

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIKLARI MEKÂNA GÖRE
ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazan DALDAL GEÇGİN

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Nisan 2015

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIKLARI MEKÂNA GÖRE
ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI**

Nazan DALDAL GEÇGİN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN , 2015

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....)ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nazan

Soyadı : DALDAL GEÇGİN

Bölümü :

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe adı : Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Mekâna Göre Çevreye Yönelik Tutumları

İngilizce adı : The Environmental Perceptions of Middle School Students Depending on Their Residential Areas

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Nazan DALDAL GEÇGİN

İmza:

Jüri onay sayfası

Nazan DALDAL GEÇGİN tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Mekâna Göre Çevreye Yönelik Tutumları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ

İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Bahadır KILCAN

İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK

Tarih Bölümü Anabilim Dalı ,Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 30 /04 /2015

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen değerli hocam ve danışmanım sayın Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmalarım süresince yanımda bulunan yol gösteren, bilgisinden ve görüşlerinden yararlandığım değerli arkadaşım Emre KARATAŞ’a ve İsmail Hakkı BURDURLU ‘ya

Uygulama sırasında yardımlarını esirgemeyen okul yöneticileri, öğretmen ve örneklem grubundaki öğrencilere,

Bütün eğitim hayatım boyunca desteklerini benden hiç esirgemeyen her zaman dualarıyla yanımda bulunan sevgili annem Hacer DALDAL, babam Fahri DALDAL, kardeşlerim Canan SARI, Hatice TEKKAYA’ya ve sevgili eşim Levent GEÇGİN’e teşekkür ediyorum.

Ve ayrıca çalışmalarım sırasında desteğini gördüğüm herkese saygılarımla candan teşekkürlerimi sunarım.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIKLARI MEKÂNA GÖRE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI

(Yüksek Lisans Tezi)

Nazan Daldal Geçgin

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan -2015

ÖZ

Bu araştırmada ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını saptamak için ‘çevre tutum ölçeği’ kullanılarak öğrencilerin yaşadıkları mekânın çevreyi algılama düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlanmıştır. Hazırlanan ölçek farklı mekânsal özellikleri olan yerlerdeki (köy, kasaba, kent) tesadüfi yöntemle seçilmiş 8.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Yaşanılan mekân kentsel ve kırsal açıdan ele alınarak bu alanların öğrencilerde yarattığı etki, doğayı algılama biçimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca yaşanılan alandaki fiziksel ve sosyal yapı da incelenerek bunların etki düzeyleri üzerinde de durulmuştur. Çocuklar öğrendiklerini yaşadıkları deneyimler sonucu kazanmışlar ve bu kazanımları onların çevreye olan pozitif tutumlarını geliştirmiştir. Bu tutumların geliştirilmesinde çocukların yaşadıkları çevrelerin farklı etkileri bulunmaktadır. Şehirseldaki alanlarda yaşayan çocukların çevreye yönelik algıları, bakış açıları farklıyken kırsal alanda yaşayan çocukların çevreye yönelik algıları farklı olabilmektedir. Çünkü yaşanılan coğrafi mekândaki fiziksel ve sosyal öğeler farklılık arz etmektedir. Çocukların çevrelerindeki dağlar, ağaçlık alanlar onlarda farklı duygular oluştururken çevredeki yüksek binalar, yollar, köprüler

onlarda daha farklı duygular oluşturabilmektedir. Örneğin; şehirsel alanda yaşayan bir çocuğa çevre kavramının ona neyi ifade ettiği sorulduğunda onun cevabı evler, yollar, köprüler, yüksek gökdelenler olacaktır. Fakat kırsal alanda yaşayan bir çocuktan bu cevabı vermesi beklenemez. Çünkü onun çevresinde yüksek binalar, yollar, köprüler yerine dağlar, ağağlar, göller bulunmaktadır. Araştırma Ankara ili Çankaya İlçesi, Sincan İlçesi, Polatlı İlçesi'ndeki toplam 285 8.sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Örneklem grubundaki bu öğrencilerin 95'i Çankaya İlçesi'nde bulunan Rauf Orbay Ortaokulu 8.sınıf öğrencisi, 95 'i Sincan İlçesi Temelli Kasabası Türkoğlu Ortaokulu 8.sınıf öğrencisi ve 95 'i ise Polatlı İlçesi Basri Köyü Basri Ortaokulu 8.sınıf öğrencisidir. Araştırmada öğrencilerin yaşadıkları mekâna göre çevreyi algılama biçimlerinin cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba meslek, yaşanılan alan (köy, kasaba ve şehir) gibi faktörlere göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin yaşadıkları mekânın, cinsiyetin, anne ve baba öğrenim durumlarının, anne ve baba mesleklerinin çevreye yönelik tutumlarını etkilediği ve tutumlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Bilim Kodu :
Anahtar kelimeler :Çevre, Yaşanılan Mekân, Tutum
Sayfa Adedi :
Danışman : Doç. Dr. Ufuk KARAKUş

THE ENVIRONMENTAL PERCEPTIONAL FORMS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS DEPENDING ON THEIR RESIDENTIAL AREAS

(M.S Thesis)

Nazan Daldal Geçgin

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April 2015

ABSTRACT

This study aims to determine whether their inhabitation affect the detection level, using environmental attitude questionnaire for determine to the perspectives for the environment of middle school 8th grade students. The questionnaire was administered to randomly selected 8th grade students live in places (village, town, and city) which is different residential characteristics. There side entail area was evaluated in terms of urban and rural; their perceptions of nature, the effects on students of urban and rural areas was tried to determine. Also examining the physical and social structures in their residential area has also focused on the effects of the physical and social structures. Research was carried out on total of 285 eighth grade students in Çankaya, Sincan, and Polatlı district of Ankara province. 95 of these 8th grade students in the sample group are in Rauf Orbay middle school of Çankaya district, other 95 of the students are in Türkoğlu middle school Temelli county of Polatlı district and the other 95 of the students are in Basri middle school of Basri village of Polatlı district. According to there side entail area of the students, Research was aimed to determine whether advanced in the terms of such as gender, educational level and profession of parents, living are (rural-urban). In the result of the research, it was concluded that residential area, gender,

educational levels and professions of parents of the students affect their environmental attitude and create significant differences in their attitudes.

ScienceCode :
KeyWords :Enviroment, Residential Area, Attitude
PageNumber :
Supervisor :Assoc. Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM 1	
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	2
Alt Problemler.....	2
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Varsayımlar.....	4
Sınırlılıklar.....	4
Tanımlar.....	4

Çevrenin Tanımı.....	5
Algılama.....	6
Mekân.....	6
Coğrafi Çevre(yaşanılan yer).....	7

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....9

Çevrenin Tanımı ve Sınıflandırılması.....9

Çevre Kavramının Çok Boyutluluğu.....11

Nitelik Açısından.....11

Mekân açısından.....11

Coğrafi Açidan11

İnsan ve Çevre İlişkileri.....12

Çevreye Yönelik Davranış.....14

Çevreye Yönelik Tutum.....15

Tutumların Oluşumu ve Gelişimi.....19

Yaş..... 24

Cinsiyet24

Gelir24

Eğitim25

Psikografik Özellikler.....25

Çevresel Kaygı.....25

Sosyal ve Politik Konulara Duyarlılık (SPKD).....25

Çevre Eğitimi.....27

Çevre Eğitiminin Önemi.....28

Çevre Eğitiminin Amaçları.....30

Algılama ve Çevre İlişkisi.....33

Mekân..... 34

Mekân Algısı.....	36
Yerleşme	38
Yerleşmeyi Etkileyen Faktörler.....	39
<i>İklim</i>	39
<i>Yeryüzü Şekilleri</i>	39
<i>Toprak</i>	39
<i>Ekonomik Kaynaklar</i>	39
Yerleşme Çeşitleri.....	39
<i>Kırsal Yerleşme</i>	39
<i>Kentsel Yerleşme</i>	43
<i>Kasaba</i>	45
<i>Kent (şehir)</i>	46
<i>Metropolitan Kent</i>	46
<i>Birleşik Kent</i>	47
<i>Dev Şehir (megalopolis)</i>	47
<i>Küresel Kent (dünya şehri)</i>	48
BÖLÜM 3	
LİTERATÜR TARAMASI.....	49
Yurtiçi Literatür Taraması.....	49
Yurtdışı Literatür Taraması.....	56
BÖLÜM 4	
YÖNTEM.....	61
Araştırmanın Modeli.....	61
Evren ve Örneklem.....	61
Araştırmanın Evreni	61
Araştırmanın Örneklemi.....	62
Veri Toplama Araçları ve Ön Uygulama.....	62

Çevre Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	62
Geçerlilik ve Güvenirlik	63
<i>Geçerlilik</i>	63
<i>Güvenirlik</i>	64
Verilerin Analizi.....	65
BÖLÜM 5	
BULGULAR VE YORUM.....	67
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
BÖLÜM 6	
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	75
Sonuçlar	75
Tartışma.....	77
Öneriler	78
KAYNAKLAR.....	79
EKLER.....	87
Ek -1 Çevre Tutum Ölçeği.....	87
Ek- 2 Uygulama İzin Yazısı	90

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Büyüklüklerine Göre Yerleşmeler.....	41
Tablo 2. Yönetmel Açısından Köy Yerleşmeleri (1946-1970).....	43
Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre dağılımı.....	62
Tablo 4. Çevre Tutum Ölçeği Madde Faktör Yükleri.....	64
Tablo 5. Çevre Tutum Ölçeğinin İç Tutarlılık Analizine İlişkin Madde Toplam Korelasyon Değerleri.....	65
Tablo 6.Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	67
Tablo 7.Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Farklılığına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	67
Tablo 8.Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	68
Tablo 9.Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	68
Tablo 10.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	69
Tablo 11.Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	70
Tablo 12.Öğrencilerin Baba Meslek Durumlarına Göre Dağılımı.....	71
Tablo 13. Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Meslek Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	71
Tablo 14. Öğrencilerin Anne Meslek Durumlarına Göre Dağılımı.....	72
Tablo 15. Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Meslek Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	72
Tablo 16.Öğrencilerin Yaşadıkları Mekan Durumlarına Göre Dağılımı.....	73
Tablo 17.Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	74
Tablo 18.Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Çevresel Algılamada Kullanılan Bazı Faktörler	34
---	----

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Çevre, insanların etkileşim içerisinde olduğu organik ya da inorganik maddelerden oluşmuş ortamdır. Bu ortamda karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Özellikle insan unsuru ele alındığında insanların kendi aralarındaki etkileşimi kadar, insan-doğa etkileşimi de söz konusudur. İnsan-doğa etkileşiminin bir sonucu olarak çevrede bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Gerek bilgi eksikliğinden, gerekse yanlış tutumlardan dolayı insanın yaşadığı çevrede, insandan kaynaklanan bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Birinci dereceden sorumlu olan insana, çevreye karşı sorumluluk ve duyarlılık kazandırılabilir. Bu da ancak eğitim yolu ile olabilir. Bu tutum ve duyarlılığın olması için ise öncelikle insan ile doğa arasında özel bir bağ kurulmalıdır. Bilgi bazında çevre ile ilgili biyolojik, fizyolojik, sosyo-ekonomik rollerin ve faktörlerin insana eğitim yolu ile kavratılması gereklidir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1978, s. 6).

İnsan yaşamının başladığı andan itibaren, insan çevrenin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. İnsanın doğa ile ilişkisi bir bütünlük içinde sürekli bir değişim ve dönüşüm içinde sürüp gitmektedir. İnsan bu süreçte doğayı hem derinden etkilemiş hem de doğadan etkilenmiştir. Bu etkileşim her insanda aynı boyutta yaşanmamıştır. Burada birçok faktör işin içine girmiş , insanı bu faktör farklı derecelerde etkilemiştir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne babanın mesleği, cinsiyet, yaşanan kırsal –kentsel mekân bu faktörlerden bazılarıdır. İşte bu ve bunlara benzer bazı etmenler insanın kafasındaki çevre kavramının ne demek olduğunu şekillendirmiştir. Örneğin; köyde ya da küçük bir kasabada yaşayan insanın kafasında oluşan çevre kavramıyla ya da çevreye bakış açısıyla büyük bir şehirde

yaşayan insanda oluşan çevre kavramı farklı olacaktır. Ya da babası çiftçi olan bir insanla doktor olan bir insanın çevreye bakışı değişecektir.

Tuncer, Sungur, Tekkaya ve Ertepinar (2004) çalışmalarında kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan 6.sınıf 136 öğrencinin çevreye yönelik tutumlarını araştırmışlar araştırma sonucunda kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Oweini ve Hourı (2006) tarafından yapılan lise öğrencilerinin bilgi ve tutumlarını etkileyen faktörleri inceleyen çalışmada cinsiyet, yaş, yurtdışında yaşamış olma gibi bazı değişkenlere bağlı olarak çevreye yönelik bilgi ve tutumu değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında bazı değişkenler ile çevreye yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları coğrafi mekâna göre çevreye yönelik tutumları anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.1.2. Alt Problemler

- 1-) Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 2-) Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 3-) Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 4-) Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları babanın mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
- 5-) Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları anne mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
- 6-) Çocukların çevreye karşı tutumları yaşadıkları yere göre (köy, kasaba ve şehir) farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını saptamak için ‘çevre tutum ölçeği’ kullanılarak öğrencilerin yaşadıkları mekânın çevreye yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlanmıştır. Yaşanılan mekân köy, kasaba ve şehir açısından ele alınarak bu alanların öğrencilerde yarattığı etki, doğayı algılama biçimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca yaşanılan alandaki fiziksel ve sosyal yapı da incelenmiş bunların etki düzeyleri üzerinde de durulmuştur.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanların çevreye karşı tutumları çok küçük yaşlarda başlamakta ve ileriki yaşlara ulaştığında ise bu tutumlar bireylerin kendi düşüncelerini oluştururken birçok faktör devreye girmekte ve bireylerin düşüncelerini şekillendirmektedir. Bazı araştırmacılar da çevresel tutumun oluşmasında yaşam deneyiminin etkili olduğunu düşünmektedirler (Bradley, Waliczek ve Zajicek, 1999).

“Çocukların çevre deneyimleri ve çevreyi algılamaları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır”(Surbrook, 1997, s.2).Bu ilişkiyi ortaya çıkarmak için bu konuda araştırmalara daha çok önem verilmesi bu konunun aydınlığa kavuşması için çok önem arz etmektedir. Çünkü çocuklara yaşatılan çevre deneyimleri çocukların çevreye bakış açılarını ne kadar etkilemektedir? Bu üzerinde durulması gereken bir konudur.

Bu araştırma çocukların çevreyi algılama biçimlerinin yaşadıkları coğrafi mekâna (kırsal-kentsel) göre ve bu mekânda bulunan fiziksel ve sosyal etmenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koyması ve elde edilen bilgiler doğrultusunda ebeveynlerin bilgilendirilmesi bakımından somut bir örnek olacaktır. Böylece yaşanılan yer ile o yerde bulunan fiziksel ve sosyal etmenlerin çocukta bıraktığı izlenim ortaya konulmuş olacaktır.

Yapılan literatür taramalarında göç konusunun fazlaca işlendiği görülmektedir. Tez çalışması kısmında çevre konusu en çok Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde de bu konuyla ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde ise bu konuyla ilgili çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu araştırma ile Sosyal Bilimler alanında var olan çevre konusuyla ilgili boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- 1-) Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.
- 2-) Tüm katılımcıların eşit koşullarda teste tabi tutuldukları kabul edilmiştir.
- 3-) Uygulanacak ölçekdeki sorular ortaokul öğrencilerinin müfredat programları göz önüne alınmaksızın genel olarak bu sınıflardaki öğrencilerin konuya bakış açılarını tespit etmeye yönelik hazırlanmıştır.
- 4-) Teste tabi tutulan öğrenciler, araştırma süresince aynı ölçüde güdülenmişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1-) 2014 – 2015 eğitim öğretim yılında tesadüfî yöntemle seçilmiş Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’ na bağlı Rauf Orbay Ortaokulu 8.sınıf öğrencileri ile
- 2-) 2014–2015 eğitim öğretim yılında tesadüfî yöntemle seçilmiş Ankara ili Sincan ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Temelli Ortaokulu 8.sınıf öğrencileri ile
- 3-) 2014-2015 eğitim öğretim yılında tesadüfî yöntemle seçilmiş Ankara ili Polatlı ilçesi Basri Köyü Ortaokulu 8.sınıf öğrencileri ile
- 4-) Araştırma veri toplama aracı olarak kullanılan çevreye yönelik tutum ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlk bakışta son derece basit bir sözcükmüş gibi görünen çevre, son yıllarda tüm dünya ülkelerinde kendisine yüklenen anlamı ve kapsamla birlikte hayatımızın en önemli ve anlamlı sorunu haline gelmiştir. Bu bölümde çevre, yaşanan coğrafi mekân, algı ve bu kavramların içerdiği diğer kavramların tanımları verilmeye çalışılacaktır.

1.6.1. Çevrenin Tanımı

Yetmişli yıllara kadar çevre denildiğinde, iki farklı çevre akla gelmekteydi: Bireyin içinde yaşadığı, ev, mahalle, köy, şehir gibi farklı mekânlardan oluşan coğrafi (mekânsal) çevre ve arkadaşlar, akrabalar, komşular, aile üyeleri, yaşlılar gibi insanlardan oluşan toplumsal (beşeri) çevre. Kısaca, bu dönemde genel olarak “çevre” insanların içinde yaşadığı ve faaliyetlerini sürdürdüğü dış ortam olarak tanımlanmaktaydı. Fakat seksenli yıllardan itibaren bu tanım sorgulanmaya başlandı ve çevre kavramı hem genişledi hem de karmaşık boyutlara ulaştı. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde çevrenin doğal (fiziki) boyutunun yanı sıra, kültürel, politik, iktisadi, ekolojik, sosyal, psikolojik boyutları da tartışılmaya ve çevre kavramının çok boyutlu ve karmaşık bir ilişki ve etkileşimler zincirinden oluştuğu yüksek sesle dile getirilmeye başlandı. Karmaşık yapıları olduğuna vurgu yapılan ve sonraki dönemlerde ortaya çıkan tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Çevre kavramıyla ilgili genel sözlüklere bakıldığında çevre, “bir organizmanın veya organizmalar topluluğunun yaşamı üzerinde etkili olan tüm faktörler” ve “canlıların yaşamasını ve gelişmesini sağlayan fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerin bütünü” olarak tanımlandığı görülmektedir (Çevre Koruma ve Ekoloji Terimleri Sözlüğü, 1996, s.41).

Türk dil kurumu çevreyi ; “ kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam” olarak tanımlamıştır (TDK Türkçe Sözlük, 1998, [http:// www.tdk.gov.tr /TR/ sözcükler](http://www.tdk.gov.tr/TR/sözcükler)).

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

Görmez (2003, s.15) çevreyi “canlıları özellikle de insanı etkileyen ve ondan etkilenen dış şartların tamamı “olarak tanımlamıştır.

Keleş ve Hamamcı’ya (2005, s.32) göre çevre, “canlı ve cansız varlıkların karşılıklı etkileşiminin bütünüdür”. Canlı öğeler nüfus türleri yani; insanlar, bitki örtüsü, hayvan topluluğudur. Cansız öğeler ise iklim, hava, su ve yer kürenin yapısıdır.

Coğrafi açıdan ise “insanın çevresi içindeki her türlü faaliyetlerinin incelenmesi, insanla çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimin kurallarının ortaya konması” şeklinde ifade edilmektedir (Erol 1982, s.33).

Literatür taramasından yola çıkarak yapılan çevre kavramını yorumlayacak ve toparlayacak olursak canlıların yaşam alanlarını oluşturan, etkiledikleri ve etkilendikleri ortama ya da bu alana çevre denilmektedir.

1.6.2. Algılama

“Algı, psikoloji ve bilişsel bilimlerde duyuşsal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamına gelir” (Schacter, 2011, s.62).

Algılama, duyu organlarıyla edinilen bilgilerin yorumlanması ve bu yorumlama işleminin yansımasıdır. Dış dünyada yaşadığımız olay ve durumlar aslında bizim algıladığımız şekildedir; başka birine göre belki aynı olay ve durumlar bambaşka bir portre çizebilir. İnsanın algılarını medya, toplum, aile gibi faktörler doğru ya da yanlış etkileyebilir. Ancak eğitimciler öğrencilerin bir konuyu hakkındaki algılarını istenilen amaca yönelik yönlendirme şansına sahiptirler. Bu yönlendirme hakkını ve görevini en iyi şekilde yerine getirebilmek için ilköğretim öğrencilerinin çevreyi nasıl algıladıkları hakkında bilgi edinmek ve eğitim ortamlarını ve yöntemlerini bu bilgiler ışığında düzenlemek çok önemlidir (Dinçer, 1998).

Genel Türkçe sözlükte “algı ruh, bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak” olarak tanımlanmaktadır. Yöntem bilimleri Sözlüğü’nde ise algı, “olay, nesne ve durumlar karşısında duyular aracılığıyla kazanılan ilk bilinç” olarak tanımlanmıştır (Yöntem bilimleri Sözlüğü, 1981).

1.6.3. Mekân

Mekân çeşitli yaklaşımlarla farklı ele alınmakla beraber geniş bir çerçeve ile “insanı çevreden belli bir ölçüde ayıran ve içinde eylemlerini sürdürmesine elverişli olan boşluk” ve sınırları gözlemciler tarafından algılanabilen uzay parçası olarak tanımlanmaktadır (Sözen ve Tanyeli 1994, s.157).

Bir mekânı oluşturmak için onun mutlaka her yönden kesin engellerle sınırlanmış olması gerekmez. Bir mekânı bir hacimden ayıran en önemli fark da aslında bu noktada ortaya çıkmaktadır. Mekânı oluşturan sınırlama hareketi önleyici şekilde fiziksel olabileceği gibi yalnızca başka duyularla algılanabilecek biçimde, örneğin sadece zemindeki bir doku gibi görsel de olabilir. Önemli olan mekânın net veya net olmayan sınırlarının algılanabilir olmasıdır. Mekân algısı ele alınırken her ne kadar ilk başta görme duyusu kaynaklı algıya ağırlık verilse ve diğer duyumlama şekilleri ihmal edilse de algılama aslında tüm

duyulardan farklı oranlarda etkilenir. Algılamının çeşitli duyuların birleşiminden oluştuğu ve mekân algısının da tüm duyuların etkisi altında oluştuğu göz önünde bulundurmak gerekir (Sözen ve Tanyeli, 1994).

1.6.4. Coğrafi Çevre (Yaşanılan Yer)

İnsanlar yaşamları boyunca kendi belirledikleri hedeflerini gerçekleştirmek ya da ihtiyaçlarını gidermek için çeşitli özelliklerde mekânlar oluşturmuşlardır. En basit olarak insanlar başlangıçta barınak ihtiyaçlarından dolayı evleri oluşturmuşlar, zaman içinde belirledikleri hedefler doğrultusunda evlerini şekillendirerek kullanıma hazır hale getirmişlerdir. Bu şekillendirmeyi yaparken insanoğlu estetik duygularını da katmıştır. Çünkü kendi ihtiyaçlarını karşılamının yanı sıra rahat, huzur ve mutluluk verici bir mekân arzulamışlardır.

İnsan Toplulukları, varoluşundan bu yana doğanın etkisi altında, hayat ve faaliyetlerinde bu etkinin izlerini taşımaktadır. İnsan; bitki ve hayvan gibi çevre şartlarını olduğu gibi kabul eden, bu şartlara karşı pasif kalan bir varlık değildir. Tam tersine insan doğa şartlarına karşı gelmekte, doğayla savaşmakta ve onu değiştirmeye, isteklerine uydurmaya çalışmaktadır. Doğanın insan üzerinde etkisi olduğu gibi insanın da doğa üzerinde etkisi olmakta ve bu etki belli bir noktaya kadar varabilmektedir. Ne olursa olsun insanın; onu tanımak, ona uymak ve dayanmak suretiyle doğayı değiştirme yolundaki çalışması ve bu yolda kazandığı, medeniyet kelimesi ile ifade edilen zafer büyük olmuştur. İnsanlığın bugün ulaşmış olduğu yüksek medeniyet seviyesi ve yeryüzünün büyük kısmında doğal çevre ve çevre yerine, bu çevreye kendi damgasını vurmak suretiyle meydana getirdiği ve Coğrafi Çevre şeklinde ifade edilen Doğal-Beşerî Çevre, insanın doğaya karşı mücadelesinde ve medeniyet yolunda bugüne kadar kazandığı büyük zaferin tanıklarındır (Tanoğlu,1964, s.3-6)

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çevrenin Tanımı ve Sınıflandırılması

Yetmişli yıllara kadar çevre denildiğinde, iki farklı çevre akla gelmekteydi: Bireyin içinde yaşadığı, ev, mahalle, köy, şehir gibi farklı mekânlardan oluşan coğrafi (mekânsal) çevre ve arkadaşlar, akrabalar, komşular, aile üyeleri, yaşlılar gibi insanlardan oluşan toplumsal (beşeri) çevre. Kısaca, bu dönemde genel olarak “çevre” insanların içinde yaşadığı ve faaliyetlerini sürdürdüğü dış ortam olarak tanımlanmaktaydı. Fakat seksenli yıllardan itibaren bu tanım sorgulanmaya başlandı ve çevre kavramı hem genişledi hem de karmaşık boyutlara ulaştı. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde çevrenin doğal (fiziki) boyutunun yanı sıra, kültürel, politik, iktisadi, ekolojik, sosyal, psikolojik boyutları da tartışılmaya ve çevre kavramının çok boyutlu ve karmaşık bir ilişki ve etkileşimler zincirinden oluştuğu yüksek sesle dile getirilmeye başlandı. Bugün çevrenin değişik yönleri ön plana çıkarılarak farklı tanımları yapılmaktadır (Atasoy,2005).

Sözlük anlamı ile çevre; bir şeyin yakını, etrafı, dolayısıdır. Bununla birlikte çeşitli bilim dallarına göre çevrenin kapsamı ve tanımı değişmektedir.

Genel olarak çevre; “Canlıların yaşamı üzerinde etkili olan faktörler bütünlüğüdür” şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle çevre “Bir canlının veya canlılar topluluğunun yaşamını sağlayan ve onu sürekli olarak etkisi altında bulunduran süreçler, enerjiler ve maddesel varlıkların bütünlüğüdür” şeklinde de tanımlanabilmektedir.

Çevre kavramıyla ilgili genel sözlüklere bakıldığında çevre, “bir organizmanın veya organizmalar topluluğunun yaşamı üzerinde etkili olan tüm faktörler” ve “canlıların yaşamasını ve gelişmesini sağlayan fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerin bütünü”

olarak tanımlandığı görülmektedir (Çevre Koruma ve Ekoloji Terimleri Sözlüğü, 1996, s.41).

“Canlı varlıkların, hayati bağlarla bağlı oldukları, etkiledikleri ve etkilendikleri mekân birimlerine o canlının veya canlılar topluluğunun yaşam ortamı veya çevre denir” (Erinç, 1984, s. 3).

“Ekosferdeki tüm canlı unsurları kuşatan döngüler ve ilişkiler bütünüdür” (Ertürk,1998, s.45).

Başbakanlık Çevre Müsteşarlığına göre “çevre, canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamıdır” (T.C Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı Çevre Kanunu, 1983, s.499). Çevrebilim açısından dar anlamıyla çevre, ekosferdeki tüm canlı unsurları kuşatan döngüler ve ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir. İnsan açısından ise en geniş tanımıyla çevre, “insan ve diğer tüm canlı varlıklar ile birlikte doğanın ve doğadaki insan yapısı öğelerin bütünü” olarak tanımlanabilir.

Ekolojik anlamda çevre ise “Belirli bir yaşam mekânında etkili olan fiziksel, kimyasal ve biyotik faktörlerin bütünlüğüdür” şeklinde tanımlanmaktadır (Kocataş, 1996, s.4).

“Çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır”(Keleş ve Hamamcı, 1998, s. 25).

Bu tanım doğrultusunda çevrenin üç farklı ana öğeden oluştuğunu görmekteyiz:

- Bitkiler, hayvanlar, mikroorganizmalar ve insanlar gibi tüm canlılar,
- Taş, su, hava, ışık, ısı, nem gibi cansız varlıklar,
- Bu canlı ve cansız varlıkları etkileyen ya da etkileyecek kimyasal, fiziksel, biyolojik ve toplumsal nitelikteki tüm etkenler.

Nitelik açısından çevre, fiziksel ve toplumsal olarak ikiye ayrılmış olsa da ikisi arasında kesin bir sınır olmayıp, ikisi adeta birbirlerini tamamlayarak, bir bütünlük oluşturmaktadır.

Keleş ve Hamamcı’ya (1998, s.25) göre “İnsanın içinde yaşadığı, varlığını, özelliğini ve niteliğini fiziksel olarak algıladığı ortama fiziksel çevre denir. Bu fiziksel çevre içinde bulunan insanların ekonomik, toplumsal ve siyasal sistemleri gereği yarattıkları ilişkilerin tümü toplumsal çevreyi oluşturmaktadır”. İnsan faaliyetlerinden (sanayi, turizm, ulaşım,

tarım, madencilik vs.)soyutlanmış bir fiziksel çevre düşünülemedi gibi, doğal çevreden (orman, göl, nehir, atmosfer, mera, deniz, çöl, toprak vs.) etkilenmeyen bir toplumsal çevre de düşünülemez. Bu nedenle toplumsal ve fiziksel çevre karşılıklı etkileşimler içinde bulunan değişken ve çok boyutlu bir bütün oluşturmaktadır.

Fiziksel çevre kendi içinde doğal ve yapay olarak ikiye ayrılır. “ İnsanın oluşumunda katkıda bulunmadığı, hazır bulduğu çevreye doğal çevre denir. Deniz, göl, buzul, tundra, tropik-orman, plato, savan vs. bunlara örnektir. İnsan bu doğal çevrenin bir parçası olup ondan etkilenmekte ve aynı zamanda da onu etkilemektedir. İnsanın bilgi, teknoloji ve kültür birikimine dayanarak, doğal çevresinde bulmuş olduğu yeraltı ve yerüstü kaynakları kullanarak oluşturduğu çevreye yapay çevre denir. Yapay çevrenin en temel özelliği insan faaliyetleri ve müdahalesi ile oluşmuş olmasıdır. Kentler, köprüler, barajlar, yollar, fabrikalar, üniversiteler, gecekondular vs. bunlara örnek olarak gösterilebilir” (Keleş ve Hamamcı, 1998, s.27-29). Kısaca, yapay çevre, doğal çevre elemanlarını kullanarak, insanların sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturdukları çevre olarak da tanımlanabilir.

Doğal çevrenin dışında, sosyal, kültürel, psikolojik, coğrafi, tarihsel, turistik ve endüstriyel çevrelerin var olması çevre kavramını daha da genişletmektedir. “Bireyin dışında kalan, onun hem dolaylı hem de dolaysız biçimde ilişkide bulunduğu bütün insanlarla kurumlardan oluşan çevre için “sosyal çevre” deyimi kullanılır” (Ünder,1996, s.4).

2.1.1. Çevre Kavramının Çok Boyutluluğu

2.1.1.1. Nitelik Açısından:

- Fiziksel Çevre
- Toplumsal Çevre

2.1.1.2. Mekân Açısından:

- Yerel Çevre
- Bölgesel Çevre
- Ulusal Çevre
- Uluslararası Çevre
- Küresel Çevre

2.1.1.3. Coğrafi Açıdan:

- Fiziki Çevre
- Beşeri Çevre
- Ekonomik Çevre
- Kırsal-Kentsel Çevre

2.2. İnsan ve Çevre İlişkileri

İnsanlığın var olmasıyla insan ve çevre etkileşimi başlamış, günümüze kadar devam etmiş ve bundan sonra da devam edecek bir süreç oluşmuştur. Bu etkileşimde insanların çevreden etkilenmesi ve çevrenin insanları etkilemesi söz konusu olmuştur. İnsanların çevreyi olumsuz yönde etkilemesi çevre sorunlarının çıkmasına sebep olmuş, doğal denge bozulmaya başlamıştır.

Çevre insanlara pek çok imkân sunarak onların yaşadığı ortamı oluşturur. Ancak, karşılıklı etki modelindeki ilişkilerin karmaşıklığı sebebi ile çevrenin insan üzerindeki etkisini ölçmek kolay değildir. Hızla artan nüfus ve gereksinimlerin artışı, doğal kaynakların aşırı kullanımı ve israfı gibi etkenler ile iklimler üzerinde meydana gelen değişiklikler ve bunun insanlar üzerine etkisi çevresel sorunlar olarak günümüze taşınmaktadır (Ürey, 2009).

“İnsan ile doğal çevre elemanları arasında sürekli ve karşılıklı bir etkileşim vardır. İnsanın doğal çevre ile etkileşimleri sonucunda beşeri (kültürel) eserler ortaya çıkar” (Şahin, 1998, s. 9).

Çevre insanların hayatlarını pek çok yönden etkiler. Bir çevrenin iklimi, bitki örtüsü, arazi şartları ve sıcaklık değerleri gibi birçok farklı bileşeni o çevrede yaşayan insanların çevre şartlarına uygun yaşam tarzı belirlemesine neden olur. Çevrenin etkisi, insanların giyimlerini, beslenmelerini, konutlarını, ulaşım şekillerini ve geçim kaynaklarını belirleyen en önemli etkenlerden biridir.

“İnsan da diğer tüm canlılar gibi çevrebilim kurallarının kapsamı içinde doğada yaşayan bir canlıdır. Ancak insan aklı, geliştirdiği teknoloji ve yönetsel gücü ile doğa üzerindeki etkisini arttırarak doğayı kendi istekleri doğrultusunda değiştirme olanağına kavuşmuştur”

“İnsanoğlu doğal ortam içinde önceleri çevreyi olduğu gibi kabul etmek zorunda kalırken, zamanla artan bilgi ve becerisi sayesinde çevresine egemen olma davranışını göstermeye

başlamıştır. İnsanoğlu bir yandan yaşam standartlarını yükseltmiş, öte yandan da doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanılmasına sebep olmuştur” (Sever ve Samancı, 2002, s.153-164). İnsanlar yaşamlarını, varoluşlarından bu yana çevrelerini değiştirerek sürdürmüşlerdir.

İlk çağlarda insanlar temel gereksinimlerini doğayla yaptıkları mücadeleler ile elde etmişlerdir. İnsanlık tarihi boyunca insanlığın tek değişmeyen özelliği doğanın zenginliklerinden yararlanarak gelişmesi ve daha ileri uygarlıklara ulaşabilmesidir. İnsanlığın ilerlemesinin yarattığı tüm olumlu gelişmeler doğanın cömertçe kullanılması ile sağlanmıştır (İlkin ve Alkin, 1991, s.19).

Sanayi devrimi ve bunun sonucunda bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmeler insan-doğa dengesini insan lehine bozarak, insana doğaya müdahale etme imkânı vermiş ve bunu sonucunda da doğal denge bozulmaya başlamıştır (Erol, 2005). Doğal dengenin herhangi bir sebeple bozulması, doğanın bütün parçalarını etkiler. Doğal dengeyi oluşturan canlı ve cansız varlıklar zincirinin halkalarından bir veya bir kaçında olabilecek herhangi bir kopma, zincirin tümüne etki ederek bu dengenin bozulmasına sebep olabilir. Bu halkalardan biri olan insan, doğal dengeyi bozucu faaliyetlerde bulunarak, çevre sorunlarını meydana getiren etkenlerin basında yer alır (Bozkurt ve Mitmede 2001).

İnsanoğlu toplumsal yaşam ilişkileri içerisinde çeşitli biçimlerde doğadan yararlanarak üretim sürecini gerçekleştirmektedir. Bu üretim süreciyle de insan doğal çevreden farklı olarak yapay çevresini oluşturmaktadır. Bu esnada insan yapay çevresindeki koşulları iyileştirir ve geliştirirken de doğayla sürekli bir ilişki içindedir. İnsan bu ilişkileri gerçekleştirirken varlığının ve etkinliklerinin de bilincindedir. Bu özelliği ile de insanın çevresi ile olan ilişkileri, diğer canlıların çevreleri ile olan ilişkilerinden farklıdır. Bu farklılık diğer canlıların çevre koşullarına uyması, insanın ise çevre koşullarını kısmen de olsa kontrol altına alabilme, istediği şekilde yönlendirebilme yeteneğine sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak insanın doğaya egemen olma boyutları genişledikçe, çevre sorunları da artmakta ve insan yaşamını olumsuz yönde tehdit etmektedir (Dedeler,1997).

Son yirmi-yirmi beş yıldır çevre sorunlarına karşı insanlığın gösterdiği duyarlılıkta büyük gelişmeler olmuştur. Artan nüfus, iç ve dışgöçler, büyüyen kentler, düzensizce ve çevreyi fazla gözetmeden gelişen sanayinin yarattığı kirlilik, akarsu, göl, deniz, hava ve toprağın kirlenmesi, azalan yeşil alanlar, artan gürültü vb. çevre sorunlarını gündeme getirmiştir. Çevre sorunlarının var olmasına sebep olan insan olduğuna göre bu sorunları ortadan kaldıracak olan da yine insandır (İşyar, 1999).

Sonuç olarak insan doğayı hem olumlu yönde hem de olumsuz yönde etkilerken doğa da insanı hem olumsuz yönde etkilemektedir. Bu kısır döngü yıllar boyunca böyle devam etmiş ve böyle devam edecek gibi görünmektedir.

2.3. Çevreye Yönelik Davranış

Çevreye yönelik davranışı belirlemek üzere bireysel ve sosyal faktörler ile politik tutumları içeren farklı bağımsız değişkenlerin kullanıldığı çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır: Tuncer vd. (2004); Kaya, Akıllı ve Sezek (2009); Sadık ve Sarı (2007); Erol ve Gezer (2004); Aydın ve Cepni (2010); Armağan (2010). Bu araştırmalarda genel olarak çevreye yönelik davranışın tek boyutlu yapıda olmadığı ve bu nedenle bulguların farklı faktörlere bağlı davranışları gösterdiği saptanmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları, çevreye yönelik tutum ve davranış arasında zayıf bir ilişki olduğunu gösterirken bazıları da çevreye yönelik davranış ve niyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ileri sürmüştür. Davranışı sınıflandırmanın tek yolu özel ve genel (alanları) davranışları birbirinden ayırmaktır. Genel davranış, çevre topluluklarına katılma, bunları destekleme, antlaşmaları imzalama gibi faaliyetleri kapsamaktadır. Bu tür davranışlar, doğrudan ve eylemci davranışlardan farklı olarak kamu politikalarını etkiler ve çevreye fayda sağlar. Özel davranış ise yeşil tüketim, geri dönüşüm, organik gıda tüketimi gibi faaliyetleri içerir. Çevre üzerinde doğrudan etkisi olan bu tür davranışlar herkes aynı şekilde davrandığında daha etkili olur.

Dietzeet. al. (1998) tüketici davranışı, çevre vatandaşlığı ve politik destek olmak üzere üç türlü çevre sorumlu davranış tanımlamışlardır. İlk ikisi göreceli olarak özel ve genel davranışlarla ilgili iken üçüncüsü yüksek vergi, pahalı fiyat uygulaması ve az tüketme gibi ekonomik fedakârlıklara istekli olmayı içerir. Ancak tüketicilerin çoğu çevre sorunlarına ilişkin kaygılarını belirtse de çok azı yaşam biçimlerini değiştirerek kişisel harcamalarında kısıtlama yapmayı kabul etmektedir. Örneğin; tüketicilerin çoğu geri dönüşüm uygulamalarını gerekli görmesine rağmen çevre sorunlarının %30-40'ı hane halklarının tüketim faaliyetlerinden kaynaklanmaktadır. Küreselleşen dünyamızda çevre konularına ilişkin bilginin, çevre problemlerine yönelik tutumların ve çevre dostu davranışların kültürlere göre değiştiğini gösteren bulgular da bulunmaktadır.

2.4. Çevreye Yönelik Tutum

Tutum kavramı, farklı düşünürler tarafından farklı şekilde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Allport, “tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumudur” biçiminde bir tanım önermektedir (Freedman vd. 1998, s.319). Doob (1947, s.66) tutumu “bireyin içinde yaşadığı toplumda, önemli olduğu düşünülen örtülü ve güdeleyici bir tepki” olarak tanımlamıştır (Doob (1947)’dan aktaran Tavşancıl, 2002). Cronbach ise şöyle bir tanım önermektedir: “Bireyin karşıtını kabul ya da reddetmesine etki yapan maksadına tutum denir”. Milton Rokeach, Uluslararası Sosyal Bilimler Ansiklopedisinde, tutumları şöyle ifade etmektedir:

“Tutumlar, birbirine ilişkin inançların, nispeten sürekli bir organizasyonudur .Böylece kişinin eşyayı ve durumları nitelendirici, değerlendirci ya da savunucu eylemleri tutumlara dayanır. İnançların her biri bir tür eğilim oluşturur ve uygun bir biçimde harekete geçildiğinde eşya ve durumlara karşı tercih edilen cevaplar olarak kendilerini gösterirler. Demek oluyor ki, tutum esasta nispeten devamlı ve ısrarlı bir istidattır (eğilimdir) ve geçirilmiş tecrübelerle göre meydana gelmektedir. Tutumların verasete bağlı temelleri olabilir; fakat prensip olarak geçirilen tecrübelerle elde edilirler ve öğrenme yolu ile meydana gelirler ”(Rokeach, 1973, s.275).

Fishbein ve Ajzen (1975, s.567) tutumu, “belli bir obje hakkında tutarlı olarak taraftar olmak veya taraftar olmamak şeklinde tepki göstermek biçiminde öğrenilmiş bir eğilimdir” olarak tanımlamışlardır. Buna göre tanım tutumun üç ana unsurunu içermektedir:

- Tutum öğrenilir,
- Tutum davranışa dönüştürülür,
- Bu davranış genel olarak tutarlıdır.

Tüm bu tanımlar incelendiğinde tutumun dört temel özelliği ortaya çıkmaktadır:

1. Tutumlar tepki vermeye hazır olmayı içerir.
2. Tutumlar güdüleme gücüne sahiptirler.
3. Tutumların durağan olma özelliği vardır.
4. Tutumlar değerlendirme içerir (Sakallı, 2001, s. 106).

Tutum kavramı, değer, inanç, çıkar, ilgi ve görüş gibi kavramlarla sıkça karıştırılabilmektedirler. Başaran’a göre “bir sorun için görülebilen birden çok çözüm ya da bulgulardan birini seçerek benimsemeye inanç denir”. Dönmezer’e göre ise “inançlar, bilgi, duygu, tavır ve hareketten ibaret unsurlardan oluşurlar ve tutumlar bir inanç sistemi olmayıp, bir alt inanç sistemidir. Tutum için gerekli bilgiyi sağlayan inançlar, tutumun

bilişsel temelini oluşturmaktadırlar. İlgi ise hoşlanma veya tercih etme şeklinde öğrenilmiş bir tepki olup, aktivitelere ve nesnelere yöneliktir”(Kobella,1989,s.2).

Katz’a göre tutumların dört farklı işlevi vardır:

1. Anlama veya bilgi işlevi.
2. İhtiyaçların karşılanması işlevi.
3. Egoyu savunma işlevi.
4. İçsel değerlerin ifade edilmesi işlevi (Sakallı,2001, s.108-110).

Atasoy’a (2002) göre eğitimciler tutumun üç bileşeni üzerinde anlaşımlardır. Bunlar: biliş, etkileme ve davranma eğilimidir. Bazı bilim adamları ise tutumun dört ana unsurdan oluştuğunu iddia etmektedirler:

A. Bilişsel düzey: Bilişsel düzey, gözlenebilen bir nesneye yönelik olarak inançlarımız, tercihlerimiz, algılamalarımızdır.

B. Duygusal düzey: Gözlemlenebilen bir nesneye ilişkin olarak hissettiğimiz endişe, hoşlanma veya kızgınlık gibi duygularımıza atıfta bulunmaktadır.

C. Davranışsal yönelimler düzeyi: Davranışsal yönelimler, tutum nesnesine ilişkin olarak hedeflerimiz, arzularımız ve beklenen tepkilerimizdir.

D. Değerlendirme düzeyi: Değerlendirme, genellikle tutumun temel unsuru olarak düşünülmektedir. Değerlendirme, bir tutum nesnesine ilişkin iyi veya kötü bir ifadede bulunmaktır. Bir tutum nesnesine ilişkin olumlu veya olumsuz bir tutumdan bahsettiğimizde, değerlendirme boyutuna atıfta bulunuyoruz demektir. Değerlendirme, bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurların bir fonksiyonudur. Daha önce yapılan bir değerlendirme bellekte depolanır, dolayısıyla daha sonra bir davranış öncesinde genellikle hatırlanır. Yani, duygusal ve bilişsel unsurlar fazla etkili olmayabilirler”(İşyar,1999, s.49-50).

Tutumun en bilinen niteliği değerlendirmeci özelliğidir. Bu bağlamda, unsur, olgu ve ya olayın taraftar olma veya olmama duygularıyla değerlendirilmesidir. Hatta bazı düşünürler tutumun tek unsurunun değerlendirme yönü olduğunu iddia etmektedirler. Tutumlar bizzat insanların kendileri tarafından veya başkalarının gözlenmesi suretiyle öğrenilebilirler, böylece öğretilirler de. Tutumlar öğrenildiğine göre, onlar kolaylıkla değiştirilebilirler,

fakat bazen tutumların yaşam boyu sürüp gidecek kadar yeterince tutarlı oldukları da görülmektedir. Her tutumun bir nesnesi vardır ve tutumun hassas olumluluğu, nesnenin sınırlarının belirli olmasına, kolay algılanır, seçilebilir ve ayırt edilebilir olmasına bağlıdır. Tutum aynı zamanda davranışın nedeni olabilir. Kişisel, sosyal ve bilişsel değişkenlerin tutumun kararlılık, sürüp gidebilme düzenine etkide bulunduğu düşünülmektedir (Kobella, 1989, s.1).

“Bir bireyin bir şeye ilişkin tutumunu anlamak suretiyle, bu bireyin bu nesneye yönelik genel tepki kalıplarını önceden saptamak mümkün olabilir” görüşünü ortaya koymuşlardır. Bazı bilim adamları şunu da iddia etmişlerdir; tutumlar ve davranışlar arasında net bir bağlantı olduğu zaman önceden kestirilebilirlik derecesi de yüksek olacaktır. Bir nesneye ilişkin tutumu anladığımızda buna ilişkin genel davranış ve tercihleri de önceden kestirebiliriz.(Ajzen ve Fishbein , 1975, s.344)

Tutumların, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğeden oluşan üçlü yapılar oldukları düşünülmektedir. Tutumlar büyük ölçüde hem duygulara, bilgilere ve düşüncelere dayalı, hem de bireysel ve toplumsal değerlere ve inançlara bağlı olarak gelişirler ve insandan insana farklılık gösterirler. Bir başka anlatımla, bir bireyin tutumu, onun ne düşündüğü, neye inandığı, ne hissettiği ve nasıl hareket ettiğinin bileşimidir(Sakallı, s.108). Kazanılan tutumlar öğrenildikten bir müddet sonra daha da güçlenir ve dayanıklı olur veya zayıflayabilir ve etkisizleşebilir. Hangi tutumların ne yönde değişeceği bireyden bireye, toplumdan topluma farklılık gösterir.

“Ayrıca “olgular” ve “bilgiler” duygusal öğelerin bulunmaması bakımından tutumlardan farklıdır” (Freedman vd.,1998, s.342).

Kişinin başka kişi, grup, durum, yaşantı veya olaylara karşı olumlu veya olumsuz duygusu (sevme, hoşlanma, nefret etme, kızma, üzülme vb.) tutumun duyuşsal unsurunu oluşturmaktadır. Kişinin başka kişi, grup, durum, yaşantı veya olaylara karşı sahip olduğu anlama, kavrama, düşünme ve görüşü tutumun bilişsel unsurunu oluşturmaktadır. Kişinin başka kişi, grup, durum, yaşantı veya olaylara karşı gösterdiği eylem yönelimi (katılıp katılmama, destekleyip desteklememe, protesto etme, karşı çıkma vb.) ise devinişsel unsuru oluşturmaktadır (Dönmezer,1994, s. 85).

Tüm bu açıklamaları bir örnekle destekleyelim:

“Orkun, dördüncü sınıfı sınıf birincisi olarak bitirmiş. Babası da ona başarılarından dolayı içinde 10 – 12 balık olan ışıklı, büyük ve sevimli bir cam akvaryumu hediye etmiş.

Orkun bu akvaryumun kırılmasından veya odasında top oynarken zarar görmesinden çok korkuyormuş. Ayrıca akvaryuma büyük değer ve önem veriyormuş. Akvaryumu her hafta temizleyip, balıkları da her gün yemle besliyormuş. Okuldan gelir gelmez ilk işi özlemiş olduğu balıklarını doya doya seyretmekmiş.”

Orkun’un balıklara ve akvaryuma karşı göstermiş olduğu tutumlarda hem duyuşsal hem de devinişsel özellikler bulunmaktadır. Akvaryumun önemli bir günde, çok sevdiği babası tarafından hediye edilmiş olması, bu hediyeye olan tutumların kognitif (bilişsel) tepkilerini oluştururken, Orkun’un balıklara ve akvaryuma olan bağlılığı ve değer veriş, kırılmasından korkması duygusal tepkileri oluşturur. Orkun’un her hafta akvaryumu temizlemesi ve her gün balıkları yem ile beslemesi ise devinişsel tepkilerdir. Fakat Orkun büyüdükçe, yabancı dil ve keman kurslarına, havuzda yüzme derslerine gitmeye başlar ve azalan boş zaman, balıklara karşı azalan ilgisinden dolayı, akvaryuma eski değer ve sevgiyi göstermez olur. Bu da zaman içinde akvaryuma ve balıklara olan olumlu tutumun zayıfladığını göstermektedir. Sonuç olarak, yukarıda anlatılan örnek modele göre tutum, “gözlenebilir öncül uyarılarla, sonuçta ortaya çıkan davranış arasına giren hipotetik bir yapıdır” (Arkonaç,1998, s. 172).

Başka yazarlar tarafından tutum kavramı şöyle tanımlanmıştır: Tutum, bireylerin belirli bir kişi, obje ya da durumla ilgili sahip olduğu bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikteki olumlu ya da olumsuz eğilimleridir (Kollmuss ve Agyeman, 2002, s.241).

Çevreye yönelik tutumların çevre davranışı üzerinde çok az etkisinin olduğu bulunmuştur. Diekmann ve Preisendoerfer (1992) yaptıkları çalışmada, çevreye duyarlı kişilerin geri dönüşüm gibi çevresel faaliyetlere katıldıklarını, otomobil kullanma ya da uçağa binme gibi daha pahalı ve zahmetli faaliyetlere katılmadıklarını saptamışlardır. Gigliotti (1994) üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik davranışta bulunma durumlarını incelediği çalışmasında, teknolojik gelişme sayesinde çevre sorunlarının çözüleceğine inanan gençlerin, yaşam şekillerinde fedakârlık yapmaya isteksiz olduklarını belirlemiştir. Çevreye karşı duyarlı olduğunu belirten tüketicilerin çevre dostu ürünleri satın almayı tercih etmemesi gibi nedenlerden dolayı çevreye yönelik tutum ve davranışlar arasında bir farklılık bulunmaktadır. Rajecki (1982) bu farklılığı dört nedenle tanımlamıştır:

a. Dolaylı deneyimlere karşı dolaysız deneyimler: Dolaylı deneyimler dolaysızlara göre bireylerin davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Başka bir deyişle, okulda çevre sorunları ile ilgili bilgi edinme gibi dolaylı deneyimler, bir nehirde ölmüş balığı görme gibi

dolaysız deneyimlerin aksine tutum ve davranışlar arasında zayıf bir ilişkiye neden olacaktır.

b. Kuralcı etkiler: Sosyal normlar, kültürel ve aileye ilişkin gelenek ve görenekler bireylerin tutumlarını etkiler ve şekillendirir.

c. Geçici bir süre için muhalif olma: Örneğin; Çernobil kazasından sonra İsviçrelilerin büyük çoğunluğu nükleer enerjiye karşı çıkmıştır. Bu olaydan iki sene sonra İsviçre’de 10 yıl boyunca yeni nükleer reaktörlerin inşa edilmemesi için yapılan referandumdan çok az bir farkla kabul oyu çıkmıştır. Yani, tutum ve faaliyetlere ilişkin veri toplandığında sonuçlarda tutarsızlıklar görülebilir.

d. Tutum-davranış ölçümü: Tutumların ölçümü davranışlara göre daha kapsamlıdır. Çevreyi önemsiyor musun?” sorusu tutumu ölçerken, “Geri dönüşümü kullanır mısınız?” sorusu davranışa ilişkindir.

Ajzen & Fishbein (1975) tutum ve davranış arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulmayı amaçlayan bir araştırmacının belirli davranışlara yönelik tutumları ölçmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin; otomobil kullanma ile iklim değişikliğine yönelik tutumlar karşılaştırıldığında genellikle ikisi arasında herhangi bir ilişki görülmez. Hatta iklim değişikliği ile ilgili kaygı duyan bir kimse otomobil kullanma eğilimindedir; çünkü iklim değişikliğine yönelik tutumu otomobil kullanma davranışı ile ilişkili değildir. Buna göre sosyal ve bireysel normlar gibi davranışa yönelik değişkenleri birleştirip uygun bir şekilde eşleştirmenin yapılması tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi güçlendirecektir.

2.5. Tutumların Oluşumu ve Gelişimi

Atasoy’a (2002) göre önermeler, deneyimler ve sosyal etkileşim bireysel tutumun oluşmasında çok büyük etkiye sahiptirler.

Başaran’a göre ise “bireyin tutumları edinilmesinde, beğendiği kişileri gözetlemesi, onlarla özdeşleşmesi ve yaşantılar büyük önem taşımaktadır. Birey belirli bir olay veya durum karşısında başkalarına bakar ve onları gözetleyerek kendi davranışlarına yön verir. Fakat birey gördüğü davranışların bazılarını hiç gözetlemesi iken bazılarını kendine göre değiştirerek gözetler veya bazılarını da olduğu gibi hiç değişime uğratmadan benzeterek yapmaya çalışır. Çocukların gözetledikleri kişiler en yakın çevresindeki anne-babaları,

kardeşleri, komşuları, arkadaşları ve akrabalarıdır. İlköğretim döneminde ise çocuklar genelde sınıf öğretmenin tutum ve davranışlarını gözetlerler” (Başaran,1969, s.301).

İlköğretim döneminin sonlarına doğru ise gözetlenen kişi aile ve okul ortamının dışında aranır ve bu kişi genelde spor, sanat, edebiyat, sinema veya politikada ünlü ve sevilen bir kişidir. Gözetlemenin daha ileriki aşaması özdeşimdir. Başaran’a göre “Özdeşim, bireyin örnek olarak aldığı belli bir kişinin yaptığı eylemleri öykünmesi ve onun davranışları ile kendi davranışlarını özde bir hale getirmesidir” (Başaran, s.301-306). Yani bireyin belli bir kişiyle gözetlemesi sürekli bir duruma dönüşürse, birey artık o kişiyle özdeşim durumundadır. Özdeşleşilen insan hem model olarak alınmakta, hem de ona hayran olunarak duygusal bir bağla bağlanılmaktadır. Böylece çocuk en yakın çevresindeki kişilerden bazılarını imrendiği, çok sevdiği, örnek model aldığı için onlara aşırı bağlılık gösterebilir, onlarla güçlü bir duygusal bağ kurabilir, hatta onları aşırı kıskanabilir ve bu aşırı kıskançlık istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Sonuç olarak çocuklarda çevre tutum ve davranışların oluşmasında, çevre bilinci ve ekolojik kültürün şekillenmesinde anne-babaların, öğretmenlerin, kısaca gözetlenen ve Özdeşleşilen tüm yetişkinlerin birer örnek model olarak çocuklara verecekleri mesajlar, yansıttıkları duygu ve düşünceler, yapmış oldukları ekolojik davranışlar büyük önem taşımaktadır. Yetişkin taklit edildiğini, örnek alındığını, özdeşleşildiğini ve gözetlendiğini bilmeli ve bu doğrultuda hareket etmelidir. Aşağıdaki satırlarda çocuklarda çevresel tutum oluşumunu belirleyen etkenler ile ilgili farklı örnekler verilmiştir.

Çocuk, babasının çevre ile ilgili aldığı kitabı okuyup anlamamış ve benimsememiş ise “çevre” çocuk için zor ve sevimsiz bir konuya dönüşebilir. Böylece çevre konusundaki kitaplar“ zor veya anlamsızdır” gibi önermeler oluşturabilir. Çevre konusundaki bu olumsuz düşüncelerini diğer arkadaşları ile paylaşan bu çocuk, onların yaşatlarını da etkileyerek, onların çevre kitapları konusunda olumsuz düşünce ve tutum sergilemelerine neden olabilir. Böylece ortaya çıkan önerme mantıksal olmasa veya kanıtlanmamış olsa dahi, doğrudan tecrübe ve yaşantı ile kazanıldığı için güçlü bir etkileşim silâhına dönüşebilir ve yanlış da olsa sosyal ilişkilere bağlı olarak bu önerme hızla yayılabilir.

Yaşantı ve tecrübeler de çevresel tutumu belirlemede etkilidirler. Her hafta sonu aile ile birlikte gidilen orman veya göl kenarı çocukların doğa ile yakınlaşmasını sağlayabilir. Ormanda oynanan oyunlar, bitkilerle, hayvanlarla kısaca doğa öğeleri ile yapılan temas ve

yaşantılar çocukların çevresel tutumlarını hem olumlu hem olumsuz etkileyebilir. Hatta deprem, sel, heyelân, çığ gibi doğal afetler, çocukların yaşantılarında unutulmayan izler, acılar ve üzüntüler bırakabilir ve “doğa” bir düşman veya tehdit gibi algılanmaya başlanabilir ve sonuçta çocukta çevre ve doğa ile ilgili olumsuz tutum şekillenmiş de olabilir.

“Bazen yaşantılar çağrışımlar ile bütünleşebilir. Örneğin küçük yaşta denizde boğulma tehlikesi atlatan bir çocuk, yaşam boyu denizden korkabilir ve yüzme öğrenimi için isteksizlik gösterebilir veya sokak köpeğinin saldırısı sonucu ısırılan bir çocuk, köpekleri yetişkin olduğunda da sürekli tehdit ve düşman gibi algılayabilir. Bu verdiğimiz örneklerde “derin ve tehlikeli deniz” ile “ısıran acımasız köpek” çocuğun yaşantısında birer “çağrışım kaynağı” olarak yerleşebilir ve bu çağrışımlar çocuğun hayvanlardan, denizden kısaca doğadan uzaklaşmasına, doğaya karşı yabancılaşmasına neden olabilir”(Atasoy, 2005, s.195).

“Tutumlar, çağrışımlar dışında, pekiştirme ve taklit yolu ile de öğrenilir” (Freedman vd. 1998, s.326).

Az önceki örneklerden yola çıkarsak, denizde yüzmeyi ve plâjda oynamayı seven bir çocuk, ebeveynleri tarafından yüzme kursuna gönderildikten sonra yüzmede birçok madalya almış ise ve spordaki başarılarından ebeveynleri sürekli övgüyle bahsetmişlerse, çocuk yüzme becerisi ile gurur duymaya başlar ve her yaz tatilinde deniz kıyısında veya yüzme kursundaki havuzda geçirilen zaman onun için hoş bir yaşantı ve övgüler getiren bir davranışa dönüşebilir. Böylece deniz ve yüzme sevgisi çocukta pekiştirilmiş olur ve tutum pekiştirme yoluyla öğrenmeye ve davranışa dönüşebilir. Küçük çocuk her yaz tatilinde babasının denizdeki davranışlarını taklit ederek yüzmeyi öğrenmiş ve sevmiş ise tutum, taklit yolu ile de öğrenilmiş olabilir. Çocuklar çevresel tutumları şekillenirken, ebeveynleri ve öğretmenlerini taklit ettikleri gibi, arkadaşlarını, komşularını, akrabalarını veya örnek aldığı sanatçı, siyasetçi ve sporcuları da taklit edebilirler veya onlarla özdeşirler. Fakat çocuklar geliştikçe ve yaşları büyüdükçe, taklit ve özdeşmenin etkisi giderek azalmalı, bunun yerine bireyin yaşantılarına dayalı bilimsel tutumların ön plana çıkması gerekir (Başaran, 1969, s.304).

“Örneğin, ortaöğretim ve yükseköğretim dönemlerinde birey gittikçe bağımsızlaşır, taklit ve ön yargılardan arınır ve kendine has kişilik özelliklerini geliştirir. Özetle, çağrışım, pekiştirme, özdeşim ve taklit, tutumların öğrenilmesinde temel yapı taşlarını oluşturmaktadır” (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998, s.327).

Sosyal etkileşim ve özellikle iletişim araçları, basın ve medya gibi faktörler de çocukların çevre tutumlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Televizyon, sinema, internet, radyo, gazete,

dergi gibi kitle iletişim araçlarında çevre ile ilgili tartışılan konuların sunulduğu ve yorumlanması, çevresel haber ve fotoğraflar, çevre konularındaki reklâm ve propaganda çocukların çevresel inanç, imaj ve değerlerini önemli ölçüde etkiler. Ayrıca politikacıların, yöneticilerin, öğretmenlerin kısaca yetişkinlerin söylemleri, düşünceleri, tutum ve davranışları da çocuklarda olumlu veya olumsuz tutum oluşmasında büyük rol ve etkiye sahiptir. “Deniz kir tutmaz”, “Allah herkesin rızkını verir”, “Dünyayı sen mi kurtaracaksın?” gibi söz ve deyimler, yetişkinlerin çevreye ve dünyaya bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu atasözlerin ve deyimlerin sürekli tekrarlanması ile çocukların çevresel tutumları dolaylı da olsa etkilenir. “Çocuğun çevre tutumu yaşadığı bölge ve ülkenin sosyo-kültürel özelliklerinden, yani yerel faktörlerden etkilendiği gibi, “moda – marka – reklâm” gibi küresel faktörlerden de etkilenebilir” (Atasoy, 2005, s.195).

Tutumların oluşumu ve öğrenilmesi kadar, onların pekiştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi de önem taşımaktadır. Okulöncesi eğitiminde ve ailede şekillenen ve kalıplaşan olumsuz tutumların, ilköğretim okullarında düzeltilmesi, yani olumlu tutumlara dönüştürülmesi veya istenmeyen tutumların ortadan kaldırılması, eğitimciler açısından, zahmetli ve zorluklarla dolu uzun bir süreçten geçmektedir. Özellikle, dogmatik tutumları olan öğrencileri, peşin yargılardan kurtarıp bilimsel tutuma kavuşturmak daha da zor bir süreçtir. Bu süreçte ebeveynler ile öğretmenlerin görüşleri, ayrıca aile içinde ve okulda öğretilenler çelişebilir, hatta zıtlılaşabilir ve çocuğun belirleyeceği sağlıklı tutum daha da güçleşir. Bu tip durumlarda ebeveynlerin veya öğretmenlerin yapmaları gerektiği öncelikli şeyler şunlardır:

a. Tek yanlı tanıtım ve açıklamalar, tutumu pekiştirmede etkisiz kalmaktadır, bu nedenle açıklamalar, yorum ve görüşler mümkün oldukça çok boyutlu ve tüm yönleri ile olmalıdır. Örneğin, ülkemiz okullarında “doğa”, “çevre”, “ekoloji”, “ekosistem” ve “çevre kirliliği” kavramları ile ilgili yapılan tek yanlı kalıplaşmış ezber tanımlar, çocukların bu önemli konular hakkında sağlıklı bilgi, vizyon, kültür ve tutuma sahip olmamaları ile sonuçlanmaktadır. Oysa bu kavramlar çok boyutlu ve detaylı ele alınmış olsaydı, yapılan açıklamalar ve yorumlar örneklerle, kanıtlarla, deney ve uygulamalarla bilimsel yöntemlerle desteklenmiş olsaydı oluşacak tutumlar daha iyi pekiştirilmiş olabilirdi.

b. Yapılacak yorum ve açıklamalar baskıcı ve zorlayıcı bir nitelikte olmamalıdır. Sindirme, korku, baskı, zorlama, tehdit veya ceza unsurlarından herhangi birini içiren açıklamalar, sadece geçici olarak tutumların kabulüne yol açar, fakat içten ve köklü bir benimseme söz

konusu olmadığından dolayı belli bir zaman sonra bu tutum kolaylıkla terk edilebilir ve yerini yeni bir tutum almış olabilir. Örneğin, yangın veya depremin korkunç, acımasız ve dramatik sonuçlarını çocuklara anlatarak onlarda depresyon ve yangına karşı sağlıklı tutum oluşturulamaz. Ülkemiz okullarında sınıflarını kirleten öğrencilere verilen çevre temizleme yaptırımları; derse geç gelen öğrencilere verilen sınıf temizleme cezaları; yakın çevrede isteksizce yapılan ağaçlandırma ve erozyonu önleme çalışmaları; okul bahçelerinde baskı ile yapılan mülkiyet temizlemeleri öğrencilerde olumlu çevre, doğa ve temizlik tutumlarının oluşmasını sağlamadığı gibi çocukların, çevre, doğa ve temizlik konularından nefret etmelerine dahi yol açmaktadır.

Tutumların oluşmasında duygular çok büyük önem taşımaktadır. Hatta tutumların, duygusal gelişimin ürünü olduğunu da söyleyebiliriz. Bu nedenle ebeveynler ve öğretmenler çocuklarda olumlu tutum geliştirirken çocukların duygularına hitap etmeyi bilmelidirler. Fakat bu hitap, aşırı sevgi, abartı, acıma ve duygu sömürüsü şeklinde olmamalıdır. Unutulmamalıdır ki, öğretmenler ve ebeveynler, çocukların en çok özdeşleştikleri kişilerdir. Çünkü özdeşleşilen kişiler öğrenciler için hem davranış açısından birer model, hem de taklit ve hayranlık bakımından duygusal bir bağ oluşturmaktadırlar.

c. Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak sağlıklı kişilik geliştirmesi, ayrıca olumlu tutum ve davranışlar oluşturmaları açısından öğretmenler ile ebeveynlerin ortak tavır, görüş ve davranışlar sergilemeleri çok büyük önem taşımaktadır. “Öğretmenler ile ebeveynler arasındaki sağlıklı diyalog ve görüş alış veriş, aile ve okulda öğretilen tutumların çatışmasını büyük ölçüde engelleyebilir. Bu açıdan okul – aile işbirliği çok büyük önem taşımaktadır. Örneğin kendi evinde su ve elektriği tutumlu kullanmayan bir öğrenciden, okulda su ve elektriği tutumlu kullanmasını beklemek zordur. Kendi odasını düzenli ve temiz tutmayan bir öğrenci büyük olasılıkla okuldaki sınıfını da aynı şekilde düzenli ve temiz tutmaz. Bu nedenle bu tip öğrencilerde olumlu tutum ve davranışların kazandırılması hem okul ve öğretmenlerin hem de aile ve ebeveynlerin ortak sorumluluğudur” (Başaran, 1969, s.297-306).

Aşağıda çevreye karşı tutumu etkileyen bazı faktörler verilmiştir. Aşağıda bu faktörlerin insanların çevreye karşı tutumunu nasıl etkilediği ile ilgili kısa bilgilere yer verilmiştir:

- Yaş
- Cinsiyet
- Gelir
- Eğitim
- Psikografik özellikler
- Çevresel kaygı
- Sosyal ve politik konulara duyarlılık (Atasoy, 2005)

2.5.1.Yaş

Roberts ve Bacon (1997), genç yaştaki bireylerin çevresel konulara çok daha fazla duyarlı olduğunu ileri sürmektedir. Ancak diğer bazı araştırmacılar yaş ile çevre duyarlılığı arasında istatistiksel olarak önemli ilişki bulmamışlardır.

2.5.2.Cinsiyet

Cinsiyet rollerinin, yeteneklerinin ve özelliklerinin değerlendirildiği birçok araştırmada, kadınların erkeklerden daha fazla çevreye duyarlı olduğu saptanmıştır. Bu yöndeki teorik çalışma Eagly (1987) tarafından ortaya konmuştur. Eagly' e (1987) göre sosyal gelişmelerle aile içindeki rolleri farklılaşan kadınlar hareketlerinin etkilerini çok daha dikkatli izlemektedirler. Yaşa dayalı yeşil araştırmalarda olduğu gibi, cinsiyete dayalı sonuçlar da hala kesin olmaktan uzaktır. Çeşitli araştırmalarda cinsiyet ile yeşil davranışlar/özellikler arasında önemli bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir (Samdahl & Robertson, 1989).

2.5.3.Gelir

Gelirin genellikle çevresel duyarlılıkla pozitif ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Bu konudaki en yaygın düşünce tüketim teorisi açısından ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bireylerin gelirleri daha yüksek düzeylere ulaştıkça, yeşil nedenlerle desteklenen maliyetlerdeki artışların karşılanması ve sunulan yeşil ürünlere yönelimleri giderek artmaktadır.

Toplumda tüm bireyler daha iyi bir çevrede yaşamak ister; pek az birey ise bu amaca tek başına katkıda bulunmak ister. Gelir seviyesi yüksek insanların çevreye duyarlılığını yansıtmaması elbette ki gelir seviyesi düşük olan insanlardan daha fazla olması imkân dâhilindedir.

2.5.4.Eğitim

Eğitim düzeyi, çevresel özellikler ve davranışla ilişkilendirilen bir diğer demografik değişkendir. Özellikle eğitimin çevresel kaygılar ve davranışla pozitif ilişkili olması beklenmektedir. Eğitim ve çevre konuları demografik değişkenleri inceleyen araştırmalarda çok daha fazla ele alınmış olmasına rağmen, iki değişken arasında beklenen pozitif yönlü ilişki kurulamamıştır. Bu çalışmaların bir kısmında tahmin edilen pozitif ilişki bulunmuştur (Roberts, 1996; Roper, 1992; Van Liere & Dunlap, 1981; Zimmer vd., 1994). Samdahl ve Robertson (1989) ise eğitimin çevresel özelliklerle negatif ilişki içinde olduğunu bulmuştur.

2.5.5.Psikografik Özellikler

“Psikografik özellikler, psikolojik, sosyolojik ve antropolojik faktörler göz önünde bulundurularak bireyleri faaliyetleri, davranışları, ilgi alanları, yaşam biçimleri ve düşüncelerine göre gruplandırmada kullanılırlar” (Brown ve Turley,1997, s.324). “Psikografik değişkenler, bireylerin kişilik yapılarına ilişkin duygusallık, cömertlik, tutumluluk, liderlik, otonomi (bağımlılık-bağımsızlık), otoriterlik, ihtiras, tutuculuk, radikallik, demokrasi vb. gibi değişkenlerdir” (Tek, 1999, s.321).

2.5.6.Çevresel Kaygı (ÇK)

“Çevresel kaygı, bireylerin çevre ile ilgili olarak bugün ve gelecekte yaşanabilecek endişelerini belirlemeye çalışan değişken olarak incelenmiştir. Çevre ile ilgili literatürde çevresel kaygı ve çevre dostu davranış ilişkisi arasında pozitif ilişki bulunmuştur” (Roberts,1996; Roberts, Bacon, 1997;Van Liere, Dunlap, 1981).

2.5.7.Sosyal ve Politik Konularda Duyarlılık (SPKD)

Hine ve Gifford (1991), bulgularında daha liberal politik inanışlara sahip olanların, muhafazakâr politik görüşlülerden daha güçlü davranışlar ortaya koyduğu ileri sürülmüştür.

Çocuklarda şekillenen çevresel tutum ve davranışları yukarıdaki faktörler dışında daha birçok faktör etkilemektedir. Bu faktörler yukarıdaki şekilde topluca gösterilmiştir. Örneğin, Diekmann ve Preisendorfer (aktaran İşyar,1999) çevresel davranışa etki eden faktörleri şu şekilde analiz etmişlerdir: a. Bazı sosyo-demografik değişkenler, b. Politik ideolojiler, c. Çevresel tutumlar veya değerler, d. Çevre sorunlarının kişisel olarak algılanması, e. Ekolojik bilgi. Bunlar hiyerarşik olarak şöyle bir model oluştururlar:

- 1.Sosyo-demografik nitelikler
2. Çevresel sorunların kişisel olarak algılanması ve ekolojik bilgi
3. Çevresel bilinçlilik
4. Çevresel hareket/davranış.

“Ekolojik bilgi, yaş ve sınıf artışına paralel olarak artar. Fakat bazen eğitim-öğretim süreci dışında bilginin azalması veya eksik kalması da söz konusu olabilir”(Diekmann ve Preisendorfer,1998, s.81). Çevre kültürü ve ekolojik bilgi, yukarıda gösterilen modele göre, çevresel davranışları ya doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler. Dikkat edilecek olursa yukarıdaki hiyerarşik modelde, sosyal, kültürel ve demografik etkenler ekolojik bilgi ve çevresel algılama düzeyini etkilemektedir, bir sonraki aşamada ise çevresel bilgiler çevre bilincini etkilemektedirler. Şekillenmekte olan çevre bilinci ve çevresel tutumlar ise, olumlu veya olumsuz çevresel davranışları etkileyip belirlemektedir. Bu durumda, çevresel davranışın en önemli belirleyicisi, çevresel bilinç olmaktadır. “Kişinin çevre bilincinin gelişiminde sosyo-demografik değişkenlerden yaş, eğitim ve sosyoekonomik durum gibi değişkenler, çevresel bilgileri ve algılamayı etkilerler. Ayrıca, olumlu bir çevre bilinci için kişinin ne kadar bilgilendirildiği veya bu enformasyon araçlarına ne kadar sahip olduğu veya bunlardan etkilenmek için yaş ve eğitim düzeyinin ne kadar uygun olduğu da büyük önem taşımaktadır”(İşyar, 1999, s. 8-9).

Öğrencilerin okuldaki başarı durumları ile ekolojik bilgi ve çevre inançları arasında yüksek bir korelasyon bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, yüksek sosyoekonomik grupların davranış kodu, yüksek eğitimle, evrensellik üzerine yoğunlaşılmasıyla ve bilgi seviyesi ile belirlenmektedir. Ayrıca, ekolojik (çevresel) bilgi düzeyi, olumlu çevresel davranış geliştirme üzerinde en etkili faktörlerden biridir (İşyar, 1999, s. 29-30)

Bu nedenle çocukların çevre kültürü ve ekolojik bilgi düzeyi geliştirmeden, çevre bilinci ve duyarlılığın temelleri atılmadan, olumlu çevresel tutum ve davranışların inşa

edilemeyeceğini hem öğretmenler hem de ebeveynler kavramalı ve bu yönde çevre için eğitimi ailede ve okulda uygulamalıdır.

2.6.Çevre Eğitimi

Çevre sorunları insan varlığını tehdit ettiği gibi dünyamızı da yaşanmaz hale getirmektedir. Bu büyük felaketi durdurmanın bir yolu ise insanların, şimdi ve gelecekte alışlagelmiş düşünce ve davranışlardan vazgeçmesi olacaktır. Bu yüzden, hiç zaman kaybetmeden insanlar, söz konusu çevre problemlerine çözüm bulmak için üzerlerine düşeni yapmak zorundadırlar. Bugün, çevre problemleri sadece teknoloji ile veya yasalarla çözülebilecek bir problem değildir. Bu, ancak bireysel davranışların değişmesi ile mümkündür. Davranışların değişmesi ise tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesini zorunlu kılar. Çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarının oluşması ise çevre eğitimi ile mümkündür (Erten, 2000).

Toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve sorunların çözümünde fertlerin aktif katılımlarını sağlamak çevre eğitiminin temel hedefidir.

Çevre ile ilgili konularda aktif katılım sağlayacak, olumsuzluklara karşı tepki oluşturacak, bireysel çıkarların toplumsal çıkarlardan ayrı düşünülmemeyeceği gerçeğini kavratacak bir eğitim yöntemi uygulanmalıdır.

Çevre eğitimi yalnız bilgi vermek ve sorumluluk hissi oluşturmakla kalmamalı, insan davranışını da etkilemelidir. Bunun için eğitim çalışmalarında işitsel ve görsel materyaller ile uygulamaya ağırlık verilmelidir. Çevrenin korunması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konularında gösterilen çabaların amacı, insanların daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşamalarının sağlanmasıdır. Bunu sağlayacak olan da insanın kendisidir. Çünkü çevreye zarar veren de, çevreyi koruyan ve geliştiren de insandır. Günümüzde çevre bilinci sağlıklı bir çevrede yaşamayı, temel insan haklarından biri olarak kabul etmektedir. Bu ise ancak kaliteli bir eğitimle mümkündür. “İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin vazgeçilmez nitelikte oluşu, çevre kavramının günümüzde kazandığı boyutlar, çevrenin ulusal düzeyde olduğu kadar, uluslararası düzeyde de yeni yaklaşımlarla ele alınması gereğini ortaya çıkarmıştır” (Yılmaz, 2006, s.20).

Çevre eğitimi, “bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu, kalıcı davranış değişikliğinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyal ve estetik değerlerin korunması, etkin katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma” olarak tanımlanmıştır” (Çevre Bakanlığı, 1991, s.27).

Kavruk (2002, s.108)’a göre çevre eğitimi; “eğitim sürecinin bir parçası değil kişinin yeni bir yaşama biçimi ve yaşam tarzının üzerinde gelişeceği, mükemmel bir temel olarak görülmelidir. Çevre eğitimi farklı yaş gruplarını, toplumda bulunan bütün kültürel yapıları ve bölgesel ve ulusal yapıları kapsamalıdır.”

Çevre eğitimi, tabii veya insanlar tarafından inşa edilen çevreler hakkında duyarlı ve bilgili bir vatandaşlık anlayışını geliştirmeyi hedefleyen disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Çevre eğitimi çevresel olarak sağlıklı davranış gerçekleştirme amacını sağlamada bilginin, bilincin, tutumların, becerilerin, eylemin ve motivasyonun önemli roller oynadığı bir süreçtir (Hawthorne ve Alabaster, 1999, s. 28).

“Çevre eğitimi disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Hem bilişsel, hem de duyuşsal alanda amaçları vardır. Bilişsel alandaki amaçları, kişileri daha çevre okur-yazar yapmaya yönelirken, duyuşsal alandaki amaçları çevreye ve çevre sorunlarına karşı değer ve tutumları oluşturur” (Tosunoğlu ve Doğan, 1987, s. 109).

Çevre eğitimi; UNESCO ve Başbakanlık Çevre Müsteşarlığınca 1991 yılında düzenlenen Türkiye Çevre Eğitim ve Öğretimi Ulusal Çevre Strateji ve Uygulama Semineri’nde “Bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu kalıcı, davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması, aktif katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma” olarak tanımlanmaktadır.

2.6.1. Çevre Eğitiminin Önemi

Çevrenin öneminin günümüzde hızla artması nedeniyle 14.10.1999 tarihinde Çevre Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında “Çevre Eğitimi Konularında Yapılacak Çalışmalara İlişkin İşbirliği Protokolü” imzalanarak yürürlüğe konulmuş, çevre eğitiminin anaokullarından başlatılarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da sistemli ve düzenli bir şekilde devam etmesinin önemli sonuçlar kazandıracağı düşüncesiyle “Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklarda çevre bilincinin geliştirilmesi amacıyla uygulamalı çevre eğitimine ağırlık verilmesi” kararı alınmıştır (Çevre Bakanlığı, 1999, <http://www.cedgm.gov.tr/cevreatlasi/cevreegitimi.pdf>). Çevre eğitimi özellikle üç önemli

nedenden dolayı okul öncesi ve ilköğretim okulu eğitim programlarında kritik bir öneme sahiptir:

1.Çevre eğitimi bireyin kendisi için önemlidir: Doğa kişinin yalnızca duygularını, kişiliğini ve aklını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda kişinin sağlıklı ve mutlu kalmasında da oldukça önemli bir role sahiptir. Montessori de doğanın çocuklar üzerindeki etkilerini vurgulamış ve çocukların doğayla buluşmasını şu cümleleriyle belirtmiştir: “Çocukları serbest bırakın, yağmur yağınca dışarı koşsunlar, bir su parçası görünce ayakkabılarını çıkarsınlar, çayırın çimeni çiğden ıslaksa bırakın onları çıplak ayakla çiğnesinler, gölgesi onları uyumaya çağıran bir ağaç görünce dibinde dinlensinler”. Çocukların bu özgürlükleri kısıtlanınca doğaya karşı yabancılaşmaktadırlar. Bu yabancılaşma çocukların böcekleri, küçük zararsız canlıları öldürmesine neden olmaktadır (Akyüz’den (1979) aktaran Başal, 2003).

2. Dünya giderek insan etkileri yoluyla bozulmakta ve ekolojik problemlere çözümler bulacak genç nesillere gereksinim duyulmaktadır: Yaşadığımız dünyada çevre sorunlarının en aza indirilebilmesi ve gelecek nesillerin daha iyi bir çevrede yaşayabilmeleri için çevre sorunlarına duyarlı ve çevre bilincine sahip nesiller yetiştirilmesi önemlidir. Bu sayede insan ve ekolojik sistem arasındaki uyum korunabilir (Pazarlıoğlu’dan aktaran Başal, 2003).

3. Doğa, kendisi bir model olması nedeniyle eğitim programlarında bir çekirdek oluşturmaktadır: Doğum, büyüme ve ölüm gibi olaylar çocuklara ilginç gelen ve merak ettikleri temel biyolojik konulardır. Ayrıca, çocukların okuldaki başarılarını arttıran gözlem, sınıflandırma ve iletişim becerileri de doğa ile ilgilenmeleri sırasında gelişmektedir (Pazarlıoğlu’dan aktaran Başal, 2003).

Montessori; bahçeleri, tarlaları, hayvanları bulunan okullar kurulmasını istemiş ve bu tür okulların çocuklara sağlayacağı yararları şöyle belirtmiştir:

- a. Canlı varlıkların gelişmesini gözlemek: Çocuğa bir bitki veya hayvanın bakımı ile ilgili sorumluluğu verdiğimizde, çocuk aynı zamanda bu bitki ve hayvanların gelişimine izler. Bu sorumluluk bilinciyle de bitki ve hayvanlara karşı gösterdiği ilgi, özen ve bakım da artar.
- b. Sabırlı olmayı öğrenmek ve beklemeye alışmak: Bir çiçeğin ya da ağacın tohum halinden, çimlenip gelişmesine kadar olan aşama oldukça uzun zaman almaktadır.

Çocuğun bu zaman diliminde aldığı sorumluluk bu kişilik özelliğinin gelişmesine katkı sağlar.

c. Doğaya ve canlılara karşı sempati ve güven duymak: Bitki ve hayvanlarla ilgilenen çocuk, bu canlılara karşı sevgi, sempati ve güven duymaya başlar.

d. Bir çeşit kendi kendini eğitmek ve öngörüye sahip olmak: Çocuk ektiği bitkinin yaşamasının, onun sulamasına bağlı olduğunu ve bir hayvanın kendisinin vereceği yiyeceği beklediğini öğrenince kendisinin diğer canlılara karşı bir sorumluluğunun olduğunu anlamaya başlar. Ayrıca çocuk, bütün bu işleri öğretmenin, anne babanın veya herhangi bir yetişkinin müdahalesi olmadan kendiliğinden yapacağı için kendi içsel denetimin gelişmesine katkı sağlar (Akyüz'den aktaran Başal, 2005).

Toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve sorunların çözümünde fertlerin aktif katılımlarını sağlamak çevre eğitiminin temel hedefidir.

Çevre ile ilgili konularda aktif katılım sağlayacak, olumsuzluklara karşı tepki oluşturacak, bireysel çıkarların toplumsal çıkarlardan ayrı düşünülmemeyeceği gerçeğini kavratacak bir eğitim yöntemi uygulanmalıdır. Çevre eğitimi yalnız bilgi vermek ve sorumluluk hissi oluşturmakla kalmamalı, insan davranışını da etkilemelidir. Bunun için eğitim çalışmalarında işitsel ve görsel materyaller ile uygulamaya ağırlık verilmelidir. Çevrenin korunması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konularında gösterilen çabaların amacı, insanların daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşamalarının sağlanmasıdır. Bunu sağlayacak olan da insanın kendisidir. Çünkü çevreye zarar veren de, çevreyi koruyan ve geliştiren de insandır. Günümüzde çevre bilinci sağlıklı bir çevrede yaşamayı, temel insan haklarından biri olarak kabul etmektedir. Bu ise ancak kaliteli bir eğitimle mümkündür. “İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin vazgeçilmez nitelikte oluşu, çevre kavramının günümüzde kazandığı boyutlar, çevrenin ulusal düzeyde olduğu kadar, uluslararası düzeyde de yeni yaklaşımlarla ele alınması gereğini ortaya çıkarmıştır” (Ak, 2008, s.8).

2.6.2. Çevre Eğitiminin Amaçları

Çevre eğitiminin temel amacı eğitim ve öğretim sürecinden geçen bireylerin çevre konusunda sorumlu davranışlar sergileyebilmelerine olanak sağlayıcı ve teşvik edici bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmaktır

(DPT, 1994). Dolayısıyla çevre eğitimi bireylerin çevreye karşı duyarlılıklarını ve bilgilerini arttırarak çevre sorunlarının çözümünde aktif rol almalarını sağlar.

Bir başka kaynağa göre ise, “toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişikliği kazandırmak ve sorunların çözümünde bireylerin aktif katılımını sağlamak çevre eğitiminin genel anlamda hedefidir” (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004). Çevre eğitiminin amacı sadece çevre hakkında bilgilendirmek değil, çevreyi koruyup geliştirecek tutum ve davranışların kazanılmasını da sağlamaktır. “Çevre eğitimi, fiziksel - kültürel çevre ve onun problemleriyle ilgili bilgi sahibi, problemleri çözmede nasıl bir katkısı olabileceğinin farkında olan ve bu problemleri çözmek için gerekli becerileri kazanmaya güdülenmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlar” (Mert, 2006, s.33).

Çevre eğitiminin ana hedefi ise, yeni bir insan tipini, ahlak anlayışını ve tüketim bilincini topluma kazandırmak, ihtiyacı kadar tüketen, gelecek nesillere karşı sorumluluk hisseden, çevre sorunlarına karşı duyarlı ve bilinçli bir insan modeli yetiştirmektir. Çevre eğitimi yalnız bilgi vermek ve sorumluluk hissi oluşturmakla kalmamalı, insan davranışını da etkilemelidir. Bunun için eğitim çalışmalarında işitsel ve görsel materyaller ile uygulamaya ağırlık verilmelidir. Bunun için de çevre ile ilgili konularda aktif katılım sağlayacak, olumsuzluklara karşı tepki oluşturacak, bireysel çıkarların toplumsal çıkarlardan ayrı düşünülmemeyeceği gerçeğini kavratacak bir eğitim yöntemi uygulanmalıdır.

“Çevre eğitimi ile ulaşılmak istenen, bireylerin, yaşam kalitesi ile çevre kalitesi arasındaki dinamik dengeyi sağlamak ve korumak için bireysel ve toplu olarak çalışmaya istekli, çevre hakkında bilgili, becerili ve sorumluluk duygusu olan insanlar haline gelmelerine yardımcı olmaktır” (Hungerford ve Peyton, 1994, s.275).

Hungerford ve Peyton’a (1994) göre, Tiflis Bildirgesi çerçevesinde çevre eğitiminin sınıflandırılmış genel amaçları şunlardır:

BİLGİ: Bireylerin ve toplumların çevre ve sorunları hakkında temel bilgi ve deneyim sahibi olmalarını sağlamak;

BİLİNÇ: Bireylerin ve toplumların, tüm çevre ve sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak;

TUTUM: Bireylerin ve toplumların çevre için belli değer yargılarını ve duyarlılığını, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğini kazanmalarını sağlamak;

BECERİ: Bireylerin ve toplumların çevresel sorunları tanımlamaları ve çözümlemeleri için beceri kazanmalarını sağlamak;

KATILIM: “Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her seviyeden aktif olarak katılma olanağı sağlamak” (Hungerford ve Peyton, 1994, s.275).

Çevre eğitiminin temel amacı şöyle özetlenebilir: "Eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerin çevre konularında sorumlu davranışları sergileyebilmelerine olanak sağlayıcı ve teşvik edici bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişebilmelerine yardımcı olmak". Bu genel amaç doğrultusunda çevre bilinci yüksek fertlerden oluşan bir toplum oluşturmak üzere gereken eğitimin temel hedefleri Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda aşağıdaki şekliyle sıralanmıştır:

- a) “İnsan etrafında gelişen çevre ve doğa olaylarına karşı daha hassas bir yaklaşım olanağını yaratacak ve çevredeki olayları duyu organları yolu ile algılayabilecek,
- b) Yapay çevre ile doğal çevrenin özelliklerini karşılaştırmalı olarak çözümleyip, aralarında etkileşim ağını inceleyebilecek,
- c) Çevre araştırmaları yapabilmek için gerekli teknik ve metotları öğrenip uygulayabilecek,
- d) Çevre bilimleri ile diğer disiplinler arasındaki dinamikleri ve kaçınılmaz bağlantıları inceleyip kavrayabilecek,
- e) Karar verme yeteneği gelişmiş, böylece çevre sorunlarını tanımlayıp çözümlemeyi gerçekleştirebilecek işlev ve becerileri kazanmış,
- f) Çevre ile ilgili olayları izleyip kişinin ister yakınında ister uzağında meydana gelmiş olsun bu olaylarla bütünleşmesinin önemini hisseden,
- g) Yakın çevresinde ve kendi yaşam ortamında doğayı koruma felsefesini geliştirip tatbik edebilen,

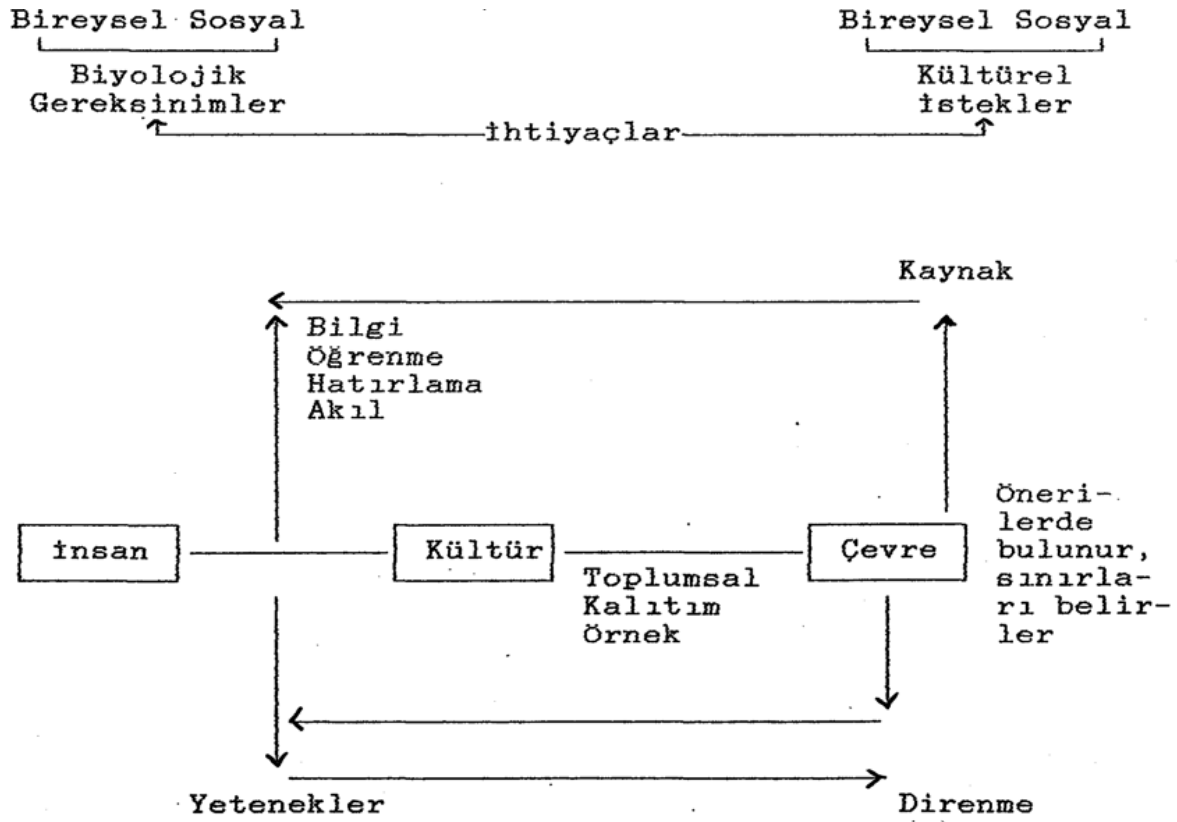
- h) Sosyal yaşamında gerekli olan özellikleri (özgüven, sorumluluk, yaratıcılık, kendini diğerlerine anlatabilme, inandığını uygulayabilme gibi) gelişmiş,
- i) Sahip olduğu değer yargılarının neler olduğunu bilen ve diğer kişilerin aynı değer yargılarına sahip olmaması halinde doğan çelişkileri uzlaşma ile nasıl giderebileceğini bilen,
- j) Doğal çevrenin özelliklerini bozmadan hatta korumak ve geliştirme yapabilecek sosyal faaliyetler yaratabilen veya bunlara katılan fertler eğitilmelidir.”

2.7. Algılama ve Çevre İlişkisi

Genel Türkçe sözlükte “algı ruh, bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak” tanımlanmaktadır. Yöntem bilimleri Sözlüğünde ise algı , “olay, nesne ve durumlar karşısında duyular aracılığıyla kazanılan ilk bilinç “ olarak tanımlanmıştır. (Yöntem bilimleri Sözlüğü, 1981).

Algılama ise, duyu organlarıyla edinilen bilgilerin yorumlanması ve bu yorumlama işleminin yansımasıdır. Dış dünyada yaşadığımız olay ve durumlar aslında bizim algıladığımız şekildedir; başka birine göre belki aynı olay ve durumlar bambaşka bir portre çizebilir. İnsanın algılarını medya, toplum, aile gibi faktörler doğru ya da yanlış etkileyebilir. Ancak eğitimciler öğrencilerin bir konuyu hakkındaki algılarını istenilen amaca yönelik yönlendirme şansına sahiptirler. Bu yönlendirme hakkını ve görevini en iyi şekilde yerine getirebilmek için ilköğretim öğrencilerinin çevreyi nasıl algıladıkları hakkında bilgi edinmek ve eğitim ortamlarını ve yöntemlerini bu bilgiler ışığında düzenlemek çok önemlidir.

Şekil 1: Çevresel Algılamada Kullanılan Bazı Faktörler (Simmons'dan aktaran Dinçer, 1988)



Çevre sorunlarına yaklaşım insanların algılarına bağlıdır. Duyumsal algılama bazen doğru sonuçlar verebilir. Örneğin hava kirliliğinden nefes alınamaması ya da gürültünün duyulması insanların duyularıyla algılayabileceği durumlardır. Ancak bazı durumlarda insanlar duyularıyla algılayamayabilirler ya da insanlar belli etkileri hissetmede duyarsızlaşabilirler. Örneğin her gün gürültüye maruz kalan bir insan bir süre sonra bu durumdan fazla rahatsız olmayabilir (Dinçer, 1998). Bu nedenle bu konudaki araştırma ve eğitimlerde tüm değişkenlerin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.8. Mekân

Her bilimin kendine özgü ve öne çıkan temel kavramları vardır. Kimyada *element*, biyolojide *organizma*, fizikte *kütle ve enerji*, ekonomide *arz ve talep* ne ise, coğrafya için de *lokasyon, yer, mekân ve bölge* bu nitelikte kavramlardır. “Bazen çevre ile eş anlamlı kullanılan mekânın yerin altı ve üstü, aynı zamanda da uzaya doğru üç boyutlu ve çevreden daha geniş bir anlamla yüklü olduğu söylenebilir” (Tümertekin ve Özgüç, 2009, s.59).

Mekân (*space*), insanın bütün etkinliklerini gerçekleştirdiği yerdir ve coğrafya, bir mekânsal sistem oluşturan, birbiriyle ilişkili ögeler dizisini incelemeye çalışmaktadır. Bir mekânsal sistem, doğal (fiziki) olduğu kadar toplumsal, ekonomik ve politik unsurları da içermektedir. “Her insan odadan başlamak suretiyle mahalleye, kente, bölgeye ve ülkeye doğru bir dizi iç içe geçmiş yaşam mekânlarıyla kuşatılmıştır. Bu katmanlara ek olarak ayrıca yaşamımızda doğum yeri, gençlikte gidilen ilk yabancı kent gibi ayrıcalıklı yerler de vardır” (Özgür, 2010, s.5).

Mekân, insanın bütün etkinliklerini gerçekleştirdiği yerdir ve coğrafya, bir mekânsal sistem oluşturan, birbiriyle ilişkili ögeler dizisini incelemeye çalışmaktadır. Bir mekânsal sistem, doğal olduğu kadar toplumsal, ekonomik ve politik unsurları da içermektedir. Her insan odadan başlamak suretiyle mahalleye, kente, bölgeye ve ülkeye doğru bir dizi iç içe geçmiş yaşam mekânlarıyla kuşatılmıştır. Bu katmanlara ek olarak ayrıca yaşamımızda doğum yeri, gençlikte gidilen ilk yabancı kent gibi ayrıcalıklı yerler de vardır. Toplumsal süreçler de belli bir mekân da olduğu için o mekândan etkilenmekte ve mekânsal süreç halini almakta; içinde bulunduğu mekânın özelliklerinden de etkilenerek gelişen sosyo-mekânsal süreç sayesinde de mekân yeniden üretilmektedir. Tüm toplumsal eylemler, olgular ve ilişkilerin mekânsal bir biçimi vardır ve belirli bir mekân üzerinde gerçekleşir. Bu ilişkilerin mekânsal yayılım biçimleri de zaman içinde değişiklik gösterir. Bu ilişkileri mekânsal kılan da bunların eşzamanlılığıdır (Özgür, 2010, s.7)

“Bir mekân bilimi olan coğrafya, odak noktası olarak mekânın insan deneyimi ve anlamı ile zenginleşmiş şekli olan yere (*place*) de önem vermiştir. 1970’li yıllar sonrasında coğrafya çok paradigmatlı hale gelince, mekâna ilişkin kavramlar farklılaşmış, geniş bir kavram alanı oluşturmaya başlamış ve bunun paralelinde yeni temsil biçimleri gelişmiştir. Bu bağlamda fenomenolojik coğrafyanın gelişmesiyle mekânın yorumlanması ve birey bakımından anlamlandırılması önem kazanınca; yer (*place*) kavramı gelişmiştir. Bu kavramla neo-pozitivistik coğrafyanın bir bakıma özelliksiz mekânının yerini, bir mekândaki tüm sembollere işaretlere ve onların bireyler açısından taşıdığı anlamlara önem veren özellikli yer kavramı almıştır”(Özgür, 2010, s.7).

Schulz (1974), mekânı sınıflandırırken 5 tür mekândan bahsetmiştir:

1. Pragmatik Mekân: Mimari elemanlarla sınırlandırılmış, tanımlanmış belli ortam koşullarına sahip olan mekândır. Pragmatik mekân insanı doğayla bütünleştirir, onu doğal organik çevresine sokarak davranışlarını belirler.

2. Algısal Mekân: İçinde bulunan insan tarafından gözlenen, yaşanan ve algılanan mekândır. Bireyin zihninde mekân anlık olarak oluşur.

3. Varoluşsal Mekân: insanın her an içinde yaşadığı, etkinliklerde bulunduğu, çevresi ile iletişim sağladığı ve bu etkileşim sayesinde her an yenilenen, biçimlenen mekândır.

4. Bilişsel Mekân: Anlık mekân algısı ile değil, tüm duyularımızla mekânı farklı halleri ile algıladığımız, zihnimizin yorumladığı ve zihnimizde oluşan mekân.

5- Soyut Mekân: Mekânın, her şeyden bağımsız halidir.

İnsan ve mekân yakın ilişki içindedir. İnsan ile birlikte mekân içerisindeki hareket ve zaman kavramları da mekân kavramının sınırlarını genişletmektedir. Bu ilişki mekânın matematiksel sistemi olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel anlamı ile mekân, gerçekliğin doğrusal biçimde sayılara dönüşmesidir. Kısaca mekân, bu anlamı ile bir koordinat sistemidir. Hareket bu sistemin doğrultusunu oluştururken, zaman da; sistemin ve hareketin her bir bölmesini oluşturur, diğer bir ifade ile zaman, mekânın dördüncü boyutudur (Özen, 2004).

2.8.1. Mekân Algısı

Mekân ve insan arasındaki ilişki algı aracılığı ile kurulur. İnsanın, çevre algısının büyük bir bölümü nasıl görsel olarak ise, mimari mekânı algılaması da bu türdendir. Bireyin mekânı görsel olarak algılaması sürecinde, mekânı oluşturan birçok etken, bireyin mekânı algılayışını da etkilemektedir. Bu kurguda, en başta, mekânı oluşturan bileşenler bulunmaktadır (Yılmaz, 2004).

Mekânın bileşen ve öğelerinin tanımı mekânın çevre sistemleri içindeki yeri ve işlevinin kapsamlılığına bağlıdır. Mekânı oluşturan çeşitli bileşen ve öğeler, mekânsal örgütlenmede çok farklı roller üstlenmekte, mekânın algılanışında son derece etkili olmaktadır. Mekân bileşen ve öğeleri mekânsal örgütlenmede sınırlayıcı, belirleyici, yönlendirici, odaklayıcı, süreklilik sağlayıcı, anlam taşıyıcı, birleştirici, ayırıcı roller üstlenirler. Bu roller gözlemciye o mekânın kavranabilmesi için gerekli ipuçlarını verir (Gür, 1996).

Schulz (1974), insanın içinde yaşadığı çevreden yararlanabilmek, ona uyabilmek ya da onu kendine uydurabilmek için o çevreyi tanımak ve anlamak zorunda olduğunu belirtmiştir. Bunun, çevreden bilgiler almak yoluyla sağlandığını ve insanın bu bilgileri uygun ve doğru hareket etmesine yardım edecek şekilde yorumlayıp değerlendirmesinin, ‘algı’ olduğunu belirtmiştir.

Lang (1987), algılamanın iki süreçten oluştuğundan söz eder. Bunlar duyularımıza dayalı, duyumsal süreç ve bilgiye dayalı, zihinsel süreçtir. Mekânın algılanmasında da bu iki süreçten bahsedilir. Duyumsal süreç mekânı duyularımızla algıladığımız süreçtir. Mekânla ilk kez karşılaştığımızda ya da kısa süreli mekânsal deneyimler sırasında gerçekleşir. Mekânsal öğelerden gelen uyarıları ve fizyolojik verileri içerir. Mekânın algılanmasında diğer süreç, zihinsel süreçtir. Bu süreçte kişi, mekâna dair hatırında kalan bilgilerle sürekli olarak mekânı tekrar tekrar yaşar. Bu tür mekân algısı, geçmiş mekân deneyimlerinin hatırlanmasına yöneliktir. Bu süreç daha uzun süreli bir mekânsal deneyim gerektirir.

Mekân algısı temel olarak; bireyin mekân içerisinde ya da çevresinde kısa ya da uzun süreli deneyim kazanması ve bu doğrultuda mekânın hatırlanması ile ilgilidir. Bu deneyim hareket kavramına bağlı olarak değişir ve gelişir.

“Algılanan mekân, içinde bulunan insan tarafından gözlenen, yaşanan ve algılanan bir mekândır. Yaşanan bir mekân olarak da nitelendirilen algılanan mekân, hem uyarıcının fiziksel özelliklerinin, hem de algılayanın öznel değerlerinin bir işlevidir. Mimari mekân ve insan arasındaki karşılıklı ilişki, bir taraftan kişisel düzenlemeleri, mekânın bünyesi içinde bütünleştirme; diğer taraftan bu düzenlemeleri somut mimari elemanlara dönüştürme çabalarını kapsamaktadır” (Aydınlı, 1986, s.110).

Mekân, toplumsal olarak üretilir ve toplumsaldır. Her bir toplumsal oluşum, kendi mekânsal biçimlerini üretir. Yani mekân, bir toplumsal üretim sürecidir ve toplumun üretiminin hem sonucu hem de ön-koşuludur. Diğer yandan, mekân teorisi, toplum teorisidir ve tersi de geçerlidir. Toplumsal/yaşanan mekân, algılanan ve bilinen mekân birbirinden ayrılmaz. Ancak bilimsel pratikler içinde “mekân”ın bilinen (conceived; conçu), algılanan(perceived; perçu) ve yaşanan (lived; vecu) boyutları birbirlerinden ayrılır-bunlar sırasıyla, fiziksel, zihinsel ve toplumsal mekânlara tekabül eder. Algılanan mekân, mekânsal pratiklerdir (spatialpraxis) ve üretim ve yeniden üretimi içerir; günlük yaşam pratiği içinde ifade bulur. Bilinen mekân, mekân temsilleri(representations of space) ve kodlarla kurulmuş ve onlara indirgenmiştir ve üretim ilişkilerine ve bu ilişkilerin çelişkilerine tabidir; bu, mimarların, plancıların, yatırımcıların, coğrafyacıların, toplum mühendislerinin, yani mekânı temsillere ve soyutlamalara indirgeyenlerin ve böyle kullananların mekânıdır. Yaşanan mekân ise, karmaşık semboller ve anlamlarla kurulan mekândır (spaces of representation); aynı zamanda, yerleşik, hâkim kodları kıran mekânsal pratikleri (bina işgalleri, ‘illegal’ konutlar vb) de içerir. Mekânın birbiriyle diyalektik

olarak ilişkili bu üç ayrılmaz boyutunun birbirinden ayrılması, ayrı ayrı ideolojik amaçlara hizmet eder (Lefebvre, 1991, s. 8-9.).

“Mekân algısı ile ilgili uluslararası literatürün 1970’li yıllarda Türkiye’nin mimarlık akademik camiası içinde nasıl yayıldığını ve benimsendiğini, bu kuramların ve yöntemlerin eğitim çerçevesinde mekâna dair özgün bilimsel açılımları nasıl tetiklediğini irdelemiştir. Bu açılımlar yerel ölçekteki eğitim uygulamalarını değiştirdiği gibi, deneyseğliğin stüdyolardan başlayarak arazi çalışmalarına kadar zengin bir yelpazede çeşitlenmesini sağlamıştır” (Doğan, 2009, s.4).

2.9.Yerleşme

Yerleşme insanların herhangi bir alanı yurt edinmesi ve orada yaşamasıdır. İnsanlar köy ve kent gibi yerleşim birimlerinde yaşarlar. Ülkemizin toprakları dünyanın ilk yerleşme alanlarından biridir.1. En geniş anlamıyla yerleşme, insanların oturduğu, faydalandığı bölgedir. 2. Daha dar anlamıyla yerleşme, oturan yerlerle bunların hemen çevresindeki topraklardır. 3. En dar anlamı ile yerleşme, içinde oturan yerler (çardak, çadır, kulübe, ev, büyük evler) dir.

Başka bir yazara göre “yerleşme olayı” insan kümelerinin barınaklarını kurdukları çevreyi, insan yaşam ve eylemlerinin oluşturduğu alanı kapsayan çok geniş bir kavramı ifade etmektedir. İlkel topluluklar, çadır yaşamı sürdüren göçebe, yarı göçebe toplulukların barındıkları geçici yerleşmeler ile kent, kasaba, köy gibi sürekli yerleşmeler de bu kavrama girmektedir.

Yerleşme, doğa, insan ile onun yaptıklarını içeren bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece üzerinde salt insanları barındıran bir yeryüzü parçası olmakla birlikte, yer açısından öteki topluluklardan ayrılan, yakın uzak bir ilişkiler alanı olan, kendisine özgü bir işgücü, toplumsal örgütlenmesi, kültürü, özel bir tarihsel varlığı bulunan bir insan birliği durumuna girmektedir (Geray, 1992).

2.9.1.Yerleşmeyi Etkileyen Faktörler

2.9.1.1. İklim

Yerleşmeyi etkileyen en önemli faktördür. Dünya’da Orta kuşak karalarında iklim koşulları uygun olduğundan, nüfus fazla iken çöllerde, kutup bölgelerinde de bataklıklarda ve yüksek dağlık alanlarda, iklim şartları uygun olmadığından, nüfus çok azdır. Yine, Ekvatorial bölgede 0 - 1000 m yükseltiler arasında, aşırı nemli ve bunaltıcı bir iklim etkili olduğundan, Amazon ile Kongo havzalarında da nüfus azdır.

2.9.1.2. Yeryüzü şekilleri

Dağlık, çok engebeli ve yüksek sahalara, yerleşmelerin kurulmasını ve gelişmesini önemli ölçüde engellemektedir. Buna karşılık düz ovalık alanlarda tarım, ulaşım, sanayi faaliyetleri daha çok geliştiğinden nüfus fazladır. Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde nüfus yoğunluğunun az, Marmara ve Ege bölgelerinde fazla olması buna örnektir.

2.9.1.3. Toprak

Verimsiz toprakların bulunduğu yerler, nüfusça tenha iken (Tuz Gölü çevresi), verimli toprakların bulunduğu yerler nüfusça zengindir (Çukurova ve Ege ovaları gibi).

2.9.1.4. Ekonomik Kaynaklar

Ekonomik kaynakların fazla olduğu, sanayi, ticaret faaliyetlerinin yoğun olduğu, maden ve enerji kaynaklarının çok bulunduğu yerlerde nüfus yoğunluğu artmaktadır. Ülkemizde Marmara Bölgesi ile Zonguldak, Karabük, Ereğli, Batman gibi merkezlerin nüfusça yoğun olmaları ekonomik kaynakların çok olmasındandır. Ekonomik kaynakların yetersiz olduğu bölgelerde, halk geçimini temin etmek için göç etmekte ve nüfusları azalmaktadır.

2.9.2. Yerleşme Çeşitleri

2.9.2.1. Kırsal Yerleşme

Kırsal yerleşme deyimi ile işbölümünün gelişmediği, ekonomisi tarıma dayanan, geniş aile türünün, yüz yüze komşuluk ilişkilerinin var olduğu, bu açıdan kentsel topluluklardan ayrılan toplulukların yaşadığı yerleşmeler anlatılmaktadır. “Köy” adı verilen topluluklar, öteki topluluklardan ayrı coğrafya, ekoloji alanlarında yerleşmiş, kendisine özgü bir işgücü, toplumsal örgütü, kültürü, özel bir adı, geçmişi bulunan, kentten daha az nüfuslu toplum birimleridir”(Yasa, 1959, s.151).

Ülkemizde kırsal yerleşme dendiğinde aklımıza köyler gelir. Fakat oba, mezra, kom gibi köyden küçük yerleşmelerle, beldeler gibi köy ile kent arasındaki yerleşmeler de kırsal yerleşmeler arasındadır.

Kırsal yerleşmeler toplu biçimde olabileceği gibi dağınıkta olabilir. Dağınık yerleşmeler genellikle yer şekillerinin engebeli ve yağışların fazla olduğu yerlerde görülür. Dağınık yerleşmede evler tek tek ya da bir kaç evlik kümeler halindedir. Evler arasında bahçeler ve tarlalar yer alır. Ülkemizde özellikle Doğu Karadeniz Bölümü'nde yaygın olarak görülür.

Toplu yerleşmeler ise arazinin fazla engebeli olmadığı ve su bulma olanaklarının az olduğu yerlerde görülür. Bu yerleşmede ise evler ve diğer binalar birbirine bitişik ya da çok yakındır. Toplu yerleşmeler İç Anadolu Bölgesi'nde yaygın olarak görülür.

“Kent ile kır yerleşmelerini ayırt etmek için bunlar arasındaki işlevsel, yapısal farklılıklar yerine, genellikle nüfus ayrımı ölçü olarak kullanılmaktadır. Bu amaçla, benimsenen ölçütler, 2 bin ile 20 bin, hatta 100 bin arasında değişmektedir. Buradaki açıklamalarımızda, köy yasasının öngördüğü 2 bin nüfus ayrımına bağlı kalınmıştır. Fakat istatistiklerde, il merkezleri ile ilçe merkezleri dışında nüfusu ne olursa olsun, tüm bucak merkezleri ile köy muhtarlıkları “kırsal yerleşme” sayıldığından bu ayırmadan uzaklaşmak gerekmiştir”(Geray, 1992, s.45).

Tablo 1: Büyüklüklerine Göre Yerleşmeler

Nüfus Kümeleri	1935			1950			1965			1970		
	Yerleşme Sayısı	Nüfus (000)	Toplam Nüfusa Oranı (%)	Yerleşme Sayısı	Nüfus (000)	Toplam Nüfusa Oranı (%)	Yerleşme Sayısı	Nüfus (000)	Toplam Nüfusa Oranı (%)	Yerleşme Sayısı	Nüfus (000)	Toplam Nüfusa Oranı (%)
0-50x	7804	756	4.7	3749	414	8.2	2630	287	1.1	2644	278	0.8
151-500	20315	5897	36.5	20130	6186	1.9	19552	6159	22.2	18514	5887	16.5
501-2000xx	6697	5239	32.4	10187	8255	4.4	12826	10729	38.7	13702	11562	32.5
2001-10000xxx	383	1521	9.4	565	2905	4.2	930	3581	12.9	1492	5143	14.4
10001-20000xxxx	43	577	3.5	65	888	9.8	67	941	3.4	137	1847	5.2
20001-50000	30	821	5	30	918	39.4	52	1473	5.2	85	207	7.3
50001-100000	4	252	1.5	6	397	29.5	18	1223	4.4	25	1711	4.8
100001 ve üstü	3	1035	6.4	5	1721	1.9	9	3362	12.1	34	6569	18.5
Toplam (+)	35279	16035	99.4	34737	20947	99.3	36061	26775	100	36633	35605	100

Kaynaklar: C. GERAY “Urbanization in Turkey” CENTO Symposium on the Role of Local Government in National Development, Ankara, 1965, s.138

Genel Nüfus Sayımı, İdari Bölünüş 24.10.1970
Ankara, 1973, XLVI-XLVIII, t.5.7

Notlar: x Köy yasası uygulanmayan yerleşmeleri içermez
xx Belediye kurulabilmesi için 2000 nüfus önkoşulmaktadır.
xxx Kentsel ve köysel ayrımında 10000 nüfus ölçüsü benimsenmiştir.
xxxx Köy yasasına göre nüfusu 2000 ile 20000 arasındaki yörelere “Kasaba” denir.
(+) Oranların 100’e tamamlanamamış olması, yapılan yuvarlamalardan ya da nüfus kümesi bilinmeyenlerden ileri geliyor.

Köy yasasına göre nüfusu 2 binin altındakiler köy, 2 ile 20 bin arasındakiler kasaba, 20 binden çok olanlar da kent sayılmaktadır. Nüfusu 2 binin altında olmasına karşın, il ve ilçe merkezlerinde belediye kurulması gerektiğinden bunlar kentsel topluluklar arasında yer almaktadır. Nüfusu 2 binin altındaki bucak merkezleri de köy sayılmaktadır. O halde kır yerleşmeleri bucak merkezleri ile birlikte köy muhtarlıklarını içermektedir. Nüfusu 2 binin altında olsa bile il ve ilçe merkezleri kentsel yerleşme sayılmaktadır. Yönetmelik açısından kırsal yerleşmeler üç kümede incelenebilir: 1) Nüfusu 150 ile 2000 arasındaki köyler (köy yasası uygulanan muhtarlıklar) 2) Nüfusu 150 den az olan köy altı yerleşmeler 3) Yarı göçebe olan topluluklar birinci kümede yer alan yerleşmeler köy topluluklarının büyük çoğunluğunu kapsayan köy muhtarlıklarıdır. İkinci küme çiftlik, oba, kom, mezra gibi adlar alan küçük topluluklardır. Bunlardan kimisi köy yasasının uygulanmasına yöneticilerce izin verildiği yerlerdir. Bunlara “benzer muhtarlıklar” da denilebilir. Geri kalanlar ise köy yasası dışında yer almaktadır. En yakın muhtarlığa bağlandıklarından bunları” bağlantı” diye anabiliriz. Üçüncü küme hayvancılıkla geçinen, mevsimlere göre yer değiştiren, genellikle çadır yaşıntısı sürdüren köylü nüfus kümeleridir. Bunlarla ilgili kesin sayısal bilgiler yoktur.

Tablo 2 : Yönetsel Açıdan Köy Yerleşmeleri (1946-1970)

Yerleşme Birimi	1946		1965x		1965		1970xx	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
Muhtarlık	28532	44.3	33426	41.6	35630	52.6	35400	47.5
Benzer Muhtarlık	5153	8.1	2632	3.4	—	—	—	—
Bağlantılar	30690	47.6	44146	55.00	29639	47.4	38600	52.5
Toplam	64375	100	80204	100	65267	100	74000	100

(Geray,1992, s.50)

x N. ÖZEN'in hesaplamasına göre

xx İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında gösterilen

2.9.2.2. Kentsel Yerleşme

Kent, günümüz Türkiye'sinde yaygın olarak *şehir* karşılığı kullanılan ve şehirle eş anlamlıymış gibi algılanan bir sözcüktür. Ancak, kasaba ve şehirler birbirlerinden farklı özelliklere sahip yerleşmeler olduklarına göre, bu iki farklı yerleşme tipini birleştirerek tek yerleşme tipine dönüştürmenin ne kadar yararlı olacağı tartışmalıdır. Özellikle genel yaşam ortamı söz konusu olduğunda “*kırsal*”, “*kentsel*” sözcüklerini; insanları yaşadıkları yerlerle ilişkilendirerek ele aldığımızda da, “*köylü*” , “*kentli*” şeklinde bir ayrım yapmaktayız. İşte, burada vurgulanan kent kavramı içerisinde hem kasabalar, hem de şehirler yer almaktadır. Bu nedenle, ülkemizdeki kasaba ve şehirleri özelde herhangi bir fonksiyonel ayrıma tabi tutmadan genelleştirerek “*kentsel yerleşmeler*” başlığı altında toplamak mümkündür. Belediye teşkilatına sahip olan ilçe merkezi, il merkezi durumundaki kentsel yerleşmelerle, ilçe ve il merkezliği görevi olmayan belediye örgütlü kentsel yerleşmelerin (*beldelerin*) içerisinde yer aldıkları idari alanlara “*kentsel idari alan*” demektediriz. “Mevcut durumda ülkemizde 81 il merkezi, 794 ilçe merkezi ve 2279 belde olmak üzere 3154 kentsel yerleşim alanı bulunmaktadır” (Özçağlar, 2005, s.9).

Türkiye’de özellikle sanayinin gelişmesine paralel olarak göç olayı artmış ve yeni kentler ortaya çıkmış ya da kentlerde aşırı büyümeler meydana gelmiştir.

Türkiye’de kentleşme hızı sanayileşme hızından daha yüksektir. Bu durum gecekondulaşma gibi birçok problemi beraberinde getirmiştir. 1997 yılı nüfus sayımı sonuçlarına göre, kentleşme oranının en yüksek olduğu bölge Marmara’dır. Bu durum, bölgenin çok göç aldığını ve sanayileşmede ileri gittiğini gösterir. Marmara’yı, Ege, İç Anadolu, Akdeniz, Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgeleri takip eder. Kentleşme oranı en az Karadeniz Bölgesi’nde görülür.

Kentlerde yaşayan insanlar, geçimlerini sanayi, ticaret ve hizmet alanlarından sağlarlar. Kentlerin kalabalık nüfusu, sanayi ürünlerini daha çok tüketir. Bunun için sanayi tesisleri özellikle büyük kentlerin yanında kurulmuştur. Kentlerde yaşayan insanların büyük kısmı sanayi alanında çalışmaktadırlar.

Ticaret kentlerdeki çok önemli uğraş alanlarından biridir. Hizmet alanı ise insanlara yapılan hizmetleri içine alır. Bunlar eğitim, sağlık, bankacılık, sigortacılık, devlet memurluğu gibi faaliyetlerdir.

Bazı kentlerimiz, belirli bir ya da birkaç özelliği ile tanınmıştır. Kıyılarımızdaki bazı kentlerde deniz taşımacılığı gelişmiştir. Buralar bir liman kenti özelliği kazanmıştır.

Bu kentler de ticarî etkinlikler ön plâna çıkar. İstanbul, İzmir, Mersin, İskenderun, Zonguldak, Samsun ve Trabzon ülkemizin önemli liman kentlerindendir.

Bazı kentlerimizde ise birçok sanayi tesisi bulunur. Bu kentler de sanayi faaliyetleri ile ön plâna çıkarlar. İzmit, Bursa, Zonguldak, İstanbul, İskenderun, Eskişehir, Ankara, Konya, Mersin, Adana, Gazi Antep ve Karadeniz Ereğlisi başlıca sanayi kentlerimizdendir. Bunların dışında turistik özellikleri, tarımsal üretimleri, ticari faaliyetleri ve askerî yapıları ile tanınmış çok sayıda kentimiz vardır.

Birçok coğrafyacı, kır ve kent ayırımı için çaba sarf etmenin yersiz olduğunu düşünmeye başlamıştır. Birleşmiş Milletler bile yerleşmelerin büyüklüklerine göre sınıflandırılması gerektiğini savunmaktadır. Böylece uzak kırsal alanlardaki tek meskenden, kalabalık kent içi alanlara kadar uzanan bir sıralama yapılabileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte kentsel yerleşmelerin kendilerini kırsal yerleşmelerden farklı kılan özellikleri olduğu inkâr edilemez. Bu özellikler fiziksel, ekonomik ve toplumsaldır. Pek çok kasaba ve şehir sıkışık bina ve sokakları, yüksek nüfus yoğunlukları ve tarım dışı faaliyetleri ile ayırt edilebilir. Ayrıca çok sayıdaki ve farklı gruplardaki insanların, aynı sosyal tesisleri, kuvvetli toplumsal bağlardan yoksun olarak paylaşmaları, bireysel isim

bilinmezliği, meslekî ve mekânsal insan hareketliliği, toplumsal dayanıksızlık, insan kaynakları bakımından çeşitlilik, karmaşık sınıf ve gelir yapısı, dolayısıyla birbirine benzemeyen (*heterojen*) hayat tarzları, kentsel alanların genel nitelikleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Öte yandan nüfus miktarı ve diğerk istatistiksel verilerle daha kesin şehirscl tanımlamalar belirlenmesi gerekliliği ortada iken, her ÷lke kendi sınıflandırma sistemini geliştirmiş, evrensel bir ölçütten uzaklaşlmıştır. Bazı ÷lkeler kır-kent ayırımında basit bir rakamsal değeri, yani nüfus büyüklüğünü kabul ederken, bir başkası fonksiyonlar ve bu fonksiyonlarda çalışan nüfusu, diğerk bir kısmı ise yönetimsel görevleri ölçüt olarak kullanmaktadır” (Özgür, 2010, s.76).

“Kentler her şeyden önce, kır yerleşmelerine nazaran kalabalık, nüfusun toplanma alanlarıdır. Çok sayıda insanın bir araya gelmesi, çeşit ve sayı olarak zengin iş imkânlarının şehirlerde ortaya çıkmasıyla ilgilidir. Hem şehrin bizzat kendisinde yaşayan hem de belli bir bölgenin insanlarına hizmet sunma, ekonomik hayatta canlılık ve uzmanlaşmayı beraberinde getirmektedir. Kır ekonomisinde çiftçi, çoban, balıkçı gibi yalın mesleklerden söz edilebilirken, şehir ortamında ticaret veya toplum hizmetleri, birçok mesleği içerecek şekilde zenginleşmiştir. Şehirscl yerleşmelerde yerleşmenin içi aynı zamanda faaliyet alanıdır ve buna göre mekânın farklı kesimleri, değışik işlevler üstlenmiştir” (Özgür, 2010, s.78).

2.9.2.2.1. Kasaba

Kasaba (*town*), kentscl yerleşmelerin ilk basamağını oluşturur. Gelişmiş ÷lkelerde kasabalar, fabrikaların yanı sıra, benzer işlevler arasında rekabetlerin devreye girdiği yerler durumundadır. Kasabaları, sahip oldukları demir yolu ve istasyonu, otobüs terminali, sinema, oyun salonları ve tiyatro gibi ulaşım ve eğlence tesisleri ile daha küçük yerleşmelerden ayırt etmek mümkündür. “Doğal olarak kasabaların büyük olanları, söz konusu donanımlardan daha fazlası ve gelişkinlerini barındırır” (Özgür, 2010, s.80).

Türkiye’de de kasaba yerleşmeleriyle sıklıkla karşılaşılır. Bulundukları alanda yakın çevreye idari, ticari, eğitim ve sağlıkla ilgili hizmetler sunan kasabalar, kırsal kesim insanının şehirscl yerleşme olarak ilk tanıdığı ve en fazla ilişkide bulunduğu, aynı zamanda da başka şehirlere ve bölgelere ulaşım bağlantısının yapıldığı yerlerdir. “Türkiye’deki

kasabaların fonksiyonel yapısında tarımsal etkinlikler ve onunla bağlantılı olarak şekillenmiş ticaret ve el sanatları dikkat çekerken, idari örgütlenmenin bir gereği olarak yönetim işlevi de kendisini kuvvetle hissettirmektedir (*Tarım ve hizmet kasabaları*)” (Özgür, 2010, s.80).

2.9.2.2.2. Kent (Şehir)

“Avrupa’da eskiden şehir, büyük kiliseli bir kasaba olarak tasvir edilirdi. Açıkçası dinsel rolün gücü ile şehir (*city*) kavramı arasında ilişki kurulurdu ki, bu o yerleşmenin büyüklüğü ve önemini hesaba katmayan bir yanılğı idi. Günümüzde işlevlerin son derece çeşitlendiğı, imalat ve hizmete ilişkin tüm faaliyetlerin görüldüğü yerlere şehir denilmektedir” (Özgür, 2010, s.80).

Tüm bunlardan yola çıkarak “Gerçekte kent, karmaşık bir toplum yapısının, bireyseldüzeydeçözölemeyeceksorunlarınüstesindengelmesineolanaksağıladığıvekendineöz güzelliklerini bulunan bir yerleşim biçimidir” diyerek en güzel tanımlardan birini Jean-Louis Huot yapmıştır (Huot, 2000). Marx’a göre kent: Marx, kenti, iş bölümü ile özel mülkiyetin karakterize ettiğı bütün toplumlarda bulunan özerk bir genel yapı olarak ele almakla; onu, türlü üretim biçimlerinin mülkiyet ilişkilerine göre biçim değiştiren heterojen bir kurum görmek arasında gidip gelmiştir.

Toplum bilimsel ölçütü temel alan tanımlamalar: Toplum bilimcilerle yapılan kent tanımlamalarının ortak özellikleri, belli bir nüfus çokluğu, yoğunluk, işbölümü, uzmanlaşma ve türdeş olmama gibi özelliklerdir (Yayınoglu ve Susar,2008).

Wirth’e göre kent, toplum bilimsel amaçlarla bir kenti, “ toplumsal açıdan insanların göreceli olarak geniş bir alanda, yoğun bir biçimde ve sürekli olarak birlikte bir yere yerleşmiş bulunması biçiminde” tanımlanmaktadır.

Türkiye’de 20.000’den fazla nüfusa sahip, yerel veya merkezî yönetim görevi üstlenmiş, ticaret, endüstri ve toplum hizmetleri sektörlerinin ön plana çıktığı, nüfusu arttıkça genişleyen etki alanı olan yerleşmeler kent niteliğı taşımaktadır.

2.9.2.2.3. Metropoliten Kent

Park, Burgess ve McKenzie 1930’larda Chicago çevresinde yerleşmeler arasındaki etkileşimi gözlemek suretiyle ilk yeni kentsel yeni bir olgudan söz ettiler: Metropoliten kent; onlar ulaşım ve haberleşme düzeyinde kentsel yerleşmeler arası karşılıklı etkileşimin birçok yönden değiştığını ve büyüklükler ve işlevler yönünden yeni bir farklılaşmanın

varlığını ileri sürdüler (Park, Burgess ve McKenzie' dan (1930) Aktaran Kıray 2003). “Metropolitan kent, çeşitli faaliyetlerin farklılaştığı, imalat faaliyetlerinin en büyük kentten çevredeki orta büyüklükteki kentlere kaçtığı, çalışma yeri ile oturma yeri arasındaki mesafenin arttığı, ana kentin çevresinde yöre (alt) kentlerin oluştuğu ve çeşitli büyüklükteki kentler arasında çok hareketli bir ilişkiler düzeninin kurulduğu, bütün bunlara rağmen ilişkilerin yayıldığı bölgenin merkezindeki ana kentin yoğun sosyal, ekonomik ve yönetsel ilişkilerde her şeye egemen olduğu ve denetlediği bir yeni birim olarak betimlenmiştir” (Özgür, 2010, s.81).

“Günümüzde dünyada bir milyondan fazla nüfusu olan ve halen veya geçmişte metropolitan özellikli birçok kent bulunmaktadır. 1800 yılında nüfusu bir milyonu bulan şehir olarak sadece Londra vardı. 1850’de Paris, 1870 ‘de New York ona eklendiler. XX. Yüzyılın başlangıcında bu sayı 11’e çıktı. 1940’da 51, 1970’de 129, 1990’da 174 tane olan milyonluk şehir sayısının 2015’te 411’e ulaşacağı tahmin edilmektedir” (Sadık, 1996, s. 31).

Günümüzün milyonluk şehirlerinin neredeyse 1/3’ü siyasi başkent, 1/3’ünden fazlası, büyük ticari liman şehri ve diğerleri özellikle yüksek düzeyde endüstriyel üretim ve iç ticaret gerçekleştiren, çok fonksiyonlu şehirlerdir. Bunlardan bir kaç eskiden başkentti ve hâlâ eski saygınlık ve niteliklerini koruyan şehirlerdir (*İstanbul, St.Petersburg, Rio de Janeiro, Karaçi gibi*).

2.9.2.2.4. Birleşik Kent

“İlk defa 1915 yılında kullanılan birleşik kent terimi, geniş alanlar üzerinde kasaba ve şehirlerin oluşturduğu bir nüfus yığılma, toplanma alanıdır. Başka bir şekilde söylenecek olursa birleşik kent, irili ufaklı birden fazla kentsel yerleşmenin toplamıdır. Çoğu birleşik kent bir plân ve şekilden yoksundur. Birleşik kent sık bir ulaşım ağına sahip olmalarına rağmen, kendi içindeki hareket, trafik sıkışıklığı ve yolların eksikliği yüzünden güç olabilir. İşçi sınıfının konutları ve fabrikalarla kuşatılmış olmak, birleşik kentlerin merkezi kısımlarının yaygın özelliğidir” (Özgür, 2010, s.82).

2.9.2.2.5. Dev Şehir (Megalopolis)

Yakın zamanların bir yerleşme kavramı olan megalopolis; kasabalar, kentler, hatta bileşik kentlerin bir araya gelerek oluşturdukları dev bir kentsel kuşaktır. “Dünyanın bazı bölgelerinde, yakın zamanlarda geniş kentsel alanlar gelişmektedir. Bu geniş kentsel

kuşaklar ya da başka bir deyişle megalopolis, büyük çaplı metropoliten bölgelerdir. Bunlar kilometrelerce uzunlukta ve daha önceleri birleşik kent özelliği taşıyan yerlerin birleşmesiyle ortaya çıkmıştır” (Özgür, 2010, s.84).

2.9.2.2.6. Küresel Kent (Dünya Şehri)

Günümüzde kentler çok boyutlu ve çok nedenli bir süreç olan küreselleşme sürecinden etkilenmektedirler. Kentler, küreselleşmeyle yaşanan dönüşümün gerçekleştiği bir alan olmakla kalmayıp, aynı zamanda bu sürecin ekonomik, politik ve sosyo-kültürel boyutlarına yön veren birer aktör haline gelmişlerdir. Kıta, bölge, ülke düzeyinde etkileri olan küreselleşme, mekânsal olarak esas kentleri doğrudan etkisi altına almıştır. Yeni mekânsal oluşumlar, sermaye birikimi yoluyla şekillendiğinden, bu sermayenin yatırıma yönelmesi kentler üzerinden gerçekleşmektedir (Karabağ, 2002). Ulaşım, iletişim ve üretim teknolojisindeki gelişmelerle ortaya çıkan yeni ekonomik yapının yönetim ve denetimi, kendi içinde kademelenmiş, iş bölümü yapmış, uzmanlaşmış ve işlevleriyle farklılaşmış bir kentler sistemi aracılığı ile yürütülmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı , 2000). Bu yeni gelişme, belirli bir ulus-devlet içinde yer alan ve bu devletin bir parçası olan şehir tanımlamaları yerine veya yanında tüm dünyayı kapsayacak etki alanı oluşturabilen ve bunun için dünyanın diğer şehirleriyle küresel bir yarışa girmiş olan, küreselleşmeyi hem etkileyen hem de ondan etkilenen bir kent tanımının ağırlık kazanmasına neden olmuştur (Karakurt, 2004).

Dünya kenti, küresel ölçekte ulus üstü şirketler ve onların denetim ve yönetim işlevlerinin düğüm noktalarıdır. Buralar büyük finansal merkezler; ulus üstü şirketlerin yönetim karargâhı (bölgesel yönetim karargâhlarını içeren), uluslararası kuruluşlar; yüksek düzeyli iş hizmetleri ve başlıca taşımacılık ve iletişim düğüm noktalarıdır. Küresel ekonomi ile bütünleşmiş ve onu kumanda eden kentler, ekonomik güç ve ölçeklerine göre sıralanırlar (Friedmann, 1986). Sassen (1991) küresel kentleri, tüm dünya için finansı yönlendiren ve ileri düzeyde hizmet işlevleri sunan pazarlama ve üretim yerleri olarak görmektedir. Taylor ise küresel şehri, sahip oldukları küresel donanıma bağlı olarak önem sırasına göre, “alfa, beta ve gama” diye üç gruba ayırmaktadır. Taylor ve Walker (2001), İstanbul’un Doğu ile Batı arasında bir bağlantı yeri olarak geleneksel rolünün canlandığını, Doğu Avrupa şehirleri ile bir grup oluşturduğu ve küresel şehirler arasında yer aldığını belirtmektedirler.

BÖLÜM 3

LİTERATÜR TARAMASI

3.1. Yurtiçi Literatür Taraması

Topaloğlu (1999) çevreye yönelik tutumlar ile çevre eğitimi ihtiyacını belirlemek amacıyla 200 kişi üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, ankete katılanların büyük çoğunluğu çevre sorunlarının önemslenmediği fikrini paylaşmakta, çevre koruma konusunda yasal düzenlemeleri güvenilir bulmakta, %33,0'ı gazete, kitap, dergi, kitle iletişim araçları ve okuldaki eğitimin çevre eğitimi konusunda etkili olabileceğini düşünmektedir. Çalışmada, eğitim düzeyi yükseldikçe çevresel duyarlılığın da arttığı saptanmıştır.

Şimşekli (2001) ilköğretim okullarında “Uygulamalı Çevre Eğitimi” projesi kapsamında yapılan etkinlikler okul yöneticisi ve görevli öğretmenlerin katkısı yönünden incelemiştir. Proje 10 ilköğretim okulu ve 4 anaokulunu kapsamaktadır. Toplam 656 öğretmen ve 21007 öğrenci projeye katılmıştır. Öğretmenlerin çevre konusunda yeterli bilince sahip olmamasının çevre eğitimi zorlaştıran etkenlerden biri olduğu gözlenmiştir. Ayrıca okullarda çocuklarda çevre bilincinin oluşmasına katkıda bulunacak etkinlik sayısının yeterli olmadığı gözlenmiştir.

Özkan (2002) tüketicilerin demografik özellikleri ve bireysel tutumlarının sorumlu tüketim davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 345 aile üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, tüketicilerin çevre ile ilgili tutumları üzerinde öğrenim düzeyinin ve gelirinin yeterli olması bağımsız değişkenlerinin önemli bir etkisinin olmadığı ($p>0.05$, $p>0.05$) ancak tüketimi sınırlamaya yönelik tutumlar üzerinde öğrenim düzeyinin etkili olduğu

($p<0.05$) ve öğrenim düzeyi yüksek bireylerin tüketimlerini daha az sınırladıkları, kimyasal madde içeren ürünleri satın almadıkları, çevresel nedenlerle gönüllü olarak bir dilekçeyi imzaladıkları ya da gösteriye katıldıkları bulunmuştur. Sorumlu tüketici davranışları kapsamında tüketicilerin seçim yapma imkânı olduğunda çevreye daha az zarar verecek ürünleri tercih ettikleri, genel olarak aşırı ambalajlı ürünleri satın almama eğiliminde oldukları ve gelirini yetersiz bulan tüketicilerde bu eğilimin daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca ailelerin tüketim biçimleri, çevreye ilgi duymaları, tüketimlerini sınırlamaları ile sorumlu tüketim davranışları arasında önemli düzeyde ilişkiler saptanmıştır ($p<0.01$).

Beklan Çetin (2002) Eskişehir’de yaşayan insanların çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla 300 kişi üzerinde yaptığı araştırmasında, katılımcıların büyük çoğunluğunun çevre kirliliği, ekosistemin bozulması gibi çevre problemlerinin Türkiye için önemli olmadığını, %66,0’ı geri dönüşümün ekonomik yönden önemli bir yarar sağlamayacağına inandıklarını belirtmiştir. Doğa ile uyum içinde yaşamak isteyenlerin sorumlu tüketici davranışlarına daha çok katıldıkları görülmüştür. Ayrıca az çocuklu, iyi eğitilmiş ve gelir düzeyi yüksek kadınların daha fazla post-materyalist değerlere sahip olduğu görülürken çok çocuklu, yaşlı, az eğitilmiş ve düşük gelir düzeyindeki katılımcıların daha fazla materyalist eğilim gösterdikleri saptanmıştır. Cinsiyetin çevreye yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ve kadınların erkeklerden daha fazla çevre sorunlarına ve nükleer enerji konusuna duyarlı davrandıkları görülmüştür. Çevre bilgisi düzeyi yüksek kişilerin çevre konularına daha fazla ilgi gösterdiği, yaşlı katılımcıların geri dönüşüm, asit yağmurları, ozon tabakasının yırtılması ve sera gazının küresel etkilerine ilişkin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu ve ekolojik yönden bilinçli yaşamaya yönelik olumlu tutum içinde bulundukları saptanmıştır.

Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli (2002), “Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri ve Öneriler” adlı çalışmada, öğrencilerin çevre konusuyla ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Hazırlanan anket 621 öğrenciye uygulanmıştır. Değerlendirmede, öğrencilerin çevre konusunda sahip oldukları bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, çevreye ait kavramları yeterince öğrenemedikleri, çevre sorunlarını tam olarak tanımadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Morgil, Yılmaz ve Cingör (2002) ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri ile fen eğitiminde çevre ve çevre koruma projesi hazırlanmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiş. Çalışmaya toplam 212 7.ve 8. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere çevreyle ilgili bir ön test uygulanmış, sonrasında öğrencilerin çevreyle ilgili proje çalışmaları yapmaları ve bunları sınıfta sunmaları istenmiştir. Proje çalışmaları tamamlandığında öğrencilere son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler T-test, Mann-Whitney U test ve ANOVA testi ışığında değerlendirilmiş ve verilere göre öğrenciler hazırladıkları projeler nedeniyle çevre eğitimi konusunda bilinçlenmişler, aynı zamanda fen bilgisi derslerinde aktif çalışmalar yapabileceklerini göstermişlerdir.

Şama (2003), “Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları” adlı çalışmasında öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyi, yaşadıkları yer, ailelerinin eğitim düzeyi ve geliri ile ilişkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma uygulamasının Gazi Eğitim Fakültesinin birinci ve son sınıflarından tesadüfi olarak seçilen 500 öğrenci üzerinde yapılması planlanmıştır. Ancak, ankette bulunan ifadelerin seçeneklerine birden fazla cevap verenler ya da bir kısmını cevaplayanların formları değerlendirme dışında tutulmuştur. Böylece toplam 442 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Ankette beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak da kız ve erkek öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarında kız öğrencilerin çevresel tutumları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tuncer vd. (2004),Ankara’nın kırsal ve kentsel alanlarında yaşayan 6. sınıf öğrencilerinin, çevreye yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Çalışmaya kırsal ve kentsel alanlardaki okullara devam eden 136 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin tutumları 45 madde ve 4 bölümden oluşan Likert tipi bir ölçekle saptanmıştır. Sonuçlar kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arasında, kırsal alanlarda yaşayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Erol ve Gezer (2004) sınıf öğretmeni adaylarının çevre ve çevre sorunlarına karşı tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma Pamukkale Üniversitesi’nde okuyan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş ve çalışmaya 225 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 143’ü kadın 82’si erkektir. Öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına karşı tutumlarının genel olarak zayıf olduğu, kız öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek ve önemli seviyede farklı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin çevreye karşı tutumları

onların yaşlarına ve kardeş sayısına göre önemli farklılıklar gösterirken, yaşadıkları yerleşim birimine, babalarının mesleklerine, anne ve babalarının eğitim düzeylerine, oturdukları eve, ailenin gelir düzeyine ve daha önce çevreyle ilgili ders alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Özmen vd. (2005) üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını ve etkileyen etmenleri saptamak amacıyla 410 öğrenci üzerinde bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %48.0'ı çevre konusuna ilgi duyduklarını, %65.0'ı çevre ile ilgili konulara duyarlı olduklarını, %84.9'u ise herhangi bir çevre kuruluşunun çevre ile ilgili etkinliklerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Yas değişkeninin çevreye yönelik tutum üzerinde etkili olduğu, 20 yas ve üzeri öğrencilerin “çevreye yönelik tutum ölçeği” puan ortalamalarının 20 yas ve altı öğrencilerden daha yüksek bulunduğu; çevreye yönelik olumlu tutumların kız öğrenciler arasında daha yaygın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çevresel duyarlılıkları ile çevreye yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Çalışmada ayrıca yaşamları boyunca il merkezinde yaşamış öğrencilerin kırsal bölgede yaşayanlara göre daha olumlu çevreye yönelik tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Özgen ve Taş (2005) üniversite öğrencilerinin paraya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 300 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarını algılamada cinsiyet ve yas değişkenlerinin etkili olmadığını, erkeklere göre kızların aileleri, büyükanne ve büyükbabaları, kardeşleri ve kendileri için paranın önemli olduğuna daha çok inandıkları belirlenmiş olup 21 yas ve üstü gençler, 20 yas ve altı gençlere göre son 6 ay içinde ailelerinin ekonomik durumundan daha fazla mutluluk duymaktadırlar. Ayrıca çalışmada öğrencilerin gelecek 5 yıl içine ekonomik durumlarına ilişkin beklentilerinin yasa göre değiştiği ve erkekler ile 20 yas ve altı gençlerin gelecekte daha umutlu oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin %54.3'ü yasamdan istediklerini elde edememekten, %52.0'ı elde etmeyi istedikleri şeylere sahip olamamaktan, %48.0'ı ise üniversiteden mezun olamamaktan korktuklarını belirtmişlerdir.

Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur (2005), “Türkiye’deki Gençlerin Çevreye Karşı Olan Tutumlarına Okul Tipi ve Cinsiyetlerinin Etkisi” adlı çalışmalarında Likert tipi 45 maddeden oluşan ve öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ölçen bir anket hazırlamışlardır. Anket, çevresel problem farkındalığı, ulusal çevre sorunları, problemlerin çözümleri, bireysel sorumluluk farkındalığı olmak üzere 4 faktörden oluşturularak özel ve

devlet okullarındaki 1497 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçta cinsiyet ve okul türüne bağlı olarak öğrencilerin çevresel tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Atasoy (2005) ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre tutum ve bilgilerinin belirlenmesi amacıyla tez çalışması hazırlamıştır. Çevre bilgi testi sonuçlarına göre; 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 7. sınıflar ile 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş, tutum ölçeği değerlendirildiğinde ise 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgi ve tutum puanları irdelendiğinde, bulundukları sosyo-ekonomik düzeylere (SED) göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çevre bilgisi açısından kızların düzeyi erkeklerden daha 33 yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tutum ölçeği sonuçlarına göre yine kız öğrencilerinin tutum testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi ve çevresel tutum puanları arasında çok güçlü olmasa da bir ilişki tespit edilmiştir.

Kahyaoğlu, Daban ve Yangın (2005) eğitim fakültesinde farklı bölümde okuyan öğretmen adaylarının cinsiyet, program, mezun olunan lise türü ve lise ve üniversitede çevre dersi alma/almama durumlarına göre çevreye yönelik tutumları incelemiştir. Kız öğretmen adaylarının ortalama tutum puanlarının erkek öğretmen adaylara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim Sosyal Bilgiler programı öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimine yönelik ifadelerine verdikleri cevaplarda İlköğretim Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, İlköğretim Sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının ise genelde düşük olduğu tespit edilmiştir. Mezun lise türüne göre ise süper lise mezunu öğretmen adayları Anadolu Lisesi, Düz lise ve diğer lise mezunu öğretmen adaylarına göre çevreye yönelik ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Erol ve Gezer (2006) öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemek üzere Denizli’de 225 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, cinsiyet, yas, anne ve babanın meslek ile eğitim durumu, ailedeki birey sayısı, yaşanan konut tipi, ailenin gelir düzeyi ve çevre ile ilgili ders alma durumu bağımsız değişkenleri ile çevreye yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi t-testi ile test etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, yas, annenin mesleği, ailedeki birey sayısı ile çevreye yönelik tutumlar arasında anlamlı farklılığın bulunduğu, konut tipinin, babanın meslek durumunun, anne ve babanın

eğitim düzeyinin, ailenin gelir düzeyi ile daha önce çevre ile ilgili ders alma durumunun ise herhangi bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2006) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları, cinsiyet, akademik başarı düzeyi, baba ve annenin eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi gibi bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmayı Eskişehir ili ilköğretim okullarında öğrenim gören, 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunda ise, araştırmaya gönüllülük ilkesiyle katılan 18 ilköğretim okulunda öğrenim gören 789 8. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen İlköğretim Öğrencileri Çevre Tutum Ölçeği (İÇTÖ) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamanın yanı sıra gruplar arası ortalama karşılaştırması için t testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. İkili küme karşılaştırmalarında “bağımsız gruplar t-testi”, ikiden fazla grupların karşılaştırmalarında ise “tek yönlü varyans analizi (Anova) test tekniği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı düzeyine göre farklılaştığı görülürken, baba ve annenin eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Tecer (2007) ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine 229 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin %61.0’ı katı atık ve çöpü, %54.8’i hava kirliliğini, %33.0’ı trafik-gürültü kirliliğini en önemli çevre sorunu olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı doğanın bir miras değil gelecek nesillere aktarılması gereken bir emanet olduğu görüşündedirler. Ayrıca çevre sorunlarının oluşmasında gelişmiş ülkelerin sorumluluğunun daha fazla olduğunu, üretim ve tüketimin bu hızla devam etmesi sonucunda hammadde kıtlığının yaşanacağını düşünmektedirler. Ailenin eğitim düzeyi ile mesleki statüsünün yüksek olması çocukta çevre bilincinin oluşmasına, çevre duyarlılığını kazanmasına ve bunları tutum ve davranışlara dönüştürmesine olumlu katkı yaptığı görülmüştür. Kız öğrencilerin çevre konularına daha duyarlı davrandığı ve kentsel bölgelerde yaşayan çocukların kırsal ya da gecekondu bölgelerinde yaşayan çocuklara göre çevreye yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır.

Teyfur (2008) ilköğretim dördüncü ve yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve çevre kulübü çalışmalarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarında 4-7. sınıflar arasında 4’lerin lehine anlamlı farklılıklar ortaya

çıkarken kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İlköğretim öğrencilerinin çevre kulübü değişkenine göre aldıkları tutum puanları ortalamasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İlköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile çevreye yönelik tutumları arasında başarılı öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Nicel ve nitel araştırma sonuçlarına göre okullarda çevre ile ilgili etkinliklerin artırılması gerektiği konusuna değinilmiştir.

Sağır, Aslan ve Cansaran (2008) ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre bilgilerini ve tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılının 1.döneminde Amasya İl’indeki farklı sosyo ekonomik düzeydeki bölgelerden 10 merkez ilköğretim okulunda öğrenim gören 7.ve 8. Sınıf olmak üzere toplam 525 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen veriler betimsel ve yordamsal istatistik teknikleri ile değerlendirilmiştir. İncelemeye göre; öğrencilerin çevre tutumlarında sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çevre bilgilerinde ise sınıf düzeyine göre anlamlı fark varken cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Okullara göre öğrencilerin çevre bilgi ve tutumlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir Öğrencilerin çevre etkinliklerine katılımlarının oldukça düşük seviyede olduğu; yaşadıkları yerdeki çevre sorunlarını tanıma ve bunlara çözüm önerileri getirmede yetersiz oldukları belirlenmiştir. Anne baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin çevre bilgi ve tutumlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Kaya, Akıllı ve Sezek (2009) lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarını cinsiyet açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Erzurum ilinde farklı liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğrencilerin çevreye karşı tutumlarını belirlemek amacıyla “çevresel tutum ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Erzurum’daki 7 liseden toplam 450 öğrenciye uygulanmış ve sonuçları SPSS programıyla değerlendirilmiştir. Cinsiyetin çevreye karşı tutumu kızlar lehine etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler çevresel düşüncelerini davranışa dönüştürmede yetersiz görülmüştür.

Aydın ve Çepni (2010) araştırmaya 2010-2011 eğitim öğretim yılında Karabük il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören toplam 790 öğrenci katılmıştır. Tarama modelinin uygulandığı bu araştırmada veri toplama aracı olarak Atasoy (2005) tarafından geliştirilen “çevre tutum ölçeği “ kullanılmıştır. Öğrencilerin çevre tutumlarının

analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını incelediği çalışmasına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye ilişkin olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları “cinsiyet”, “sınıf düzeyi”, baba eğitim düzeyi”, “baba meslek durumu”, “aile gelir düzeyi” değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; “anne eğitim düzeyi” ve “anne meslek durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

3.2. Yurtdışı Literatür Taraması

Hardy ve Fox (Aktaran: Surbrook, 1997) kırsal bölgedeki ve kentlerdeki öğrencilerinin çevre bilgileri ve çevreye yönelik tutumlarını kıyaslamışlardır. Kırsal kesimden gelen öğrencilerin bilgileri ile tutumları arasında önemli bir ilişki bulamazlarken, kentteki lise öğrencilerinin bilgileri ve tutumları arasında önemli bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırma oturuhan bölgenin çevresel tutum ve bilgi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Eagles ve arkadaşlarının (1999) (aktaran Baş, 2010), 72 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmaya göre çevreye karşı daha ahlaki tutumlar geliştirmenin evde çevreyle ilgili konuşmakla, doğa filmleri izlemekle ve doğayla ilgili kitaplar okumakla doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çevreci tutumda cinsiyet farkı görülmemiş ancak kızların çevreye karşı ahlaki tutumları daha yüksek bulunmuştur. Konaklamalı bir kampta yapılan bir haftalık Sunship Earth programı, çevreci ya da ahlaki tutumlarda gözle görölür bir değişim sağlamamıştır. Sonuçlar çocukların kampa ailelerinden, medyadan ve önceki okul deneyimlerinden edindikleri yeterli seviyede bir tutumla geldiklerini göstermiştir.

Kuhlemeier, Bergh ve Lagerweij (1999), “Hollanda Ortaokullarında Çevresel Bilgi, Tutum ve Davranış” isimli araştırmalarında ölke genelinde 206 ortaokuldan 15 yaş ve üzeri 9000’den fazla öğrenci ile çalışmışlardır. Öğrencilerin % 57’sinin çevreye karşı oldukça olumlu tutuma sahip oldukları ancak; öğrencilerin çevresel sorunlarla ilgili sorulara hatalı cevaplar verdikleri saptanmıştır. Ayrıca sonuçta çevresel tutum ve bilgi arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır.

Lounghland, Reid ve Petocz (2002), ilk ve ortaokul öğrencilerinden oluşan toplam 81 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada, çocukların çevreyi benzer şekilde algıladıklarını saptamışlardır. Çocukların çevreyi “bir yer”, “canlıları kapsayan bir yer”, “canlıları ve insanları kapsayan bir yer”, “insanların işine yarayan bir yer” olarak algıladıkları saptanmıştır.

Falco (2004) “Bütünleştirici İçerik Olarak Çevre” adıyla Güney Carolina’da ilköğretim ikinci kademede uygulanan eğitim modelinin bir yılsonundaki etkilerini değerlendirmiştir. Uygulamada her okul kendi modelini oluşturmuştur, ama çevre ağırlıklı modelin temel esasları etrafında. Öğrenciler ve öğretmenler; sanayi bölgeleri, kamu hizmet alanları, deniz, kasabalarında bulunan akarsu, bataklık gibi yerlerde incelemeler yapmış. İnsanların bu alanlara etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Okullarında bahçeler oluşturmuşlar ve derslerini etrafı açık sınıflarda yapmışlar. Belediye meclislerine çevre ile ilgili öneri sunmuşlardır.

Bir yıllık uygulama sonunda Güney Carolina gibi okulda disiplin sorununun en fazla yaşandığı eyalette; okuldan kaçma, disiplin cezası gibi durumların yüzde otuzlarda azaldığı, akademik başarı düzeyinin yüzde kırklarda arttığı belirlenmiştir. Öğrenciler; eğlenerek öğrendiklerini, düşüncelerine öğretmenlerinin daha çok değer verdiğini; akademik başarılarının arttığını söylemişlerdir.

Öğretmenler; öğrencilerinin kendilerine daha saygılı olduğu, derslere olan ilginin arttığını, kendilerinin öğretme hevesinin yeniden geldiğini ifade etmişlerdir.

Makki, Abd-El-Khalick ve Boujaoude (2003) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeylerinin yetersiz ama çevre tutumlarının oldukça yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Çevre bilgi düzeyleri ve tutumları açısından; kız ve erkek öğrenciler arasında önemli bir fark görülmemiştir. Anne-baba eğitim düzeyinin; öğrencilerin çevresel bilgi ve tutumlarını etkilediğini belirlemişlerdir. Çevresel inançların, çevresel etki ve niyetlerle yüksek derece pozitif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Shepardson (2005), tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin çevrenin ne demek olduğu hakkındaki fikirlerini ve bu fikirlerin sınıfları yükseldikçe eğitim tarafından ne şekilde değiştirildiği konusunu araştırmıştır. 18’i 7. sınıf, 20’si 8. sınıf, 24’ü genel biyoloji dalı 9. sınıf ve 19’u kolej hazırlık biyoloji dalından 9. sınıf öğrencisi toplam 81 çocuk üzerinde çalışmıştır. Araştırmada ilk olarak öğrenciler çevrenin bir resmini çizip bu çizdiklerini açıklamışlar, daha sonra öğrencilere bir takım fotoğraflar gösterilmiş ve bunların bir

çevreyi gösterip göstermediği sorularak cevaplarını açıklamaları istenmiştir. Genel olarak çocukların çevreyi sınırlı bir ekolojik perspektiften algıladıkları, yani; onlara göre çevrenin hayvanların yaşadığı ya da hayvan yaşamının desteklendiği alanlar olarak görüldüğü belirlenmiştir. Çevreyi doğal bir görüntü olarak ve insan yapımı şeyleri ise çevre olarak algılayamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilere göre insan, çevrenin bir parçası değil ondan ayrı bir varlıktır.

Abd-El-Salam, El-Naggar, Hesham & Hussein (2009) ilköğretim öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarına çevre eğitiminin etkisini incelemişlerdir. 3 haftalık çevre eğitiminin öncesi ve sonrasında uygulanan ölçekler ile değerlendirme yapılmıştır. Ön test sonuçlarına göre; öğrencilerin çoğunluğu yetersiz çevre bilgisine ve olumsuz çevresel tutuma sahiptir. Verilen çevre eğitimi sonunda; öğrencilerin yüzde altmış dokuzunun önemli seviyede çevre bilgisine ve yüzde seksen sekizinin çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Bodzin (2010) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin enerji kaynakları hakkındaki yaptıkları davranışları araştırmıştır. Öğrenciler etkili çevre bilgisine, temel bilimsel enerji kaynaklarının anlayışına, enerji kaynakları ile ilişkili meselelere, Amerika Birleşik Devleti'ndeki enerji kaynakları tedariki ve kullanımındaki genel eğilimlere, enerji kaynaklarını geliştirmenin ve kullanabilmenin toplum ve çevreye etkileri anlayışına sahip değiller.

Barret (2010) informal eğitim; gazete, internet, televizyon vb. ile nonformal eğitimin; kilise, gönüllü kuruluşlar vb. yetişkinlerin çevre bilgisi, tutum ve davranışları üzerine etkisini incelemiştir. Non-formal eğitimin çevre bilgi ve davranışına olumlu katkı sağladığı; informal eğitimin çevre tutumuna etkisinin zayıf olduğu, çevre bilgisini ise olumlu derecede daha fazla etkilediğini tespit etmiştir. Eğitim düzeyi, yaş ve gelir düzeyi ile çevre tutum, bilgi ve davranışın arasında zayıf pozitif bir ilişki bulunmuştur. Erkeklerin çevre bilgi puanları bayanlardan daha yüksek iken; bayanların çevre tutum ve davranış puanları erkeklerden daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Leeming, Oliver, Dwyer, Porter & Cobern (2010) ilköğretim sınıflarında uygulanan çevre eğitimi etkinliklerinin; öğrencilerin ve ailelerinin çevre tutumuna etkisi incelenmiştir. Ön test- son test sonuçlarına göre; uygulanan çevre programı öğrencilerin tutumunu pozitif yönde etkilerken; çevre konuları hakkındaki bilgilerini etkilememiş. Öğretmenlerinin yaptığı değerlendirmeye göre; öğrencilerin en çok ilgi duydukları aktiviteler en fazla

tutumlarını etkilemiş. Öğrencilerin ailelerinin de çevre davranışları, bu program sonrasında olumlu yönde değişme görüldü.

Sarkar (2011) Bangladeş'te ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevresel tutumlarını incelemiştir. Hem kırsal hem kentsel alanın öğrencilerinin genel olarak çevresel tutumlarının olumlu olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek derece olumlu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle kırsal alanda yaşayan kız öğrencilerinin diğer öğrencilerden daha yüksek derecede çevresel tutumda olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, insan aktivitelerinin çevreyi çok etkilemediğini düşünüyorlar.

Kopnina (2011) Hollandalı çocukların ekolojik dünya görüşünü belirlemeye çalıştığı çalışmasında kullanılan çevre bilgi ve tutum ölçeklerini değerlendirmiştir. Değerlendirmelerde sosyo-kültürel boyutta, öğrencilerin bilgi kaynaklarının da incelenmesini vurgulamış. Ailenin ve akranlarının çevreye bakış açıları gibi. 10 – 12 yaş arası öğrencilerle yaptığı röportajlarda öğrencilerin bazıları modern yaşamın; tv, cep telefonu gibi araçların, çevreye zarar verdiğini, bazıları yaşadıkları büyükşehirde çevre kirliliği olabileceğini ama çölde çevre kirliliğinin olmayacağını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde ilk aşamada, araştırmanın modeli, yöntemi, evren ve örneklem ele alınmıştır. Ardından, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tanıtılmıştır. Verilerin analizi bölümünde ise, toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri işlenmiştir.

4.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel yöntem kullanılarak yapılmış olan bir araştırmadır. Betimsel yöntem modellerinden olan ‘anket-survey’ (alan araştırması) tipi bir araştırma modeli kullanılmıştır. Survey araştırmasının amacı seçilen bir gruptan anket veya görüşmelerle elde edilen bilgilerin analizinden genellemeye gitmektir (Gall ve diğerleri, 2003). Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya koymak için yürütülür. Herhangi bir ilişkinin varlığı ya da yokluğu araştırılır. Örneklemden hareketle evren hakkında bilgi elde edilir. Betimleyici araştırmalar bize o olgunun niçin öyle olduğunu, o ilişkinin niçin öyle kurulduğunu açıklamaz, onun yerine olgularda neyin olduğunu bildirirler (Arslanoğlu, 2012).

4.2. Evren ve Örneklem

4.2.1. Araştırmanın Evreni

Bu çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye ‘nin il, ilçe, kasaba ve köylerinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

4.2.2.Araştırmanın Örneklemi

Araştırma örneklemini amaçlı (kasıtlı) örneklem yoluyla seçilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya İlçesi’ndeki Rauf Orbay Ortaokulu 8.sınıf öğrencileri, Temelli ilçe merkezindeki Türkoğlu Ortaokulu 8. Sınıf öğrencileri ve Polatlı ilçesi Basri Köyündeki Basri Ortaokulundaki 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya bu üç ortaokuldaki 8. sınıflara devam eden toplam 285 öğrenci katılmıştır.

Araştırmaya katılan 8. sınıf, toplam 285 öğrencinin 142 kız (% 49), 143’ü erkektir (% 51).

Buna göre 8. sınıf öğrencilerinin sayıları ve cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Okullar	Kız	Erkek
Rauf Orbay	49	46
Türkoğlu	46	49
Basri	47	48
Toplam	142	143

4.3.Veri Toplama Araçları ve Ön Uygulama

4.3.1. Çevre Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmada öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Çevre Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında konu ile ilgili çeşitli literatür taraması yapıldıktan sonra (Özgüven, 2004; Karasar, 2004; Bayram, 2004;Büyüköztürk, 2005), araştırma ve ölçek taslaklarından Leeming ve Dwyer, 1995; Bradley vd. 1999; Topaloğlu (Gürbahçe), 1999; Bozkurt, 2001; Kavruk, 2002; Motherway vd., 2003) ile Leeming ve arkadaşları tarafından (1995) geliştirilen “Çocukların Çevreye Karşı Tutum ve Bilgileri” ölçeğinden (CHEAKS); Aslan,

Uluçınar ve Cansaran (2005) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş halinden ve Ak (2008) "Çevre Bilinci Ölçeği Uyarlanmış Hali"nden de yararlanılmıştır.

Bu çerçevede oluşturulan 30 maddelik madde havuzu 3 alan uzmanından görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin ön uygulama formu oluşturulmuştur.

Hazırlanan "Çevre Tutum Ölçeği" iki bölümden oluşmuştur. Ölçeğin ilk bölümünde öğrencilere yönelik kişisel bilgiler yer almaktadır. Bunlar öğrenim görülen okul, cinsiyet, baba ve anne öğrenim durumları, baba ve anne meslek, yaşanan çevre alt bölümlerden oluşmuştur. Ölçeğin ikinci bölümünde ise öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ölçmek için hazırlanan ve kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde 5'li Likert değerlendirme ifadeleri bulunan 30 ölçek maddesi yer almaktadır.

4.3.2. Geçerlilik ve Güvenirlik

4.3.2.1. Geçerlilik

Ölçeğin ön uygulaması Ankara İli Altındağ İlçesi Polis Amca Ortaokulu'nda öğrenim gören 90 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ön deneme formları uygulanan veri toplama araçları değerlendirmeye alınmış, eksik veya rastgele doldurulduğu tespit edilen 21 veri toplama aracı değerlendirme dışı bırakılmış ve 69 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler faktör analizi yapılmak üzere Spss17.0 paket programına girilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan KMO ve Barrlet's Testi sonuçlarına göre: KMO değeri .72 ve Barrlet's küresellik testi sonucunda $\chi^2 = 942,270$, sd 435, $p=.000$ değerleri hesaplanmış ve ölçeğin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Ön uygulama verileri ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 9 faktöre dağıldığı ve toplam varyansın %68'ini açıkladığı görülmüş ve açıklanan varyans oranı faktör sayısına göre yetersiz olduğundan faktör sayısı indirgenerek açımlayıcı faktör analizi yenilenmiştir. Ayrıca ilk analiz sonucunda faktör yükü.30 un altında kalan ve birden çok faktöre yük veren binişik maddeler (2, 8, 11, 13, 15, 17, 18, 22, 25, 26, 27) atılmış ölçek tek faktöre indirgenmiştir.

Ölçeğin son formunun faktör analizine uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan KMO ve Barrlet's Testi sonuçlarına göre: KMO değeri .84 ve Barrlet's küresellik testi sonucunda $\chi^2 = 596,316$, sd 171, $p=.000$ değerleri hesaplanmış ve ölçeğin faktör analizine

uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin son formuna ilişkin faktör analizi sonuçları tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4: Çevre Tutum Ölçeği Madde Faktör Yükleri

m1	1,000	,400
m3	1,000	,600
m4	1,000	,330
m5	1,000	,430
m6	1,000	,510
m7	1,000	,520
m9	1,000	,410
m10	1,000	,380
m12	1,000	,400
m14	1,000	,630
m16	1,000	,340
m19	1,000	,360
m20	1,000	,510
m21	1,000	,460
m23	1,000	,330
m24	1,000	,520
m28	1,000	,310
m29	1,000	,570
m30	1,000	,360

Tablo 4’de ölçeğin son formuna ilişkin madde faktör yükleri yer almaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek faktör üzerinden toplam varyansın %40,28’ini açıkladığı görülmektedir.

4.3.2.2. Güvenirlilik

Çevre tutum ölçeğinin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Çevre tutum ölçeği ön uygulama spss17.0 paket programında analiz sonuçlarına göre Cronbach Alpha katsayısı. 91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık analizine ilişkin madde toplam korelasyon değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Çevre Tutum Ölçeğinin İç Tutarlılık Analizine İlişkin Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Maddeler	Değerler
m1	,560
m3	,720
m4	,520
m5	,620
m6	,660
m7	,660
m9	,590
m10	,480
m12	,560
m14	,730
m16	,340
m19	,360
m20	,660
m21	,630
m23	,520
m24	,650
m28	,400
m29	,690
m30	,460

4.4.Verilerin Analizi

Araştırmada Çevre Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programda analiz edilmiştir. Örneklemen normal dağılım gösterdiği cinsiyet ve yaşadıkları mekân değişkenlerine ilişkin analizlerde: cinsiyet değişkeninin analizinde bağımsız gruplar için t-Testi ve yaşadıkları mekân değişkenine göre analiz için Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA); dağılımın normal olmadığı anne eğitim, baba eğitim, anne iş ve baba iş değişkenlerine ilişkin analizlerde Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis-Testi uygulanmıştır.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “Çevre Tutum Ölçeği” verilerinin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular açıklanmaktadır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yaşadıkları coğrafi mekâna göre çevreye yönelik tutumlarında bir değişiklik olup olmadığı bazı alt değişkenlere bakılarak saptanmaya çalışılmıştır. Bu değişkenlerden ilki öğrencilerin cinsiyetleridir.

Tablo 6: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	143	50,2
Kız	142	49,8
Toplam	285	100,0

Tablo 6’ya göre örneklemdaki toplam 285 öğrencinin 143’ünün (%50,2) erkek ve 142’sinin (%49,8) kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 7: Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Farklılığına İlişkin “t-Testi” Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kız	142	76,61	10,69	283	-2.747	.006
Erkek	143	72,84	12,41			

Tablo 7’deki analiz sonuçları öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $t(283) = -2.747$, $p < .05$. Kız öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ($x=76,61$) erkek öğrencilere ($x= 72,84$) göre daha olumludur. Bu bulgu çevreye yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde örneklem grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının öğrencilerin çevreye bakış açılarını etkileyip etkilemediğine bakılmıştır. Analiz sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Öğrenim Durumu	N	%
İlkokul mezunu ve altı	117	40,4
Lise mezunu	84	29,5
Üniversite mezunu	66	23,2
Lisansüstü mezunu	18	6,3
Toplam	285	100,0

Tablo 8’e göre örneklemdeki toplam 285 öğrencinin babasının öğrenim durumlarına bakılacak olursa 117’si (40,4) ilkokul mezunu ve altı, 84’ü (29,5) lise mezunu, 66’sı (23,2) üniversite mezunu, 18’i (6,3) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
İlkokul mezunu ve altı	117	130,07	4	21,09	.000
Lise mezunu	84	131,37			
Üniversite mezunu	66	179,20			
Lisansüstü	18	158,69			

Analiz sonuçları öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd= 4, n= 285) =21.09, $p < .05$. Bu bulgu baba eğitim durumları farklı olan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında baba eğitim durumuna göre en yüksek sıra ortalamasına sahip grubun babası üniversite mezunu olanlar; ardından sırasıyla yüksek lisans, lise, ilkokul ve okur-yazar değil şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U- Testi sonuçlarına göre: baba eğitim durumuna göre 1. ve 4. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=8.500$ $p < .05$. Baba eğitim durumuna göre 2. ve 4. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=2451,500$ $p < .05$. Baba eğitim durumuna göre 3. ve 4. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=1900,500$ $p < .05$.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde örneklem grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının öğrencilerin çevreye bakış açılarını etkileyip etkilemediğine bakılmıştır. Analiz sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Durumu	N	%
İlkokul mezunu ve altı	176	60,4
Lise mezunu	60	21,1
Üniversite mezunu	42	14,7
Yüksek lisans	7	2,5
Toplam	285	100,0

Tablo 10’a göre örneklemdeki toplam 285 öğrencinin annesinin öğrenim durumlarına bakılacak olursa 176’sı (60,4) ilkokul mezunu ve altı, 60’ı (21,1) lise mezunu, 42’si (14,7) üniversite mezunu, 7’si (2,5) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
İlkokul mezunu ve altı	176	129,50	4	27,98	.000
Lise mezunu	60	150,62			
Üniversite mezunu	42	185,55			
Yüksek lisans mezunu	7	213,86			

Analiz sonuçları öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd= 4, n= 285) =27.98, $p < .05$. Bu bulgu anne eğitim durumları farklı olan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında anne eğitim durumuna göre en yüksek sıra ortalamasına sahip grubun annesi yüksek lisans mezunu olanlar; ardından sırasıyla üniversite, lise, ilkokul ve okur-yazar değil şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin anne eğitim durumları yükseldikçe çevre tutum ölçeği puanlarının da eşit oranlı olmamakla birlikte kademeli olarak yükseldiği şeklinde yorumlanabilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U- Testi sonuçlarına göre: anne eğitim durumuna göre 1. ve 2. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=97,000$ $p < .05$. Anne eğitim durumuna göre 1. ve 3. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=41,000$ $p < .05$. Anne eğitim durumuna göre 1. ve 4. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=5,500$ $p < .05$. Anne eğitim durumuna göre 2. ve 4. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=2167,500$ $p < .05$. Anne eğitim durumuna göre 2. ve 5. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=216,500$ $p < .05$.

5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Örneklem grubunda bulunan öğrencilerin babalarının mesleğinin öğrencilerin çevreye bakış açılarını etkileyip etkilemediği dördüncü alt problemde ele alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12:Öğrencilerin Baba Meslek Durumlarına Göre Dağılımı

Baba meslek	N	%
Memur	87	30,5
Çiftçi	60	21,1
Serbest Meslek	53	18,6
İşçi	82	28,8
Çalışmıyor	3	1,1
Total	285	100,0

Tablo 12’ye göre örneklemdeki toplam 285 öğrencinin baba meslek durumlarına bakılacak olursa 87’si (30,5) memur, 60’ı (21,1) çiftçi, 53’ü (18,6) serbest meslek, 82’si (28,8) işçi, 3’ü (1,1) çalışmıyor olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Baba İş Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Baba Meslek	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
Memur	87	166,45	4	17,11	.002
Çiftçi	60	142,99			
Serbest meslek	53	149,20			
İşçi	82	114,84			
Çalışmıyor	3	123,50			

Analiz sonuçları öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının baba iş durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd= 4, n= 285) =17.11, $p < .05$. Bu bulgu baba iş durumları farklı olan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında baba iş durumuna göre en yüksek sıra ortalamasına sahip grubun babası memur olanlar ardından sırasıyla: serbest meslek, çiftçi, çalışmıyor ve işçi şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu baba iş durumunun öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U- Testi sonuçlarına göre: baba iş durumuna göre 1. ve 2. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamı bir farklılık göstermektedir $U=2108,000$ $p<.05$. baba iş durumuna göre 1. ve 4. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamı bir farklılık göstermektedir $U=2332,500$ $p<.05$. baba iş durumuna göre 2. ve 4. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamı bir farklılık göstermektedir $U=1921,500$ $p<.05$. baba iş durumuna göre 3. ve 4. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamı bir farklılık göstermektedir $U=1638,000$ $p<.05$.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Örneklem grubunda bulunan öğrencilerin annelerinin mesleğinin öğrencilerin çevreye bakış açılarını etkileyip etkilemediği beşinci alt problemde ele alınmıştır. Analiz sonuçları tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14:Öğrencilerin Anne Meslek Durumlarına Göre Dağılımı

Anne meslek	N	%
Memur	34	11,9
Çiftçi	1	,4
Serbest Meslek	17	6,0
İşçi	4	1,4
Ev Hanımı	229	80,4
Total	285	100,0

Tablo 14’e göre örneklemdeki toplam 285 öğrencinin anne meslek durumlarına bakılacak olursa 34’ü (11,9) memur, 1’i (,4) çiftçi, 17’si (6,0) serbest meslek, 4’ü (1,4) işçi, 229’u (80,4) çalışmıyor olduğu görülmektedir.

Tablo 15: Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Anne İş Durumuna Göre Farklılığına ilişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Anne Meslek	N	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
Memur	34	186,47	4	16.93	.002
Çiftçi	1	122,50			
Serbest Meslek	17	153,62			
İşçi	4	41,00			
Ev Hanımı	229	137,63			

Analiz sonuçları öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının anne iş durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd= 4, n= 285) =16.39, $p < .05$. Bu bulgu anne iş durumları farklı olan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında anne iş durumuna göre en yüksek sıra ortalamasına sahip grubun annesi memur olanlar ardından sırasıyla: serbest meslek, ev hanımı, serbest meslek ve işçi şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu anne iş durumunun öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Anne iş durumuna göre 1. ve 4. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=10,500$ $p < .05$. anne iş durumuna göre 1. ve 5. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=2536,500$ $p < .05$. anne iş durumuna göre 3. ve 4. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=9,000$ $p < .05$. anne iş durumuna göre 4. ve 5. Grupta yer alan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=133,500$ $p < .05$.

5.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problemde öğrencilerin yaşadıkları coğrafi mekânın (köy, kasaba, şehir) öğrencinin çevreyi algılama biçimlerini etkileyip etkilemediğine bakılmıştır. Analiz sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16:Öğrencilerin Yaşadıkları Mekân Durumlarına Göre Dağılımı

Yaşanılan Mekân	N	%
Köy	95	33,3
Kasaba	95	33,3
Şehir	95	33,3
Toplam	285	100,0

Tablo 16’ya göre örneklemdaki toplam 285 öğrencinin yaşanılan mekân durumlarına bakılacak olursa 95’i (33,3) köyde, 95’i (33,3) kasabada, 95’i (33,3) ilde yaşamaktadır.

Öğrencilerin Çevre tutum ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri tablo 17’de, çevre tutum ölçeği puanlarının yaşadıkları yere göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları ise Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17: Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yaşadığı yer	N	X	SS
(1)köy	95	75,50	9,17
(2)kasaba	95	69,96	14,44
(3)şehir	95	78,70	9,12

Analiz sonuçları (tablo 17 ve 18) öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının yaşadıkları yere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $F(2,282)= 14.81$, $p <.05$. Başka bir anlatımla öğrencilerin çevreye yönelik tutumları yaşadıkları yere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre: İlde yaşayanların köy ve kasabada yaşayan öğrencilere göre tutumlarının daha olumlu olduğu ($x=78,70$), köyde yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının ($x = 75,50$) kasabada yaşayan öğrencilere ($x=69,96$) göre daha olumlu olduğu; ilde yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının ($x = 78,70$) ise kasabada yaşayan öğrencilere ($x=69,96$) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	3712,253	2	1856,126	14,811	.000	1-2, 2-3
Gruplariçi	35340,400	282	125,321			
Toplam	39052,653	284				

Köy, kasaba ve şehir değerleri normal dağılım gösterdiğinden anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey testi uygulanmış ve anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 18).

BÖLÜM 6

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde bulgular kısmında çeşitli yöntemlerle çözümlemesi yapılan verilerden elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların nedenleri tartışılacaktır. Ayrıca bu sonuçlara göre öneriler yer almaktadır.

6.1.Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin çevreyle ilgili tutumlarının cinsiyet, yaşadıkları coğrafi mekân (köy, kasaba, şehir) babalarının öğrenim durumu, annelerinin öğrenim durumu, babalarının mesleği, annelerinin mesleği gibi farklı değişkenler açısından incelenerek mevcut durumlarını tespit etmek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerine yönelik “Çevre Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Böylece 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarını hem de belirtilen ilişki değişkenler açısından farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değişkenlerin her biri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar şöyledir;

- Çevreye yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p < .05$), Kız öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının ($\bar{x}=76,61$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=72,84$) göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevreye yönelik tutum ile yaşanan coğrafi mekân (köy, kasaba, il) arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p < .05$), köyde yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının ($\bar{x} = 75,50$) kasabada yaşayan öğrencilere ($\bar{x}=69,96$) göre daha olumlu olduğu; ilde yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının ($\bar{x} = 78,70$) ise kasabada yaşayan öğrencilere ($\bar{x}=69,96$) göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Çevreye yönelik tutum ile babanın öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$), bu bulgu baba eğitim durumları farklı olan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre sıra ortalamaları dikkate alındığında baba eğitim durumuna göre en yüksek sıra ortalamasına sahip grubun babası üniversite mezunu olanlar; ardından sırasıyla yüksek lisans, lise, ilkokul ve okur-yazar değil şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.
- Çevreye yönelik tutum ile annenin öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark olduğu ($\chi^2 (sd= 4, n= 285) = 27.98, p < .05$) bu bulgu anne eğitim durumları farklı olan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında anne eğitim durumuna göre en yüksek sıra ortalamasına sahip grubun annesi yüksek lisans mezunu olanlar; ardından sırasıyla üniversite, lise, ilkokul ve okur-yazar değil şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin anne eğitim durumları yükseldikçe çevre tutum ölçeği puanlarının da eşit oranlı olmamakla birlikte kademeli olarak yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuç annenin en etkili rol modellerden olmasıyla açıklanabilir. Annenin çevreye karşı tavırlarının çocuklar tarafından örnek alınması, gizil öğrenme yolu ya da direkt annenin yönlendirmesi ile çocukların çevre bilgilerinin artış sebebi gösterilebilir

- Çevreye yönelik tutum ile babanın mesleği arasında anlamlı bir fark olduğu ($\chi^2 (sd= 4, n= 285) = 17.11, p < .05$) bu bulgu baba iş durumları farklı olan öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında baba iş durumuna göre en yüksek sıra ortalamasına sahip grubun babası memur olanlar ardından sırasıyla; serbest meslek, çiftçi, çalışmıyor ve işçi şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.
- Çevreye yönelik tutum ile annenin mesleği arasında analiz sonuçları öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının anne iş durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. ($\chi^2 (sd= 4, n= 285) = 16.39, p < .05$.) Sıra ortalamaları dikkate alındığında anne iş durumuna göre en yüksek sıra ortalamasına sahip grubun annesi memur olanlar ardından sırasıyla: serbest meslek, ev hanımı, serbest meslek ve işçi şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu anne iş

durumunun öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

- Sonuçların farklı çıkmasında öğrencilerin kendilerine model olarak gördükleri aileleri ve öğretmenlerinin çevreye bakış açıları, onların yetiştiği ortamın etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında öğretmenlerin dersi işleyiş biçimi, derslerin genellikle düz anlatım yöntemiyle işlenmesi ve öğrencilerin konu işleniş süresince bir etkinlikte bulunup bulunmaması da öğrencilerin çevreyle ilgili tutumlarını değiştirmiş olabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin genel çevre tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çevreye yönelik yüksek olumlu tutuma sahip olması gelecek adına umut vaat etmektedir.

6.2. Tartışma

- Öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının cinsiyete göre değişip değişmediğinin destekleyen araştırmalar şunlardır: Alp vd. (2006) kız öğrencilerin çevreye karşı daha fazla olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Gökçe vd. (2006) öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında kızlar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Kaya vd. (2009) cinsiyetin çevreye karşı tutumu kızlar lehine etkilediğini belirtmiştir. Erol ve Gezer (2004) kız öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve önemli seviyede fark olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Atasoy (2005) tutum ölçeği sonuçlarına göre kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sarkar (2011) kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek çevresel tutuma sahip olduğunu bulmuştur.
- Baba eğitim düzeyine göre çevre bilgi testi analiz sonuçlarını destekleyen Makki vd. (2004) öğrencilerin çevre tutumunu baba eğitim düzeyinin etkilediğini belirtmiştir.
- Anne eğitim düzeyinin çocukların çevreye olan tutumunu etkileyip etkilediği sonucunu destekleyen çalışmalardan; Şahin ve Erkal (2009), Makki vd (2004) ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarında anne eğitim düzeyinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.
- Ayrıca Loughland, Reid, Walker & Petocz (2003), 9-17 yaş grubu çocukların çevreyi farklı algılamalarının altında yatan nedenleri sosyo-ekonomik düzey, aile,

eğitim programları ve yerleşim yeri olarak sıralamaktadırlar. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyin ve yerleşim yerinin çocukların çevre algılayışları üzerinde etkili olabileceğini vurgulamaktadırlar.

6.2.1. Öneriler

Çevre eğitiminin amacı bireyi sadece çevre hakkında bilgilendirmek değil, çevreyi koruyup geliştirecek tutum ve davranışların kazanmasını da sağlamaktır.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin çevreyle ilgili tutumlarını geliştirmek üzere aşağıda maddeler halinde bazı öneriler sunulmuştur:

- Öğrencilerin çevre ile ilgili öğrendiklerini sosyal ortamlarda uygulayabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.
- Çevre eğitime erken yaşta başlanmalıdır. Özellikle çocukluk çağlarında ve genç yaşlarda oluşan değer yargıları ve tutumlar, erken yaşlarda doğayla olan ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğaya karşı sevginin oluşmasında oldukça önemlidir.
- Öğrencilerin çevre ile ilgili konularda ve etkinliklerde aktif katılımını sağlamak üzere doğal çevre ile iç içe olmaları sağlanmalı, öğrencinin olumlu davranışları ödüllendirilmeli ve yanlış davranışları ise değiştirilmelidir.
- Araştırma sonuçları çocuğun çevreye karşı tutumunda ebeveynlerin eğitiminin rolünün büyük olduğunu göstermektedir. Bu sebeple veliler çevre konuları, çevre problemleri ve çevre problemlerinin çözümünde bireysel sorumluluğun önemini kavramalı ve bu konuda üstlerine düşen görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir.
- Sonuçlarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre çevre duyarlılığının daha düşük olduğu görülmüştür. Özellikle erkek öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını geliştirmek ve erkek öğrencilerin bu konudaki farkındalığını artırmak için onlara sınıf içi ve sınıf dışında çevre etkinlikleri verilmelidir.
- Aile ve okulda verilecek olan eğitimin birbirini tamamlayıcı ve destekleyici olması, ortak ve karşılıklı çabaların daha verimli sonuçlar yaratabilmesinin önemli olması nedeni ile bu bağlamdaki okul – aile işbirliğine önem verilmelidir.
- Araştırma sonuçları aile eğitim düzeyi arttıkça çocukların çevreye olan tutumlarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Bu sebeple ailelerin çevre konusunda farkındalık düzeylerini artırıcı çalışmalara daha fazla önem verilmeli ve ailelere çevre konusu ile ilgili seminerler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Abd-El-Salam,,Magda M.,EI-Naggar, Hesham M.,A.& Hussein, R. (2009).Environmental education and Its effect on the knowledge and attitudes of preparatory school students, *Egypt Public Health Assoc* 84, 3-4.
- Ak, S.(2008). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akyüz, Y. (1979). Eğitimde çocuk-doğa ve çevre korunması ilişkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1), 35-43.
- Aslan, O., Sağır, Ş.U.,& Cansaran A. (2008).Çevre tutum ölçeği uyarlanması ve ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 283 -295.
- Arkonaç, S. A.(1998) *Sosyal psikoloji*, İstanbul: Alfa.
- Armağan, F. Ö.(2006). *İlköğretim 7–8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri (Kırıkkale il merkezi örneklemi)*.Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arseven, A.D. (2001). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gündüz.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, F.,& Çepni, O. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 189-207.
- Başal, H. A., Atasoy, E., & Doğan, Y. (2001,Ekim). *Çocuklar için çevre duyarlılığı ölçeğinin geliştirme çalışması*. IV. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi'nde sunulmuş bildirisi, Bodrum, Muğla.
- Başal, H. A.(2003).*Çocuklarda Çevre bilinci ve duyarlılığının geliştirilmesi*. Ulusal Erciyes Sempozyumu'nda sunulmuş bir bildiri, Kayseri.

- Başaran, İ.E. (1969). *Eğitim psikolojisi (Modern eğitimin psikolojik temelleri)*. Ankara: Nobel.
- Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı- UNESCO-UNEP (1990). *Türkiye’de çevre eğitimi ve öğretimi için ulusal strateji ve uygulama planları semineri(Nihai Rapor)*, Ankara.
- Beklan- Çetin, O. (2002). *Environmental know ledge, attitudes, and behavior in Eskişehir*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bradley, J.C., Waliczek, T.M., & Zajicek, J.M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *Journal Of Environmental Education*, 30(3) ,17–21.
- Barrett, C.L. (2010). *An examination of the Impact of non-formal and Informal learning on adult environmental knowledge, attitudes, and behaviors*. http://conservancy.umn.edu/bitstream/59211/1/Digby_umn_0130E_10949.pdf, Erişim Tarihi: 24.08.2012.
- Bodzin, Alec M. (2011). What do eighth grade students know about energy resources? Lehigh University Paper presented at the narst , *Annual International Conference in Orlando, FL, USA*. 4, 3-6.
- Bonnett, M.,& Williams, J.(1998). Environmental Education and primary children’s attitudes towards Nature and the environment.*Cambridge Journal of Education*, 28(2), 168.
- Bozkurt, E., & Mitmede, S.K. (2001). Introduction to the Geology of Turkey – A Synthesis. *International Geology Review*, 43(2), 578-594.
- Bozkurt, E., & Park, R.G. (2001). *Journal of the Geological Society*, 393-395.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı: İstatistik araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem
- Çepel, N.(1992) . *Doğa – çevre – çevrebilim ve insanlığın çevrebilimle ilgili sorunları*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Çepel, N.(1992). *Doğa çevre ekoloji ve insanlığın ekolojik sorunları*. İstanbul: Altın Kitaplar.

- Çevre ve Orman Bakanlığı, (2005). Türkiye Çevre Atlası, Çevre Eğitimi. 2 Ağustos 2005 tarihinde www.cedgm.gov.tr/cevreatlasi/cevreegitimi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çevre Koruma ve Ekoloji Terimleri Sözlüğü (1996). s.41.
- Dedeler, P. (1997). *Avrupa Birliği'nin çevre politikaları ve Türkiye'de durum*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Diekmann, A. & Preisendoerfer, P. (1998). *Environmental Behavior, Discrepancies Between Aspirations And Reality Abstract, Rationality & Society*, 10 (1).
- Dinçer, M. (1998). *Çevre bilincinin oluşmasında çevre eğitiminin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç. (1999). Okulöncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıklarını artırma yolları. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 44(5).
- Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim*. İstanbul: Beta.
- Erol, G., & Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Erten, S. (2002). *İlköğretimin 2. kademesindeki (6.7.8. Sınıflar) öğrencilerde çevreye yararlı davranışların araştırılması*. Ankara: Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongre Kitabı.
- Erten, S. (2006). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir? Çevre eğitimi nasıl olmalıdır? T.C. *Çevre Ve Orman Bakanlığı Yayın Organı Çevre Ve İnsan Dergisi*, 65(2).
- Ertürk, H. (1996). *Çevre bilimlerine giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (1998). *Sosyal psikoloji*. Ankara: İmge
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison – Wesley.
- Gall, D.M., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research an introduction*. Pearson Educational Inc, 17(1).
- Geray, C. (1992). *Çevre için eğitim: İnsan, çevre, toplum*. Ankara: İmge.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2006). Elementary students attitudes towards environment. *Elementary Education Online*, 6(3), 452-468.

- Gökçe, N. , Kaya, E. , Aktay, S. ,& Özden, M. (2007) . *İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları*. 3(2), 452 – 468.
- Görmez, K. (2003) . *Çevre sorunları ve Türkiye*. Ankara: Gazi.
- Görmez, K. (1991).*Türkiye’de çevre politikaları*. Ankara : Gazi.
- Hungerford, H.R., Peyton, R.B. (1994). Procedures for developing an environmental education curriculum, UNESCO-UNEP - *IEEP:Environmental Education Series* (22).
- İlkin, A., & Alkin, E. (1991). *Çevre sorunları*. Ankara: Tobb.
- İşyar, N. (1999). *İlköğretim (3,4,5.)öğrencilerinin olumlu çevresel tutumların yaş ve sosyo-ekonomik düzeye göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kaptan, S. (1999) . *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi.
- Karasar, N.(2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara : Nobel
- Kavruk, S. (2002). *Türkiye’de çevre duyarlılığının artırılmasında çevre eğitiminin rolü ve önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Z.(2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A.
- Kaya, E., Akıllı, M., & Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 43-54.
- Keleş, R., Hamamcı, C.(1998). *Çevrebilim*, Ankara: İmge.
- Keleş, R. , Hamamcı, C. (2005) . *Çevre politikası*. Ankara: İmge.
- Kobella, T.R.(1989). Changing and Measuring Attitudes in the Science Classroom”, *Research Matters-tothe Science Teacher*, 1.
- Kocataş, A. (1996). *Ekoloji ve çevre biyolojisi*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Kollmus, A., & Agyeman, J. (2002). Tufts university. *Environmental Education Research*, 8 (3) , 83-98.

- Kopnina, H. (2011). Applying the new ecological paradigm scale in the Case of environmental education: *Qualitative Analysis of the Ecological Worldview of Dutch Children*. In *Factis Pack 5* (3), 374-388.
- Kuhlemeier, H., Bergh, H. V. D., & Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes and behavior in Dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education*, 30 (2), 4-14.
- Leeming, F.C., & Dwyer, W.O., (1995). Children's environmental attitude and knowledge scale: Construction and Validation, *Journal of Environmental Education* 26 (3), 22-31.
- Loughland, T. , Reid, A. & Petocz, P. (2002). Young people's conceptions of environment: A phenomenographic analysis, *Environmental Education Research*, 8, 187-197.
- Makki, M.H., A.E.Khalick, F., & Boujaoude, S., (2003). Lebanese Secondary School Students' Environmental Knowledge and Attitudes, *Environmental Education Research*, 9 (1), 21-33.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., & Cingör, N. (2002, Eylül). *Ankara Fen Eğitiminde öğrencilerin çevre koruma projesi hazırlamasına yönelik bir çalışma*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Mert, M. (2006). *Lise öğrencilerinin çevre eğitimi ve katı atıklar konusundaki bilinç düzeylerinin saptanması*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Anabilim Dalı, Ankara.
- Özdemir, A. (2003). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre bilgi ve bilinçlerinin araştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgen, Ö., & Taş, A. S. (2005). Turkish college students attitudes towards Money. *International Journal of Consumer Studies*, 29 (6), 493-501.
- Özgüç, N. ,& Tekin E.T. (1998). *Beşeri Coğrafya: İnsan, kültür ve mekân*, İstanbul: Çantay.
- Özkan, Y. (2002). *Tüketicilerin demografik özellikleri ve bireysel tutumlarının sorumlu tüketim davranışları üzerindeki etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özmen, D., Çetinkaya Çakmakçı, A., & Nehir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(6), 330-344.

- Roberts, J.A. & Bacon, D.R. (1997). Exploring the subtle relationships between environmental concern and ecologically conscious consumer behavior, *Journal of Business Research*, 40 (1), 79-89.
- Rokeach, M. (1973). *Nature of human values*, The Free Press, Newyork.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?* , Ankara: İmge.
- Samdahl, D.M. & Robertson , R. (1989). Social determinants of environmental concern: Specification and test of the model, *Environment and Behaviour*. 21(1), 57-81.
- Sarkar, M. (2011). Secondary students' environmantal attitudes: The case of environmental education In Bangladesh. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, (1).
- Sever, R., & Samancı, O. (2002). İlköğretimde çevre eğitimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7(2),153-164.
- Schacter, D. (2011). Psycholog today. *Worth Publishers*. 20(2), 62.
- Sheperdson, D.P. (2005). Student ideas: What is an environment? , *The Journal of Environmental Education*, 36(4).
- Surbrook, A. N. (1997). *Children's Exposure To The Natural Environment And TheirEnvironment Attitudes*, Masters Thesis, Michagen State University Department Of Family And Child Ecology.
- Sözen, M., Tanyeli, U.(1994). *Sanat terimleri ve kavramları sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Stern, P.C. (2000). Psychology, sustainability and the science of human- environment interactions. *American Psychologist*, 55(2), 523-530.
- Şahin, N., Cerrah, L., Saka, A.,& Sahin, B. (2004). Yükseköğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3) ,113-128.
- Şama, E. (1997) *Üniversite gençliğinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları Gazi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2) , 99-110.

- Şimşekli, Y. (2001). Bursa 'da uygulamalı çevre eğitimi projesine seçilen okullarda yapılan etkinliklerin okul yöneticisi ve görevli öğretmenlerin katkısı yönünden değerlendirilmesi. *U.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-52.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Tavşancıl, E.(2002).*Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel .
- Taylor, P. W. (1989). Respekt For Nature. A Theory of Environmental Ethics, *Princeton University Press*, Princeton, New Jersey.
- Tecer, S. (2007). *Çevre için eğitim. Balıkesir ili ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Topaloğlu, D.D. (1999). *Çevreye yönelik tutumlar ve çevre eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Tuncer, G., Sungur , S. , Tekkaya , C. ,& Ertepinar , H. (2004). Kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan 6. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2) 167–175.
- Tümertekin, E. , Özgüç, N. (1999). *Beşeri coğrafya*. İstanbul: Çantay.
- T.C. Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı (1983). *Çevre kanunu*. Cilt 22.
- TDK Türkçe Sözlük. (1998). 20.05.2014 tarihinde [http:// www.tdk.gov.tr/TR/](http://www.tdk.gov.tr/TR/) sözcükler sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, N.,& Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30 (1), 240- 250.
- Uzun, N. (2007).*Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Unesco-Unep (1999).Enviromental Education Activities for Primary Schools.

- Ürey, M. (2009).*Öğretmen adaylarının çevreye yönelik akademik başarılarının bireyin çevre ve insan merkezli tutumları üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ.(2003). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgi ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2),156-162.
- Yılmaz (Yıldız), D. (2006). *İlköğretimde çevre eğitimi için yöntem geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK-1 Çevre Tutum Ölçeği

EK-2 Uygulama İzin Yazısı

EK-1: ÇEVRE TUTUM ÖLÇEĞİ

ÇEVRE TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Sizlerin çevreyi ilgilendiren farklı konulardaki görüşlerinizi almak için aşağıdaki ölçeği doldurmanızı istiyoruz. Ölçeğimiz iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz ikinci bölümde ise çevreye yönelik duygu, düşünce ve davranışları açıklayan toplam 19 maddelik bir test yer almaktadır. Soruları dikkatlice okuyunuz ve acele etmeden cevaplayınız. Sizce en uygun olanı sağ taraftaki karelerden birine çarpı (X) işareti ile işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Başarılı veya başarısız öğrenci de yoktur. Bizim için önemli olan sizin kişisel düşüncelerinizdir.

Cevaplarınızda samimi ve içten olacağınıza olan inancımız tamdır .

Şimdiden teşekkür ederiz.

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER

(Bu bilgiler istatistiksel değerlendirme amacıyla kullanılacaktır.)

Okulunuzun Adı :

Sınıfınız :

Cinsiyetiniz : Erkek () Kız ()

AİLE BİLGİLERİ

Öğrenim Durumu:

Baba Anne

- | | | |
|---------------------------------|-----|-----|
| 1. Okur Yazar Değil | () | () |
| 2. İlkokul Mezunu | () | () |
| 3. Lise Mezunu | () | () |
| 4. Üniversite Mezunu | () | () |
| 5. Yüksek Lisans/Doktora Mezunu | () | () |

Meslek Bilgileri:

Baba Anne

- | | | |
|-------------------------|-----|-----|
| 1. Memur | () | () |
| 2. Çiftçi | () | () |
| 3. Serbest Meslek | () | () |
| 4. İşçi | () | () |
| 5. Çalışmıyor/Ev Hanımı | () | () |

Öğrencinin Yaşadığı Yer:

- | | |
|-----------|-----|
| 1. Köy | () |
| 2. Kasaba | () |
| 3. Şehir | () |

BÖLÜM 2
ÇEVRE TUTUM ÖLÇEĞİ

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Çevrenin önemli olduğunu insanlara sık sık hatırlatırım.					
Açık alanlarda spor yapmak gezmek, oyun oynamak çevreye olan sevgimi artırır.					
Hayvanların yaşadıkları yerlerde evler yapıldığını görmek beni üzer.					
Ağaç dikmeyi boşuna yapılmış bir çalışma olarak değerlendiriyorum.					
Yaşadığım yerde etrafımda hayvanları, bitkileri görmek beni mutlu eder.					
Bitki yetiştirenleri takdir ediyorum.					
Etrafımda piknik alanlarının olması kendimi iyi hissettirir.					
Çevre koruma için para toplanmasına yardımcı olmak istemem.					
Ormanlık alanlarda ateş yakanları gördüğümde onları uyarırım.					
Geri dönüşüm kutularını kullanmak beni mutlu eder.					
İnsanların çok fazla su kullandıklarını görmek beni endişelendiriyor.					
Hayvan satan bir yerden hayvan satın alıp beslemek yerine çevremdeki bir sokak köpeğini sahiplenmek beni daha çok mutlu eder.					
Doğayla baş başa kalmak benim için çok rahatlatıcıdır.					
Ödevlerimden çok sıkıldığım zaman dışarıda biraz temiz hava alıp yürüyüş yapar ve kendime gelirim.					
Televizyonda gördüğüm orman yangını haberleri beni hiç etkilemez.					
Bir resimde ağaç ,kuş ,kelebek, orman görmek beni çok etkiler.					
Çevrenin insanlar tarafından büyük oranda tahrip edildiğine inanıyorum.					
Çevremdeki doğal varlıklar (kuşlar, böcekler, bitkiler) beni çok meraklandırır.					
Suyun boşa akması beni üzmez.					

EK-2: UYGULAMA İZİN YAZISI



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/5787716

27/11/2014

Konu: Araştırma İzni
(Nazan DALDAL GEÇGİN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi
b) 10/11/2014 tarihli ve 5342 sayılı yazınız.

Üniversiteniz yüksek lisans öğrencisi Nazan DALDAL GEÇGİN'in "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yaşadıkları Coğrafi Mekana Göre Çevreyi Algılama Biçimleri" konulu tezi kapsamında uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anketlerin uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme-1 Şube Müdürlüğüne gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
Mühürlü Anket Örnekleri (2 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza

28.11.2014

Yaşar SUBAŞI
Şef

Emniyet Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA
www.ankara.meb.gov.tr
istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER
Tel: (0 312) 212 36 00
Faks: (0 312) 212 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b18e-16eb-3a42-ba1e-5b88 kodu ile teyit edilebilir.