağını oluşturan insanmerkezci bakış açısı ile çevresel problemlerin

çözölemeyeceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte yaşadığımız teknoloji çağında gelişmişlik ile beraber insan doğa arasındaki ilişkide dengenin sağlanabilmesi ve çevresel farkındalık oluşturulabilmesi için yeni bir bakış açısına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Dunlap vd., 2000; Atasoy, 2005; Yağanak ve Önkak, 2005; Casey ve Scott, 2006; Manoli vd., 2007; Yörek, 2007; Turan, 2009). Bu bağlamda Dunlop ve Van Liere (1978) Yeni Çevresel Paradigma (YÇP) Ölçeğini geliştirmişlerdir. Yeni Çevresel Paradigma, doğanın yalnızca insanlara hizmet etmek var olduğu fikrini reddederek ortaya çıkmış ve dönemin gündeminde olan “Baskın Sosyal Paradigma”ya (BSP) meydan okumuştur. Doğanın insan kullanımının ötesinde bir değeri olmadığı fikrini reddetmek ile beraber, YÇP modern sanayi toplumlarının ekolojik sınırları aştığını ve ekosistemleri bozduğunu vurgulamıştır (Manoli vd., 2007; Kopnina, 2012). BSP, sınırsız kaynaklara; sürekli ilerlemeye ve büyümenin gerekliliğine; bilim ve teknolojinin problem çözme becerisine; özel mülkiyet haklarının kutsallığına inanmayı içerir. Diğer taraftan YÇP doğaya verilen yüksek değeri; diğer türlere, diğer insanlara ve diğer kuşaklara karşı şefkati; insanlar ve doğa için oluşabilecek riskleri önleyebilmek için dikkatli planlama ve hareket etmeyi; insanların uyuması gereken büyüme sınırları olduğunu kabul etmeyi; öngörü ve planlamaya vurgu yapan, katılımcı, yeni politikalarla işbirliği içinde yeni bir toplumu temel alır (Taşkın, 2004; Manoli vd., 2007; Erdoğan, 2009).

2.6 Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow’a göre bireyler temel gereksinimlerini karşılayabildikleri sürece olumlu davranış ve tutum sergileyebilirler. Buna bağlı olarak, bireylerin çevreye yönelik bakışları gereksinimlerine bağlı olarak değişmektedir. Maslow’un kuramına göre insanlar temel gereksinimlerini karşılayabildikleri çevreye değeri verirler. Bu durum insanların çevreye yönelik bakış açısı, tutum, değeri ve davranışlarını etkilemektedir (Taşkın, 2004). Maslow’un kişilik gelişim kategorileri aşamalardan oluşmakta ve her gereksinimin yer aldığı basamak bir kişilik gelişim düzeyine karşılık gelmektedir.

Maslow, ihtiyaçları Şu Şekilde sınıflandırmaktadır:

- 1) Fizyolojik ihtiyaçlar,
- 2) Güvenlik ihtiyaı,
- 3) Ait olma ihtiyaı,
- 4) Sevgi ihtiyaı,
- 5) Saygınlık ihtiyaı,
- 6) Kendini gerçekleştirme ihtiyaı.

Birey, bir kategorideki ihtiyaçlarını tam olarak karŐılayamadan bir st düzeydeki kategorinin ihtiyaçlarını algılayamaz. Örneğın düşük gelir nedeniyle, ısınmak için yakacak ihtiyaını ormandaki ağaçlardan elde etmek zorunda olan bir insanın endemik türlerin korunması ile ilgili bir eylemde bulunma isteği ya da ihtiyaı olduğu söylenemez (Şahin, 2008).

Maslow'un kuramına paralel olarak, Postmodernist Kurama göre eğitimli ve orta-st gelir gurubunda bulunan ailelerde yaşayan insanların çevreye karşı daha duyarlı olması beklenmektedir (Taşkın ve Şahin, 2008).

2.7 Alanyazında Yer Alan evreye Yönelik Tutumlar, Etik Yönelimler, Bakış Açıları, Yeni evresel Paradigma ve evre Etiği ile İlgili alıŐmalar

2.7.1 Çevreye Yönelik Tutumlar ile İlgili alıŐmalar

Bireylerin sahip oldukları bakış açıları çevreye yönelik değerleri, tutumları, farkındalıkları ve niyetleri oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde bakış açıları daha çok tutum başlığı altında incelenmiştir (Manoli vd., 2007; Karakaya ve obanoğlu, 2012; zdemir, 2014). Tutum, "yaŐantı yoluyla organize olan, bireyin

ilişki içerisinde olduğu bütün nesnelere ve durumlara verdiği tepki üzerinde yönlendirici ve dinamik bir etki yaratan zihinsel ve sinirsel hazır olma durumudur” (Aksoy, 2014). Bu bağlamda, bakış açıları çevresel tutumları belirleyerek çevreye yönelik davranışlara neden olacak akıl yürütmeleri oluşturur.

Thompson ve Barton (1994) çalışmalarında, çevresel tutumların altında yatan iki motifi, çevremerkezcilik ve insanmerkezcilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar çevremerkezci bireylerin insanmerkezci bireylere ve çevreye karşı ilgisiz bireylere göre çevreyi koruma davranışları gösterme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Ardından başka bir örnekleme yapılan devam çalışmasında araştırmacılar, çevremerkezcilik ile çevre dostu davranışlar arasında olumlu bir ilişki tespit etmişler; ancak insanmerkezcilik ile bu davranışlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edememişlerdir.

Casey Ve Scott (2006) araştırmalarında, Avustralya’da çevreye yönelik ilgi ve davranışları çevremerkezci ve insanmerkezci yaklaşımlar çerçevesinde belirlemeyi; cinsiyete ve yaşa göre çevreye olan ilgi ve gösterilen çevresel davranışlar düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Avustralya’nın şehir ve kırsal bölgelerinden 292 kişi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Thompson ve Barton’un (1994) Çevresel Tutum Ölçeği ile Dunlop ve ark.’ın (2000) yeniden düzenlediği Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacılar yaş, cinsiyet, eğitim düzeyinin çevresel kaygıda anlamlı fark oluşturmadığı, katılımcıların dininin insanmerkezci çevresel kaygıda anlamlı fark oluşturduğunu, politik görüşlerin çevremerkezci çevresel kaygı ve çevreye yönelik antipatik tutum arasında anlamlı fark oluşturduğunu; çevresel davranış bağlamında cinsiyete göre kadınların lehinde anlamlı fark olduğunu, din, politik görüş, yaş ve eğitim düzeyinin anlamlı fark oluşturmadığını ortaya koymuşlardır.

Yücel (2005) doktora tezinde, çevresel bilgiye ve ekosentrik – en azından homosentrik- görüşe sahip olan akademisyen ve üst düzey bürokratların, bilgi ve tutumlarını gerçekten davranışlarına yansıtıp yansıtmadıklarının ölçülmesini ve bu

parametrelerin yaş, cinsiyet, eğitim gibi sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini çevre alanında çalışan akademisyenler, üst düzey bürokratlar ve üniversite mezunu insanlardan oluşan 198 kişi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri sosyo-demografik özellikler, etik değerler, çevre bilgisi, çevreye yönelik davranış bölümlerinden oluşan 126 maddelik 5li likert tipinde ölçek ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet yaş, eğitim ile kişilerin çevresel davranışları arasında önemli bir bağlantı bulunamamış, farklı hedef gruplarının (akademisyenler, bürokratlar, kontrol grubu) farklı çevre etiği yaklaşımlarının olduğu ve çevre bilgilerinin de farklı düzeyde olduğu saptanmıştır. Çevre bilgisi ile çevresel davranış arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu, katılımcıların çevre ile ilgili konularda bilgi sahibi oldukları ancak bu bilgilerini davranışa dönüştüremediklerini tespit etmiştir.

Günden ve Miran (2008) çalışmalarında, İzmir ili Torbalı ilçesindeki çiftçilerin çevreye karşı tutumlarını ve çevre duyarlılıklarını Yeni Çevresel Paradigma ölçeği kullanarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen verilerin analizi sonucu araştırmacılar, çiftçilerinin doğal çevreyi yaklaşık orta derecede önemseydiğini; çiftçilerin eğitim düzeyinin arttıkça, çevre tutumlarında olumlu yönde bir artış olduğunu; toplam işletme arazisi arttıkça çevreye karşı duyarlılığın da arttığını; çiftçilerinin borçlarını ödemeye verdikleri ağırlık arttıkça çevre duyarlılıklarının azalmakta olduğunu; tarımsal faaliyetlerde risk alma olasılıkları arttıkça çevresel tutumlarının azalmakta olduğunu tespit etmişlerdir.

Bjerke ve Kaltenborn (1999) çalışmalarında Norveçli çiftçilerin, yaban hayatı yöneticilerinin ve araştırmacı biyologların değer ve tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda her üç grupta da insanmerkezcilik ile büyük etçillere karşı olumsuz tutumlar ve çevremerkezcilik ile büyük etçillere karşı olumlu tutumlar arasında ilişki olduğunu ve çiftçilerin diğer örneklem gruplarına göre daha düşük seviyede çevremerkezci daha yüksek seviyede insanmerkezci puan ortalamalarına sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Atalay (2016) yüksek lisans tezinde, araştırma kapsamındaki tüketicilerin organik gıda tüketirken çevreye yönelik tutumları incelemeyi; tüketicilerin organik gıda tüketimleri konusunda bilgileri, bu ürünleri tüketip tüketmeme nedenleri, organik gıda satın alırken tercih ettikleri yerlerin seçimi ve bu gıdaları tüketirken çevreye duyarlı olup olmadıkları da araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Ankara'nın Çankaya ve Yenimahalle ilçelerindeki organik gıda satan 3 özel dükkânda, toplam 97 tüketici üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Yeni Çevresel Paradigma ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmacı, çevre merkezli tutum düzeyinin insan merkezli tutum düzeyinden daha yüksek olduğunu ve organik gıda tüketicilerinin çevreye olan duyarlılıklarının orta dereceden biraz daha yüksek bir düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Erten (2008) çalışmasında, Türkçeye kendisinin uyarladığı "Ekosantrik, Antroposantrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara - Türkiye'de yaşayan 250 Türk öğretmen ve Giessen - Almanya'da yaşayan 150 Alman öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarında, Alman ve Türk öğretmenlerin ortalamaları açısından, çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı farkların olduğunu göstermiş; Türk öğretmenlerin insanmerkezli tutumlarının ortalamalarının Alman öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu; Türk ve Alman kadın öğretmenlerin ise çevre merkezli tutumları erkek meslektaşlarından daha yüksek olduğu araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Amérigo, Aragonés, Frutos, Sevillano ve Cortés (2007) çalışmalarında çevre korumadaki çevremerkezci ve insanmerkezci nedenlerle ilgili faktörleri tanımlamak için, insan-çevre ilişkisindeki tutumları yönlendiren inançları incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 212 öğrenciden ve 205 Madrid'de yaşayan insanlardan oluşan iki ayrı gruptan oluşmaktadır. Analizler sonucunda araştırmacılar, çevrenin insanlar için araçsal değerini temel alan insanmerkezci boyut, çevreyi içsel değeri ile değerlendiren bir canlı-küresel boyut ve son olarak da insanı doğanın içinde bir bütün olarak değerlendiren ego-canlımerkezci bir boyut olmak üzere üç boyutlu bir çevresel inanç yapısının varlığını belirlemişlerdir.

Kasalak, Yurcu ve Akıncı (2018) araştırmalarında çevreye yönelik herhangi bir eğitim almayan, çevresel ürünlerin sadece üretimi, pazarlanması, işletilmesi, ekonomisi ile ilgili ders alan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlarının ölçülmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nden 275 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizleri sonucunda araştırmacılar, kız öğrencilerin ekosentrik ve antroposentrik tutum ortalamalarının daha yüksek, erkek öğrencilerin çevreye yönelik antipatik tutum ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Karahan (2009) yüksek lisans çalışmasında, hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubu Hemşirelik Bölümünde öğrenim gören 556 kişiden oluşmuştur. Thompson ve Barton (1994) tarafından geliştirilen "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunurken; anne eğitim durumu, aile gelir düzeyleri, en uzun yaşadıkları yerleşim birimleri ve herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma durumu ile ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum puan ortalamaları arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Özdemir (2014) yüksek lisans tezinde, fen fakültesi öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlar açısından çevreye yönelik bakış açılarını belirlemeyi ve bu yaklaşımların cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, yetiştikleri çevre, ailenin gelir durumu, anne mesleği, baba mesleği, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, mezun olunan lise, yaşamlarında benimsedikleri değerler gibi bazı demografik değerlerden nasıl etkilendiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 955 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Thompson ve Barton (1994) tarafından geliştirilen "Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda, fen fakültesi öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının

cinsiyete, öğrenim gördükleri bölüme, gelir düzeylerine, baba mesleklerine, annelerinin eğitim düzeylerine ve benimsedikleri değerlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Alpak Tunç (2015) yüksek lisans tezinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının düzeylerini belirlemeyi, demografik özellikleri açısından incelemeyi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu, Ege Bölgesindeki üniversitelerin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören 1438 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği”, “Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumların ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumların; cinsiyet, sınıf düzeyi, Çevre Bilimi dersi alma, çevre ile ilgili bilgi edinme, herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte, fen bilgisi öğretmen adaylarının ekosentrik ve antroposentrik tutumları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında pozitif yönde, çevreye yönelik antipatik tutumları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Uçar (2015) yüksek lisans tezinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumlu davranışlarının, çevresel kimliklerinin, çevreye yönelik insanmerkezci ve çevremerkezci tutumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Doğu ve Güneydoğu bölgesinde yer alan beş devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 576 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Çevresel Kimlik Ölçeği, Çevreye Yönelik Tutumlar Ölçeği, Çevreye Yönelik Olumlu Davranışlar Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının orta düzeyde çevreye yönelik olumlu davranışlarda buldukları, güçlü çevresel kimliklere sahip oldukları, çevreye yönelik yüksek çevremerkezci tutumlara sahip oldukları ve orta seviyede insanmerkezci tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Bozdemir ve Faiz (2018) çalışmalarında, öğretmen adaylarının çevreye yönelik antroposentrik, ekosentrik ve antipatik tutumlarını belirlemeyi, bazı değişkenler açısından incelemeyi ve boyutlar arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 800 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Erten (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda araştırmacılar, ekosentrik tutumların kız öğrenciler, antipatik tutum puanlarının erkek öğrenciler lehine olduğunu; sınıf düzeyi arttıkça ekosentrik tutum puanlarının arttığı ve antipatik tutum puanlarının azaldığını; antipatik tutum puanlarında Sosyal Bilgiler Eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmişlerdir.

Erten (2005) çalışmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının çevreyi koruma konusunda ne kadar bilinçli olduklarını, çevrenin korunmasına yönelik davranışlarını ve bu davranışlara etki eden değişkenleri ele almayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2003 yılında Ankara'da bir devlet üniversitesinde İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören 352 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacının kendisi tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda araştırmacı, okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum ve çevre bilgileri yüksek olmakla birlikte birçok temel çevre bilgilerini de bilmediklerini tespit etmiştir.

Erol ve Gezer (2006) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına karşı tutumlarını belirlemeyi ve bunların öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediği araştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. sınıfta öğrenim gören 143'ü kız, 82'si erkek 225 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veriler çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmacılar verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına karşı tutumları genel olarak zayıf

olduğunu; öğrencilerin cinsiyetlerinin (kız öğrenciler lehine), anne mesleklerinin, yaşlarının, kardeş sayılarının çevreye karşı tutumlarına etki ederken; öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi, babalarının meslekleri, anne ve babalarının eğitim düzeyi çevreye karşı tutumlarına etki etmediğini tespit etmişlerdir.

Karademir (2017) yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ile etik tutumlarını belirlemeyi, varsa aralarında ilişkiyi ve demografik değişkenlerin etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinin, Eğitim Fakültesi, lisans programlarının birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 667 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumlarını belirlemek amacıyla Özdemir (2012) tarafından geliştirilen “Çevre Etiği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin genel olarak orta değer üzerinde olduğunu, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre, 4. Sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının 1. Sınıflardakilere göre, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre, doğa yürüyüşlerine katılanların katılmayanlara göre, doğa fotoğrafları çekenlerin fotoğraf çekmeyenlere, sürekli ve sık sık ekolojik ürünler alanların nadiren ekolojik ürün alan ya da hiç almayanlara göre doğaya bağlılıklarında anlamlı farklar bulmuştur; yaşanan yerin doğaya bağlılığa etkisinde anlamlı fark bulamamıştır.

Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007) çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 18 ilköğretim okulunda öğrenim gören 789 8. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “ilköğretim Öğrencileri Çevre Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda araştırmacılar, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı düzeyine göre farklılaştığını görürken, baba ve annenin eğitim düzeyine ve ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığını saptamışlardır.

Atasoy ve Ertürk (2008) çalışmalarında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgilerinin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Araştırma grubunu altı ilköğretim okulundan 6. 7. ve 8. sınıflardaki 1118 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama araçları olarak Çevre Bilgi Testi ve Çevre Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucu araştırmacılar, öğrencilerin çevre bilgisi ve çevre tutumu açısından yeterli düzeyde olmadıkları belirlemişlerdir.

Kunt (2013) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Kütahya şehir merkezindeki üç ortaokulda ve kırsal kesimdeki üç ortaokulda 5.6.7.8. sınıflarda öğrenim gören toplam 723 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılarından Kunt (2013) tarafından geliştirilen “Ağaç ve Çevre Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizleri sonucunda araştırmacı, öğrencilerin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının; cinsiyet ve yaşadıkları yer bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterirken öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamış ve öğrencilerin, ormanların yararını çoğunlukla insan yaşamı üzerine gördüklerini bulmuştur.

Mete (2014) yüksek lisans tez çalışmasında, Çevre Koruma Kulübü'nün öğrencilerin çevreye yönelik tutumunu ve çevre bilgisini nasıl etkilediğini göstermeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 23 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veriler çevre tutum ölçeği ve çevre bilgisi testi ve yapılandırılmış yazılı görüşmeler ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu araştırmacı, Çevre Koruma Kulübü'nün çevre tutumu ve çevre bilgisini anlamlı şekilde artırdığını ayrıca bu bulguların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinden etkilenmediğini; çevre bilgisiyle çevreye yönelik tutum arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Varlı (2014) yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 8. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının okul yerleşim yeri, cinsiyet, akademik başarı, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi ve ailedeki kardeş sayısına göre

farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 714 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “İlköğretim Öğrencileri Çevre Tutum Ölçeği (İÇTÖ)” ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu araştırmacı, ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının okul yerleşim yeri, cinsiyet ve akademik başarı düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği ancak baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi ve ailedeki kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini saptamıştır.

Artun ve Özsevgeç (2015) araştırmalarında, geliştirdikleri Çevre Eğitimi Modüler Öğretim Programı kapsamında öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 23 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği (ÇTÖ) ve Araştırmacının Günlük Notları (AGN)” ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda araştırmacılar, öğrencilerin ÇTÖ’ nün ön ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlemişlerdir.

Er (2015) yüksek lisans tezinde, Eko-Okullar ile Klasik-Okullardaki 8.sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını anlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri İlköğretim Öğrencileri Çevre Tutum Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 127 Eko-Okul öğrencisi ve 149 Klasik-Okul öğrencisi olmak üzere toplam 276 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucu araştırmacı, okul türüne göre çevreye yönelik tutumda anlamlı bir fark bulunamadığını; çevreye yönelik tutumda kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Gök ve Afyon (2015) çalışmalarında, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin çevre bilgi ve tutum düzeylerini tespit etmeyi, mevcut çevre eğitiminin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Konya merkezinde 10 ilköğretim okulunda; 6. sınıftan 329, 7. sınıftan 282, 8. sınıftan 230 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Leeming ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Çocukların

Çevreye Karşı Tutum ve Bilgileri” ölçeğinin Türkçe versiyonu ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda araştırmacılar, öğrencilerin çevre bilgi puanları arasında; sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve okul değişkenine göre anlamlı fark bulmuşlardır. Ayrıca araştırmacılar öğrencilerin çevre tutum puanları arasında ise; cinsiyet ve okul değişkenine göre anlamlı fark gözlemlemişlerdir.

Araz (2018) yüksek lisans tez çalışmasında Nevşehir ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 291 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri “Çevresel Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda araştırmacı, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının; cinsiyet, babalarının eğitim düzeyi ve toplam gelir açısından anlamlı farklılık gösterirken; anne eğitim düzeyi, seçmeli çevre dersi alma ve herhangi bir çevreci grubun çalışmalarında aktif olarak yer alma durumlarına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir.

Cevher-Kalburun (2009) doktora tezinde, “Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği” ve “Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmayı ve 60 – 72 aylık çocukların ve ebeveynlerinin çevreye yönelik tutumlarını geliştirmeyi hedefleyen çevre eğitimi programının çevreye yönelik tutum düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu “Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği” ve “Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla 150 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Çevreye yönelik tutumları geliştirmeyi hedefleyen çevre eğitimi programında ise 52 çocuk ve 51 ebeveynlerinin çevresel tutumlarını belirlemek amacıyla “Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği” ve “Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda “Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği” ve “Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği”nin güvenilir ölçme yaptıklarını ve her iki ölçeğin de test tekrar test korelasyonlarının .90’nın üzerinde bir düzeyde olduklarını belirlemiştir. Çevre eğitim programı sonrasında “Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği” ve “Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği”nden aldıkları puanlarda çevre eğitimi alan grupta bulunan çocuklar ve ebeveynlerin lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Eğitim programının kalıcılığına dair yapılan kalıcılık testinde de eğitim programının etkisinin devam ettiğini saptamıştır.

Kahrıman-Öztürk, Olgan ve Tuncer (2012) çalışmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarını ve tutumlarını etkileyen bir faktör olarak cinsiyet konusuna odaklanarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 40 okul öncesi yaşta çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veriler 15 adet soru ve alt soru içeren “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği - Okul Öncesi Versiyonu”ndan uyarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda 5-6 yaş çocuklarının çoğunun başlangıçta tüm boyutlarda çevre sorunlarına karşı çevremerkezci tutumları olduğunu, ancak çocuklar iki resimden birini seçme nedenlerini açıkladıklarında, cevapları insanmerkezci tutumlardan kaynaklandığını; cinsiyetin okul öncesi çocukların çevreye yönelik tutumlarında anlamlı fark ortaya koymadığını belirtmişlerdir.

Küreci (2018) yüksek lisans tez çalışmasında Kütahya il merkezinde öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma grubunu 1904 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri İlköğretim Öğrencileri Çevre Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmacı, ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu; öğrencilerin akademik başarıları arttıkça çevreye yönelik tutum puanlarının arttığını bulmuşlardır. Ayrıca araştırmacılar il merkezinde yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre ve orta ve yüksek düzeyde aile geliri olan öğrencilerin düşük düzeyde aile geliri olan öğrencilere göre daha olumlu çevre tutumlarına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunlarla birlikte araştırmacılar öğrencilerin evlerinde havyan beslemelerinin çevresel tutumlarını etkilemediğini; öğrencilerin evlerinin bahçesinin olmasının çevresel tutuma etki etmediğini; anne baba eğitimlerinin çevresel tutuma etki etmediğini tespit etmişlerdir.

Yılmaz (2016) yüksek lisans tez çalışmasında, ilkokul programları kazanımlarında çevre eğitiminin durumunu ve 4. sınıf öğrencilerinin aldıkları eğitim sonucunda Tiflis (1977) çevre eğitimi amaçlarına ulaşma düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 339 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler araştırmacı

tarafından geliştirilen; “Çevresel Tutum Düzeyi Ölçeği”, Çevresel Farkındalık Düzeyi Ölçeği”, “Çevresel Beceri Düzeyi Ölçeği”, Çevresel Faaliyetlere Katılım Düzeyi Ölçeği” ve “Çevre Bilgi Düzeyi Testi” ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda araştırmacı öğrencilerin cinsiyetinin, yaşadıkları yerin, yaşadıkları evin bahçesinin olmasının öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında anlamlı bir fark oluşturduğunu; öğrencilerin hayvan beslemelerinin çevreye yönelik tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir.

Evans, Brauchle, Haq, Stecker, Wong ve Shapiro (2007) çalışmalarında ilkokul 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışlarını ve bu davranışlara sebep olabilecek bazı sosyo-demografik özellikleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini yaş ortalaması 6,8 olan 100 çocuk oluşturmaktadır. Çevresel tutumların değerlendirilmesi için çocuklara yeni çevresel paradigma çevre tutumu teorisinin boyutlarından türetilmiş bir dizi oyun oynatılmıştır. Oyunlar arasında keçe panosu yapımı, masa oyunu ve ayarlanabilir endişe termometresi bulunmaktadır. Verilerin analizi sonucunda araştırmacılar, birinci ve ikinci sınıf çocuklarının çevresel tutum ve davranışlarının çocukların cinsiyetinden, anne eğitiminden, ebeveynlerin politik inançlarından, aile gelirinden etkilenmediğini belirlemişlerdir.

Uzun ve Çakmak (2006) çalışmalarında, araştırmacılar tarafından oluşturulan 27 maddelik, 5'li likert tipi "Çevresel Tutum Ölçeği"ni tanıtmayı amaçlamışlardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Çankaya İlçesi'nin çeşitli orta öğretim kurumlarında, 584'ü lise 1 ve 385'i lise 2. sınıfta öğrenim görmekte olan, 490'ı kız ve 479'u erkek olmak üzere toplam 969 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çevresel tutumun ele alınan boyutları, "Çevresel Davranış Alt Ölçeği" ve "Çevresel Düşünce Alt Ölçeği" olarak değerlendirilmiş ve analiz sonucunda her iki alt ölçeğin üç faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik analizi, madde-toplam korelasyonu, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu hesaplanarak yapılmış ve ölçeğin geneli için alfa .80, iki yarı test korelasyonu .76 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucu araştırmacılar, ölçeğin, çevreye

yönelik davranış ve düşünce tutumunun belirlenmesinde güvenle kullanılabileceğini tespit etmiştir.

Yalmanlı (2015), çalışmasında, öğrencilerin çevreye yönelik etik tutumlarını belirlemeye yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir çevre etiği tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 öğretim yılında Kars İl'i merkezinde bulunan toplam 406 Fen ve Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacı veriler üzerinde yaptığı açıklayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapı gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Özata Yücel ve Özkan (2014) çalışmalarında, ortaokul öğrencilerine yönelik çevresel tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 512 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen verilere uygulanan faktör analizi sonucunda araştırmacılar, ilk alt ölçeğin "davranış" olarak adlandırılan tek boyuttan, ikinci alt ölçeğin ise "düşünce", "duygu" ve "eylemde bulunmaya isteklilik" olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirlemişlerdir. Sonuç olarak araştırmacılar, geliştirilen çevresel tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmişlerdir.

2.7.2 Çevresel Etik Yönelimleri ile İlgili Çalışmalar

Kortenkamp ve Moore (2001) çalışmalarında, katılımcılar çevremerkezci, insanmerkezci ve çevresel olmayan olarak kodlanan etik uslamlamalar yapmışlardır. Araştırmacılar bireysel farklılıkları ve durumsal değişkenleri çevresel ikilemler hakkında etik uslamlamalarla ilişkili olarak incelemiştir. Ekolojik zararın çevre üzerindeki, özellikle de daha "vahşi" bir çevre üzerindeki etkisi hakkındaki bilgilerin varlığı, daha çevremerkezci bir uslamlamaya neden olurken, sosyal bir bağlılığın varlığı daha çevresel olmayan ahlaki bir akıl yürütmeye neden olduğu tespit edilmiştir.

Tuncay (2010) yüksek lisans çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının yerel ve genel çevre sorunlarına karşı sergiledikleri etik usamlama örüntülerini incelemeyi, cinsiyet ve sınıf seviyesinin etik usamlama örüntüleri üzerindeki etkilerini araştırmayı, katılımcıların etik usamlama örüntülerinde gözlemlenen farklılıklara sebep olan etmenleri açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 120 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmuş ve bu katılımcılardan 16'sı ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çevre sorunları karşısında çoğunlukla çevremerkezci etik usamlama örüntüsü sergilediklerini ve çevre sorunlarının yerel veya genel olmasına göre çevremerkezci ve insanmerkezci etik usamlama örüntülerinin istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, cinsiyet katılımcıların etik usamlama örüntüleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmazken, sınıf seviyesinin etik usamlama örüntüleri üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu saptamıştır.

Bülbül (2013) yüksek lisans tezinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları çevre etik algılarının belirlenmesini ve “Çevre Bilim” dersinin bu dersi alan öğretmen adaylarının algılarına etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2011 – 2012 öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 167 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çevreye yönelik algılarının insan haklarından ziyade, canlıların yaşamlarını olumlu yönde etkileyecek boyutta olduğu ortaya konmuştur; ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının algıları karşılaştırıldığında, her iki gruptaki öğretmen adayının görüşlerinin paralellik göstermesi, “Çevre Bilimi” dersinin bu görüşleri çok fazla etkilemediğini göstermektedir.

Gerçek (2016) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin çevre etiğine yönelik algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmacının tarama modelinde gerçekleştirdiği çalışmanın örneklemini 2015-2016 güz döneminde 223 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Çevre Etiği Algısı (CEA) ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu araştırmacı, araştırmaya katılan öğrencilerin çevre etiği algılarının orta düzeyde olduğunu; çevre etiği algısının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Özer (2015) yüksek lisans tezinde, çevre etiği farkındalık ölçeğinin geliştirilmesini ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. 2013- 2014 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplam 12 üniversitede eğitim gören 1023 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği’ ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre ve üniversite seviyesine göre anlamlı farklılık bulunmuştur, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören katılımcılar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Turan (2009) yüksek lisans tezinde, ekoloji “Dünya Ortamı ve Canlılar” ünitesi kapsamında, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin çevre etiği yaklaşımlarını ve eleştirel düşünme eğilimlerini nasıl etkileyeceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bir devlet okulunda 10. sınıfa devam eden 56 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eleştirel düşünme becerileri öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve çevre etiği yaklaşımlarını olumlu yönde arttırdığı; cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında ve çevre etiği yaklaşımları açısından anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kız öğrencilerin daha yüksek düzeylere sahip oldukları görülmüştür.

Altunoğlu (2010) doktora tezinde, ortaöğretim çağındaki öğrencilerin çevre sorunlarından kaynaklanan risklere ilişkin algı düzeylerini ve çevreye yaklaşımlarını belirlemeyi; ayrıca öğrencilerin çevre risk algıları ile demografik değişkenleri, çevreye yaklaşımları ve öğrenim gördükleri okulların çevre eğitimine yönelik düzenlemeleri arasında ilişki belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye’nin 7 coğrafik bölgesinden rastgele seçilmiş 16 ilde, 2008-2009 öğretim yılında öğrenim gören 682 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada veriler Çevre Risk Algısı Ölçeği, Çevre Risk Büyüklüğü Ölçeği, Çevre Zarar Olasılığı Ölçeği, Çevre Zarar Büyüklüğü Ölçeği İle Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çevre risk algı

düzeylerinin yüksek olduğunu ve çevreye yaklaşımlarının ise insan merkezli olduğunu, çevre sorunlarından özellikle sera etkisinin, radyasyonun, tehlikeli atık alanlarının ve kalıcı zehirli organik bileşiklerin öğrencilerin risk değerlendirmelerinde öne çıktığını, çevre risk algısında ve çevreye yaklaşımda kız öğrencilerin erkeklere göre daha çevre merkezli düşündüklerini belirlemiştir.

2.7.3 Çevreye Bakış Açıları ile İlgili Çalışmalar

Karakaya ve Çobanoğlu (2012) çalışmalarında, “İnsanı merkeze alan ve almayan yaklaşımlara göre eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının betimlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 761 üniversite son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 22 maddeli 5’li Likert tipi ölçek ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda araştırmacılar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun çevreye yönelik bakış açılarının doğa-merkezli yaklaşımlar yönünde olduğunu; kadın öğrencilerin erkeklere göre, okul öncesi bölümü öğrencilerinin de diğer bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha doğa-merkezli bakış açlarına sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Mahmutoğlu (2009) doktora tezinde, mülki idare âmirlerinin kırsal çevre etiği konusunda görüş ve düşüncelerinin neler olduğu, bu görüş ve düşünceler arasında yaş, eğitim, okul, kıdem ve yönetim görevlerine göre bir farklılık olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Eylül – Ekim 2008 tarihlerinde mülki idare amiri olarak görev yapan 128 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacının geliştirdiği 30 maddeden oluşan 5li likert tipinde Çevre Etiği Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında yöneticilerin çevre etiği algılama düzeylerinde mezun oldukları fakültenin düşük seviyede anlamlı farklılık oluşturduğunu; kıdemin, eğitim durumunun, yönetim görevlerinin ve yaşın anlamlı fark oluşturmadığını bulmuştur.

Mathis (2017) yüksek lisans tezinde bir üniversite çevre bilimi dersinde Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği'ni kullanarak sosyal bağlam ve bilginin üniversite öğrencilerinin bakış açıları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Dört sömestr ve iki yılda öğrenciler, kursun başında ve sonunda 1030 adet çift YÇP anketini tamamlamışlardır. Ders sonrasında öğrencilerin YÇP puanlarında genel olarak önemli değişiklik tespit edilmiştir.

Çobanoğlu, Karakaya ve Türer (2012) çalışmalarında, ekosentrik ve teknosentrik yaklaşımlara göre sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik bakış açılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören 143 kişiden oluşan bir gruba 31 maddeden oluşan ölçek uygulanmıştır. Araştırmacılar verilerin analizleri sonucunda öğrencilerin yüksek oranda (%62,9) ekosentrik olduğu ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklar (kız öğrenciler lehine) tespit etmişlerdir.

Karakaya (2009) yüksek lisans tezinde, insanı merkeze alan ve almayan yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının nasıl olduğunu ve bu bakış açılarının hangi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Verilerin toplanmasında “Yeni Çevresel Paradigma” ölçeğinin kapsamından yararlanarak kendi geliştirdiği 22 maddeden oluşan 5li likert tipi “Çevreye Yönelik Bakış Açısı” isimli ölçeği kullanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının daha çok çevremerkezci yaklaşımlara yakın olduğu ve kadınların erkeklere, okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin resim eğitimi anabilim dalındakilere, büyükşehirlerde yetişen öğrencilerin şehirde yetişenlere, bir kütüphaneye sahip olanların olmayanlara ve demokratik değerleri benimseyenlerin milli ve dini değerleri benimseyenlere göre daha çevremerkezci bakış açılarına sahip olduklarını tespit etmiştir.

2.7.4 Yeni Çevresel Paradigma ile İlgili Çalışmalar

Manoli, Johnson ve Dunlop (2007) adlı çalışmalarında, ilköğretim öğrencileri için kullanılmak üzere Yeni Ekolojik Paradigma (YÇP) Ölçeğini revize etmiş ve onaylamıştır. Birçok araştırmacı tarafından yetişkinlerle yaygın olarak kullanmakta olan YÇP Ölçeği çocuklar için tasarlanmamıştır. 5. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmeler, araştırmacıların çocuklarla kullanım için YÇP Ölçeğini gözden geçirmelerine yardımcı olmuştur. Sonuçları analiz ettikten sonra yazarlar, 3 boyutlu uyarlanmış bir YÇP Ölçeğinin 15 madde yerine 10 metin içeren ve düzeltilmiş ifadelerle 10-12 yaş arası çocuklar için uygun olduğunu öne sürmüşlerdir.

Corraliza, Collado ve Bethelmy (2013) “Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinin İspanyol Versiyonu” isimli çalışmalarında, çocukların ekolojik inançlarını sosyo-demografik değişkenlere ve çevresel inançları ile çevreci davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar çocuklarda çevresel tutumlar, yaş ve ekolojik davranışlar arasındaki ilişkiler korelasyon analizleri ile incelemişlerdir. Verilerin analizleri sonucunda araştırmacılar, çocukların çevreye yönelik bakış açılarının “genel çevremerkezcilik” olarak adlandırılan bir boyutla tanımlanabileceğini; kırsal alanlardaki çocukların kentsel alanlardaki çocuklardan daha çevremerkezci bir bakış açısı sergilediklerini; çocukların cinsiyetlerinin çevreye yönelik bakış açılarında farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

Kopnina (2011) çalışmasında, çocukların kullanımı için uygun hale getirilen YÇP ölçeğinin maddelerinin kültürlerarası uygulanabilirliğini ve uygunluğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 ile 12 yaşları arasındaki 59 Hollandalı çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Çocuklar İçin YÇP Ölçeğini oluşturan 10 madde kullanılarak, çocuklar ile önce grup tartışmaları ardından çocuklarla yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda araştırmacı, YÇP ölçeğindeki bazı maddelerin bilişsel inançlar, bilgiler ve duygusal durumlarda belirleyici olmadığını tespit etmiştir.

Kopnina (2012) “İnsanlar Bitki Değil Ama Her İkisinin de Büyümesi Gerekıyor: Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinin Nitel Analizi” adlı çalışmasında antropolojik bir bakış açısıyla çocukların çevresel görüşleri hakkındaki araştırmalara katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmacı, çocuklar için YÇP maddelerini kavrayışlarını öğrenmek için 10 ile 12 yaşları arasında gönüllü olarak çalışmaya katılan 59 öğrenciyle görüşmüştür. Veriler, maddeler ile ilgili farklı görüşleri keşfetmek için grup tartışmaları ve 15 öğrenciyle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerden yapılan alıntılar çocukların YÇP ölçeğinin maddelerini yorumlamalarında kararsızlık yaşadıklarını göstermiştir. Verilerin analizi sonucunda araştırmacı, bilimsel gerçeklerin etkili bir şekilde yorumlanması daha ayrıntılı ve içeriğe özgü bir yaklaşım gerektirdiği sonucuna varmıştır.

Şahin, Sarıçam ve Ağız (2015) çalışmalarında, Çocuklar İçin Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeğinin Türkçe versiyonunu sunarak, ön-psikometrik bulguları incelemeyi; üstün yetenekli çocuklar ile normal çocukların çevre inançlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 10 – 12 yaş arası 100 üstün yetenekli ve 100 normal çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Çocuklar İçin Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği ve İlköğretim Öğrencileri İçin Çevre Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Çocuklar İçin Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeğinin psikolojik ölçme aracı geliştirme ve uyarlama ölçütlerine uygun olduğunu göstermişlerdir. Bununla birlikte üstün yetenekli çocukların çevresel paradigma puanları normal öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak fazla olduğunu ortaya koymuşlardır.

Aytaç ve Öngen (2012) çalışmalarında, Furman (1998) tarafından geliştirilen yeni çevresel paradigma ölçeğinin yeniden geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini yapmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Uludağ Üniversitesinin yedi farklı bölümünden 287 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar Ölçeğin toplamda açıkladığı varyansı %40 ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını 0.53 olarak hesaplamışlardır. Açıklayıcı faktör analizi ile faktörler belirlendikten sonra, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Analizler sonucunda araştırmacılar, tüm faktörleri istatistiksel olarak

anlamli bulmuş ve uyum indeksleri sonucunda elde edilen modelin iyi bir uyuma sahip olduğu ortaya koymuşlardır.

Tekin (2012) "Vakıf Üniversitesindeki Öğretmen Adaylarının Çevresel Farkındalığı Ve Endişeleri" isimli yüksek lisans tezinde Ankara'daki bir vakıf üniversitesinin Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ndeki öğretmen adaylarının çevresel farkındalığı ve endişelerini cinsiyet, konu alanı ve üniversitede bulunma süreleri gibi bazı demografik faktörler yardımıyla incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 100 öğretmen adayını oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Yeni Ekolojik Paradigma ölçeği ve 10 adet röportaj sorusu ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmacı, aday öğretmenlerin orta düzeyde çevresel farkındalığı ve endişeleri olduğunu ortaya koymuş; cinsiyet faktörü hariç konu alanları ve bu üniversitede bulunma süreleri arasında önemli farklılıklar bulmuştur.

2.7.5 Çevre Etiği ile İlgili Çalışmalar

Özerkmen (2002) çalışması üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı, insan-çevre ilişkilerinin geliştiği kavramsal çerçeveyi incelemiştir. İkinci bölümde, insan toplumlarının toplumsal bileşenleri üzerinde yoğunlaşan geleneksel sosyolojik yaklaşımları ele almıştır. "Egemen Batı Dünya görüşü" ve bazı sosyolojik kuramlar incelenerek ve geleneksel yaklaşımların çevre sorunlarına değinmedikleri, iyimser ve gerçekçi olmayan "Egemen Batı Dünya görüşü"nü etkisinde kaldıkları gösterilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmacı, "İnsanın İstisnalığı Paradigması" ve "Yeni Çevreci Paradigma" üzerinde durmuştur.

Karaca (2007) çalışmasında, çevre sorunlarının kökeninin anlaşılabilmesi için, insanın çevreye yönelik davranışlarına yön veren çevre etiği yaklaşımını tartışmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmacı, çevrenin tüm bireyleri dolayısıyla toplumu ilgilendiren küresel bir sorun olduğu ve çevre kirliliğini oluşturan her olayın

temelinde “toplum yararına aykırılık” olduğu unutulmaması gerektiğini; Gelecek kuşaklara temiz bir çevre bırakabilmenin ve çevre ahlakına sahip olan insanların çoğunlukta olduğu bir dünyanın var olabilmesinin nüfusun kontrol altına alınmasının yanında doğal kaynakları koruyan bir eğitim, davranış ve çevre etiğinin geliştirilmesiyle mümkün olacağını; kamuoyunun, toplumun, bireylerin ve firmaların çevreye ilişkin algılarına yalnızca insan merkezli bakış açısı değil çevre merkezli bakış açısını da eklemesi gerekmekte olduğunu vurgulamıştır.

Şakacı (2011) doktora tezinde derin ekoloji hareketinin nasıl bir etik yaklaşımı benimsediğini, insanmerkezci ve çevremerkezci çevre etikleri açısından, analiz ederek ortaya koymayı amaçlamıştır. Üç bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde ahlak, hak, çıkar, değer, çözüm önerileri, hiyerarşi, nüfus ve diğer açılardan insanmerkezci çevre etiğini analiz etmiş ve özellikleri belirlemiştir. İkinci bölümde aynı kriterler çerçevesinde çevremerkezci çevre etiğini analiz edip genel olarak çevremerkezciğin özelliklerini belirlemiştir. Üçüncü bölümde, derin ekoloji yaklaşımının insanmerkezci ve çevremerkezci çevre etikleri çerçevesinde analizini yapmıştır. Yapılan analizler sonucunda, derin ekoloji hareketi, çözüm önerilerinde insanmerkezci, politik açıdan çevremerkezci öğelere sahip olmakla beraber insanmerkezci bir bakış açısı daha baskın, hak, çıkar, değer, hiyerarşik, nüfus, amaç-araç, kaynak, kirlilik ve teknoloji açısından çevremerkezci, ahlak açısından ise çevremerkezci bir nitelik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kaypak (2012) çalışmasında “çevre barışı” nı irdeleyerek, çevre barışını algılamaya yönelik etik yaklaşımları incelemiştir. Yazar sonuç olarak barış ve çevre değerlerini birbirinden ayırmanın olanaksız olduğunu; canlı ve cansız varlıkların uyum ve denge içinde kalacakları ortak yaşamın, etik yaklaşımların temelini oluşturması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca yazar barışın etik tanımını *benden olmayan* ayrımı olmak üzere tüm ayrılıkları dışlayarak, farklılıkların zenginlik olduğunun farkında olmak olarak belirterek, daha sağlıklı ve yaşanabilir bir çevrenin, ancak bu konuda toplumsal katılımın artması ve herkesin sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahip çıkması ile mümkün olabileceğini vurgulamıştır.

Sönmez (2018) makalesinde üniversite öğrencilerinin çevre etiği yaklaşımları ile ilgili Türkiye’de yapılmış çalışmaları incelemiştir. Araştırmacı yaptığı alanyazı taraması sonucunda, üniversite öğrencilerine yönelik çevre etiği ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına yapıldığını; çalışmaların daha çok nicel araştırmalar olduğunu; üniversite öğrencilerinin çevre etiği düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve çevre dersi alıp almama gibi değişkenler tarafından karşılaştırılan çalışmalar olduğunu belirlemiştir.

2.7.6 Alanyazında Yer Alan Çevreye Yönelik Tutumlar, Bakış Açıları, Etik Yönelimler Belirlemeyi Amaçlayan Ölçekler

Tablo 2.1: Çevreye Yönelik Tutum, Bakış Açısı ve Etik Yönelim Belirlemeyi Amaçlayan Ölçekler.

Araştırmacı	Ölçek	Tipi	Madde Sayısı	Boyutlar	Örneklem
Berberoğlu ve Tosunoğlu (1995)	Çevresel Tutum Ölçeği	5’li Likert	21	<ul style="list-style-type: none"> Nüfus Artışı Enerji Tasarrufu Çevresel Sorunlar Nükleer Enerji 	Üniversite Öğrencileri
Yücel (2005)	Çevresel Tutum (Etik Değerler) Ölçeği	5’li Likert	74	<ul style="list-style-type: none"> Egosentrik Yaklaşım Ekosentrik Yaklaşım Homosentrik Yaklaşım <ul style="list-style-type: none"> Mekanistik Holistik 	Yetişkinler (Bürokratlar ve akademisyenler)
Uzun ve Sağlam (2006)	Çevresel Tutum Ölçeği	5’li Likert	27	<ul style="list-style-type: none"> Çevresel Davranış Alt Ölçeği <ul style="list-style-type: none"> Çevresel İlgisi Çevresel Duyarlılık Çevresel Bilinç Çevresel Düşünce Alt Ölçeği <ul style="list-style-type: none"> Çevresel Görüş Çevresel Kirlilik Çevresel Sorunlar 	Lise Öğrencileri
Eriyen (2007)	Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik Ve Antipatik Tutum Ölçeği (Thompson ve Barton (1994))	5’li Likert	27	<ul style="list-style-type: none"> Ekosentrik Antroposentrik Çevreye Karşı Antipatik 	Yetişkinler
Gökçe vd. (2007)	Çevre Etiği Ölçeği	5’li Likert	24	<ul style="list-style-type: none"> İnsan Merkezci İnanç Merkezci Çevre Merkezci Bireyci Derin Ekolojist 	Yetişkinler
Günden ve Miran (2008)	YÇP Ölçeği (Dunlap vd. (2000))	5’li Likert	15	<ul style="list-style-type: none"> Büyüme Sınırlarının Gerçekliği İnsanmerkezcilik Karşılığı Doğanın Dengesinin Kırılganlığı İnsanın Muafiyetinin Reddi Eko-Kriz Olasılığı 	Yetişkinler
Atasoy ve Ertürk (2008)	Çevre Tutum Ölçeği	5’li Likert	25	<ul style="list-style-type: none"> Hayvanlar ve Bitkiler Ekolojik Sorunlar Çevre Kirliliği Tüketim ve Tutumluluk Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı 	Ortaokul Öğrencileri
Özer (2015)	Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği	5’li Likert	23	<ul style="list-style-type: none"> Çevre Etiğinin Tanımı Çevre Etiğinin Amacı Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler 	Ortaokul Öğrencileri
Şahin vd. (2015)	Çocuklar İçin YÇP Ölçeği (Manoli vd. (2007))	5’li Likert	10	<ul style="list-style-type: none"> Doğanın Hakları Çevre Kriz İnsan Özgürlüğü 	Ortaokul Öğrencileri
Yılmaz (2016)	Çevresel Tutum Düzeyi Ölçeği	5’li Likert	22	<ul style="list-style-type: none"> Çevre sorunlarına yönelik tutum Çevreye yönelik tutum 	İlkokul Öğrencileri

Tablo 2.1'in devamı

Araştırmacı	Ölçek	Tipi	Madde Sayısı	Boyutlar	Örneklem
Mahmutoglu (2009)	Çevre Etiği Ölçeği	5'li Likert	30	Tek Boyut	Yetişkinler (Mülki İdare Amirleri)
Karakaya (2009)	Çevreye Yönelik Bakış Açısı Ölçeği	5'li Likert	22	<ul style="list-style-type: none"> • Doğal Kaynakların Kullanımı ve Endüstriyel Gelişim • İnsan Doğa İlişkisi ve Endüstri Problemi • Artan Nüfus Problemi • Artan Nüfusun Önemi 	Üniversite Öğrencileri
Çobanoğlu vd. (2012)	Çevre Tutum Ölçeği	5'li Likert	31	<ul style="list-style-type: none"> • Ekosentrik • Teknosentrik 	Üniversite Öğrencileri
Aytaç ve Öngen (2012)	YÇP Ölçeği (Furman (1998))	5'li Likert	15	<ul style="list-style-type: none"> • Çevremerkezci • İnsanmerkezci 	Üniversite Öğrencileri
Yaşaroğlu (2012)	Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği	3'li Likert	32	Tek Boyut	Ortaokul Öğrencileri
Kunt (2013)	Ağaç ve Çevre Tutum Ölçeği	5'li Likert	29	6 Farklı Faktör	Ortaokul Öğrencileri
Özata Yücel ve Özkan (2014)	Çevresel Tutum Ve Davranış Ölçeği	5'li Likert	40	<ul style="list-style-type: none"> • Birinci Alt Ölçek <ul style="list-style-type: none"> ◦ Davranış • İkinci Alt Ölçek <ul style="list-style-type: none"> ◦ Duygu ◦ Düşünce ◦ Eylemde Bulunmaya İsteklilik 	Ortaokul Öğrencileri
Artun ve Özsevgeç (2015)	Çevre Tutum Ölçeği	5'li Likert	27	<ul style="list-style-type: none"> • Çevreyi Koruma • Çevre Atıkları • Çevre Sorunları • Çevre Olayları • İnsan Faktörleri 	Ortaokul Öğrencileri
Aslan vd (2008)	Çocukların Çevreye Karşı Tutum ve Bilgileri Ölçeği (Leeming vd. (1995))	5'li Likert	24	Tek Boyut	Ortaokul Öğrencileri
Yalmancı (2015)	Çevreye yönelik etik tutum ölçeği	5'li Likert	33	<ul style="list-style-type: none"> • Ekofeminist Çevre Etiği • Çevremerkezli Çevre Etiği • İnsanmerkezli Etik • Dinsel Etik 	Lise Öğrencileri

2.7.7 Alanyazın Taramasının Sonucu

İncelenen çalışmalarda araştırmacılar, bireylerin çevreye yönelik bakış açılarını, tutumlarını, etik yönelimlerini, etik uslaamlama örüntülerini ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca araştırmacılar, bireylerde çevreye yönelik bakış açısı, etik yönelim, tutum ve davranışların oluşmasında

- Cinsiyet (Atasoy, 2005; Yücel, 2005; Erol ve Gezer, 2006; Özdemir, 2014; Özer, 2015; Sönmez, 2018; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007; Gök ve Afyon, 2015; Mete, 2014; Kunt, 2013; Varlı, 2014; Araz, 2018; Casey ve Scott, 2006; Corraliza vd., 2013), sınıf düzeyi ve yaş (Karahan, 2009; Karakaya, 2009, Tuncay, 2010; Gerçek, 2016; Bozdemir ve Faiz. 2018; Gök ve Afyon, 2015; Mete, 2014; Kunt, 2013; Casey ve Scott, 2006; Corraliza vd., 2013)
- Anne - baba eğitim seviyesi (Erol ve Gezer, 2006; Karahan, 2009; Özdemir, 2014; Gökçe vd., 2007; Gök ve Afyon, 2015; Küreci, 2018; Varlı, 2014; Araz, 2018; Evans vd., 2007)
- Anne - baba meslek (Erol ve Gezer, 2006; Özdemir, 2014)

- Gelir seviyesi (Karahan, 2009; Özdemir, 2014; Gökçe vd., 2007; Küreci, 2018; Araz, 2018; Evans vd., 2007)
- Sosyoekonomik düzey (Atasoy, 2005; Erol ve Gezer, 2006)
- Yaşanan yer (Erol ve Gezer, 2006; Corraliza vd., 2013; Karahan, 2009; Karademir, 2017; Kunt, 2013; Küreci, 2018; Yılmaz, 2016; Karakaya, 2009),
- Kardeş sayısı (Erol ve Gezer, 2006; Varlı, 2014),
- Hayvan besleme (Yılmaz, 2016; Küreci, 2018),
- Yaşadığı evin bahçesinin olması (Küreci, 2018; Yılmaz, 2016)
- Politik görüş (Evans vd., 2007; Casey ve Scott, 2006; Karakaya, 2009; Özdemir, 2014)
- Din (Casey ve Scott, 2006) değişkenlerinin etkisini araştırmayı amaçlamışlardır.

Çalışmaların örneklemi incelendiğinde araştırmaların;

- Okul öncesi çocuklar (Kahrıman-Öztürk vd., 2012; Cevher-Kalburun, 2009; Evans vd., 2007)
- İlkokul öğrencileri (Küreci, 2018; Yılmaz, 2016)
- Ortaokul öğrencileri (Özata Yücel ve Özkan, 2014; Kunt, 2013; Artun ve Özsevgeç, 2015; Araz, 2018; Atasoy, 2005; Erten, 2005; Atasoy ve Ertürk, 2008; Özgen ve Kahyaoğlu, 2011; Gökçe vd., 2007; Gök ve Afyon, 2015; Varlı, 2014; Manoli vd., 2007; Kopnina, 2011; Kopnina, 2012; Corraliza vd., 2013)
- Lise öğrencileri (Turan, 2009; Altunoğlu, 2010; Uzun ve Çakmak, 2006; Özdemir, 2014; Yalmanlı, 2015)
- Üniversite öğrencileri (Erten, 2005; Yücel, 2005; Erol ve Gezer, 2006; Karahan, 2009; Tuncay, 2010; Aytaç ve Öngen, 2012; Çobanoğlu vd., 2012; Karakaya ve Çobanoğlu, 2012; Tekin, 2012; Bülbül, 2013; Özdemir, 2014; Alpak Tunç, 2015; Özer, 2015; uçar, 2015; Gerçek, 2016; Karademir, 2017; Kasalak vd., 2018; Mathis, 2017)
- Çiftçiler (Bjerke ve Kaltenborn, 1999; Günden ve Miran, 2008), bürokratlar (Yücel, 2005) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırma çalışmasında karma yöntem araştırması modellerinden Açıklayıcı Sıralı Desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desen, araştırmacının nicel bir aşama ile başladığı ve ikinci bir aşamayla (nitel aşama) özel sonuçlar aramaya çalıştığı bir karma yöntem desendir. İkinci aşama olan nitel aşama, ilişkili sonuçları daha derin açıklayabilmek amacıyla uygulanır (Morgan, 1998; Cresswell ve Clark, 2014).

Araştırmanın nicel aşamasında ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını belirlemek amaçlandığından betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca araştırma grubunun köyde ya da şehir merkezinde yaşamalarına, cinsiyetlerine, bitki yetiştirmelerine, hayvan beslemelerine, bir köye gitme sıklıklarına ve sınıf düzeylerine göre çevreye yönelik bakış açılarının anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nicel aşamada elde edilen verilerden ortaya çıkan sonuçları desteklemek, çevreye yönelik bakış açılarında gözlenen farklılıklarına neden olabilecek etmenleri derinlemesine inceleyebilmek ve çocuklar için YÇP ölçeğini oluşturan maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını belirleyebilmek için, kolay ulaşılabilir örneklem seçimi ile belirlenen 19 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşme çalışmaları yürütülmüştür. Görüşme bireylerin bir konu hakkındaki duygu, düşünce, inanç, görüşlerini ve bu görüşlerin nedenlerini anlayabilmek için onlarla sözlü iletişime geçmektir (Çepni, 2010).

3.2 Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın nicel aşamasının örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Manisa ili Şehzadeler ve Yunusemre ilçelerinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 657 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerinden 309'u (%47,03) farklı köylerde yaşarken, 348'i (%52,97) şehir merkezinde yaşamaktadır. Araştırmanın örneklemini ulaşım kolaylığı ve evreni yeterince temsil edebilme özelliklerinden dolayı uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemiyle belirlenen bir şehir merkezi okulu ve üç köy okulunda okuyan öğrenciler oluşturmuştur.

Örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Nicel araştırma örneklem grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde değerleri.

Değişken	Değişken Türü	f	%
Yaşadığı Yer	Köy	309	47,03
	Şehir Merkezi	348	52,97
Cinsiyet	Kız	307	46,73
	Erkek	350	53,27
Bitki Yetiştirme	Bitki Yetiştirmeyen	83	12,63
	Bitki Yetiştiren	574	87,37
Hayvan Besleme	Hayvan Beslemeyen	66	9,89
	Hayvan Besleyen	591	89,90
Bir Köye Gitme Sıklığı	Hiç Gitmeyen	57	8,68
	Yılda Bir Giden	87	13,24
	Ayda Bir Giden	114	17,35
	Haftada Bir Giden	89	13,54
	Bir Köyde Yaşayan	310	47,18
Sınıf Düzeyleri	5. Sınıf	105	15,98
	6. Sınıf	188	28,61
	7. Sınıf	175	26,64
	8. Sınıf	189	28,77

Tablo 3.1'in devamı

Değişken	Değişken Türü	f	%
Anne Mesleği	Ev hanımı	479	72,91
	Memur	38	5,78
	İşçi	96	14,61
	Esnaf	17	2,59
	Çiftçi	14	2,13
	Emekli	6	0,91
	Serbest meslek	3	0,46
	Yönetici	2	0,30
	Yaşamıyor	2	0,30
	Baba Mesleği	Çalışmıyor	21
Memur		70	10,65
İşçi		265	40,33
Esnaf		73	11,11
Çiftçi		114	17,35
Emekli		19	2,89
Serbest meslek		68	10,35
Yönetici		18	2,74
Anne Eğitim	Okuryazar değil	19	2,89
	İlkokul	338	51,45
	Ortaokul	125	19,03
	Lise/y. okul	110	16,74
	Üniversite	56	8,52
	Lisansüstü	9	1,37
	Baba Eğitim	Okuryazar değil	7
İlkokul		251	38,20
Ortaokul		166	25,26
Lise/y. okul		144	21,92
Üniversite		81	12,33
Lisansüstü		8	1,22
Bir Ayda Okuduğu Kitap Sayısı	0	25	3,81
	1	75	11,42
	2	147	22,37
	3	158	24,05
	4	92	14,00
	4'ten fazla	160	24,35

Tablo 3.1'in devamı

Değişken	Değişken Türü	f	%
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	68	10,35
	1	330	50,23
	2	181	27,55
	3	64	9,74
	3'ten çok	14	2,13
	En Çok Sevdiği Ders	Sosyal bilgiler	40
Matematik		127	19,33
Din kültürü ve ahlak bilgisi		32	4,87
Beden eğitimi		167	25,42
Fen bilimleri		177	26,95
Türkçe		45	6,85
Teknoloji ve tasarım		29	4,41
Görsel sanatlar / müzik		24	3,65
Yabancı dil		16	2,44
Günlük televizyon izleme süresi		0	32
	1 saatten az	133	20,24
	1-2 saat	246	37,44
	2-3 saat	146	22,22
	3-4 saat	74	11,26
	5 saat ve daha fazla	26	3,96

Araştırmanın nitel aşaması için 7si şehir merkezinde 12si köyde yaşayan 19 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel aşamanın örnekleme öğrencilerin kolay ulaşılabilir olmaları sebebiyle uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Görüşmelerin gerçekleştirildiği öğrencilerin yaşadıkları yere, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre özellikleri Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Nitel araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin özellikleri.

Öğrenci Kodu	Yaşadığı Yer	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Kodu	Yaşadığı Yer	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi
Ö1	Köy	Erkek	5	Ö11	Köy	Erkek	8
Ö2	Köy	Erkek	5	Ö12	Köy	Kız	8
Ö3	Köy	Kız	5	Ö13	Şehir Merkezi	Kız	5
Ö4	Köy	Erkek	6	Ö14	Şehir Merkezi	Erkek	6
Ö5	Köy	Kız	6	Ö15	Şehir Merkezi	Kız	6
Ö6	Köy	Erkek	6	Ö16	Şehir Merkezi	Erkek	7
Ö7	Köy	Erkek	7	Ö17	Şehir Merkezi	Erkek	7
Ö8	Köy	Kız	7	Ö18	Şehir Merkezi	Erkek	8
Ö9	Köy	Kız	7	Ö19	Şehir Merkezi	Kız	8
Ö10	Köy	Erkek	8				

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğrenci Özellikleri Anket Formu”, “Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği” ve “Görüşmeler” kullanılmıştır.

3.3.1 Öğrenci Özellikleri Anket Formu

Öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Öğrenci Özellikleri Anket Formu’unda, ortaokul öğrencilerinin “cinsiyet”, “sınıf düzeyi”, “yaşadığı yer”, “anne mesleği”, “baba mesleği”, “anne eğitim durumu”, “baba eğitim durumu”, “bir ayda okuduğu kitap sayısı”, “kaç kardeşinin olduğu”, “hangi dersi daha çok sevdiği”, “bir köye gitme sıklığı”, “hiç bitki yetiştirip

yetiştirmediği”, “hiç hayvan besleyip beslemediği”, “bir günde ne kadar süre televizyon izlediği” bilgileri yer almaktadır.

3.3.2 Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği

Çevresel tutum ve davranışları öngören teorik modelleri kullanan çalışmalarda çevreye yönelik bakış açılarının veya inançların ölçülmesinde en çok kullanılan ölçütlerinden biri Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeğidir (Kopnina, 2012). YÇP Ölçeği insanların bakış açılarını, insanmerkezciliğin baskın görünümünden çevremerkezci olana, doğanın bir parçası olarak insanlara kaydırıldığı bir ölçektir. 1978 yılında Dunlap ve Van Liere tarafından geliştirilen, 2000 yılında Dunlap ve Diğ. tarafından yeniden düzenlenen YÇP Ölçeği 5’li derecelendirmeli Likert tipinde (“kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”) 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek;

- Doğanın Dengesi,
 - Doğa üzerindeki insan hâkimiyeti,
 - Büyümenin Sınırları,
 - İnsanın istisnalığı,
 - Çevre-kriz riski,
- Olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır.

Manoli ve Diğ.’e (2007) göre YÇP Ölçeği çocuklara uygulanabilirse, araştırmacılar çocukların çevresel dünya görüşlerini araştırabilir ve karşılaştırılabilir bir ölçüt kullanarak çocukların çevreye yönelik bakış açılarını yetişkinlerinkilerle karşılaştırabilir ve bakış açılarının çocuklar büyüdükçe nasıl değiştiğini inceleyebilir. Bu sebeple Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği Manoli, Johnson ve Dunlap (2007) tarafından, 10-12 yaşları arasındaki çocuklarda kullanılmak için geliştirilmiştir. Manoli ve Diğ.(2007) çocukların maddeleri daha rahat anlayabilmesi için YÇP maddelerinde bazı kelime değişiklikleri yapmış ve çocuklar tarafından

anlaşılmayan maddeleri çıkararak 5'li Likert tipinde 10 maddeden oluşan Çocuklar için YÇP Ölçeğini geliştirmişlerdir. Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği;

- Doğanın Hakları
- Çevre-kriz
- İnsan Özgürlüğü

Olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Bununla birlikte Manoli vd. (2007) negatif ifadeli maddelerinin (madde 3, 6, 7 ve 9) ters puanlanmasının ardından, ölçeğin insanmerkezci (BSP, düşük puan) çevremerkezci (YÇP, yüksek puan) sürekliliğine bir genel puan sağlayan tek boyutlu bir ölçek olarak ele alınmasının mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın nicel aşamasında veriler, Manoli, Johnson ve Dunlap (2007) tarafından geliştirilen, Şahin, Sarıçam ve Ağız (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır.

Ölçeğin Şahin ve diğ. (2015) Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında cronbach α güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ancak bu çalışmanın uygulandığı örneklem için cronbach α güvenilirlik katsayısı .57 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında cronbach-alfa güvenilirlik katsayısının en düşük değeri .70 olması kabul görmektedir (Erkuş, 2012). Ölçeğin iç tutarlılığını artırabilmek için cronbach α değerinin düşmesine sebep olan üç madde hesaplamalardan çıkarılmıştır. Ardından yapılan hesaplamalarda cronbach α değeri .73 olarak bulunmuştur.

Hesaplamalardan çıkarılan maddeler şunlardır:

5. madde – “İnsanlar doğayla uğraşırsa başlarına kötü şeyler gelir.”,

6. madde – “ Doğa, bizim modern yaşam tarzımızın kötü etkileriyle başa çıkabilecek kadar güçlüdür.”

9. madde – “Bir gün insanlar doğayı kontrol edebilmek için onun nasıl işlediğini yeterince öğrenecek.”

3.3.3 Görüşmeler

Görüşmelerle veri toplama yöntemi araştırmacıların, katılımcılarla etkileşime girmelerini ve bu etkileşim sonucunda katılımcıların üzerinde çalışılan konu ile ilgili ön bilgilerini ve konu hakkındaki düşüncelerini derinlemesine ortaya çıkarmalarına olanak sağlar. Görüşme: yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olarak üçe ayrılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden hazırladığı görüşme maddeleriyle beraber, görüşmenin gidişatına bağlı olarak farklı alt ya da yan sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir, görüşme yapılan kişinin konuyu açmasını ya da detaylandırmasını sağlayabilirken eğer katılımcı belli soruların cevaplarını başka sorularda söylemiş ise bu soruları sormayabilir (Türnüklü, 2000).

Yapılan çalışmada öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarını, bakış açılarında bulunan farkların neden kaynaklandığını derinlemesine araştırmak ve ölçekteki maddelerin ortaokul öğrencileri tarafından tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği'nde yer alan maddeler kullanılmış ve bu maddeler öğrencilerle teker teker ele alınarak görüşmeler yapılmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

3.4.1 Nicel Verilerin Toplanması

Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının belirlenmesi amacıyla veri toplama araçlarından “Öğrenci Özellikleri Anket Formu” ve “Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği”nin uygulanabilmesi için Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen örneklem ile uygulamaların yapılması için uygulama yapılan okul idarecileri ve öğretmenler ile

görüşülerek uygulamanın yapılması için uygun gün ve saatler belirlenmiş ve uygulama bizzat araştırmacı tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanması öğrencilerin okuma hızına bağlı olmakla birlikte ortalama 20 dakika sürmüştür. Uygulama 2017 – 2018 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.4.2 Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel aşamasında bir köyde yaşayan 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 12, şehir merkezinde yaşayan 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 7 öğrenci olmak üzere 19 ortaokul öğrencisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin okullarında bulunan bilgisayar sınıflarında, araştırmacı tarafından her öğrenci ile tek tek ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilere araştırmacının amacının bir sınav gibi değerlendirme yapmak olmadığı belirtilmiş, maddelerle ilgili görüşlerinden içtenlikle bahsetmeleri istenmiştir. Görüşmeler sırasında öğrencilere Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinde yer alan maddeler tek tek okunmuştur. Anlaşılmayan maddeler öğrencilerin kendileri tarafından tekrar okunmuştur. Öğrencilerin maddeler hakkında açıklamaları yeterli gelmediğinde alt ya da yan sorularla öğrencilerin konuyu daha detaylandırması sağlanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 – 25 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ses kaydını yapmak için her öğrenciden görüşme öncesi izin alınmış ve hiç bir öğrenci buna itiraz etmemiştir. Görüşmelerin ses kaydı araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazıya dökülmüştür.

3.5 Verilerin Analizi

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel aşamasında toplanan veriler SPSS 20 Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek çevreye yönelik bakış açılarının belirlenmesi amacıyla tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerden alınan puanlar toplanarak elde edilen *Yeni Çevresel Paradigma (YÇP) Puanı 7* (İnsanmerkezci) ile

35 (Çevremerkezci) arasındadır. Bu iki değer arası 5 eşit parçaya bölünerek “Kuvvetli İnsanmerkezci”, “Zayıf İnsanmerkezci”, “Ortalama”, “Zayıf Çevremerkezci” ve “Kuvvetli Çevremerkezci” olarak sınıflandırılarak nicel ölçümlerin nitel yoruma dönüşmesi sağlanmıştır. (Bkz Tablo 3.3).

Tablo 3.3: YÇP puanlarına göre çevreye yönelik bakış açısı grupları.

Çevreye Yönelik Bakış Açısı Grubu	Kuvvetli İnsanmerkezci	Zayıf İnsanmerkezci	Ortalama	Zayıf Çevremerkezci	Kuvvetli Çevremerkezci
YÇP Puan Aralığı	7,0 - 12,6	12,7 - 18,2	18,2- 23,8	23,8 - 29,4	29,4 - 35

Bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi gibi parametrik çözümleme tekniklerinin kullanılabilmesi için, bağımlı değişken puanlarının normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen dağılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Örneklemin basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin sıfıra yakın olması normal dağılıma yakın bir şekil oluşturur. George ve Mallery’e (2010) göre örneklemin normal dağılması için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekir. Bu bağlamda yapılan çalışmada elde edilen YÇP puanlarının çarpıklık değeri -1,011 ve basıklık değeri ,640 olarak hesaplanmış ve YÇP puanlarının normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen dağıldığı varsayılmıştır (Bkz Tablo 3.4).

Tablo 3.4: Çarpıklık ve basıklık değerleri

	N	Std. Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık	
	Değer	Değer	Değer	Değer	Std. Hata	
YÇP Puanları	657	5,626	31,652	-1,011	,095	
					,640	,190

Ancak alt problemleri oluşturan bağımsız değişkenler üzerine yapılan analizlerde “anne mesleği”, “baba mesleği”, “anne eğitim seviyesi”, “baba eğitim

seviyesi”, “bir ayda okuduğu kitap sayısı”, “en çok sevdiği ders” ve” bir köye gitme sıklığı” değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olmadıkları tespit edilmiştir. Bu değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisini incelemek için parametrik olmayan istatistiksel analizler uygulanmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin YÇP puanları ve bu puanlar arasında “Öğrenci Özellikleri Anket Formu”nda bulunan her bir değişkenin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek için betimsel istatistikler yapılmıştır. Öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarında yaşadığı yer, cinsiyet, bitki yetiştirme ve hayvan besleme değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile araştırılmıştır. Sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve günde kaç saat televizyon izlediği değişkenlerinin öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarında fark oluşturup oluşturmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak araştırılmıştır. ANOVA sonucu bulunan farkların hangi gruplar arasında meydana geldiği Tukey çoklu karşılaştırma testi ile araştırılmıştır. Anne mesleği, baba mesleği, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, bir ayda okuduğu kitap sayısı, en çok hangi dersi sevdiği ve bir köye gitme sıklığı değişkenleri, normal dağılım sergilemedikleri için, öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarında fark oluşturup oluşturmadığı Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. H testi sonucu elde edilen farkların hangi gruplar arasından kaynaklandığı belirlemek için ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi kullanılarak yapılmıştır.

Tek yönlü ANOVA testinin kullanılabilmesi için varyansların homojen olarak dağılması gerekmektedir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin araştırılması için öncelikle varyansların homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır. Levene Testlerinin ANOVA uygulanan her bağımsız değişken için ilgili sonuçları bulgular kısmında gösterilmiştir. ANOVA sonrasında anlamlı farkın hangi değişken lehinde olduğunu belirleyebilmek için Post Hoc analizinden Tukey Testine başvurulmuştur.

Bununla beraber yapılan istatistiksel testler için etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, pratik anlamlılık için bilimsel araştırmaların raporlanmasında yokluk hipotezi testlerinin desteklenmesi ve daha nitelikli istatistiksel sonuçlar elde edilmesi için önemli bir ölçüttür (Cohen, 1988).

Tablo 3.5: d değerinin etki büyüklüğü yorumlanması

d değeri	Cohen'e Göre Yorumlama
0,0 – 0,1	Etki Yok
0,2 – 0,4	Küçük Etki
0,5 – 0,7	Orta Düzey Etki
0,8 – 1,0	Büyük Etki

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel aşamasının ardından, alınan sonuçları derinlemesine araştırmak amacıyla 19 ortaokul öğrencisiyle Çocuklar İçin YÇP Ölçeğindeki maddelerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamındaki ses kayıtları deşifre edilerek yazıya dökülmüştür. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde MAXQDA 2018 programından yararlanılmıştır. Yazıya dökülen görüşmeler MAXQDA 2018 programına aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin ortak olan ya da ortak olmayan görüşlerini belirlemek için öğrencilerin benzer ifadelerini içeren paragraflar kodlanarak sınıflandırılmıştır. Çalışmada belirlenmeye çalışılan çevreye yönelik bakış açıları çevremerkezci ve insanmerkezci bağlamında temalar oluşturulmuştur. Ayrıca öğrenciler tarafından Çocuklar İçin YÇP Ölçeğindeki bazı maddelere verilen yetersiz cevaplar için de bir tema oluşturulmuştur. İçerik analizi ile elde edilen kodlar belirlenmiş temalar altında gruplandırılmış, yüzde ve frekans bilgileri ile daha anlaşılabilir çizelge olarak sunulmuştur. Betimsel analizle öğrencilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm sırasıyla araştırmanın nicel verilerinin analiz sonuçlarından elde edilen bulguların ve araştırmanın nitel verilerinin analizinden elde edilen bulguların sunulduğu bölümler olarak iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının çevre etik yaklaşımlar bağlamında belirlenerek bu bakış açılarının özellikle öğrencilerin yaşadığı yerin ve ayrıca cinsiyetin, sınıf düzeyinin, anne mesleğinin, baba mesleğinin, anne eğitim seviyesinin, baba eğitim seviyesinin, okuduğu kitap sayısının, en sevdiği dersin, köye gitme sıklığının, bitki yetiştirip yetiştirmediğinin, hayvan besleyip beslemediğinin ve televizyon izlemelerinin bu bakış açıları üzerindeki etkilerini incelemek için yapılan betimleyici veri analizlerinin bulguları sunulmuştur.

4.1 Nicel Verilerin Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular

4.1.1 Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Yere Göre Çevreye Yönelik Bakış Açuları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın probleminde amaç ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları yere göre çevreye yönelik bakış açılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemektir. Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının yaşadıkları yere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Analizlerler yapılmadan önce bağımsız örneklem t testinin varsayımları kontrol edilmiştir. Bağımsız örneklem t testi şu varsayımları gerektirir:

1. Bağımsızlık: İki örneklem birbirinden bağımsızdır.

2. Ölçüm düzeyi: Bağımlı değişken aralık veya oranlı ölçüm düzeyinde ölçülmüş olmalıdır.
3. Normallik: Her örneklemin temsil ettiği evrenin ham puanları dağılımı normal dağılım göstermelidir. Eğer örneklem 30'dan büyükse kabaca dağılım bir normal dağılım göstermesi yeterlidir.
4. Varyansların homojenliği: Örneklemelerin temsil ettiği evrenlerin varyansları homojendir. Örneklem büyüklüğünün 30'dan fazla ise varyansların homojenliği varsayımı karşılanmasa bile t testi kullanılabilir. (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011)

Varsayımların kontrolünün ardından öğrencilerin aldığı YÇP puanları bağımlı değişken olarak alınarak öğrencilerin yaşadıkları yerin (köyde yaşayanlar ve şehirde yaşayanlar) bağımlı değişken üzerine etkisini görmek için bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.1' de sunulmuştur.

Tablo 4.1:Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Yere Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılarını Gösteren İlişkisiz T-Testi Sonuçları.

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p	d
Köyde Yaşayan	309	24,91	5,73				
Şehirde Yaşayan	348	26,99	5,35	632,91	-4,79	0,01	0,4

Tablo 4.1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında yaşadıkları yere göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [$t(632,91) = -4,79$, $p < 0,05$]. Bu bağlamda, öğrencilerin yaşadıkları yerin çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında küçük etkisinin olduğunu ($d=0,4$) göstermektedir. Ayrıca şehirde yaşayan ortaokul öğrencilerinin YÇP Puanlarının (26,99 – Zayıf Çevremerkezci) köyde yaşayan öğrencilerin YÇP Puanlarına (24,91- Ortalama) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular şehirde yaşayan ortaokul öğrencilerinin köyde yaşayan ortaokul öğrencilerine göre çevreye yönelik bakış açılarında çevremerkezci yaklaşıma daha yakın olduklarını göstermektedir.

4.1.2 Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği İle İlgili Bulgular

Çalışmanın uygulandığı örnekleme için cronbach α güvenirlik katsayısı .57 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını artırabilmek için cronbach α değerinin düşmesine sebep olan üç madde hesaplamalardan çıkarılmıştır. Ardından yapılan hesaplamalarda cronbach α değeri .73 olarak bulunmuştur.

Hesaplamalardan çıkarılan maddeler şunlardır:

5. madde – “İnsanlar doğayla uğraşırsa başlarına kötü şeyler gelir.”,

6. madde – “ Doğa, bizim modern yaşam tarzımızın kötü etkileriyle başa çıkabilecek kadar güçlüdür.”

9. madde – “Bir gün insanlar doğayı kontrol edebilmek için onun nasıl işlediğini yeterince öğrenecek.”

Bununla beraber, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi gibi parametrik çözümlene tekniklerinin kullanılabilmesi için, bağımlı değişken puanlarının normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen dağılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Örneklemin basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin sıfıra yakın olması normal dağılıma yakın bir şekil oluşturur. George ve Mallery’e (2010) göre örneklemin normal dağılması için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekir. Bu bağlamda yapılan çalışmada elde edilen YÇP puanlarının çarpıklık değeri -1,011 ve basıklık değeri ,640 olarak hesaplanmış ve YÇP puanlarının normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen dağıldığı varsayılmıştır (Bkz Tablo 4.2).

Tablo 4.2:Çarpıklık ve basıklık değerleri

	N	Std. Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık		
	Değer	Değer	Değer	Değer	Std. hata	Değer	Std. hata
YÇP Puanları	657	5,626	31,652	-1,011	,095	,640	,190

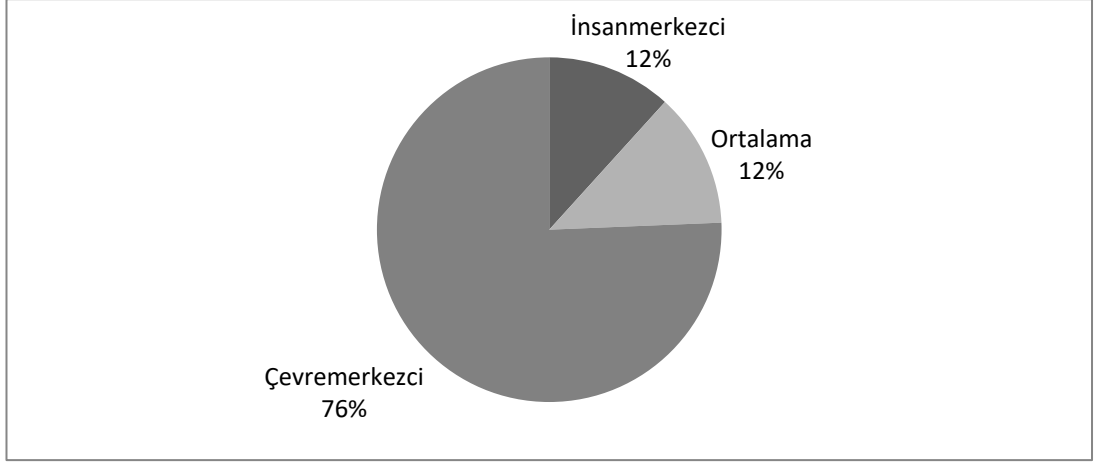
4.1.3 Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açılırları ile İlgili Bulgular

Araştırmanın probleminde ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının daha çok çevremerkezci etik yaklaşımlara mı uyduğunu yoksa insanmerkezci etik yaklaşımlara mı uyduğunu belirleyebilmek için öğrencilere Çocuklar İçin YÇP Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin YÇP puanlarının belirlenmesinin ardından bu puanlara göre öğrencilerin çevreye yönelik bakış açıları “Kuvvetli İnsanmerkezci”, “Zayıf İnsanmerkezci”, “Ortalama”, “Zayıf Çevremerkezci”, “Kuvvetli Çevremerkezci” olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.3: Ortaokul öğrencilerinin YÇP puanlarına göre insanmerkezci – çevremerkezci sınıflandırılmaları.

	Kuvvetli İnsanmerkezci		Zayıf İnsanmerkezci		Ortalama		Zayıf Çevremerkezci		Kuvvetli Çevremerkezci	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Genel	19	2,89	58	8,83	83	12,63	302	45,97	195	29,68
Toplam öğrenci sayısı = 657										

Tablo 4.3 incelendiğinde 19 öğrenci (%2,89) “Kuvvetli İnsanmerkezci”, 58 öğrenci (%8,83) “Zayıf İnsanmerkezci”, 83 öğrenci (%12,63) “Ortalama”, 302 öğrenci (%45,97) “Zayıf Çevremerkezci” ve 195 öğrenci (%29,68) “Kuvvetli Çevremerkezci” gruplarında yer almaktadır. Bu bulgulara göre, ortaokul öğrencilerinin % 75,65’i çevremerkezci bakış açısına sahip iken, % 11,72’si insanmerkezci bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %12,63’ü ise ortalama değer almıştır. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun çevreye yönelik bakış açılarının çevremerkezci etik yaklaşıma daha yakın olduğu görülmektedir. (Bkz Şekil 4.1)



Şekil 4.1:Ortaokul öğrencilerinin YÇP puanlarına göre insanmerkezci – çevremerkezci sınıflandırılmaları.

4.1.4 Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açuları İle İlgili Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında öğrencilerin cinsiyetinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Varsayımların kontrolünün ardından öğrencilerin aldığı YÇP puanları bağımlı değişken olarak alınarak öğrencilerin cinsiyetinin bağımlı değişken üzerine etkisinin bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılarını Gösteren İlişkisiz T-Testi Sonuçları.

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p	d
Kız	307	26,73	4,99	652,50	3,11	0,02	0,2
Erkek	350	25,39	6,06				

Tablo 4.4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [$t(652,50) = 3,11$, $p < 0,05$]. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetlerinin çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında küçük etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($d=0,2$). Ayrıca kız öğrencilerinin YÇP Puanlarının (26,73 – Zayıf Çevremerkezci) erkek öğrencilerin YÇP Puanlarına (25,39 - Zayıf Çevremerkezci) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu kız öğrencilerin bakış açılarının erkek öğrencilerininkine göre çevremerkezci yaklaşıma daha yakın olduğunu göstermektedir.

4.1.5 Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açuları İle İlgili Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin çevreye ilişkin bakış açılarına etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analizler yapılmadan önce tek yönlü ANOVA varsayımları kontrol edilmiştir. Varsayım testlerinin sonuçları, analiz sonuçlarının yorumlanmasından önce aşağıda özetlenmiştir. Tek yönlü ANOVA şu varsayımları gerektirir:

1. Bağımlı değişkenin ölçüldüğü ölçek en az eşit aralık düzeyindedir.
2. k örneklem bağımsızdır ve yansız olarak seçilir.
3. Örneklemelerin seçildiği evrenlere ait puanların dağılımı normaldir.
4. k evrene ait varyanslar homojendir.
5. Bağımsız değişken kategoriktir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011).

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre çevreye yönelik bakış açıları üzerindeki etkisinin araştırılması için öncelikle varyansların homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır.

Tablo 4.5: Sınıf düzeyi değişkeni açısından Levene varyansların homojenliği testi.

Levene	sd1	sd2	p
1,623	3	653	0,183

Tablo 4.5 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p>0.05$).

Varsayımların kontrolünün ardından öğrencilerin aldığı YÇP puanları bağımlı değişken olarak alınarak öğrencilerin sınıf düzeylerinin bağımlı değişken üzerine etkisini görmek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.6’te gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin betimsel istatistikler.

Sınıf Düzeyi	N	X	Ss
5	105	26,29	5,41
6	188	25,83	5,78
7	175	26,50	5,45
8	189	25,61	5,73

Tablo 4.6 incelendiğinde 5. sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin YÇP puan ortalamaları 26,29, 6. Sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin YÇP puan ortalamaları 25,83, 7. sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin YÇP puan ortalamaları 26,50 ve 8. sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin YÇP puan ortalamaları 25,61 olmak üzere, tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin “Zayıf Çevremerkezci” olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine yönelik tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin varyans analizi tablosu.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	86,605	3	28,868	0,912	0,4
Gruplar içi	20677,175837	653	31,665		
Toplam	20763,780822	656			

Tablo 4.7 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin, öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarında etkisi olmadığı görülmektedir [$F_{(3-653)}=0,435$, $p>0.005$].

4.1.6 Ortaokul Öğrencilerinin Anne Mesleklerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açuları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar anne mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?” idi. Öğrencilerin anne mesleklerine göre sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Öğrencilerin anne mesleklerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.

Anne Meslek	N	X	Ss
Ev hanımı	479	25,79	5,61
Memur	38	27,84	6,18
İşçi	96	26,28	5,14
Esnaf	17	26,29	6,22
Çiftçi	14	23,36	6,49
Emekli	6	31,83	1,33
Serbest meslek	3	26,0	5,29
Yönetici	2	33,0	2,83
Yaşamıyor	2	25,50	5,63

Tablo 4.8 incelendiğinde annesi ev hanımı olan ortaokul öğrencilerinin YÇP puan ortalamaları 25,79 (Zayıf Çevremerkezci), annesi memur olanların YÇP puan ortalamaları 27,84 (Zayıf Çevremerkezci), annesi işçi olanların YÇP puan ortalamaları 26,28 (Zayıf Çevremerkezci), annesi esnaf olanların YÇP puan ortalamaları 26,29 (Zayıf Çevremerkezci), annesi çiftçi olanların YÇP puan ortalamaları 23,36 (Ortalama), annesi emekli olanların YÇP puan ortalamaları 31,83(Kuvvetli Çevremerkezci), annesi serbest meslekte çalışan öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,0 (Zayıf Çevremerkezci), annesi yönetici olanların YÇP puan ortalamaları 33,0 (Kuvvetli Çevremerkezci), annesi yaşamayanların YÇP puan ortalamaları 25,50 (Zayıf Çevremerkezci) olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin anne mesleklerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Anne mesleklerine göre çevreye yönelik bakış açılarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Anneleri serbest meslekte çalışan olan öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=-1,458 ve çarpıklık= 3,654), anneleri yönetici olan öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=4,512ve çarpıklık= -3,421) ile anneleri yaşamayan öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=- 3,175 ve çarpıklık= 5,284) tek yönlü varyans analizi için normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan Kruskal-Wallis H analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin anne mesleklerine göre YÇP puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediği Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9:Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Anne Mesleklerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.

Anne Mesleği	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	d	Anlamli Fark (Mann Whitney)
1.Ev Hanımı	479	319,82					
2. Memur	38	400,68					
3. İşçi	96	334,01					
4. Esnaf	17	356,74					6>1;
5. Çiftçi	14	248,79	8	24,149	0,002	0,3	6>3;
6. Emekli	6	575,50					6>5
7. Serbest Meslek	3	323,17					
8. Yönetici	2	600,50					
9. Yaşamıyor	2	249,25					

Tablo 4.9 incelendiğinde anne mesleklerinin farklı olduğu ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında istatistiksel bir fark bulunmuştur [$X^2(8) = 24,149, p < .05$]. Öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarında anne mesleğinin küçük etkisi vardır ($d=0,3$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili karşılaştırmaları üzerinden yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre farklılığın, annesi emekli olan öğrenciler ($X=31,83$) ile annesi ev hanımı olanlar ($X=25,79$) arasında; annesi emekli olan öğrenciler ($X=31,83$) ile annesi işçi ($X=26,28$) olanlar arasında; annesi emekli olan öğrenciler ($X=31,83$) ile annesi çiftçi ($X=23,36$) olan öğrenciler arasında annesi emekli olan öğrenciler lehinde kaynaklandığı bulunmuştur. ($p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.)

4.1.7 Ortaokul Öğrencilerinin Baba Mesleklerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açuları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar baba mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?” idi. Öğrencilerin anne mesleklerine göre sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Öğrencilerin baba mesleklerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.

Baba Meslek	N	X	Ss
Çalışmıyor	21	23,10	5,18
Memur	70	28,02	4,86
İşçi	265	25,46	5,63
Esnaf	73	27,07	5,76
Çiftçi	114	24,90	5,99
Emekli	19	26,06	5,14
Serbest meslek	68	26,82	5,24
Yönetici	18	29,44	4,26
Yaşamıyor	9	26,33	5,63

Tablo 4.10 incelendiğinde çalışmayan ortaokul öğrencilerinin YÇP puan ortalamaları 23,10 (Ortalama), babası memur olanların YÇP puan ortalamaları 28,02 (Zayıf Çevremerkezci), babası işçi olanların YÇP puan ortalamaları 25,46 (Zayıf Çevremerkezci), babası esnaf olanların YÇP puan ortalamaları 27,07 (Zayıf Çevremerkezci), babası çiftçi olanların YÇP puan ortalamaları 24,90 (Zayıf Çevremerkezci), babası emekli olanların YÇP puan ortalamaları 26,06 (Zayıf Çevremerkezci), babası serbest meslekte çalışan öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,82 (Zayıf Çevremerkezci), babası yönetici olanların YÇP puan ortalamaları 29,44 (Kuvvetli Çevremerkezci), babası yaşamayanların YÇP puan ortalamaları 26,33 (Zayıf Çevremerkezci) olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin baba mesleklerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Anne mesleklerine göre çevreye yönelik bakış açılarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Babaları memur olan öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=3,925 ve çarpıklık= -1,643) ile babaları esnaf olan öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=2,452 ve çarpıklık= -1,614) tek yönlü varyans analizi için normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu

nedenle, parametrik olmayan Kruskal-Wallis H analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin baba mesleklerine göre YÇP puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediği Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Baba Mesleklerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.

Baba Mesleği	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	d	Anlamlı Fark (Mann Whitney)
1.Çalışmıyor	21	207,57					
2. Memur	70	398,81					
3. İşçi	265	302,11					
4. Esnaf	9	325,84					2>1; 2>3; 2>5;
5. Çiftçi	73	372,75	7	40,426	0,001	0,5	4>1;
6. Emekli	114	290,89					8>1; 8>3; 8>5
7. Serbest Meslek	19	316,53					
8. Yönetici	68	345,48					
9. Yaşamıyor	18	447,89					

Tablo 4.11 incelendiğinde baba mesleklerinin farklı olduğu ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında istatistiksel bir fark bulunmuştur [$X^2(7) = 40,426, p < .05$]. Bu bulgu öğrencilerin baba mesleklerinin çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir ($d=0,5$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili karşılaştırmaları üzerinden yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre farklılığın, babası memur olan öğrencilerle ($X=28,02$) babası çalışmayan öğrenciler ($X=23,10$) arasında babası memur olan öğrenciler lehine; babası memur olan öğrencilerle ($X=28,02$) babası işçi olan öğrenciler ($X=25,46$) arasında babası memur olan öğrenciler lehine; babası memur olan öğrencilerle ($X=28,02$) babası çiftçi olan öğrenciler ($X=24,90$) arasında babası memur olan öğrenciler lehine; babası esnaf olan öğrencilerle ($X=27,07$) babası çalışmayan öğrenciler ($X=23,10$) arasında babası esnaf olan öğrenciler lehine; babası yönetici olan öğrencilerle ($X=29,44$) babası çalışmayan öğrenciler ($X=23,10$) arasında babası yönetici olan öğrenciler lehine; babası yönetici olan öğrencilerle ($X=29,44$) babası işçi olan öğrenciler ($X=25,46$) arasında babası yönetici olan öğrenciler lehine; babası yönetici olan öğrencilerle ($X=29,44$) babası çiftçi olan

öğrenciler ($X=24,90$) arasında babası yönetici olan öğrenciler lehine kaynaklandığı bulunmuştur. ($p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.)

4.1.8 Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitimlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açuları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar anne eğitim seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?” idi. Öğrencilerin anne mesleklerine göre sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12: Öğrencilerin anne eğitimlerinin çevreye yönelik bakış açlarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.

Anne Eğitim	N	X	Ss
Okuryazar değil	19	26,11	6,18
İlkokul	338	25,54	5,48
Ortaokul	125	25,05	5,93
Lise/y. okul	110	27,34	4,91
Üniversite	56	28,50	5,68
Lisansüstü	9	25,56	7,37

Tablo 4.12 incelendiğinde annesi okuryazar olmayan öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,11, annesi ilkokul mezunu olanların YÇP puan ortalamaları 25,54, annesi ortaokul mezunu olanların YÇP puan ortalamaları 25,05, annesi lise ya da yüksekokul mezunu olanların YÇP puan ortalamaları 27,34, annesi üniversite mezunu olanların YÇP puan ortalamaları 28,50 ve annesi lisansüstü eğitim tamamlamış olanların YÇP puan ortalamaları 25,56 olduğu tespit edilmiştir.

Grupların tamamı YÇP puan ortalamasına göre “Zayıf Çevremerkezci” kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim seviyelerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Anne eğitim seviyelerine göre çevreye yönelik bakış açılarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Anneleri lise a da yüksekokul mezunu olan öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=2,704 ve çarpıklık= -1,535); ile anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=3,229 ve çarpıklık= -1,739) tek yönlü varyans analizi için normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan Kruskal-Wallis H analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin anne eğitim seviyelerine göre YÇP puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediği Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Anne Eğitim Seviyelerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.

Anne Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	d	Anlamlı Fark (Mann Whitney)
1. Okur Yazar Değil	19	331,08					
2. İlkokul	338	307,94					
3. Ortaokul	125	298,89	5	31,821	0,001	0,4	4>2; 4>3;
4. Lise/Y. Okul	110	374,72					5>2; 5>3
5. Üniversite	56	436,22					
6. Lisans Üstü	9	307,89					

Tablo 4.13 incelendiğinde anne eğitim seviyelerinin farklı olduğu ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında istatistiksel bir fark bulunmuştur [$X^2(5)=31,821$, $p< .05$]. Bu bulgu öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerinin çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında küçük etkisinin olduğunu göstermektedir ($d=0,4$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili karşılaştırmaları üzerinden yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre

farklılığın, annesi lise ya da yüksekokul mezunu olan öğrenciler ($X=27,34$) ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ($X=25,54$) arasında annesi lise ya da yüksekokul mezunu olan öğrenciler lehinde; annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ($X=28,50$) ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ($X=25,54$) arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehinde; annesi lise ya da yüksekokul mezunu olan öğrenciler ($X=27,34$) ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ($X=25,05$) arasında annesi lise ya da yüksekokul mezunu olan öğrenciler lehinde; annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ($X=28,50$) ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ($X=25,05$) arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehinde kaynaklandığı bulunmuştur. ($p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.)

4.1.9 Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitimlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açuları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar baba eğitim seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?” idi. Öğrencilerin baba mesleklerine göre sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Öğrencilerin baba eğitimlerinin çevreye yönelik bakış açlarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.

Baba Eğitim	N	X	Ss
Okuryazar değil	7	26,00	3,91
İlkokul	251	25,09	5,73
Ortaokul	166	25,61	5,81
Lise/y. okul	144	27,28	5,07
Üniversite	81	27,52	5,55
Lisansüstü	8	25,50	4,24

Tablo 4.14 incelendiğinde babası okuryazar olmayan öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,00, babası ilkokul mezunu olanların YÇP puan ortalamaları 25,09, babası ortaokul mezunu olanların YÇP puan ortalamaları 25,61, babası lise ya da yüksekokul mezunu olanların YÇP puan ortalamaları 27,28, babası üniversite

mezunu olanların YÇP puan ortalamaları 27,52 ve babası lisansüstü eğitim tamamlamış olanların YÇP puan ortalamaları 25,50 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Grupların tamamı YÇP puan ortalamasına göre “Zayıf Çevremerkezci” kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim seviyelerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Baba eğitim seviyelerine göre çevreye yönelik bakış açılarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Babaları okuryazar olmayan öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=-2,026 ve çarpıklık=0,187); ile babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=2,620 ve çarpıklık=-1,476) tek yönlü varyans analizi için normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan Kruskal-Wallis H analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin baba eğitim seviyelerine göre YÇP puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediği Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Baba Eğitim Seviyelerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.

Baba Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	d	Anlamlı Fark (Mann Whitney)
1. Okur Yazar Değil	7	299,000000					
2. İlkokul	251	294,705179					
3. Ortaokul	166	315,978916	5	26,228	0,001	0,4	4>2;
4. Lise/Y. Okul	144	375,694444					5>2
5. Üniversite	81	387,000000					
6. Lisans Üstü	8	273,687500					

Tablo 4.15 incelendiğinde baba eğitim seviyelerinin farklı olduğu ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında istatistiksel bir fark bulunmuştur [$X^2(5)=26,228$, $p < .05$]. Bu bulgu öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerinin çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında küçük etkisinin olduğunu göstermektedir ($d=0,4$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı

farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili karşılaştırmaları üzerinden yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre farklılığın, babası lise ya da yüksekokul mezunu olan öğrenciler ($X=27,28$) ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ($X=25,09$) arasında babası lise ya da yüksekokul mezunu olan öğrenciler lehinde; babası üniversite mezunu olan öğrenciler ($X=27,52$) ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ($X=25,09$) arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehinde kaynaklandığı bulunmuştur. ($p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.)

4.1.10 Ortaokul Öğrencilerinin Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Çevreye Yönelik Bakış Açıları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bir başka alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” idi. Öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısına göre sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16: Öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısının çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.

Bir ayda okuduğu kitap sayısı	N	X	Ss
0	25	23,60	5,79
1	75	25,88	5,41
2	147	26,19	5,71
3	158	26,09	5,22
4	92	26,01	6,20
4’ten fazla	160	26,23	5,66

Tablo 4.16 incelendiğinde bir ayda hiç kitap okumayan öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 23,60, bir ayda 1 kitap okuyan öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 25,88, bir ayda 2 kitap okuyan öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,19, bir ayda 3 kitap okuyan öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,09, bir ayda 4 kitap okuyan öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,01, bir ayda 4'ten fazla kitap okuyan öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,23 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, hiç kitap okumayan öğrenciler YÇP puan ortalamasına göre “Ortalama” kategorisindeyken diğer tüm grupların “Zayıf Çevremerkezci” kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin bir ayda okudukları kitap sayısının çevreye yönelik bakış açılarına etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bir ayda okudukları kitap sayısına göre çevreye yönelik bakış açılarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bir ayda bir kitap okuyan öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=2,009 ve çarpıklık=-1,276) tek yönlü varyans analizi için normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan Kruskal-Wallis H analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısına göre YÇP puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediği Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.

Bir Ayda Okuduğu Kitap Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	d	Anlamlı Fark (Mann Whitney)
1. Sıfır	25	235,200000					
2. Bir	75	316,226667					
3. İki	147	339,176871	5	7,674	0,175	-	-
4. Üç	158	324,784810					
5. Dört	92	336,603261					
6. Dörtten Çok	160	340,084375					

Tablo 4.17 incelendiğinde bir ayda okudukları kitap sayısının farklı olduğu ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında istatistiksel bir fark bulunmamıştır [$X^2(5)=7,674$, $p> .05$]. Bu bulgu öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısının çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

4.1.11 Ortaokul Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Çevreye Yönelik Bakış Açuları İle İlgili Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin kardeş sayılarının çevreye yönelik bakış açılarına etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin kardeş sayılarının çevreye yönelik bakış açılarına etkisinin araştırılması için öncelikle varyansların homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır.

Tablo 4.18: Kardeş sayısı değişkeni açısından Levene varyansların homojenliği testi.

Levene	sd1	sd2	<i>p</i>
1,295	4	652	0,271

Tablo 4.18 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p>0.05$). Varsayımların kontrolünün ardından öğrencilerin aldığı YÇP puanları bağımlı değişken olarak alınarak bağımsız değişken öğrencilerin kardeş sayılarının, bağımlı değişken üzerine etkisini görmek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19: Öğrencilerin kardeş sayılarının çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.

Kardeş Sayısı	N	X	Ss
Tek çocuk	68	26,00	4,55
1	330	26,35	5,79
2	181	26,00	5,54
3	64	25,42	5,54
3'ten çok	14	21,29	6,71

Tablo 4.19 incelendiğinde kardeşi olmayan öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,00, 1 kardeşi olanların YÇP puan ortalamaları 26,35, 2 kardeşi olanların YÇP puan ortalamaları 26,00, 3 kardeşi olanların YÇP puan ortalamaları 25,42, 3'ten daha çok kardeşi olanların YÇP puan ortalamaları 21,29 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayılarının çevreye yönelik bakış açılarına etkisine yönelik tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 4.20'da sunulmuştur. Bununla beraber 3'ten çok kardeşi olan öğrenciler YÇP puan ortalamasına göre "Ortalama" kategorisinde yer alırken diğer tüm grupların "Zayıf Çevremerkezci" kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.20: Öğrencilerin kardeş sayılarına göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin varyans analizi tablosu.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	d
Gruplar arası	372,390	4	93,098	2,977	0,019	0,3
Gruplar içi	20391,391	652	31,275			
Toplam	20763,781	656				

Tablo 4.20 incelendiğinde kardeş sayılarının farklı olduğu ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında istatistiksel bir fark bulunmuştur [$F_{(4-652)} = 2,977$, $p < 0.05$]. Bu bulgu öğrencilerin kardeş sayılarının çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında küçük etkisinin olduğunu göstermektedir ($d=0,3$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve anlamlı çıkan test sonuçları Tablo 4.29'da listelenmiştir.

Tablo 4.21: Öğrencilerin kardeş sayılarına göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin tukey testi sonuç tablosu.

(I)	(J)	(I-J)	ss	p
Kardeş sayısı	Kardeş sayısı	Ortalama Fark		
Tek Çocuk	3'ten çok	4,71	1,64	0,034
1	3'ten çok	5,06	1,52	0,008
2	3'ten çok	4,71	1,55	0,021

Tablo 4.21 incelendiğinde öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarında ortaya çıkan farklılığın kardeşi olmayan öğrenciler ($X=26,00$) ile 3'ten daha çok kardeşi olan öğrenciler ($X=21,29$) arasında kardeşi olmayan öğrenciler lehinde; 1 kardeşi olan öğrenciler ($X=26,35$) ile 3'ten daha çok kardeşi olan öğrenciler ($X=21,29$) arasında 1 kardeşi olan öğrenciler lehinde; 2 kardeşi olan öğrenciler ($X=26,00$) ile 3'ten daha çok kardeşi olan öğrenciler ($X=21,29$) arasında 2 kardeşi olan öğrenciler lehinde kaynaklandığı tespit edilmiştir. ($p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.)

4.1.12 Ortaokul Öğrencilerinin En Çok Sevdikleri Derse Göre Çevreye Yönelik Bakış Açuları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bir başka alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar en çok sevdikleri derse göre farklılaşmakta mıdır?” idi. Öğrencilerin en çok sevdikleri derse göre sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22: Öğrencilerin en çok sevdikleri dersin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.

En çok sevdiği ders	N	X	Ss
Sosyal bilgiler	40	27,22	5,73
Matematik	127	26,08	6,10
Din kültürü ve ahlak bilgisi	32	24,97	5,28
Beden eğitimi	167	25,00	5,93
Fen bilimleri	177	26,14	5,58
Türkçe	45	27,42	4,09
Teknoloji ve tasarım	29	27,17	2,67
Görsel sanatlar / müzik	24	26,75	5,42
Yabancı dil	16	26,75	6,20

Tablo 4.22 incelendiğinde en çok sosyal bilgiler dersini seven öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 27,22; en çok matematik dersini sevenlerin YÇP puan ortalamaları 26,08; en çok din kültürü ve ahlak bilgisi dersini sevenlerin YÇP puan ortalamaları 24,97; en çok beden eğitimi dersini sevenlerin YÇP puan ortalamaları 25,00; en çok fen bilimleri dersini sevenlerin YÇP puan ortalamaları 26,14; en çok Türkçe dersini sevenlerin YÇP puan ortalamaları 27,42; en çok teknoloji ve tasarım dersini sevenlerin YÇP puan ortalamaları 27,17; en çok görsel sanatlar ya da müzik dersini sevenlerin YÇP puan ortalamaları 26,75; en çok yabancı dil dersini sevenlerin YÇP puan ortalamaları 26,75 olduğu bulunmuştur. Ek olarak, grupların tamamı YÇP puan ortalamasına göre “Zayıf Çevremerkezci” kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin en çok sevdikleri dersin çevreye yönelik bakış açılarına etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. En çok sevdikleri derse göre çevreye yönelik bakış açılarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. En çok sosyal bilgiler dersini seven öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=2,042 ve çarpıklık=-1,402) ile en çok yabancı dil dersini seven öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=2,219 ve çarpıklık=0,564) tek yönlü varyans analizi için normallik

varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan Kruskal-Wallis H analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin en çok sevdikleri derse göre YÇP puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediği Tablo 4.23'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının En Çok Sevdikleri Derse Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.

En Çok Sevdiği Ders	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	d	Anlamlı Fark (Mann Whitney)
1. Sosyal Bilgiler	40	378,837500					
2. Matematik	127	338,200787					
3. Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi	32	279,906250					
4. Beden Eğitimi	167	295,155689					
5. Fen Bilimleri	177	336,296610	8	13,237	0,104	-	-
6. Türkçe	45	364,300000					
7. Teknoloji Tasarım	29	336,896552					
8. Resim / Müzik / G. Sanatlar	24	342,604167					
9. Yabancı Dil	16	368,093750					

Tablo 4.23 incelendiğinde bir ayda en çok sevdikleri dersin farklı olduğu ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında istatistiksel bir fark bulunmamıştır [$X^2(8)=13,237$, $p>.05$]. Bu bulgu öğrencilerin en çok sevdikleri dersin çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

4.1.13 Ortaokul Öğrencilerinin Köye Gitme Sıklıklarına Göre Çevreye Yönelik Bakış Açuları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bir başka alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinden aldıkları puanlar bir köye ya da kırsal bir alana gitme sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?” idi. Öğrencilerin en çok sevdikleri derse göre sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24: Öğrencilerin bir köye gitme sıklıklarına göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin betimsel istatistikler.

Köye Gitme Sıklığı	N	X	Ss
Hiç Gitmem	57	26,95	4,99
Yılda Bir	87	27,41	5,67
Ayda Bir	114	26,87	5,17
Haftada Bir	89	26,81	5,58
Bir Köyde Yaşıyorum	310	24,91	5,72

Tablo 4.24 incelendiğinde bir köye hiç gitmeyen öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,95; yılda bir gidenlerin YÇP puan ortalamaları 27,41; ayda bir gidenlerin YÇP puan ortalamaları 26,87; haftada bir gidenlerin YÇP puan ortalamaları 26,81; bir köyde yaşayanların YÇP puan ortalamaları 24,91 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, grupların tamamı YÇP puan ortalamasına göre “Zayıf Çevremerkezci” kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin bir köye gitme sıklıklarının çevreye yönelik bakış açılarına etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Köye gitme sıklığına göre çevreye yönelik bakış açılarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bir köye yılda bir giden öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=2,160 ve çarpıklık=-1,542) ile bir köye ayda bir giden öğrencilerin YÇP puanları (basıklık=2,070 ve çarpıklık=-1,327) tek yönlü varyans analizi için normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan Kruskal-Wallis H analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin bir köye gitme sıklıklarına göre YÇP puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediği Tablo 4.25’te gösterilmiştir.

Tablo 4.25: Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Bir Köye Gitme Sıklıklarına Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.

Bir Köye Gitme Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	d	Anlamlı Fark (Mann Whitney)
1. Hiç Gitmem	57	355,114035					
2. Yılda Bir	87	390,258621					
3. Ayda Bir	114	356,951754	4	29,686	0,001	0,4	1>5; 2>5;
4. Haftada Bir	84	359,932584					3>5; 4>5
5. Bir Köyde Yaşıyorum	310	287,846774					

Tablo 4.25 incelendiğinde köye gitme sıklıklarının farklı olduğu ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarındaki istatistiksel bir fark bulunmuştur [$X^2(5)=26,228$, $p < .05$]. Bu bulgu öğrencilerin bir köye gitme sıklıklarının çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında küçük etkisinin olduğunu göstermektedir ($d=0,4$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve anlamlı çıkan test sonuçları Tablo 4.36’da listelenmiştir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili karşılaştırmaları üzerinden yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre farklılığın, bir köye yılda bir giden öğrenciler ($X=27,41$) ile bir köyde yaşayan öğrenciler ($X=24,91$) arasında yılda bir giden öğrenciler lehinde; ayda bir giden öğrenciler ($X=26,87$) ile bir köyde yaşayan öğrenciler ($X=24,91$) arasında ayda bir giden öğrenciler lehinde; haftada bir giden öğrenciler ($X=26,81$) ile bir köyde yaşayan öğrenciler ($X=24,91$) arasında haftada bir giden öğrenciler lehinde kaynaklandığı bulunmuştur.

4.1.14 Ortaokul Öğrencilerinin Bitki Yetiştirmelerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açuları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın başka bir alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin hayatlarının herhangi bir döneminde bitki yetiştirip yetiştirmediklerine göre çevreye yönelik bakış

açılarında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin aldığı YÇP puanları bağımlı değişken olarak alınarak bağımsız değişken öğrencilerin hayatlarının herhangi bir döneminde bitki yetiştirip yetiştirmediğinin bağımlı değişken üzerine etkisin bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 4.26’de gösterilmiştir.

Tablo 4.26: Ortaokul öğrencilerinin bitki yetiştirmelerine göre çevreye yönelik bakış açılarını gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p	d
Bitki Yetiştirmeyen	83	24,71	5,40	655	-2,27	0,02	0,3
Bitki Yetiştiren	574	26,21	5,64				

Tablo 4.26 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında bitki yetiştirmelerine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [$t(655) = -2,27, p < 0.05$]. Bu bulgu öğrencilerin bitki yetiştirmelerinin çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında küçük etkisinin olduğunu göstermektedir ($d=0,3$). Ayrıca bitki yetiştirmiş öğrencilerin Çevresel Paradigma Puanlarının (26,21) hiç bitki yetiştirmemiş öğrencilerin Çevresel Paradigma Puanlarına (24,71) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun da YÇP puan ortalamasına göre “Zayıf Çevremerkezci” kategorisinde yer aldığı tespit edilmesine rağmen bu bulgu, bitki yetiştiren öğrencilerin bitki yetiştirmeyen öğrencilere göre çevreye yönelik daha çevremerkezci bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir.

4.1.15 Ortaokul Öğrencilerinin Hayvan Beslemelerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açıları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın başka bir alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin hayatlarının herhangi bir döneminde hayvan besleyip beslemediklerine göre çevreye yönelik bakış açılarındaki istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin aldığı YÇP puanları bağımlı değişken olarak alınarak bağımsız değişken öğrencilerin hayatlarının herhangi bir döneminde hayvan besleyip beslemediğinin bağımlı değişken üzerine etkisi bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27: Ortaokul öğrencilerinin hayvan beslemelerine göre çevreye yönelik bakış açıları gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Hayvan Beslemeyen	65	25,38	5,54	654	-0,97	0,33
Hayvan Besleyen	591	26,10	5,63			

Tablo 4.27 incelendiğine ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarına hayvan beslemeleyip beslemediklerine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir [$t(654) = -0,97, p > 0,05$]. Bu bulgu öğrencilerin hayatlarının herhangi bir döneminde bir hayvan besleyip beslememelerinin çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında etkili olmadığını göstermektedir. Her iki grubun da YÇP puan ortalamasına göre “Zayıf Çevremerkezci” kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir.

4.1.16 Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Televizyon İzlemelerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açıları İle İlgili Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin günlük televizyon izleme sürelerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin günlük televizyon izleme sürelerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisinin araştırılması için öncelikle varyansların homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır.

Tablo 4.28: Günlük televizyon izleme değişkeni açısından Levene varyansların homojenliği testi.

Levene	sd1	sd2	p
1,688	5	651	0,135

Tablo 4.28 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p>0.05$). Varsayımların kontrolünün ardından öğrencilerin aldığı YÇP puanları bağımlı değişken olarak alınarak bağımsız değişken öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerinin, bağımlı değişken üzerine etkisini görmek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.29'da gösterilmiştir.

Tablo 4.29: Öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine ilişkin betimsel istatistikler.

Günlük televizyon izleme süresi	N	X	Ss
0	32	24,56	6,40
1 saatten az	133	26,77	5,15
1-2 saat	246	26,37	5,50
2-3 saat	146	25,69	5,78
3-4 saat	74	25,30	6,13
5 saat ve daha fazla	26	24,54	5,40

Tablo 4.29 incelendiğinde hiç televizyon izlemeyen öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 24,56; günde 1 saatten az televizyon izleyen öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,77; günde 1-2 saat televizyon izleyen öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 26,37; günde 2-3 saat televizyon izleyen öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 25,69; günde 3-4 saat televizyon izleyen öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 25,30; günde 5 saat ve daha fazla televizyon izleyen öğrencilerin YÇP puan ortalamaları 24,54 olduğu bulunmuştur. Grupların hepsi YÇP puan ortalamasına göre “Zayıf Çevremerkezci” kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerinin çevreye yönelik bakış açılarına etkisine yönelik tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 4.30’de sunulmuştur.

Tablo 4.30: Öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerine göre çevreye yönelik bakış açılarına ilişkin varyans analizi tablosu.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	283,743	5	56,749	1,804	0,110
Gruplar içi	20480,038	651	31,459		
Toplam	20763,781	656			

Tablo 4.30 incelendiğinde günlük televizyon izleme sürelerinin farklı olduğu ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında istatistiksel bir fark bulunmamıştır [$F_{(5-651)} = 1,804$, $p > 0.05$]. Bu bulgu öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerinin çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

4.2 Nitel Verilerin Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, nicel verilerin analizinin bulguları, ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmelerin derinlemesine analizleri ile daha detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında öğrencilerin çevreye yönelik bakış

açılarının çevremerkezci ve insanmerkezci etik yaklaşımlar bağlamında daha detaylı olarak belirlenmesi amacıyla öğrencilerle yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucunda belirli temalar ve bu temaların alt kodları belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin görüşmelerde yarı yapılandırılmış form olarak kullanılan Çocuklar İçin YÇP Ölçeğindeki maddelere ilişkin verdikleri ifadeler “Çevremerkezci”, “İnsanmerkezci”, “Çevresel Olmayan” ve “Yetersiz Cevap” olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır. İnsanlardansa çevreyi ve diğer canlıları ön planda tutan ifadeler “Çevremerkezci” başlığı altında; birçok sebepten ötürü insanı ön planda tutan ifadeler “İnsanmerkezci” başlığı altında; çevresel sorunları yok sayan ifadeler “Çevresel Olmayan” başlığı altında; öğrenciler tarafından anlaşılmayan, eksik bilgileri sebebiyle öğrencilerin hakkında görüş belirlemedikleri ya da yanlış görüş belirttikleri ifadeler “Yetersiz Cevap” başlığı altında toplanmıştır. Oluşturan temalar ve alt kodları şu şekildedir;

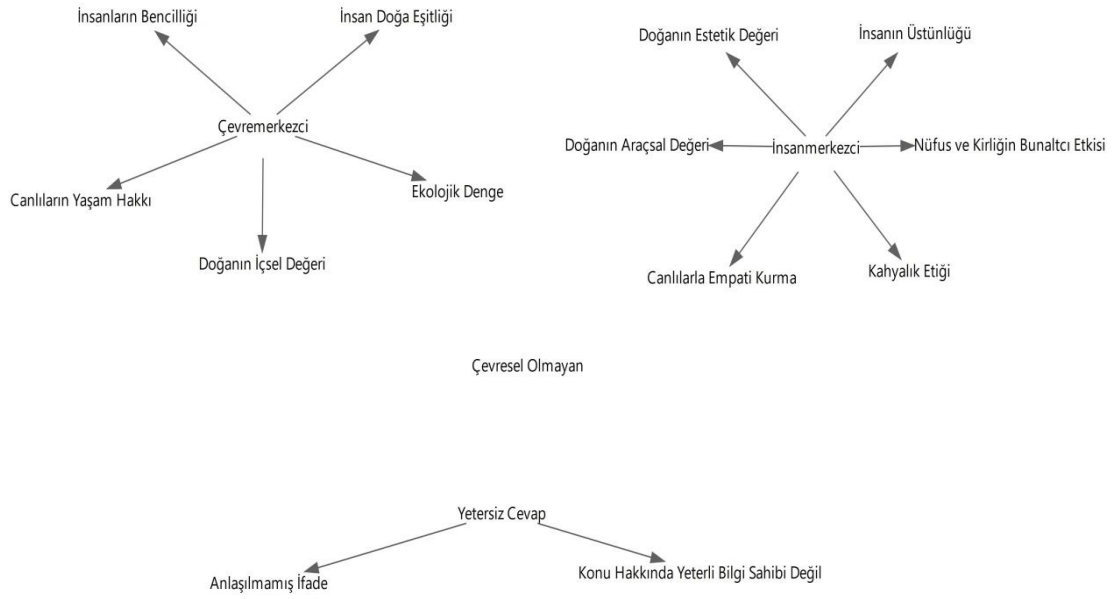
- Çevremerkezci
 - İnsanların Bencilliği
 - Canlıların Yaşam Hakkı
 - Doğanın İçsel Değeri
 - Ekolojik Denge
 - İnsan Doğa Eşitliği

- İnsanmerkezci
 - Doğanın Estetik Değeri
 - Doğanın Araçsal Değeri
 - Canlılarla Empati Kurma
 - Kâhyalık Etiği
 - Nüfus ve Kirliliğin Bunaltıcı Etkisi
 - İnsanın Üstünlüğü

- Çevresel olmayan

- Yetersiz cevap

- Anlaşılmayan ifade
- Konu hakkında yeterli bilgi sahibi değil



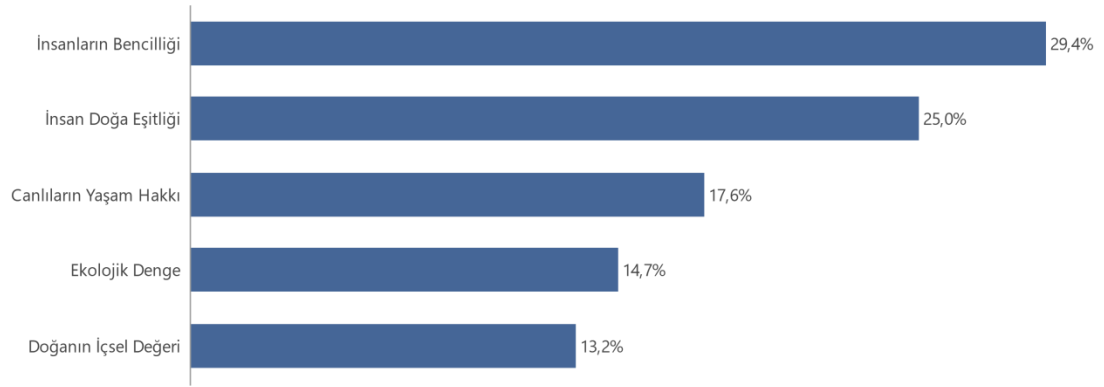
Şekil 4.2:Görüşmelerin içerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve kodlar.

Gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilen nitel verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve kodların hangi öğrenciler tarafından ne kadar bahsedildiği ile ilgili kod matrisi Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31: İçerik analizi sonucu belirlenen tema ve kodların matrisi tablosu.

Temalar	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	f	%
Çevremerkezci	Canlıların Yaşam Hakkı	1	1	1	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	1	2	0	0	12	6,90
	Doğanın İçsel Değeri	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	2	1	1	0	9	5,17
	Ekolojik Denge	0	1	0	0	1	0	0	0	2	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	10	5,75
	İnsan Doğa Eşitliği	0	0	1	1	2	0	2	2	0	1	0	0	2	1	0	1	1	2	1	17	9,77
	İnsanların Bencilliği	1	0	1	1	3	2	3	0	1	2	1	0	0	0	2	1	0	2	0	20	11,49
İnsanmerkezci	Doğanın Estetik Değeri	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	1,15
	Doğanın Araçsal Değeri	3	3	2	0	1	1	1	0	2	1	2	2	2	0	1	4	1	1	2	29	16,67
	Canlılarla Empati Kurma	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	1,72
	Kâhyalık Eriği	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	2,87
	Nüfus ve Kirliliğin Bunalıcı Etkisi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	3	1,72
	İnsanın Üstünlüğü	1	1	2	0	1	1	2	0	1	0	0	1	0	2	1	2	1	1	0	17	9,77
	Çevreci Olmayan	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2,30
Yeterli Cevap	Anlaşılmamış İfade	2	2	2	0	1	0	1	1	1	2	2	0	1	1	2	0	1	1	2	22	12,64
	Yeterli Bilgi Sahibi Değil	1	2	2	0	3	2	1	3	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	21	12,07
																					68	39,08
																					59	33,91
																					43	24,71

Öğrencilerin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinde bulunan maddelere ilişkin, insan dışındaki canlıları veya çevreyi düşüncelerinin merkezine alarak verdikleri ifadeler “Çevremerkezci” başlığı altında toplanmıştır. Çevremerkezci temasının kodları ve bu kodların öğrenciler tarafından hangi oranda ifade edildiğine bakıldığında “insanların bencilliği” ve “insan doğa eşitliği” kodlarının öğrenci ifadelerinde en yüksek sayıda yer aldığı görülmektedir (Bkz Şekil 4.3).



Şekil 4.3:Çevremerkezci temasının kodlarının ifade edilme oranları.

Öğrencilerin, insanların sürekli gelişme, büyüme ve zenginleşme isteklerinden ve bu isteklerini gerçekleştirme çabasıyla kendileri dışında kalan varlıklara davranışlarından duyulan rahatsızlığı belirten ifadeleri “**insanların bencilliği**” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “insanların bencilliği” ile ilgili ifadelerinin bir kısmı:

“Görüşmeci: İnsanlar dünyayı mahvetmeyecek kadar zekidir.

Ö1: Yanlış. Günümüzde birçok insan ormanlardaki ağaçları kesiyor. Çevremizi kirletiyor.

G: Peki, insanlar zeki midir?

Ö1: Zekidir. Çevre konusunda zeki değiller.”

“G: Bir gün insanlar doğayı kontrol edebilmek için onun nasıl işlediğini yeterince öğrenecek.

Ö4: Sanmıyorum. Kötülük yapıyorlar doğaya.”

“G: İnsanlar dünyayı mahvetmeyecek kadar zekidir.

Ö5: İnsanlar hiç zeki değildir. Zekiler ama zekâlarını hiç doğayı mahvetmemek için kullanmıyorlar bence. Hep kendilerini düşünüyorlar. Hiç başkalarını düşünmüyorlar ve doğayı da hiç düşünmüyorlar.”

“G: Peki, insanların o kadar zeki olmadığı sonucuna nereden varıyorsun?

Ö7: *Sadece gelişmeye meyilliler, önlerinde gerçekleşen hiçbir şeyi düşünmüyorlar. Sadece kendilerini düşünüyorlar.* (“İnsanlar dünyayı mahvetmeyecek kadar zekidir.” Maddesi ile ilgili olarak geçmiştir.)

“G: İnsanlar dünyayı mahvetmeyecek kadar zekidir.

Ö10: *Değil. Çünkü dünyaya zarar veriyorlar. Dünyayı yaşanmayacak bir hale getiriyorlar.*

G: Peki, bu insanların zeki olmadığını mı gösteriyor?

Ö10: *Hayır. Başka yapacak bir şeyleri yok. Yapacak şeyler var ama yapmıyorlar. Kendileri zarar görecekları için... Mesela sanayilerde zararlı dumanların çıkmaması için arıtma yapılmalı. Fabrikaların kirli suları denize atamamaları lazım.*

G: Neden yapmıyorlar bunları?

Ö10: *Çünkü gerek duymuyorlar. Bunları yapabilmek için daha fazla para harcamaları gerekiyor. Ama daha fazla kazanç elde etmek istedikleri için yapmıyorlar.”*

“G: Bir gün insanlar doğayı kontrol edebilmek için onun nasıl işlediğini yeterince öğrenecek.

Ö15: *Bence zaten biliyorlar. Doğanın nasıl işlediğini ya da ne yaparsak ve yapmazsak doğanın daha iyi olabileceğini biliyorlar ama uygulamıyorlar.”*

“G: Bir gün insanlar doğayı kontrol edebilmek için onun nasıl işlediğini yeterince öğrenecek.

Ö18: *Bu konuda pek bir fikrim yok ama insanlar kendi çıkarları doğrultusunda illaki doğaya ve içindeki canlılara hükmetmeye çalışacaklardır. Çünkü kendi çıkarları insanlar için her zaman daha önemlidir.”*

Öğrencilerin insanların doğada yaşayan diğer canlılarla eşit koşullarda olduklarını belirten ifadeleri “**insan doğa eşitliği**” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “insan doğa eşitliği” ile ilgili ifadelerinin bir kısmı:

“G: Balıklara zarar vermek neden kötüdür?”

Ö3: *Biz yaşıyorsak onlar da yaşamaları lazım.* (“İnsanlar doğaya kötü davranıyorlar.” Maddesi ile ilgili olarak geçmiştir.)

“G: İnsanlar doğaya hükmetmek için yaratılmıştır.

Ö18: *Yanlış. Bizim doğada ne kadar hakkımız varsa canlıların da aynı seviyede doğada hakları vardır.*”

“G: “Yaşamak için bitkiler ve hayvanlar, insanlar kadar çok hakka sahiptir.

Ö17: *Doğru. Bence onların da bir canı var. İnsanlar yaşamak için besin ve su kullanıyorlar, onlar da canlı oldukları için besin ve su kullanmaya ihtiyacı var. Bizim nasıl yaşamak için bir yere ihtiyacımız varsa onların da yaşamak için yerlere ihtiyacı var.*”

“G: İnsanlar doğaya hükmetmek için yaratılmıştır.

Ö13: *Hayır. Tüm canlılar gibi dünyada yaşıyor insanlar.*”

“G: Yaşamak için bitkiler ve hayvanlar, insanlar kadar çok hakka sahiptir.

Ö7: *Doğru. Onlar da canlı, biz de canlıyız. Sadece bitkiler bizim gibi hareket edemiyor ve hayvanlar bizim kadar zeki değil.*”

“G: İnsanlar doğadaki diğer canlılardan üstün mü?”

Ö4: *Hayır, her canlı birbiri ile eşittir.* (“İnsanlar doğaya hükmetmek için yaratılmıştır.” Maddesi ile ilgili olarak geçmiştir.)

Öğrencilerin insanların doğada yaşayan diğer canlıların yaşama haklarını ve hayatta kalabilmeleri için gerekli koşulları belirten ifadeleri “**canlıların yaşam hakkı**” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “canlıların yaşam hakkı” ile ilgili ifadelerinin bir kısmı:

“G: Biz başka bir canlıya istediğimiz gibi zarar verebilir miyiz?”

Ö2: *Veremeyiz. Çünkü o nesli tükenen bir canlı olabilir.* (“Yaşamak için bitkiler ve hayvanlar, insanlar kadar çok hakka sahiptir.” Maddesi ile ilgili olarak geçmiştir.)

“G: İnsanlar dünyayı mahvetmeyecek kadar zekidir.

Ö9: *Evet zekiler ama bilmeden ya da bilip farkında olmadan yapabilirler. Mesela biz gidip Manisa'ya yerleşiyoruz. Bina yapıyorlar ve bu da ağaçların kesilmesine neden oluyor. Hayvanların zarar görmesine sebep oluyor.*”

“G: Yaşamak için bitkiler ve hayvanlar, insanlar kadar çok hakka sahiptir.

Ö10: *Evet, katılıyorum. Çünkü onların da canı var. Hayatlarını sürdürebilmeleri için yaşamaya hakları var.*”

“G: İnsanlar doğaya kötü davranıyorlar.

Ö16: *Mesela Aliğa'da bir yer var bütün fabrika atıkları orada denize dökülüyor. Ve insanlar orada denize giriyor. Bunun dışından hayvanlara da zarar veriyor bunlar. Balıklar da zehirleniyor, ya göç ediyorlar başka bir yere ya da ölüp karaya vuruyorlar.*”

“G: Peki, dünyadaki insan sayısının az ya da çok olması dünyayı etkiler mi?

Ö17: *Etkiler, örneğin ev yapmak için hayvanların doğal yaşam alanlarını yok etmemiz, çünkü evler artıyor, yaşam alanları artıyor. Bunlar doğal yaşamı yok etmemizin nedeni olabilir.*”

“G: Yaşamak için bitkiler ve hayvanlar, insanlar kadar çok hakka sahiptir

Ö5: *Doğru, yani... bence doğru. Çünkü onların da yaşama hakkı vardır. Çünkü onlar da canlı.*

Öğrencilerin ekosistemlerin atmosfer gazları oranı, sıcaklık, toprak, su gibi cansız bileşenlerin etkisiyle canlıların etkilenebileceğini belirten ifadeleri “**ekolojik denge**” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “ekolojik denge” ile ilgili ifadelerinin bir kısmı:

“G: Eğer işler değişmezse, yakında çok büyük çevresel felaketler olacak.

Ö15: Katılıyorum. Zaten televizyonda da görüyorum. Mesela Hollanda’da buzullar eridiği için şehirler sular altında kalmasın diye baraj yüksekliklerini artırıyorlar. Buzullar eridiği için zaten kutup ayıları ölüyor. Zaten kötü şeyler oluyor, şu an aralık ayındayız ama hava hala soğuk değil.”

“G: Eğer işler değişmezse, yakında çok büyük çevresel felaketler olacak.

Ö5: Buzulların tamamı eriyecek. Buzullar eridiği için kutup ayılarının hepsi ölecek. Yaşamın dengesi bozulacak yani.”

“G: Doğa kanunu deyince aklına ne geliyor?

Ö16: Benim aklıma gelen şu. Herkes, her canlı eşit seviyede yaşıyor, herkes istediği yerde yaşıyor ve kimse kimseyi kovmuyor. Besin zinciri dışında hiç kimse zevk için ekstradan öldürmüyor.”

“G: İnsanlar doğaya kötü davranıyorlar

Ö17: Kimisi iyi kimisi kötü davranıyor. Kötü davrananlara örnek olarak ağaçları kesiyorlar ormanlık alanları yok ediyorlar, ormanlık alanlar olmayınca yağmur olmuyor, böylece bitkiler yaşayamıyor.”

“G: Eğer işler değişmezse, yakında çok büyük çevresel felaketler olacak.

Ö2: Doğru. Gübre atıklarını sulara atarlarsa sular kirlenecekler. Bu da su kirliliğine sebep olur. Ağaçları kesersek bazı canlılar ölür, biz de hava alamayız.”

Öğrencilerin doğadaki canlıların ve ekosistemlerin insanlara göre olmayan, nesnel değerlerini belirten ifadeleri “**doğanın içsel değeri**” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “doğanın içsel değeri” ile ilgili ifadelerinin bir kısmı:

”G: İnsanlar doğa kanunlarına uymalıdır.

Ö18: Evet, mesela bir hayvanın postunu kıyafet için kullanıyoruz. Bu doğanın kanununu bozmaktır bence.

G: Doğa kanunu deyince aklına ne geliyor?

Ö18: Besin zinciri geliyor. Sadece insan hataları yüzünden nesli tükenen hayvanlar var örneğin. Bizim bitkilere ve hayvanlara verdiğimiz zarar daha çok doğa kanununu bozuyor bence.”

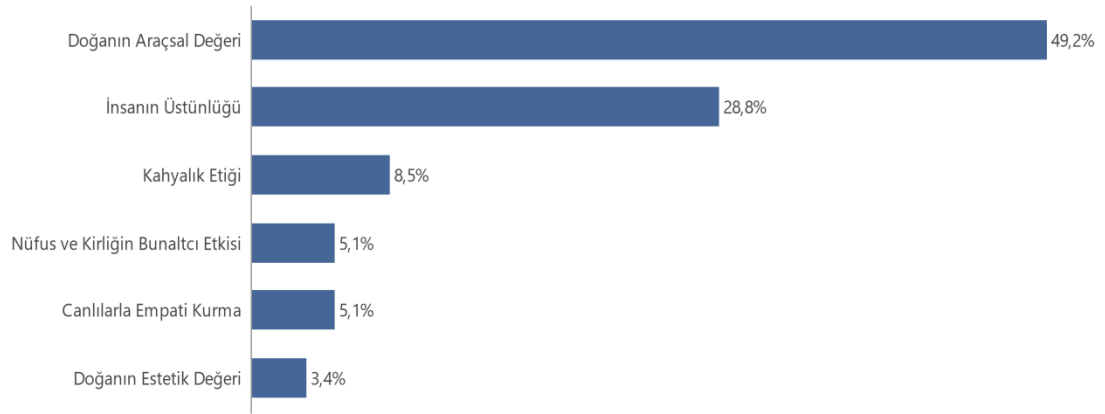
“G: İnsanlar doğaya hükmetmek için yaratılmıştır

Ö15: Hayır, insanlar olmadan önce de doğa vardı, hava temizdi. İnsanlar olmadığı için “her şey daha güzeldi.”

“G: Diğer bitki ve hayvanların yaşaması için belli şartların olması gerekir mi?

Ö3: Hayır. Onların da korunma hakları var. Onların da beslenme hakları var.”

Öğrencilerin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinde bulunan maddelere ilişkin, insanların refahını, insanların görecekları zararları ya da edinecekleri faydaları, gelecek insan nesillerinin kaynakları kullanmalarını, düşüncelerinin merkezine alarak verdikleri ifadeler “İnsanmerkezci” başlığı altında toplanmıştır. İnsanmerkezci temasının kodları ve bu kodların öğrenciler tarafından hangi sıklıklarla ifade edildiğine bakıldığında, “doğanın araçsal değeri”, ve “insanın üstünlüğü” kodlarının öğrenci ifadelerinde en yüksek sayıda yer aldığı görülmektedir. (Bkz Şekil 4.4)



Şekil 4.4: İnsanmerkezci temasının kodlarının ifade edilme sıklıkları.

Öğrencilerin, doğanın tek başına bir değere sahip olmadığını, ancak insanlara hizmet ettiği sürece bir değere sahip olacağını belirten ifadeleri “**doğanın araçsal değeri**” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “doğanın araçsal değeri” ile ilgili ifadelerinin bir kısmı:

“G: Yaşamak için bitkiler ve hayvanlar, insanlar kadar çok hakka sahiptir.

Ö1: Doğru, çünkü bizim de yaşamamız için bitkilere ihtiyacımız var.”

“G: Peki doğa kanunlarına uymazsak ne olur?

Ö2: Ağaç kesersek ağaçlardan aldığımız oksijen kesilir. Bize zararı olur.”

“G: Orman yangınları neden kötüdür?

Ö3: Ormanlarımız kuruyor. Oksijenimiz tükenebilir.”

“G: Eğer işler değişmezse, yakında çok büyük çevresel felaketler olacak.

Ö9: Evet. Mesela biz odun kesiyoruz ve eğer yeniden ekmezsek kesile kesile bitiyor ve nefes almamız zorlaşıyor. Daha çok hastalıklar çıkabiliyor. Başka çevresel felaketler erozyon, toprak kayması, deprem olabilir.”

“G: İnsanlar doğaya hükmetmek için yaratılmıştır

Ö12: Hayır. Doğa bizim ihtiyaçlarımızı karşılamak için var ama insanlar onu yok etmek, bilinçsiz kullanmak istiyor. Hayvanları süs eşyası yapmak için öldürüyorlar.”

Öğrencilerin, insanın doğadaki diğer canlı ve cansız varlıklardan daha üstün olduğunu belirten ifadeleri “**insanın üstünlüğü**” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “insanın üstünlüğü” ile ilgili ifadelerinin bir kısmı:

“G: İnsanların doğadaki diğer canlılardan üstün mü?

Ö6: Üstün. Biz hayvanlara istediğimizi yapabiliyoruz. Hatta onlara kötü davranıyoruz, onları öldürüyoruz.”

“G: İnsanların doğadaki diğer canlılardan üstünlükleri var mı?

Ö5: Evet. Akılları var ama hiç kullanmıyorlar. Yani, kullanıyorlar ama kötü yönde kullanıyorlar daha çok.”

“G: İnsanlar doğadaki diğer canlılardan üstün mü?

Ö2: Evet. Çünkü insanlar hayvanlara istediklerini yapabilirler ama hayvanlar bizimle iletişim kuramazlar.”

“G: İnsanlar doğadaki diğer canlılardan üstün mü?

Ö1: Evet. Biz hayvanlardan daha zekiyiz. Bir de insanlar yeni buluşlar yapıyorlar ve diğer havanlardan daha iyi yaşayabiliyorlar.”

“G: İnsanlar diğer canlılardan üstün mü?

Ö17: Üstündür. Zekâ, akıl, irade... Diğer canlılarda bunlardan var ama kullanamıyorlar. Mesela köpeklerde depremleri algılama özelliği ama bunu dile getiremiyorlar.”

Öğrencilerin, doğanın insanlara emanet olduğunu, insanların doğanın koruyucusu olduğunu belirten ifadeleri “**kâhyalık etiği**” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “kâhyalık etiği” ile ilgili ifadelerinin bir kısmı:

“G: Doğa, bizim modern yaşam tarzımızın kötü etkileriyle başa çıkabilecek kadar güçlüdür.

Ö5: Hayır. Çünkü atmosferimiz şu an delinmek üzere. Hiç iyi bakmıyoruz, buzullar hep eriyor.”

“G: Bir gün insanlar doğayı kontrol edebilmek için onun nasıl işlediğini yeterince öğrenebilecek.

Ö9: Evet katılıyorum. Biz doğayı kontrol edebiliyorsak yararı oluyor, eğer edemiyorsak hem bize hem de hayvanlara zararı olabiliyor.”

“G: Örneğin yolda yürürken kenarda gözümüze güzel gelen bir çiçeği koparabilir miyiz?

Ö14: Bence koparmamalıyız, onlar da bizim gibi yaşamlarını sürdürüyorlar. Bizden daha büyük canlılar bize zarar verseydi biz de mutlu olmazdık. Doğada bulunan canlıları bizim korumamız gerekir. Gerekli uyarıları doğaya koymalıyız. Biz dünyayı yeşertirsek soluyacağımız oksijen miktarı da artar.”

Öğrencilerin, şehirlerdeki aşırı insan nüfusunun ve çevre kirliliğinin psikolojik etkisini belirten ifadeleri “**nüfus ve kirliliğin bunaltıcı etkisi**” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “nüfus ve kirliliğin bunaltıcı etkisi” ile ilgili ifadelerinin bir kısmı:

“G: Peki, dünyadaki insan sayısının az ya da çok olması dünyayı etkiler mi?

Ö14: Dünyada yaşayan insan sayısı çok olursa doğada pek yer kalmaz. Şehirlerde fabrikalar olması gerekir. Fabrikalar da hava kirliliğine sebep olur. Ayrıca, örneğin Manisa çok kalabalık oldu, dışarı çıkınca bu kadar çok insan olması canımızı sıkıyor.”

“G: İnsanların doğayla uğraşmaktan dolayı başlarına gelecek şeyler neler olabilir?

Ö15: Hava kirliliği olabilir. Ağaçlar azaldıkça hava kirliliği artar çünkü. Hem de etraf yeşil olunca insanın içi açılıyor. Belki bir bilimsel nedeni yoktur ama bence yeşil olmayınca insanlar daha depresif, bunalıma yatkın oluyorlar bence.”

Öğrencilerin, diğer canlılara zarar vermeme gerekçesi olarak onlarla empati kurarak acı çekmelerinden rahatsız olmalarını belirten ifadeleri “**canlılarla empati kurma**” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “canlılarla empati kurma” ile ilgili ifadelerinin bir kısmı:

“G: Yaşamak için bitkiler ve hayvanlar, insanlar kadar çok hakka sahiptir.

Ö9: Doğru, biz nasıl canlıysak onlar da canlı ve onların da yaşam hakkı var. Onları öldürürsek vicdan azabı olur. Onlar insan, biz hayvan olsaydık onlar da bize aynısını yapsaydı... Onlara iyi davranmalıyız. Yaşam hakları vardır.”

“G: Yaşamak için bitkiler ve hayvanlar, insanlar kadar çok hakka sahiptir.

Ö15: Evet. Çünkü onlar da canlı.

G: Yalnızca dünyada yaşıyor olmaları onların bizimle eşit yaşam hakkına sahip olmaları için yeterli mi öyleyse?

Ö15: Sadece yaşıyor olmaları değil, onların yerine kendimizi koyarsak bizden daha büyük canlıların bize zarar vermesini istemezdik.”

Öğrencilerin, doğanın insanlara güzel geldiği için korunması gerektiğini belirten ifadeleri “**doğanın estetik değeri**” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “doğanın estetik değeri” ile ilgili ifadeleri:

“G: Yaşamak için bitkiler ve hayvanlar, insanlar kadar çok hakka sahiptir.

Ö12: Yanlış olduğunu düşünüyorum, çünkü onların bizim kadar akılları yok, onları daha çok yemek için tüketiyoruz. Sadece sevimliliklerini kullanıyoruz.

G: Peki, senin hiç görmediğin, balta girmemiş ormanlarda yaşayan bitkilerin ve hayvanların yaşam hakkı yok mu?

Ö12: Onların var, onlar süs olarak duruyor.”

“G: İnsanlar dünyayı mahvetmeyecek kadar zekidir

Ö15: Aslında zekiler ama doğanın, yaşadıkları yerin değerini bilmedikleri için mahvederler.

G: Sence doğanın değeri nedir? Doğanın değerli olduğunu nasıl anlıyorsunuz?

Ö15: Ağaçlar bizim nefes almamızı sağlıyor. Ve birde ağaçlar işte, yeşillik... Güzel oluyor, insanın içini açıyor.”

Öğrencilerin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinde bulunan maddelere ilişkin, çevresel sorunların var olmadığını, insanların eylemlerinin çevrede ve doğada herhangi bir değişime sebep olmayacağına yönelik verdikleri ifadeler “**Çevresel olmayan**” başlığı altında toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme sırasında “çevresel olmayan” ifadeleri:

“G: İnsanlar doğayla uğraşırlarsa başlarına kötü şeyler gelir.

Ö8: Katılmıyorum. Alakasız yok.”

“G: Dünyada yaşayan insan sayısı çok fazla.

Ö9: Doğru çünkü yaşam alanları çok fazla ve yaşam faaliyetleri uygun.”

“G: Peki, dünyadaki insan sayısının az ya da çok olması dünyayı etkiler mi?

Ö1: Etkilemez. Dünyada insan fazla olsa da bir farklılık olmayacak.”

Öğrencilerin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinde bulunan maddelerin bazılarında konuyu ya da cümleyi anlayamadıkları, bazı maddeleri ise yorumlayabilmek için gerekli bilimsel bilgiye sahip olmadıkları için maddeler ile ilgili yeterli veya doğru yorumlar yapamadıkları yapılan analizde tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu şekildeki

ifadeleri “Yetersiz Cevap” başlığı altında toplanmıştır. “**Anlaşılmamış ifade**” ve “**konu hakkında yeterli bilgi sahibi değil**” bu başlıkta bulunan kodlardır.

Öğrenciler görüşmelerin “Anlaşılmamış ifade” olarak kodlanmış bölümlerinden bazıları:

“G: İnsanlar doğayla uğraşırsa başlarına kötü şeyler gelir.

Ö1: Hayır, iyi şeyler de gelebilir. Yaşam alanları çoğalır. Temiz bir dünya oluşur.

G: Peki, uğraşmaktan kasıt nedir burada?

Ö1: Bize bilgi vermek.”

“G: İnsanlar doğanın nasıl işlediğini nasıl öğrenirler?

Ö2: Ağaç dikerek...”

“G: Bir gün insanlar doğayı kontrol edebilmek için onun nasıl işlediğini yeterince öğrenecek.

Ö3: Doğayla empati kurabilirler. Mesela “Biz şuradaki yaş ağacı kessek, o nasıl anlar bizi. Kuru ağaçları kessek daha iyi olabilir.” Diye düşünebilirler”

“G: Doğayla uğraşmaktan kastı ne sence?

Ö7: Sebze meyve yetiştirmek ya da doğayı yok etmek.”

“G: Bir gün insanlar doğayı kontrol edebilmek için onun nasıl işlediğini yeterince öğrenecek.”

Ö8: Kontrol etmek... Daha iyi mi daha kötü mü? Kararsızım. Katılıyorum. Doğayla daha iç içe olarak öğrenebilir.”

“G: İnsanlar doğayla uğraşırsa başlarına kötü şeyler gelir.

Ö15: Uğraşmak burada kötü anlamda mı yoksa tarım ve hayvancılık gibi bir uğraşmak mı?”

Öğrenciler görüşmelerin “konu hakkında yeterli bilgi sahibi değil” olarak kodlanmış bölümlerinden bazıları:

“G: Dünyada yaşayan insan sayısı çok fazladır.

Ö18: Evet, çok fazladır. 150 milyar vardır.”

“G: Doğa kanunu deyince aklına ne geliyor?

Ö5: Temizlik, yani yerlere çöp atmamak”

“G: Peki, sence dünyada yaşayan insan sayısı ne kadardır?

Ö15: 7 milyonu sanırım, hatırlayamıyorum. Galiba Türkiye'nin nüfusu 7 milyonu... Galiba, bilemiyorum. Ama tüm dünyada yaşayan insan sayısı fazla. Onu biliyorum.”

“G: Doğa kanunu deyince aklına n geliyor?

Ö10: Doğa geliyor.”

“G: Bizim modern yaşam tarzımız diyerek neden bahsediliyor?

Ö2: Temiz hava.

G: Modern yaşam deyince aklına ne geliyor?

Ö2: Temiz bir ortamda yaşamak.”

“G: Peki, dünyadaki insan sayısının az ya da çok olması dünyayı etkiler mi?

Ö2: Etkiler. Çok olması olumsuz etkiler. Ses kirliliğine neden olur.

G: Ses kirliliği çevreye zarar verir mi?

Ö2: Verir. Ses kirliliği diğer hayvanların kulaklarını ağrıtabilir.”

”G: İnsanlar doğa kanunlarına uymalıdır.

Ö3: Evet. Öğretmenim doğa kanunlarında neler var siz biliyor musunuz? Be bilmiyorum da...”

4.2.1 Nitel Verilerin Analizi Sonucu Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açıkları ile İlgili Bulgular

Yapılan içerik analizlerinde elde edilen kodlar çevremerkezci ve insanmerkezci temalara yerleştirildiğinde, çevremerkezci temasında bulunan kodların öğrenciler tarafından insanmerkezci temasında bulunan kodlara göre daha fazla bahsedildiği tespit edilmiştir. Tablo 4.32 incelendiğinde çevremerkezci temanın ve kodlarının öğrenciler tarafından 68 kez belirtildiği, insanmerkezci temanın ve kodlarının öğrenciler tarafından 59 kez belirtildiği ve çevresel olmayan temanın öğrenciler tarafından 4 kez belirtildiği görülmektedir.

Tablo 4.32: Çevresel temaları oluşturan kodların öğrencilerin ifadelerinde bulunma sayıları.

Çevresel Temalar	f	%
Çevremerkezci	68	51,91
İnsanmerkezci	59	45,04
Çevresel Olmayan	4	3,05
TOPLAM	131	100,00

Çalışmanın nicel aşamasında elde edilen yüksek oranda çevremerkezci bakış açısının aksine nitel verilerin analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının çevremerkezci etik yaklaşım ile insanmerkezci etik yaklaşım arasında olduğu görülmektedir.

4.2.2 Nitel Verilerin Analizi Sonucu Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açıkları İle İlgili Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucunda belirlenen temalar ve bu temaların alt kodlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.33'de gösterilmiştir.

Tablo 4.33: İçerik analizi sonucu oluşturulan temaların öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.

Temalar	Kız Öğrenciler		Erkek Öğrenciler	
	f	%	f	%
Çevremerkezci	30	50,0	38	53,5
İnsanmerkezci	27	45,0	32	45,0
Çevresel Olmayan	3	5,0	1	1,4

Tablo 4.33 incelendiğinde hem kız öğrencilerde (%50,0) hem de erkek öğrencilerde (%53,5) çevremerkezci ifadelerin sayısı insanmerkezci ifadelerden daha fazla olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin insanmerkezci ifadeler kullanma oranları neredeyse aynı olmasına rağmen kız öğrencilerin daha fazla çevresel olmayan görüşler belirttiği görülmektedir.

4.2.3 Nitel Verilerin Analizi Sonucu Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılımları İle İlgili Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucunda belirlenen temaların alt kodlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.34’de gösterilmiştir.

Tablo 4.34: İçerik analizi sonucu oluşturulan temaların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı.

Temalar	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çevremerkezci	10	38,5	19	52,8	25	56,8	14	56,0
İnsanmerkezci	15	57,7	17	47,2	16	36,4	11	44,0
Çevresel Olmayan	1	3,9	0	0,00	3	6,8	0	0,0

Çalışmanın nicel aşamasında yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınıf düzeylerinin çevreye yönelik bakış açılarında anlamlı bir etki oluşturmadığı

bulunmuştur. Nitel verilerin analizi sonucunda ise Tablo 4.45’te incelendiğinde 5. sınıf öğrencileri hariç tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin daha çevremerkezci görüşler ifade ettikleri tespit edilmiştir.

4.2.4 Nitel Verilerin Analizi Sonucu Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Yere Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılımları İle İlgili Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucunda belirlenen temaların alt kodlarının öğrencilerin yaşadıkları yere göre dağılımı Tablo 4.35’de gösterilmiştir.

Tablo 4.35: İçerik analizi sonucu oluşturulan temaların öğrencilerin yaşadıkları yere göre dağılımı.

Temalar	Köyde Yaşayan Öğrenciler		Şehirde Yaşayan Öğrenciler	
	f	%	f	%
Çevremerkezci	42	52,50	26	50,98
İnsanmerkezci	34	42,50	25	49,02
Çevresel Olmayan	4	5,00	0	0,00

Tablo 4.35 incelendiğinde şehirde yaşayan öğrencilerin çevremerkezci ve insanmerkezci ifadelerinin neredeyse eşit olduğu tespit edilmiştir. Ancak köyde yaşayan öğrencilerin çevremerkezci ifadelerinin insanmerkezci ifadelerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, köyde yaşayan öğrencilerin (%52,50) görüşmelerinde şehirde yaşayan öğrencilere (%50,98) göre daha fazla çevremerkezci ifade kullandıkları görülmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını çevremerkezci ve insanmerkezci çevre etik yaklaşımları çerçevesinde belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bölümde çalışmadan elde edilen Çocuklar İçin YÇP Ölçeğine dair bulgular ile beraber öğrencilerin çevreye yönelik bakış açıları ve bu bakış açılarının yaşanılan yer, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne – baba mesleği, anne – baba eğitim düzeyi, kitap okuma alışkanlığı, kardeş sayısı, en sevdiği ders, bir köye gitme sıklığı, bitki yetiştirilmesi, hayvan beslemesi ve televizyon izleme alışkanlığı etkenlerine göre değişimleri açısından sunulmuştur. Bu doğrultuda, çalışmanın sonuçları ilgili alanyazın bağlamında tartışılmış, yorumlanmış ve son olarak çalışmadan elde edilen çıkarımlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1 Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma (YÇP) Ölçeği

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda öğrenim gören 657 ortaokul öğrencisine uygulanan Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği güvenilirlik katsayısı bakımından önceki çalışmalar ile bağdaşmamıştır. Sarıçam, Şahin ve Ağız (2015) Türkiye’de yaptığı çalışmada cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,84; Corraliza, Collado ve Bethelmy (2013) İspanya’da yaptığı çalışmada cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,84 olarak hesaplanırken bu çalışmada cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,57 olarak hesaplanmış, akabinde güvenilirliği düşüren üç madde çıkarılarak cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,73 hesaplanmıştır. Tüm analizler ölçek 7 maddeden oluşmuş şekilde yapılmıştır.

Sınıf düzeylerine ayrı ayrı yapılan güvenilirlik testlerinde yalnız 5. Sınıf öğrencilerin oluşturduğu 105 öğrencilik örneklem içerisinde cronbach alfa güvenilirlik

katsayısı ,463; yalnız 6. Sınıf öğrencilerin oluşturduğu 188 öğrencilik örneklem içerisinde cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,555; yalnız 7. Sınıf öğrencilerin oluşturduğu 175 öğrencilik örneklem içerisinde cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,531; yalnız 8. Sınıf öğrencilerin oluşturduğu 189 öğrencilik örneklem içerisinde cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,667 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı yalnızca 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu örneklemde alanyazında kabul gören seviyeye ancak yaklaşabilmektedir. Buradan yola çıkarak ölçeğin; yaş seviyesi arttıkça güvenirliğinin arttığı söylenebilir. Bununla birlikte, 8. sınıf seviyesinden daha küçük yaş gruplarında maddelerin anlaşılması ile ilgili bir sorun olabileceğinden şüphelenilmiştir. Bu nedenle, Çocuklar İçin YÇP Ölçeğini oluşturan maddelerin öğrenciler tarafından ne ölçüde anlaşıldığını derinlemesine belirlemek için öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilerek çalışmaya nitel bir aşama eklenmiştir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinde bulunan maddelerin bazılarında konuyu ya da cümleyi anlayamadıkları, bazı maddeleri ise yorumlayabilmek için gerekli bilimsel bilgiye sahip olmadıkları için maddeler ile ilgili yeterli veya doğru yorumlar yapamadıkları fark edilmiştir. Kopnina (2011) Hollandalı çocuklarla yaptığı çalışmada, Çocuklar İçin YÇP Ölçeğinde yer alan bazı maddelerin yanıtlanabilmesi için çocukların yeterli bilgi seviyesine sahip olmadığını tespit etmiştir. Bunlar; “*Dünyada yaşayan insan sayısı çok fazladır.*” ve “*İnsanlar Doğa kanunlarına uymalıdır.*” maddeleridir. Yaptığımız çalışmada da aynı maddelerin öğrencilerin görüş belirtebilmeleri için yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca görüşmelere katılan öğrencilerin bazı maddelerdeki ifadeleri anlamakta zorlandıkları fark edilmiştir. Bunlar; “*İnsanlar doğayla uğraşırlarsa başlarına kötü şeyler gelir.*”, “*Doğa bizim yaşam tarzımızın kötü etkileriyle başa çıkabilecek kadar güçlüdür.*” ve “*Bir gün insanlar doğayı kontrol edebilmek için onun nasıl işlediğini yeterince öğrenecek.*” maddeleridir. Bu bağlamda Kopnina (2011), öğrencilerdeki eksik bilgilerin ve gelişmiş ülkeler dışındaki ülkelerin kültürel farklarının, ölçeğin anlaşılabilirliğinin bozacağını ve çevremerkezci – insanmerkezci ayrımını gerçekleştiremeyebileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin hakkında yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları ve tam olarak anlayamadıkları bu maddelerin, ölçek 5’li Likert olarak cevaplanırken güvenirliği düşüreceği düşünülmektedir.

Ek olarak çalışmanın örnekleminin kolay ulaşılabilir okullardan oluşturulması ve örnekleme oluşturan öğrencilerin orjinal YÇP ölçeğinin geliştirildiği iyi eğitilmiş, orta-üst düzey sosyal sınıfta ve gelişmiş ülkelerde yaşayan örneklemden farklı olması ölçeğin güvenilirliğini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Bu sebeple, dünyada en çok kullanılan çevresel tutum ölçeklerinin başında gelen, öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarını ve tutumlarını belirleyebilmek için kullanılan “Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği”nin güvenilirlik çalışması daha çok yapılmalı ve ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması tekrar yapılarak, maddeleri daha anlaşılır hale getirilerek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması sağlanmalıdır. Ayrıca Çocuklar İçin YÇP ölçeği daha geniş örneklemlerde yapılarak daha genellenebilir sonuçlara ulaşılmalıdır.

Çocuklar İçin YÇP Ölçeği, Çocuklar İçin Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutum Ölçeği ve Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği gibi benzer çevreye yönelik bakış açılarını ve tutumları belirlemeyi amaçlayan ölçeklerle nitel çalışmalar yapılarak, ölçeklerin maddelerinin ne kadar anlaşıldığını; çocukların çevreye yönelik bakış açısı, inanç ve tutumlarını ve bu bakış açılarını inşa ettikleri sosyokültürel kaynaklar belirlenmelidir.

Oluşturulacak yeni ölçeklerin içerikleri örgün eğitimde öğrencilere kazandırılan konular çerçevesinde belirlenmeli, öğrencilerin bilgi eksikliklerinin sebep olacağı yanlış ölçümlere engel olarak çocukların çevreye yönelik bakış açılarını ve tutumlarını daha güvenilir ve geçerli ölçmelidir.

5.2 Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açılıarı

Çevre eğitiminde çevreye yönelik farkındalığın, bakış açısının, etik değerlerin ve tutumların geliştirilerek bunların olumlu davranışlara dönüşebilmesi oldukça önemlidir (Gerçek, 2016; Çobanoğlu, Karakaya ve Türer, 2012; İleri, 1998). Nicel araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin çoğunluğunun, %75,65'i, çevreye yönelik çevremerkezci bakış açısına yakın olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %12,62'si orta seviyede bir çevreye yönelik bakış açısına sahip iken %11,72'si çevreye yönelik insanmerkezci bakış açısına yakın olduğu görülmüştür. Benzer ve farklı düzeylerde katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. (Erten, 2008; Karahan 2009; Erten ve Aydoğdu 2011; Çobanoğlu vd. 2012; Erten 2005; Gökçe vd, 2007; Özdemir, 2014; Küreci, 2018 Özata Yücel ve Özkan, 2014; Kunt, 2013; Artun ve Özsevgeç, 2015; Araz, 2018; Atasoy, 2005; Atasoy ve Ertürk, 2008; Özgen ve Kahyaoğlu; 2011; Gök ve Afyon, 2015; Varlı, 2014; Manoli vd., 2007; Corraliza vd., 2013).

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda öğrencilerin Çocuklar İçin YÇP maddelerine yaptıkları yorumlarda insanmerkezci ifadeleri ile çevremerkezci ifadeleri neredeyse eşit olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin, Çocuklar İçin YÇP maddelerine getirdikleri yorumların, yüksek seviyede çevremerkezci bakış açısıyla temellendirmediklerini, çevreye yönelik tutumlarının yüksek seviyede olmadığını göstermektedir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalar da çevreye yönelik bakış açılarında düşük seviyede çevremerkezci puan ortalamalarını rapor etmişlerdir (Aşılıoğlu, 2004; Erol ve Gezer, 2006; Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran, 2008 Bildik, 2011; Köklüner, 2016).

Çevre sorunlarının farkına varmak ve bu konuda çevreyi koruyucu davranışlarda bulunmak için çevreye yönelik doğru bilgi, olumlu inanç, bakış açısı ve tutumlar geliştirilmesi ancak doğru çevre eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Bu sebeple öğrencilerin, çevre sorunlarının kaynağı olan, doğayı bir kaynak olarak gören

insanmerkezci bakış açısını terk ederek, doğayı olduğu gibi kabul eden, çevreyle uyum içinde yaşamayı öngören çevremerkezci bakış açısına sahip olmalarını sağlayabilecek çevre eğitimi verilmelidir.

5.3 Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Yere Göre Çevreye Yönelik Bakış Açıları

YÇP puan ortalamalarına göre şehirde yaşayan ortaokul öğrencilerinin, köyde yaşayan ortaokul öğrencilerine göre daha çevremerkezci bakış açısına sahip olduğu hesaplanmıştır. Mahmutoğlu (2009) yaptığı çalışmada, kırsal alanlarda çevre etiği açısından uygulanan kuralların daha çok insanmerkezci, ekonomik ve sosyal kalkınma kaygılarıyla düzenlendiğini ifade etmiştir. Bu sonuç Küreci (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ancak bu sonuçlar köyde yaşayan çocukların daha çevremerkezci olarak bulan Yılmaz'ın (2016) Türkiye'de yaptığı çalışma ve Corraliza, Collado ve Bethelmy (2013) İspanya'da yaptığı çalışma ile farklılık göstermektedir. Bu farklılığa katılımcılar arasındaki kültürel, sosyo-ekonomik ve çevre eğitimindeki farklılıklar sebep olmuş olabilir. Bununla beraber kırsal alanlarda daha insanmerkezci etik tutumların gelişmekte olan ülkelerde temel bir sorun olduğu belirtilmiştir (Mahmutoğlu, 2009). Günden ve Miran (2008) borç yükünün daha fazla olduğu ve tarım arazisi küçük olan çiftçilerde daha insanmerkezci bakış açısı hâkim olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın yapıldığı köylerin dağlık alanlarda buldukları ve tarıma elverişli sınırlı arazilere sahip oldukları göz önüne alındığında, çalışmanın sonucu Günden ve Miran (2008) ve (Mahmutoğlu 2009) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Ek olarak Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine göre sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve kalkınmamış yerleşim birimlerinde yaşayan bireylerin çevreye yönelik bakış açıları öncelikle ihtiyaçları doğrultusundadır. Örneğin köyde yaşayan bir öğrenci ormanların korunmasını, sürekli yakacak odun bulabilmek için desteklemekte ya da besledikleri hayvanları ve ettikleri bitkileri göz önünde bulundurarak insanların diğer canlılara hükmetmek için yeryüzünde olduğunu belirtmektedir.

Kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik bakış açıları, değerleri, inançları, tutum ve davranışlarıyla ilgili daha çok çalışmalar yapılarak doğaya daha yakın yaşayan bireylerin çevreye karşı davranışları geniş ölçüde belirlenmelidir.

Şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre daha çevremerkezci bakış açısına sahip olmalarının sebeplerinin derinlemesine incelenmesi için bu konular hakkında daha çok nitel araştırmalar yapılmalıdır.

5.4 Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açıları

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çevreye yönelik bakış açılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eğitim seviyesinin artmasıyla çevre etik algısının da artması beklenmektedir (Tikka, Kuitunen ve Tynys, 2000; Wilkinson, 2002). Ancak bu çalışmada böyle bir sonuç elde edilememiştir. Alanyazında benzer sonuçlar rapor etmiş çalışmalar bulunmaktadır (Sağır vd, 2008; Aşılıoğlu, 2004). Örgün eğitimde çevre eğitimi çok az yer almakla beraber verilen çevre eğitiminin yüzeysel ve ezberci olması sınıf düzeylerine göre çevreye yönelik bakış açılarında fark oluşturmamış olabileceği düşünülmektedir.

5.5 Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açıları

Örnekleme oluşturan öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu durum çevreye yönelik bakış açısını etkileyen değişkenlerden birinin cinsiyet olduğunu göstermektedir. Alanyazın

incelendiğinde bu sonuç ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Erol ve Gezer, 2006; Özdemir, 2014; Taycı, 2009; Atasoy, 2005; Atasoy ve Ertürk, 2008; Gökçe vd, 2007; Uzun ve Sağlam, 2005; Yılmaz, 2016; Küreci, 2018).

Cinsiyet faktörünün çevreye yönelik bakış açılarına etkisinin kadınların lehinde olumlu olması çevreyi kadını ikili sömüren ataerkilliğe meydan okuyan ekofeminizm görüşünün temellerini desteklemekte olduğu düşünülmektedir (Çetin, 2005).

5.6 Ortaokul Öğrencilerinin Anne Baba Mesleği, Anne – Baba Eğitim Seviyesi, Okudukları Kitap Sayısı, Kardeş Sayıları, En Çok Sevdikleri Ders, Bir Köye Gitme Sıklıkları, Bitki Yetiştirme, Hayvan Besleme, TV İzleme Süreleri Değişkenlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açıları

Ortaokul öğrencilerinin anne mesleklerine göre çevreye bakış açıları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U ikili karşılaştırma testleri sonucunda annesi emekli olan öğrencilerin annesi ev hanımı, annesi işçi ve annesi çiftçi olan öğrencilere istatistiksel olarak çevreye yönelik daha çevremerkezci bakış açısına sahip oldukları bulunmuştur. Ancak diğer gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarına annelerinin mesleklerinin zayıf bir etkide bulunduğu söylenebilir. Buna ek olarak örnekleme oluşturan öğrencilerin yarısından daha fazlasının (N=479) ev hanımı olduğu göz önüne alınırsa istatistiksel analiz sonuçlarının olmayan bir farkı göstermiş olabileceği de düşünülmektedir. Bu araştırmadan farklı olarak, Erol ve Gezer (2006) yaptıkları araştırmada anne mesleğinin çevreye yönelik bakış açısına etkisini anlamlı bulmamıştır.

Babalarının mesleklerinin farklı olduğu ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarında istatistiksel bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre, babası memur olan öğrencilerin babası çalışmayan öğrencilere göre; babası yönetici olan öğrencilerin babası çalışmayanlara göre; babası memur olan öğrencilerin babası işçi olanlara göre; babası memur olan öğrencilerin babası çiftçi olanlara göre; babası yönetici olan öğrencilerin babası çiftçi olanlara göre daha çevremerkezci bakış açısına sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, Özdemir'in (2014) yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir.

Yapılan çalışmada, anne meslekleri çevreye yönelik bakış açısına neredeyse etki etmezken baba mesleklerinin orta düzeyde etki etmesine, çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin annelerinin %73'ünün ev hanımı olmasının sebep olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin annelerinin büyük bir çoğunluğu ailenin gelir düzeyine katkı sağlamıyorken, ailenin gelir düzeyini belirleyen etmen baba mesleği olmaktadır. Bu durum alanyazında gelir düzeyinin çevreye yönelik bakış açısı ve tutumları etkilediğini belirten çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Karahana, 2009; Özdemir, 2014; Gökçe vd., 2007; Küreci, 2018; Araz, 2018; Evans vd., 2007 Atasoy, 2005; Erol ve Gezer, 2006).

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim seviyelerine göre çevreye bakış açıları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre, annesi lise ya da yüksekokul mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul mezunu olanlara göre; annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul mezunu olanlara göre; annesi lise ya da yüksekokul mezunu olan öğrencilerin annesi ortaokul mezunu olanlara göre; annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi ortaokul mezunu olanlara göre daha çevremerkezci bakış açısına sahip olduğu bulunmuştur. Alanyazında yer alan bazı çalışmalar anne eğitim düzeyi ile çevreye yönelik bakış açıları ve çevresel tutumlar arasında anlamlı fark bulunmadığını raporlamıştır (Küreci, 2018; Aşılıoğlu, 2004; Gökçe vd, 2007).

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim seviyelerine göre çevreye bakış açıları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre, babası

lise ya da yüksekokul mezunu olan öğrenciler babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre; babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha çevremerkezci bakış açısına sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu babaları okuryazar olmayan öğrencilerin Çevresel Tutum düzeyi ile babaları ortaokul mezunu öğrencilerin Çevresel Tutum düzeyleri arasında, babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulan Yılmaz'ın (2016) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalar ise baba eğitim düzeyi ile çevreye yönelik bakış açısı veya tutum arasında ilişki bulamamıştır (Gök ve Afyon, 2015; Küreci, 2018; Varlı, 2014).

Ortaokul öğrencilerinin bir ayda okudukları kitap sayısına göre çevreye bakış açıları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısının dolayısıyla okuma alışkanlıklarının çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında etkili olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin kardeş sayılarına göre çevreye bakış açıları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kardeşi olmayan öğrencilerin 3'ten daha çok kardeşi olan öğrencilere göre; 1 kardeşi olan öğrencilerin 3'ten daha çok kardeşi olan öğrencilere göre; 2 kardeşi olan öğrencilerin 3'ten daha çok kardeşi olan öğrencilere göre daha çevremerkezci bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin kardeş sayılarının çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Kardeş sayısının artması ev içinde birey başına düşen gelir miktarının azalmasına sebep olur. Bu nedenle, çok kardeşe sahip öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu düşük seviyede olma ihtimali yüksektir. Aile gelir düzeyinin çevreye yönelik bakış açısı oluşturmada etkili olduğu alanyazında çalışmalarda belirtilmiştir (Karahan, 2009; Özdemir, 2014; Gökçe vd., 2007). Bu araştırmanın aksine Varlı (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin en çok sevdikleri derse göre çevreye bakış açıları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin en çok hangi dersi sevdiklerinin çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında etkili olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin bir köye gitme sıklıklarına göre çevreye bakış açıları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yılda bir kez köye gidenler, ayda bir kez köye gidenler ve haftada bir kez köye gidenler ile köyde yaşayan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer gruplarla karşılaştırıldığında köyde yaşayan öğrencilerin oluşturduğu grup çevreye yönelik daha insanmerkezci bir bakış açısına sahiptir. Bu sonuç öğrencilerin yaşadıkları bölgeye göre yapılan analiz sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Hayatının herhangi bir döneminde bitki bakımı üstlenmiş öğrencilerin, hiç bitki bakımı üstlenmemiş öğrencilere göre daha çevremerkezci bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç Yılmaz'ın (2016) araştırmasında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin çevresel tutum düzeylerinde, evlerinin bahçesi olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuyla örtüşmektedir.

Hiç hayvan beslememiş öğrencilerin çevreye yönelik bakış açısı ile hayatının herhangi bir döneminde bir hayvan beslemiş öğrencilerin çevreye yönelik bakış açısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen hayvan beslemiş öğrencilerin Çevresel Paradigma Puanları hayvan beslememiş öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Yılmaz (2016) da çalışmasında öğrencilerin hayvan besleme ile çevresel tutumları arasında bir ilişki bulunmadığını rapor etmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin günlük televizyon izleme sürelerine göre çevreye bakış açıları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerinin çevreye yönelik çevremerkezci ya da insanmerkezci bakış açısına sahip olmalarında etkili olmadığı sonucunu göstermektedir.

Öğrencilere verilecek olan çevre eğitiminin, öğrencilerin çevresel konular hakkındaki bilgi eksikliklerini giderici kavramları içermesiyle birlikte, çocukların doğaya içsel değer verebilmeleri için, yalnızca ezber bilgilerden oluşmamalı, ağaç dikimi, hayvan besleme ya da doğa kampı gibi öğrencilerin doğanın içinde aktif olacakları, diğer canlılarla etkileşime geçecekleri etkinlikler içermelidir.

Çevre ile ilgili konular, ilkokul ve ortaokul eğitim programlarında daha geniş yer almalıdır.

Çocukların çevreye yönelik bakış açıları, anne baba eğitim düzeyi, kardeş sayıları gibi birçok etkene bağlı olabileceğinden dolayı anne babalara ve eğitimcilere yönelik farklı içerik, kapsam ve süreden oluşan çevre eğitim programları uygulanarak, çocukların, anne babaların ve öğretmenlerin çevreye yönelik bakış açılarına etkisi incelenmelidir.

Şehir merkezlerinde yaşayan insanlara kıyasla doğa ile daha yakın ilişkiler içinde bulunan köyde yaşayan insanların çevreye yönelik tutumları çevreyi doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda köylerde ve kırsal alanlarda yaşayan ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları çevrenin dengesinin bozulmamasını önemseyen çevremerkezci etiğe daha yakın hale getirilmelidir. Bunun yapılandırılabilmesi için köylerde yaşayan öğrencilerin aldıkları çevre eğitimlerinin çevreye yönelik farkındalığı, bakış açısını, etik değerleri ve tutumları geliştirerek olumlu davranışlar sergilemelerini sağlayabilecek çevre eğitimleri gerekmektedir.

6. KAYNAKLAR

Akın, G. (2007). Küresel Çevre Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 31(1), 43-54.

Aksoy, B. (2014). Endüstri Bölgesinde Yaşayan Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimleri (Dilovası örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(1), 111-122.

Alpak Tunç, G. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Yaklaşımları İle Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Aydın.

Altunoğlu, B. D. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevre Risk Algısı. Doktora Tezi, *Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Sınav Yönetmeliğinin Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Anabilim Dalı*, Ankara.

Amérigo, M., Aragonés, J. I., de Frutos, B., Sevillano, V., ve Cortés, B. (2007). Underlying dimensions of ecocentric and anthropocentric environmental beliefs. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 97-103.

Araz, T. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma: Nevşehir Örneği. *Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Nevşehir.

Artun, H., ve Özsevgeç, T. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Eğitimine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 29-50.

Aşılıoğlu, G. (2004). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Çevre Eğitimi Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Atalay, C. (2016). Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği İle Organik Gıda Tüketicilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi: Ankara ili Örneği. Yüksek Lisans Tezi, *Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Atasoy, E. (2005). Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Bursa.

Atasoy, E., ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105–122.

Atasoy, E. ve Yüksel, S. (2006). Küreselleşme sürecinde Türkiye’de ilköğretim düzeyinde çevre eğitimi ve çevre bilincinin rol ve etkileri. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 7, 67-80.

Baylan, E. (2009). Doğaya İlişkin İnançlar, Kültür ve Çevre Sorunları Arasındaki İlişkilerin Kuramsal Bağlamda İrdelenmesi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67-74.

Bener, Ö. ve Babaoğul, M. (2008). Sürdürülebilir Tüketim Davranışı ve Çevre Bilinci Oluşturmada Bir Araç Olarak Tüketici Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 5(1), 1-10.

Berberoğlu, G. ve Tosunoğlu, C. (1995). Exploratory and confirmatory factor analyses of an environmental attitude scale (EAS) for Turkish university students. *Journal of Environmental Education*, 26 (3), 40–44.

Birden, B. (2016). Çevre Etiğinde Bireyin Ahlaki Sorumluluğuna Kısa Bir Bakış. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, C. 3(S. 1), 4–14.

Bildik, G. (2011). İlköğretim 7. Sınıfta Verilen Çevre Konusunun Öğrencilerin Çevresel Tutumu ve Çevre Bilgisi Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Bülbül, S. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Algıları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi*

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (18. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cansaran, A., Darçın, E. S., Dilek, C., Güçlü, Y., Hammalosmanoğlu, M., Türkmen, L., ve Yıldırım, C. (2008). *Çevre Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Casey, P. J., & Scott, K. (2006). Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric - Anthropocentric framework. *Australian Journal of Psychology*, 58(2), 57–67.

Cohen J. (1988). *The analysis of variance. In Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2. Baskı)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 274-87.

Corraliza, J. A., Collado, S., and Bethelmy, L. (2013). Spanish version of the new ecological paradigm scale for children. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1–8.

ÇETİN, O. (2005). Ekofeminizm: Kadın Doğa İlişkisi ve Ataerkillik. *Sosyoekonomi*, 1(1), 61-76.

Çobanoğlu, E. O., Karakaya, Ç., ve Türer, B. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevreye Yönelik Değerlerinin Ekosentrik (Ekoloji Merkezli) ve Teknosentrik (teknoloji merkezli) Yaklaşımlar Çerçevesinde Belirlenmesi. X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde*.

Des Jardins, J. R. ve Keleş, R. (2006). *Çevre Etiği, Çevre Felsefesine Giriş*. İmge Kitabevi: Ankara.

Dubos, R. (1973). *A Theory of Earth, Western Man and Environmental Ethics: Attitudes Towards Nature and Technology*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Dunlap, R. E., and Van Liere, K. D. (1978). The “new environmental paradigm”. *The journal of environmental education*, 9(4), 10-19.

Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., and Jones, R. E. (2000). New trends in measuring environmental attitudes: measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale. *Journal of social issues*, 56(3), 425-442.

Erdoğan, N. (2009). Testing the new ecological paradigm scale: Turkish case. *African Journal of Agricultural Research*, 4(10), 1023-1031.

Ergün, T. (2014). Türkiye’de Çevre Denetimi ve Çevre Etiği Bağlamında Yeniden Yapılandırılması. Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.

Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers’ attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.

Ertan, B. (2004). 2000’li Yıllarda Çevre Etiği Yaklaşımları ve Türkiye. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 93-108.

Erten, S. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.

Erten, S. (2008). Insights to ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes towards environment in diverse cultures. *Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, (33), 141–156.

Erten, S. ve Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı Öğrencilerde, Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Karşı Antipatik Tutum Anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41). 158-169.

Evans, G. W., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, K., and Shapiro, E. (2007). Young children’s environmental attitudes and behaviors. *Environment and Behavior*, 39(5), 635–658.

George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference (10. Baskı)*. Boston: Pearson Education Inc.

Gerçek, C. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Etiğine Yönelik Algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59), 1100-1107.

Gök, E., ve Afyon, A. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevresel Tutumları Üzerine Alan Araştırması. *Journal of Turkish Science Education*, 12(4), 77-93.

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., Özden, M. (2007). Elementary Students Attitudes Towards Environment. *Elementary Education Online*, 6(3), 452-468.

Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri The Effects of an Ecology Based Environmental Education on Teachers' Opinions about Environmental Education. *Science*, 34(151), 30-43.

Günden, C., ve Miran, B. (2008). Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğiyle Çiftçilerin Çevre Tutumunun Belirlenmesi: İzmir İli Torbalı İlçesi Örneği. *Ekoloji Dergisi*, 18(69), 41-50.

Hoffman, A. J., and Sandelands, L. E. (2005). Getting Right with Nature. *Organization & Environment*, 18(2), 141-162.

İmga, A. G. O. (2006). Küreselleşen Çevresel Krize, Hakim Paradigma Dışı Bir Bakış Olarak Derin Ekolojik Yaklaşım. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 84-97.

Kahrıman-Ozturk, D., Olgan, R., ve Tuncer, G. (2012). A Qualitative Study on Turkish Preschool Children's Environmental Attitudes Through Ecocentrism and Anthropocentrism. *International Journal of Science Education*, 34(4), 629-650.

Kaltenborn, B. P. and Bjerke, T. (1999). the Relationship of Ecocentric and Anthropocentric Motives To Attitudes Toward Large Carnivores. *Journal of Environmental Psychology*, 19(4), 415-421.

Karaca, C. (2007). Çevre, İnsan ve Etik Çerçevesinde Çevre Sorunlarına ve Çözümlerine Yönelik Yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1–19.

Karademir, Y. (2017). Öğretmen Adaylarının Doğaya Bağlılık Düzeyleri ve Etik Tutumları. Yüksek Lisans Tezi, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Muğla.

Karahan, G. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumları. Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

Karakaya, Ç. (2009). Antroposentrik (insanı merkeze alan) ve Nonantroposentrik (insanı merkeze almayan) Yaklaşımlara Göre Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açıları. Yüksek lisans tezi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Samsun.

Karakaya, Ç., & Çobanoğlu, E. O. (2012). İnsani Merkeze Alan (Antroposentrik) Ve Almayan (Nonantroposentrik) Yaklaşımlara Göre Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açıları. *Journal of Turkish Science Education*, 9(3), 23–35.

Kasalak, M. A., Yurcu, G., ve Akıncı, Z. Üniversite Öğrencilerinin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlarının Değerlendirilmesi: Akdeniz Üniversitesi İİBF Örneği. *Journal of Tourism Intelligence and Smartness*, 1(2), 24-33.

Kaypak, Ş. (2012). Çevre Barışına Etiksel Bir Yaklaşım. *AİBÜ-İİBF Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-30.

Kışlalıoğlu, M. ve Berkes, F. (2003). *Çevre ve Ekoloji*. İstanbul Remzi Kitabevi.

Kılıç, S. (2006). Modern Topluma Ekolojik Bir Yaklaşım. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 108-127.

Kocakurt, Ö., & Güven, S. (2005). Çevre, Aile ve Çocuk. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 34-38.

Kopnina, H. (2011). Qualitative revision of the new ecological paradigm (NEP) scale for children. *International Journal of Environmental Research*, 5(4), 1025–1034.

Kopnina, H. (2012). ‘People are not plants, but both need to grow’: qualitative analysis of the new ecological paradigm scale for children. *The Environmentalist*, 32(4), 394-404.

Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from ‘environment’in environmental education?. *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717.

Kopnina, H. N. (2011). Applying the new ecological paradigm scale in the case of environmental education: Qualitative analysis of the ecological world view of Dutch children. *Journal of Peace Education*, 5(15), 374-388.

Kortenkamp, K. V., ve Moore, C. F. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 261–272.

Köklüner, S. (2016). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Tokat Merkez İlçe Örneği). Yüksek Lisans Tezi, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Tokat.

Küreci, C. (2018). 4.Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Kütahya.

Mahmutoğlu, A. (2009). Kırsal Alanda Çevre Sorunlarına Etik Yaklaşım: Kırsal Çevre Etiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.

Manoli, C. C., Johnson, B., and Dunlap, R. E. (2007). Assessing children's environmental worldviews: Modifying and validating the New Ecological Paradigm Scale for use with children. *The Journal of Environmental Education*, 38(4), 3-13.

Mathis, M. (2017). Assessing Relationships between Social Context, Knowledge and Student Perspective in a College Course on Environmental Science, Doktora Tezi, *Toledo Üniversitesi*, Toledo.

McEwen, K. E. (2015). The primary school factors that shape the environmental Knowledge, attitudes, and behaviours of children. Doktora Tezi, *Waikato Üniversitesi*, Yeni Zelanda.

Mert, M. (2006). Lise öğrencilerinin çevre eğitimi ve katı atıklar konusundaki bilinç düzeylerinin saptanması. *Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Mete, A. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi ve Tutumlarına Çevre Koruma Kulübü'nün Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.

Murdy, W. H. (1975). Anthropocentrism: A Modern Version. *Science*, 187(4182), 1168-1172.

Orr D. W. (1994). *Earth In Mind*. California: Island Press, 7-15.

Özata Yücel, E., & Özkan, M. (2014). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 27-48.

Özdemir, O. (2012). The Environmentalism of University Students: Their Ethical Attitudes Toward the Environment. *Hacettepe University Journal of Education*, 43, 373-385.

Özdemir, T. (2014). Fen Fakültesi Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının (Antroposentrik, Ekosentrik, Antipatik) Farklı Değişkenler Açısından

Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon.

Özer, N. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiğine Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, *Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Aksaray.

Özerkmen, N. (2002). İnsan Merkezli Çevre Anlayışından Doğa Merkezli Çevre Anlayışına. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 42(1-2), 167-185.

Özerkmen, N. (2017). İnsan merkezli çevre anlayışından doğa merkezli çevre anlayışına. *DTCF Dergisi*, 42(1-2).

Özgen, N., ve Kahyaoğlu, M. (2011). Farklı Fonksiyonel Özelliğe Sahip Yerleşim Ünitelerinde İkamet Eden İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Sorunlarını Algılama ve Çözüm Önerileri: Fenomenografik bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(38), 136-157.

Palmer, J. A. (2003). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge.

Palmer, S. (2008). The PRACTICE model of coaching: Towards a solution-focused approach. *Coaching Psychology International*, 1(1), 4-8.

Passmore, J. (1974). *Man's Responsibility for Nature: Ecological Problems and Western Traditions*. New York: Charles Scribners.

Routley, R. ve Routley, V.(1995). *Against the Inevitability of Human Chauvinism, Environmental Ethics*. New York; Oxford University Press.

Raynaud, D., Barnola, J. M., Chappellaz, J., Blunier, T., Indermühle, A., ve Stauffer, B. (2000). The ice record of greenhouse gases: A view in the context of future changes. *Quaternary Science Reviews*, 19(1-5), 9-17.

Rechkemmer, A., ve Von Falkenhayn, L. (2009). The human dimensions of global environmental change: Ecosystem services, resilience, and governance. *EPJ Web of Conferences*, 1, 3-17.

Sağır, Ş. U., Aslan, O., ve Cansaran, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 496-511.

Şahin, H. S. ve Sariçam, H., Ağız, M., & Üniversitesi, D. (2015). the First Psychometric Properties of Turkish Version of the New Ecological Paradigm (Nep) Scale for Children and Gifted Students' Ecological Beliefs. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 3,19–29.

Şakacı B. K. (2011). İnsanmerkezcilik ve Çevremerkezcilik Ekseninde Derin Ekoloji Yaklaşımının Çözümlemesi ve Eleştirisi. Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.

Şenel, A. (2009). İnsanlık Tarihi: Kemirgenlerden Sömürgenlere. Ankara; İmge Kitabevi.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.

Taşkın, Ö. (2003). Environmental Education: New Era for Science Education. *Hoosiers Association for Science Teachers Convention*, 19-21.

Taşkın, Ö. (2004). Postmaterialism, new environmental paradigm and ecocentric approach: A qualitative and quantitative study of environmental attitudes of Turkish senior high school students. Doktora Tezi, *Indiana Üniversitesi*, Indiana.

Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). “Çevre” Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 1-12.

Taycı-Ünal, F. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin çevresel tutum bilgi duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma-(çorlu örneği). Yüksek Lisans Tezi, *Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Tekirdağ.

Tekin, E. (2012). Environmental awareness and concerns of pre-service teachers in a private non-profit university. Doktora Tezi, *Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Thompson, S. C. G., ve Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of environmental Psychology*, 14(2), 149-157.

Tikka, P. M., Kuitunen, T. M. ve Tynys, M. S. (2000). Effects Of Educational Background On Students' Attitudes, Activity Levels, And Knowledge Concerning Environment. *The Journal of Environmental Education*, 31, 12–19.

Tuncay, B. (2010). Moral reasoning of pre-service science teachers toward local and non-local environmental problems. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Tuncay, B., Yılmaz-Tüzün, Ö., ve Teksoz, G. T. (2012). Moral reasoning patterns and influential factors in the context of environmental problems. *Environmental Education Research*, 18(4), 485–505.

Turan, S. (2009). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Biyoloji Dersinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Ekolojik Etik Yaklaşımlarına Etkisi. Doktora Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (24), 543-559.

Uçar, M. B., (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Dostu Davranışlarının Modellenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Elazığ.

Uzun, N., ve Sağlam, N. (2006). OrtaÖğretimÖğrencileriİçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme Geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30, 240–250.

Ünal, S. ve DIMIŞKI, E. (1999). UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17). 142-154.

Ünder, H. (1996). *Çevre felsefesi*. Ankara: Doruk Yayınevi.

Varlı, D. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Tokat.

Wilkinson, D. (2002). *Environment And Law*. New York: Routledge.

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

Yalmancı, S. G. (2015). Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 29-40.

Yaşaroğlu, C., & Akdağ, M. (2013). İlköğretim Birinci Kademe İçin Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(13), 253-275.

Yıldırım A., ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.(9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, İ. (2016). Türkiye’de İlkokul Programlarında Çevre Eğitimi ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Tiflis Konferansı Çevre Eğitimi Amaçlarına Ulaşma Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Edirne.

Yörek, N. (2007). Çevre Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Ekoloji Magazin Dergisi*, 13, 71.

Yücel, A. G. (2005). Environmental Ethics Approach In The World And Turkey. Yüksek Lisans Tezi, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Zengin, U. ve Kunt, H. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Ağaç ve Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi/An Analysis of Secondary School Students' Attitudes towards Trees and Environment. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 155-165.

EKLER

7. EKLER

EK A: Çocuklar İçin Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği

	TAMAMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1. Yaşamak için, bitkiler ve hayvanlar insanlar kadar çok hakka sahiptir.					
2. Dünya da yaşayan insan sayısı çok fazladır.					
3. İnsanlar dünyayı mahvetmeyecek kadar zekidir.					
4. İnsanlar doğa kanunlarına uymalıdır.					
5. İnsanlar doğayla uğraşursa başlarına kötü şeyler gelir.					
6. Doğa, bizim modern yaşam tarzımızın kötü etkileriyle başa çıkabilecek kadar güçlüdür.					
7. İnsanlar doğaya hükmetmek için yaratılmıştır.					
8. İnsanlar doğaya kötü davranıyor.					
9. Bir gün insanlar doğayı kontrol edebilmek için onun nasıl işlediğini yeterince öğrenecek.					
10. Eğer işler değişmezse, yakında çok büyük çevresel felaketler olacak.					

EK B: Öğrenci Özellikleri Anket Formu

Değerli öğrenciler;

Bu form ortaokul öğrencilerinin çevreye karşı bakış açılarının belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara içtenlikle cevap verilmesi, sonuçların güvenilir olması açısından önemlidir. Verdiğiniz bilgiler sadece bilimsel çalışma amaçlıdır, kimse ile paylaşılmayacaktır. Anketi cevaplamanız yaklaşık 10 dakika sürecektir. Sizin düşüncenizi en iyi yansıtan seçeneğe **X** işareti koyunuz.

Araştırmanın gerçekleştirilmesindeki katkınız ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Behçet ŞAHİN

Doç. Dr. Serap Öz Aydın

Fen Bilimleri Öğretmeni

Yüksek Lisans Tez Danışmanı

Ad Soyad:

Okul:

Yaş:

1. Cinsiyetiniz:

Kız ()

Erkek ()

2. Sınıfınız:

5 ()

6 ()

7 ()

8 ()

3. Yaşadığınız yer:

Köy ()

İl merkezi ()

4. Anne ve babanızın mesleği nedir?

Anne

Baba

a. Ev hanımı ()

a. Çalışmıyor ()

b. Memur ()

b. Memur ()

c. İşçi ()

c. İşçi ()

d. Esnaf ()

d. Esnaf ()

e. Çiftçi ()

e. Çiftçi ()

f. Emekli ()

f. Emekli ()

g. Serbest meslek ()

g. Serbest meslek ()

h. Yönetici ()

h. Yönetici ()

i. Yaşamıyor ()

i. Yaşamıyor ()

5. Anne babanızın eğitim durumu nedir?

- | <u>Anne</u> | | <u>Baba</u> | |
|---------------------------|-----|---------------------------|-----|
| a. Okuryazar değil | () | a. Okuryazar değil | () |
| b. İlkokul mezunu | () | b. İlkokul mezunu | () |
| c. Ortaokul mezunu | () | c. Ortaokul mezunu | () |
| d. Lise/yüksekokul mezunu | () | d. Lise/yüksekokul mezunu | () |
| e. Üniversite mezunu | () | e. Üniversite mezunu | () |
| f. Yüksek lisans | () | f. Yüksek lisans | () |
| g. Doktora | () | g. Doktora | () |

6. Bir ayda kaç kitap okursunuz?

- a. Sıfır () b. 1 () c. 2 () d. 3 () e. 4 () f. 4'ten çok ()

7. Kaç kardeşiniz var?

- a. Tek çocuk () b. 1 () c. 2 () d. 3 () e. 3ten fazla ()

8. En çok hangi dersi seviyor ve ondan hoşlanıyorsunuz?

- a. Sosyal bilgiler () d. Beden eğitimi () g. Teknoloji tasarımı ()
b. Matematik () e. Fen bilimleri () h. Resim / Müzik / Görsel sanatlar ()
c. Din kültürü () f. Türkçe ()

9. Bir köye veya küçük bir kasabaya gitme sıklığınız nedir?

- a. Hiç gitmem () b. Yılda bir () c. Ayda bir ()
d. Haftada bir () e. Bir köyde yaşıyorum ()

10. Hiç bitki yetiştirdiniz mi?

- a. Hayır () b. Evet ()

11. Hiç hayvan beslediniz mi?

- a. Hayır () b. Evet ()

12. Günde ortalama kaç saat televizyon izlersiniz?

- a. Hiç izlemiyorum () d. 2-3 saat ()
b. 1 saatten az () e. 3-4 saat ()
c. 1-2 saat () f. 5 saat ve daha fazla ()

EK C: ÇALIŞMA İZİN BELGESİ



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.19514831
Konu : Araştırma İzni

17.11.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2012 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu genelgesi,
b) Balıkesir Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 24.10.2017 tarih ve 13059 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Behçet ŞAHİN'e ait "Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Karşı Bakış Açılarının Belirlenmesi" konulu tez çalışması için Şehzadeler ve Yunusmare İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokul öğrencileri yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin; 2017 - 2018 eğitim öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ
Müdür Yardımcısı

OLUR
17.11.2017

Recep DERNEKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
Ölçekler (3 sayfa)

Şiştercepçe 3/ül. Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA
Elektronik Ađ: www.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Ar-Ge Birimi
Tel: (0 236) 231 46 66 (105)
Faks: (0 236) 231 12 51

İletişim adresleri elektronik ortamda değiştirilebilir. Mail: iletisim@meb.gov.tr adresinden: 8864-0C0D-3478-0C73-6752 kodu ile sorgu yapılabilir.