



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ İLE ÇEVREYE
YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)**

ZEHRA KUNDAKÇI

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

İSTANBUL, 2014



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ İLE ÇEVREYE
YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)**

ZEHRA KUNDAKÇI

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

**DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA OTRAR**

İSTANBUL, 2014

T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ
İLE ÇEVREYE YENELİK TUTUMLARI ARASIN-
DAKİ İLİSKİ (DENİZLİ İLİ ZEMİNİ)

Ad-Soyad:

Zehra KUNDAKÇI

ONAY:

Danışman :

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖZARAR




Üye:

Prof. Dr. Hakkı EKŞİ



Üye:

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATIUNUÇ



Onay Tarihi: 30-06-2014...

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
İÇİNDEKİLER	3
KISALTMALAR	6
ÇİZELGELER	7
ÖNSÖZ	9
ÖZET	10
ABSTRACT	11
BÖLÜM 1	12
GİRİŞ	12
1.1. Problem Durumu	12
1.2. Problem Cümlesi	12
1.3. Alt Problemler	13
1.4. Sayıtlar	13
1.5. Sınırlılıklar	13
1.6. Araştırmanın Amacı	13
1.7. Araştırmanın Önemi	14
BÖLÜM 2	16
İLGİLİ LİTERATÜR	16
2.1. DEĞER VE KAVRAMSAL AÇILIMI	16
2.1.1. Değer Kavramı	16
2.2. Değer İle İlişkili Kavramlar	22
2.2.1. Değerler ve Tutumlar	22
2.2.2. Değerler ve Sosyal Normlar	23
2.2.3. Değer-Eğitim İlişkisi	23
2.2.4. Değerler ve Ahlak	24
2.3. Değer Kavramının Temel Bileşenleri	25
2.4. Değerlerin Toplumsal Yaşamdaki Önemi	25
2.5. Çevre, Çevre Eğitimi ve Tutumlar	27
2.5.1. Çevresel Sorunlar	29

2.5.2. Çevre Bilincinin Geliştirilmesi	31
2.5.3. Çevre Eğitiminin Kapsamı.....	32
2.5.4. Çevre Eğitimi ve Önemi	34
2.5.5. Çevreye Yönelik Bilgi ve Tutumlar	38
2.6. Çevresel tutumla ilgili yapılan araştırmalar	39
BÖLÜM 3	41
YÖNTEM	41
3.1. Yöntem	41
3.2. Araştırmanın Modeli	41
3.3. Evren ve Örneklem	41
3.4. Verilerin Toplama Aracı.....	42
3.4.1. Bilgi Anketi.....	42
3.4.2. Schwartz Değerler Ölçeği.....	42
3.4.3. Çevreye Yönelik Tutumlar Ölçeği	44
3.6. Verilerin Toplanması	44
3.7. Verilerin Analizi.....	44
BÖLÜM 4	47
BULGULAR.....	47
4.1. Frekans Yüzde Bulguları	47
4.2. Çevresel Düşünce ve Çevresel Tutum Ölçeklerinin ve Alt Boyutlarının Betimsel Bulguları.....	49
4.3. Yaş Değişkeni için Bulguları.....	50
4.4. Cinsiyet Değişkeni için Bulguları	52
4.5. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni için Bulguları.....	53
4.6. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni için Bulguları	55
4.7. Gelir Durumu Değişkeni için Bulguları	61
4.8. Korelasyon Bulguları	62
BÖLÜM 5	64
SONUÇ VE ÖNERİLER	64
5.1. SONUÇLAR.....	64
5.2 TARTIŞMALAR.....	67
5.3 ÖNERİLER.....	69
KAYNAKLAR	70

EK-1 ANKET.....	75
ÖZGEÇMİŞ	81

KISALTMALAR

N : Frekans

X : Ortalama

Ss : Standart Sapma

p : Anlamlılık Derecesi

F : Varyans

Ort : Ortalama

Sd: Serbestlik Derecesi

Sh : Standart Hata

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

S : Soru

ÇİZELGELER

SAYFA NO

Çizelge 4.1. Cinsiyet Değişkeni için Betimsel Değerler	47
Çizelge 4.2. Yaş Değişkeni için Betimsel Değerler	47
Çizelge 4.3. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler	48
Çizelge 4.4. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler	48
Çizelge 4.5. Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler	48
Çizelge 4.6. Çevresel Düşünce ve Çevresel Tutum Değişkenlerine ait Betimsel Bulguları	49
Çizelge 4.7. Çevresel Düşünce ve Çevresel Tutuma ait alt Boyutların Betimsel Bulguları	49
Çizelge 4.8. “Çevresel Düşünce” alt boyutunun Yaş Değişkeni için Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	50
Çizelge 4.9. “Özdenetim” alt boyutunun Yaş Değişkeni için Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	50
Çizelge 4.10. “Geleneksellik” alt boyutunun Yaş Değişkeni için Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	51
Çizelge 4.11. “Evrensellik alt boyutu” için Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Sonuçları.....	52
Çizelge 4.12. “Uyum alt boyutu” için Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Sonuçları	52
Çizelge 4.13. “Çevresel Düşünce” Puanının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan ANOVA Sonuçları.....	53
Çizelge 4.14. “Çevresel Düşünce” Alt Boyutunun Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları.....	53
Çizelge 4.15. “Uyum” Alt Boyutunun Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları	54
Çizelge 4.16. “Uyum” Alt Boyutunun Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları	54
Çizelge 4.17. “Başarı” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları.....	55
Çizelge 4.18. “Başarı” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları	55
Çizelge 4.19. “Evrensellik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları	56
Çizelge 4.20. “Evrensellik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine	

Göre Yapılan Scheffe Sonuçları.....	56
Çizelge 4.21. “Yardımseverlik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları	57
Çizelge 4.22. “Yardımseverlik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları.....	57
Çizelge 4.23. “Uyum” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları	58
Çizelge 4.24. “Uyum” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları	59
Çizelge 4.25. “Güvenlik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları	59
Çizelge 4.26. “Güvenlik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları	60
Çizelge 4.27. “Çevresel Düşünce” alt boyutunun Gelir Değişkeni için Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.28. “Çevresel Tutum” alt boyutunun Gelir Değişkeni için Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.29. Çevresel Düşünce ve Schwartz Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	62
Çizelge 4.30. Çevresel Tutum ve Schwartz Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	62

ÖNSÖZ

Araştırmamın her aşamasında desteğini,emeğini,sonsuz sabrını ve fikrini esirgemeyen,bana yol gösteren hocam ve tez danışmanım Yrd.Doç.Dr.MUSTAFA OTRAR'a sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu ve uzun süreçte hem de hayatım boyunca yanımda olan ideallerimi gerçekleştirmemi sağlayan bana her şekilde destek olan çok değerli babam ARİF KUNDAKÇI'ya ,sevgili ve fedakar annem MEDİNE KUNDAKÇI'ya,ağabeylerim NİYAZİ ve KENAN TAHİR KUNDAKÇI'ya yürekten teşekkürü bir borç bilirim.

Zehra KUNDAKÇI

2014 - İSTANBUL

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ İLE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ZEHRA KUNDAKÇI

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Nisan-2014, 80 sayfa

Uzun zamandır bilinene göre birçok çevresel problemin esasını sorumsuz çevresel davranışlar oluşturmaktadır. Şüphesiz davranışları etkileyen etmenlerden en önemlisi tutumdur. Bireyin tutumlarının oluşumunda değişik etkilerden söz edilebilir. Değerlerin ve çevrenin insan yaşamındaki önemi düşünüldüğünde; çevreyi korumanın insanlara bir değer olarak kazandırılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Günümüzde çevreyi korumak için düşünülen çözümlerin başında, etkin bir çevre eğitimi gelmektedir. Etkili bir çevre eğitiminde ise değerlere yönelik eğitimin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında Denizli İlinde rastgele seçilen 10 adet Lisede yine rastgele yöntemle seçilen 303 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, 19 yaşındaki öğrencilerin 17 yaşındaki öğrencilere göre çevresel düşünce puanlarının yüksek olduğu, 17 yaşındaki öğrencilerinde geleneksellik alt boyutu puanlarının 19 yaşındaki öğrencilere göre yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyetin evrensellik ve uyum alt boyutları puanları için belirleyici olduğu saptanmıştır. Çevresel düşünce puanları ve uyum, başarı alt puanlarının annenin eğitim durumuna göre değiştiği saptanmıştır. Yardımseverlik, uyum, başarı vb alt boyutların yine babanın eğitim seviyesine göre anlamlı değiştiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Tutum, Çevre.

ABSTRACT

HIGH SCHOOL STUDENTS RELATIONSHIP BETWEEN VALUES OF PREFERENCES WITH ATTITUDES TOWARDS THE ENVIRONMENT (DENIZLI PROVINCE EXAMPLE)

ZEHRA KUNDAKÇI

M.A. Thesis, Department of Educational Administration and Supervision

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa OTRAR

April, 2014, 80 Pages

According to the long-known that the irresponsible environmental behaviors constitute the basis of many environmental problems. Surely, the most important factors that affect behavior is the attitude. Different effects on the formation of an individual's attitude may be mentioned. Given the importance on human life of values and the environment; environmental protection as a value to the people who are gaining a better understanding of the importance. Today, at the beginning of the solutions considered to protect the environment, an effective environmental education is to come. The value of an effective training for environmental education is considered to be important. In this study, in Denizli Province in high school randomly selected 10 pieces again randomly selected 303 students were enrolled. In conclusion, the 19-year-old students by the 17-year-old students that environmental considerations have a high average, 17-year-old student tradition in the sub-dimension scores were higher than the 19-year-old student has been identified. Gender the universality and adaptability is decisive for sub-dimensions scores were determined. Environmental considerations and compliance scores, lower achievement scores were found to vary by education level of the mother. Benevolence, harmony, success and so on. Sub-dimensions according to the father's education level were found to have changed significantly.

KeyWords: Value Prefences, Attitude, Environment.

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İlköğretimini tamamlayıp lise eğitimine başlayan öğrenciler, yaşadıkları ortamdaki gözlemleriyle, eğitim öğretim kurumlarında aldıkları çeşitli bilgilerle, aile içi etkileşimlerle çevre ile ilgili tutum ve davranışlarını geliştirmişlerdir.

Toplumumuzun büyük bir kısmında çevre bilincinin yeterince oluşmaması nedeniyledir ki çevre, ilgilenmeye değmeyen bir konu olarak algılanmaktadır. 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. Çevresel tutum ve çevreye yönelik davranışlar arasındaki ilişkiler oldukça karmaşıktır. Tutumlar, bireylerin yaşamdaki tüm konularda olduğu gibi, çevre eğitimi konusunda da toplumun bilinçli hale getirilmesi ve ülkenin doğal kaynaklarının korunması noktasında en önemli faktörlerden birini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada da konunun ana problemi, çevreye yönelik tutum ve davranışlarla değer tercihleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi “Lise Öğrencilerinin Değer Tercihleri İle Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Tezin konusu, lise öğrencilerinin değer tercihleri ile çevreye yönelik olan tutum ve davranışları arasındaki ilişkisidir. Dolayısıyla bu çalışmada konu geniş kapsamlı

olarak ele alınarak; çevre, çevre eğitimi, çevresel sorunlar ve değer kavramına yönelik açıklamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilecektir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Örneklemdeki lise öğrencilerinin değer yargıları ve değer tercihleri nelerdir?
2. Örneklemdeki öğrencilerin değerleri ile çevreye yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Sayıtlar

- 1) Örneklem grubunun evreni temsil ettiği düşünülmektedir.
- 2) Örneklemin onlara uygulanacak ölçek ve anketi tarafsız, doğru, içten ve hiçbir etki altında kalmadan, objektif olarak cevapladıkları düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, Denizli ili, Merkez ilçesi, 2012-2013 eğitim öğretim yılındaki lise öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
- 2) Araştırma, uygulanan çevresel tutum, çevresel düşünce ve demografik anket soruların boyutları ile sınırlandırılmıştır.
- 3) Araştırma, gerçekleştirilen veri analizi teknikleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, lisede okuyan öğrencilerin değer yargıları ve tercihleri ile çevreyle ilgili olan tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bu araştırmada, öğrencilerin çevresel tutumlarının genel bir değerlendirmesi yapılmaya çalışılarak, kendi değerleri arasındaki bağıntının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla çalışmanın, çevre eğitiminin daha etkili verilebilmesi ve öğrencilerde kalıcı davranışsal tutumların sağlanabilmesi açısından ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.7. Araştırmanın Önemi

Çevre sorunları her geçen gün büyük bir hızla artmaktadır. Bütün ülkelerden bilim adamları küresel olan bu sorunların önemine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla konu sıklıkla gündeme gelmektedir. Bunun yanında, çok sayıda yerli ve yabancı çalışma, ancak bireylerin bilinçlendirilmesi ile sorunlarla başa çıkılabileceğini savunmaktadır. Bu aşamada bireylerin bilgi ve tutumları büyük önem taşımaktadır.

Değerler ile insanlar arasındaki ilişki karşılıklıdır; değerler insanları, insanlar da değerleri yaşatmaktadır. Ancak değerler sosyal kategorilere göre farklı düzeylerde algılanmaktadır. Değerlerle insan davranışları arasındaki ilişki tek yönlü ve birebir değildir. Buna bağlı olarak değerlerin sosyal hayatta gerçekleşmesi karmaşık bir süreçtir. Sürecin bu karmaşık verisine “tutum” denmektedir. Tutum, yaşanan tecrübe sonucu oluşan, ilgili olduğu durumlara karşı ferdin davranışlarını yönlendirme etkisine sahip ruhsal bir hazırlık durumunu ifade etmektedir. Tutum, davranışsal eğilimler içeren bilgiler, inançlar ve kanaatler bütünüdür. Ancak sıradan kanaatlerden daha sürekli (Şerif, 1996).

Yeterli çevre bilincinin oluşmaması büyüyen çevre sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Yeterli bilince sahip, tasarruflu tüketimi bilen duyarlı bireyleri yetiştirmek çevre eğitiminin amaçlarından biridir. Çevre konusunda daha bilinçli nesillerle yaşadığımız dünyanın daha az zarar göreceği ve daha uzun yıllar sağlıklı bir yaşam süreci içerisinde olacağı düşünüldüğünde çevre eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Çevre eğitiminin asıl amacı, bireyin çevreyle ilgili konularda duyarlılık kazanması, bilinçli davranarak çevreyle etkileşiminde eleştireci bir bakış açısı geliştirmesi ve gelecek kuşaklara sağlıklı ve temiz bir çevre bırakmasının sağlanmasıdır.

Uzun zamandır bilinene göre birçok çevresel problemin esasını sorumsuz çevresel davranışlar oluşturmaktadır. Şüphesiz davranışları etkileyen etmenlerden en önemlisi tutumdur. Bireyin tutumlarının oluşumunda değişik etkilere söz edilebilir. Birey, resmi eğitim kurumları ile resmi olmayan, doğal eğitim ortamlarının etkisi altındadır. Doğal ortamlarda yer alan aile üyeleri, arkadaşlar, akrabalar, komşular ile diğer toplumsal ve kültürel etkilerin öğrenmelerde etkisi önemlidir. Üstelik bu etkilemeler sonucu ortaya çıkan öğrenmeler, resmi eğitim ile düzeltilemeyecek kadar olumsuz da

olabilir. Örneğin, kır kültürü içinde yetişmiş bir kimsenin, kente gelişinde ortama uygun olmayan tutum ve davranışları görülebilir.

Değerlerin ve çevrenin insan yaşamındaki önemi düşünüldüğünde; çevreyi korumanın insanlara bir değer olarak kazandırılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Günümüzde çevreyi korumak için düşünülen çözümlerin başında, etkin bir çevre eğitimi gelmektedir. Etkili bir çevre eğitiminde ise değerlere yönelik eğitimin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu yöndeki bir eğitim ile çevre bilgisinin, çevreye yönelik tutum ve davranışların çevre sorunlarına karşı farkındalıklarının arttırılması için etkili bir şekilde kullanılabilir.

Değerler ve çevre ile ilgili literatür değerlendirildiğinde, çevre ve değerler ile ilgili çok az sayıda çalışmaya rastlanmasına karşın, çevre eğitime yönelik pek çok çalışma yer almaktadır. Okullar, ailede kazanılan değerlerin daha da pekiştirileceği ve yeni bazı değerlerin kazanılacağı ortamlardır. Ailede olduğu gibi okulda da değerler eğitiminin yaşantıların bir parçası haline getirilerek verilmesi en uygun olan yoldur.

BÖLÜM 2

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. DEĞER VE KAVRAMSAL AÇILIMI

“Değerler insan duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Hatta pek çok sosyal bilimci değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu düşünmektedir” (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Değerler, insanlık tarihi boyunca üzerinde durulan kavramlar olmuşlardır. Toplumsal yaşamın var olduğu dönemlerden bu yana din adamları, filozoflar ve günümüzde farklı disiplinlerde çalışmakta olan araştırmacı ve yazarlar, değer konusunda fikir yürütmüşler, değerlerin birey ve toplum yaşamındaki önemine vurgu yaparak doğruluğuna inandıkları erdemleri tanımlamaya ve bu erdemlerin toplum tarafından benimsenmesine çalışmışlardır.

Değer çalışmaları sosyal bilimler alanında farklı sosyal, kültürel ve psikolojik olguları anlamak açısından önemli bir yere sahiptir. İnsanlar arasındaki davranış ve tutum farklarını belirlemek adına özel bir konumda olmasından dolayı değer kavramı, insan davranışıyla ilgili tüm bilim dallarının farklı ilgilerini bir arada toplayabilmektedir.

2.1.1. Değer Kavramı

“Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan, olanla olması gereken ayrımını içeren soyut ölçü olarak ifade edilebilen değer kavramı, sosyal bilimlerin hemen her alanında üzerinde önemle durulan bir kavramdır. Son birkaç yüzyıla bakıldığında değerler, sosyal bilimlerin temel sorunlarından biri olmuş ve çeşitli bilim dalları bu konuyu bir araştırma konusu olarak ele almışlardır. Sosyologlar, sosyal psikologlar, antropologlar ve psikologlar, bu alanda araştırma yapan bilim adamları arasında gösterilebilir. Son yıllarda da kültürler arası psikologlar da değer kavramını ele alan bilim adamları arasında yer almaktadırlar. Değerlerin yapısı ve diğer değişkenlerle olan ilişkileri bugüne kadar araştırılmış olmasına karşın, değerlerin tam olarak neyi

kapsadığına ilişkin henüz bir netlik kazandığını söylemek oldukça zordur” (Bacanlı, 2002).

Bu konudaki önemli isimlerden bir olan araştırmacı Rokeach’a göre ise, “öncelikle değerlerin değer sistemi içerisinde organize olduğunu söylemektedir. Değer sistemi ise bireylerin üstün tuttuğu davranış biçimleri ve dünya görüşlerine yönelik inançlarının oluşturduğu bir organizasyon olarak tanımlanabilir. Bu anlamda değerler, kişisel ve toplumsal olarak belirgin bir davranış biçimine veya yaşam amacıyla ilgili kalıcı inançlar olmaktadır. Bu inançların en önemli özelliği ise kendisine ters düşen davranış biçimlerinden ya da diğer inançlardan üstün tutulmasıdır” (Akt.Ünal, 1981). Öte yandan Rokeach’a göre değer, “kişisel ve sosyal olarak tercih edilen ve hayatın amacıyla ve davranış biçimleriyle ilgili olan sürekli bir inançtır. Değer sistemi ise davranış biçimleri ve yaşama ilişkin önem verilen inançların sürekli bir organizasyondur” (Akt.Şirin ve Otrar, 2000).

Çağdaş felsefecilerden Nietzsche, değeri, “*bir canlı varlığın, kendi ben’inin ve varlık koşullarının determinasyonuna bağlı olarak ortaya koyduğu tercih*” olarak yorumlar. “Nietzsche’ye göre değerlerin temelinde insanın isteği, yani iradesi vardır ve dolayısıyla insan, dünyaya, nesnelere, olaylara ve olgulara belli değerler yönünden bakar ve değerlendirmede bulunur. Diğer taraftan, güçlü olma isteği taşıyan insan topluluklarının sahip oldukları ya da kabul ettikleri ahlak kuralları arasında belli bir hiyerarşi söz konusudur. İnsan topluluklarını düşünceleriyle etkileyen üstün insanlar, daha önceki değerleri yeniden ele alarak ve değerlendirerek, toplulukların gelecekte neleri “*değer*” olarak kabul edeceklerini belirlerler” (Kılhoğlu, 1990).

“Değerler insan davranışlarının incelenmesinde ve açıklanmasında, bir davranış biçimini diğerine tercih etmede önemli bir yere sahiptirler. İnsanın tüm davranışları değerlerle ilişkilendirilebileceğinden eğitimden ekonomiye, felsefeden ilahiyata tüm bilim dalları bir şekilde değerlerle ilgilenmektedirler. Temel olarak değerler, inançlar ve tutumlarla ilişkilendirilse de hem inançlardan hem de tutumlardan daha kapsamlıdır” (Sarı, 2005).

“Değerler, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak da tanımlanmaktadır. Değerlerin bireysel boyutunda güdü, karar verme, tutum, inanç, gereksinim gibi kavramlar ağırlık kazanırken;

toplumsal boyutta ise, toplum tarafından en iyi, en doğru ve en yararlı kabul edilenler akla gelmektedir” (Canatan, 2004).

“Değerler, insanın ilgileri, ilgi konuları, ilgilerinin cinsi ve yoğunluğu bağlamında ele alınabilir. Doğada değer olmadığına göre değerleri var eden insanın kendisidir. Değerler, insanın kültür dünyası içinde ruh dünyasına dayanmaktadır. Değerler aynı zamanda toplumsaldır, toplumları hatta tüm dünyayı da etkileyebilirler. Değerler kuvvetli olup yıpranmazlarsa, ona sahip olan toplumlar nüfuzlarını dünyanın her tarafına yayılabirler. Bu yüksek değerler sayesinde olduğu gibi doğadaki doğal yaşamdan kültür ve uygarlık düzeyine yükselmek de yine yüksek değerlere sahip olmakla mümkün olur “(Bolay, 2004).

“Değerler kendi başlarına bir bilişsel (*cognitive*) kategori oluşturmazlar, bunların başka alanlara ait değerlerle mutlaka ilişkili olmaları gerekir” (Güngör, 1998). Hatta insanın sadece bir değer alanı içindeki davranışları değil, çeşitli değer alanlarındaki davranışları da tutarlı olmaktadır. Bu durum değerler arasındaki tutarlılığı ortaya koymaktadır.

“İnsan kişiliğine egemen olan değerlerin analizi, kişiyi anlama ve bilmenin en iyi yoludur. Zira değer, insanın bireysel veya kolektif kullandığı ilke ve standartlar olarak, yaşamda, örgütsel veya kişisel davranışın değerlendirilmesinde, değerli ve önemli olan şeyi yansıtmaktadır” (Sağnak, 2005).

“Birçok araştırmacı değeri, insanı eyleme düşüncenin altında yatan temel inanç olarak ele almaktadır. Bu nedenle değer, insanın yaptıklarına ve davranışlarına yol gösterici bir unsur durumuna geçmektedir. Diğer bir ifade ile Schwartz’a göre “*insanın ne yaptığını ve nasıl yaptığını sahip olduğu değerler belirlemektedir*”. Bu açıdan incelendiğinde, insan davranışını büyük ölçüde, sahip olduğu değerlerin şekillendirdiği görülür. Bu suretle değer; kişinin işbirliği düzeyini, seçici algısını ve bilgiyi yorumlama gücünü ve vizyon alanını belirlemekte; alternatifler arasından seçim yapmasında, karar vermesinde, sorun ve çatışmaları çözümlemesinde temel bir araç olarak rol oynamaktadır” (Akt.Sarı, 2005). “Dolayısıyla değerler; bireylerin tercihlerini, ilgilerini, güdülerini, gereksinimlerini, isteklerini, arzularını, amaçlarını ve tutumlarını yansıtan bir davranış biçimi, bireyin kendisi için ve başkaları ile olan ilişkilerinde kural koyucu, davranış biçimleri arasından seçim yapılmasına yardım

eden ve ideal davranış biçimini belirleyen standart; bireylerin elde etmek için çalıştıkları, başvurdukları, yücelttikleri ve benimsedikleri, herhangi bir durum veya nesne olarak işlev görmektedir” (Sarı, 2005).

2.1.1.1. Sosyal Psikoloji Açısından Değer

“İnsan belli bir etkileşim ortamı içerisinde yaşamını sürdürmektedir. İnsan bireysel kişilik özelliklerini gerçekleştirirken, amaçlarına ulaşmak için kendine özgü davranışlarda bulunurken, içinde yaşadığı çevrenin davranış eğilimlerinin etkisi altındadır. Kişiler arası etkileşimi konu alan sosyal psikoloji, bireylerin grup içerisindeki tutum ve davranışları ve bunların birbirlerine olan etkilerini, bireyin duygu, düşünce ve niyetlerinin başkaları tarafından nasıl etkilendiği gibi konularla ilgilenir” (Bacanlı, 2003).

“Sosyal bilimciler uzun yıllar değerın nesnel bir gerçekliği olmadığı, bireylerin kişisel değer ve tercihleri incelenmeden değer kavramının ele alınamayacağı gerekçesiyle, değerler üzerinde çalışma yapmaktan kaçınmışlardır. Bu düşünce, bilimde egemen paradigma olan pozitivistten etkilenmekteydi. Zira bilimde yansız ve objektif olmanın, ancak değerleri dışlamak, değerlerden bağımsız olmakla mümkün olacağı pozitivistin temel tezidir. Eğer değerler işin içine girerse kişisel kanı, eğilim, inanç ve yargılar bilimsel araştırmaların nesnellğine zarar vermektedir. Bu anlayış, uzun süre sosyal bilimcilerin değerler konusundan uzak durmasına neden olmuştur. Bu durum 1960’lı yıllardan sonra etkisini yitirmiş ve bu tarihten sonra değer araştırmalarında ciddi bir artış gözlenmiştir. M. Weber’in anlayıcı sosyolojisi Protestan ahlakı tezinin etkisiyle değerlerin önemi anlaşılmış ve bilimsel araştırmaya konu olabileceği düşüncesi kuvvet kazanmıştır” (Özensel, 2003).

“Davranışlara ve insan yaşamına yön veren değerlerin, diğer fiziksel varlıklar gibi objektif bir varlığı söz konusu değildir. Değerler ancak eylemlerle ortaya çıkarlar. Adalet ve dostluk gibi değerler, varlıklarını adil ve dost insanlara borçludurlar. Dolayısıyla değerleri anlamının yolu, değerleri oluşturan ve her dönemde kendine değerlerle temellendirdiği bir dünya kuran insanı anlamaktan geçmektedir. Zira değer, değerlemeler yapandan özgür olarak ele alınamamaktadır. Ancak burada insanlık deyince, biyolojik bir varlıktan öte, onun diğer varlıklardan ayıran niteliklere, özellikle değerlerine vurgu yapılmaktadır” (Poyraz, 2004).

“Değerler ve değer yargıları birbirine karıştırılmamalıdır. Sevgi, saygı, dürüstlük ve güvenilirlik değerler kapsamında ele alındığı gibi; bilim, estetik, felsefe, özgürlük, barış ve dayanışma gibi unsurlar da değerler olarak ele alınmaktadır. Değerlerden söz edilince genellikle kişi ya da toplumların iyi ya da kötü olarak kabul ettikleri durumlar akla gelmektedir. Bir toplumun değerleri, o toplumun bu olgulara ilişkin olumlu ya da olumsuz yargılarının sonucu ortaya çıkmaktadır. “*Yalan söylemek kötüdür*” cümlesinde yalan söylemeye ilişkin olumsuz bir yargı hissedilirken, “*sözünde durmak iyidir*” cümlesinde de sözünde durmaya yönelik olumlu bir yargı yer almaktadır” (Tepe, 2002).

Değer olgusunu felsefeden farklı bir şekilde ele alan psikologlar, değerın nesnellığı ve öznelığı sorunundan çok, değeri insan davranışlarını yönlendiren bir etken olarak ele almaktadırlar. Psikoloğa göre değer, insanların istek, niyet ve niteliklerini değerlendirmek için kullanılan bir ölçüttür. Sözelimi, “*Mehmet iyi insandır. Neden? Çünkü insanlara iyilik yapmaktadır. İnsanlara yardım yapmak iyi bir şeydir*” (Güngör, 1998).

2.1.1.2. Sosyoloji Açısından Değer

Sosyologlar değer kavramını sosyal kurallar, normlar, örfler, gelenekler vb. birlikte davranışa yön veren önemli bir etmen olarak düşünmektedir. Sosyoloji, çeşitli sosyal ve kültürel yapıları şekillendiren, insan hayatında ve toplumların hayatında bir insanı diğerinden ayıran veya bir toplumu diğerinden ayıran özelliklerden biri olarak değere yer vermiştir.

“Her toplumda, onun sahip veya bağlı olduğu kültürü meydana getiren inançlar, fikirler ve normlar sistemi vardır. Bunlardan her biri bir değerdir: Teknik, sanat, bilgi, ahlak, hukuk, dil, ekonomi değerleri gibi. Bir başka ifadeyle değerler, tavır ve hareketin genel yöneticileri, belirli durum ve koşullardan özgür olan ve arzu olunanı gösteren standartlardır. Normlar çok defa değerleri cisimleştirir. Sözelimi, insan varlığına saygı asli bir değerdir; adam öldürmenin yasak olması ise bu değerlerin açıklaması olan bir normdur”(Gürsel, 2004).

“Toplumsal yapıyı teşkil eden temel toplumsal kurumların tümünün kendine ait değerler içerdiği de bilinmektedir. Sözelimi, toplumun en temel kurumu olan “*aile, eğitim, din*” gibi toplumsal kurumların ve bu kurumların değerlerinin

benimsenmesinde, yaygınlaştırılmasında, yaşatılmasında yani bir sonraki kuşağa aktarılmasında önemli roller üstlenir. Ayrıca, bilindiği gibi bir toplumda değerlerin ifade edildiği temel mekanizmalar, kişinin üstlendiği sosyal rollerdir. Bu roller de, toplumun tabakalaşma sistemi ile sosyal yapıyı oluşturan sosyal süreçlerle yakından ilişkilidir. Yine bir toplumdaki iyi-kötünün belirlenmesi, ideal düşünme ve davranma yollarının tamamı değerler tarafından oluşturulur. Böylece, toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının ve ödüllendirme araçlarının değer kaynaklı oldukları görülür. Diğer yandan bir toplumdaki değerlerin kaynağı, toplumsal varlık/kişinin dışındadır. Kişiler bunları kontrol edemezler; çünkü bunlar, kişinin kontrol edemeyeceği çoklukta ve farklılıktadırlar. Herhangi bir toplum yapısının analizine katkıda bulunacak en önemli unsur, o toplumun sahip olduğu değer yargılarının tespiti olacaktır. Böylece, o toplumun yapı ve işlevlerine ilişkin ileriye yönelik projeksiyonların yapılabilmesi de mümkün olabilecektir. Bu anlamda da değer araştırmaları sosyoloji açısından önemli bir yere sahiptir” (Özensel, 2003).

2.1.1.3. Felsefe Açısından Değer

Değer kavramı felsefede, “*bilgi ve varlık*” gibi en temel kavramlardan birini oluşturmaktadır. İnsan ve değer problemi sofistler ve Sokrates’ten itibaren ortaya çıkmıştır. Sokrates’in görüşlerini kendine temel alan Platon, değer felsefesine en çok önem veren düşünür olarak kendini göstermektedir. Aristo’nun da her eserinde değer probleminin kısımlarına yer verdiği görülmektedir (Ülken, 2001).

“Bununla birlikte modern düşüncede değer kavramının felsefede asıl ortaya çıkışı Kant’la birlikte. Kant, değer teorisini, ruh yetilerinin sınıflandırmasını yaparak temellendirmektedir. Ona göre, insan aklının “kavrama, isteme ve doyma” olmak üzere üç yetisi bulunmaktadır. Kavrama yetisini temellendirmede salt akıl, isteme yetisine karşılık pratik akıl ve ahlak, duyma yetisine karşılık olarak ise değer bulunmaktadır. Kant, değer kavramını isteme ve duyma yetileri üzerine kurmaktadır. Değerleri belirleyen insan olduğunu ileri süren Friedrich Nietzsche değer teorisine önemli katkılarda bulunmuştur. Ona göre değerlerin temelinde insanın istemesi, bir başka deyişle insanın iradesi bulunmaktadır. Dolayısıyla insan dünyaya, nesnelere, olaylara ve olgulara belli değerler açısından bakmakta ve değerlendirmelerde bulunmaktadır. İnsan topluluklarını düşünceleriyle etkileyen üstün insanlar, daha

önceki değerleri yeniden inceleyerek ve değerlendirerek toplulukların gelecekte neleri “değer” kabul edeceklerini belirlemektedirler” (Kılıoğlu, 1990).

Felsefi antropolojide bilme, yapıp etme, tavır koyma, inanma gibi niteliklerin yanı sıra bir “*değerler dünyasına sahip olma*” da, insanın varlık şartları arasında yer almaktadır (Küçükalp, 2006). “Değerlerle ilgili felsefede farklı şekilde ifade edilse de felsefe tarihinde, bu konu üzerinde iki ana çizgi üzerinde durulduğu söylenebilir. Bu çizgilerden birine göre değerler “*görecedir.*” Dinsel inançlar ve ahlaksal doğrular toplumdan topluma, çağdan çağa değişmektedir. Bu durum, değerlerin göreliliğini ifade etmektedir. Diğer çizgiye göre değerler mutlaktır. Her türlü değer, mutlak olarak doğru ve yanlıştır. Eylemler, insanların kanılarından ya da eğilimlerinden bağımsız olarak doğru ya da yanlıştır” (Toku, 2003).

2.2. Değer İle İlişkili Kavramlar

Değer tanımlamaları yapılırken bazı kavramlar kullanılmış ve birçok düşünür bu kavramlar ile değerler arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışmıştır. İnanç, tutum, ideal, amaçlar, ihtiyaç gibi kavramların değerler ile sıkça kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu başlık altında değerler ile ilgili kavramlar açıklanmıştır.

2.2.1. Değerler ve Tutumlar

“Tutumlar uzun zaman sosyal psikoloji içerisinde değerlendirilmiş ve araştırılmıştır. Zira tutumlar bireyin hem sosyal algılarını hem de davranışlarını etkilemektedir. Tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Tutumlar insanın sosyal davranışlarının önemli ve dramatik örneklerinin arkasında bulunur ve inançlarla birlikte davranışlara neden olmaktadır” (Kağıtçıbaşı, 2004).

Tutum aynı zamanda; “belirli kişilere, nesnelere, olaylara ya da kurumlara karşı her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz ya da yansız) davranılmasına yol açan sürekli ve değişmez bir inanç, duygu ve eğilim olarak tanımlanmaktadır” (Öncül, 2000).

“İnsan bir değere sahip olduğu zaman, o değer gösterdiği yönde hareket etme ve bu konuda duygusal davranma eğilimi içinde olur. Sahip olduğu değer lehinde, değere karşı durumların ise aleyhine tavır sergiler. Bu durum, değerlerle tutumların ortak özelliklerindedir. İnsan bir değere sahip olduğu zaman, o değer gösterdiği yönde

hareket etme ve bu konuda duygusal davranma eğilimi içinde olur. Sahip olduğu değerlerin lehinde, değere karşı durumların ise, aleyhine tavır sergiler. Bu durum değerlerle tutumların ortak özelliklerindedir” (Güngör, 1993).

2.2.2. Değerler ve Sosyal Normlar

Değerler, davranışlara yol gösteren genel ilkeler iken, normlar, belli bir durumda bireylerin nasıl davranmaları gerektiği konusunda beklentiler olmaktadır. “*Söz gelimi, vatanseverlik bir değer olmasına karşın, bayrağa saygı bir norm olmaktadır*” (Bozkurt, 2004).

“Bir davranışın norm haline gelebilmesi için bireyler arasında ortaklaşa uyulan bir davranış olması, davranışa bir değer verilmesi, davranışa uyulmadığında ise, o davranışa yönelik yaptırım gücünün ortaklaşa kabul edilmesi gerekir. Bu anlatımda sosyal norm, belirli bir grupta ya da toplumda standart hale getirilmiş, yol gösterici davranış şekilleri olmaktadır” (Aslantürk ve Amman, 1999).

“Sosyal normlar, tutum gibi, sonuç olarak çıkan bir değişkendir. Normlar toplumsal düzeyde kabullenilmiş davranış şekilleridir. Bireyin, içinde bulunduğu toplumda kabul görebilmesi için o toplumun normlarına uygun hareket etmesi gerekir. Diğer taraftan değerler, toplumun bu normlarla ulaşmak istedikleri hedefleri oluştururlar” (Atay, 2003).

2.2.3. Değer-Eğitim İlişkisi

“Kişilerin inanç ve tutumlarını etkileyen değerler, yaşamlarının her alanında onlara yön vermekte ve başkaları ile olan ilişkilerini şekillendirmektedir. Eğitim ise insanoğluluyla birlikte var olan ve kişinin yaşama etkin bir biçimde uyumunu sağlayan bir etkinliktir. Bu çerçevede değer ve eğitim arasında kopmaz bir ilişki vardır. Zira değerler diğer kuşaklara eğitim yoluyla aktarılmaktadır” (Akbaba-Altun, 2003).

“İnsanın özgürleşme süreci olan eğitim, öğretene ve öğrenene arasında gerçekleşmektedir. Bu ilişkinin özü sevgi ve sorumluluktur. Eğitim bu ilişkide, öğrenenin değer ve moral dünyasını inşa etmektedir. Kişi eğitim sayesinde kendi kendini belirleyerek birey olma yetisi kazanmakta, bir ahlaki ve moral yapı oluşturmaktadır” (Hesapçioğlu, 2008).

“Eğitimin amaçlarından biri toplumun değer yargılarını bir sonraki kuşağa aktarmaktır. Bu aktarım, hazırlanan programlar yoluyla gerçekleşmektedir. Programların hazırlanmasında ve bu değerlerin aktarılmasında eğitimciler önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, hangi değerlerin ve değerler sisteminin aktarılacağı, eğitimcilerin bunu gerçekleştirirken nasıl davranacağı hususlarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Eğitim değerlendirmeyi, yargıyı ve seçimi içerdiği için değerlerden arındırılmış bir eğitim sistemi düşünmek mümkün değildir” (Akbaba-Altun, 2003).

“Bir toplumun eğitim sistemi o toplumun önem verdiği ve eğitim sistemine de yansımış olan değerlerle başlamaktadır. Değerler, eğitimin çerçevesini, amaçlarını ve yönünü belirlemektedir. Eğitim sisteminde belirlenen genel hedefler toplumun geleceğini yönlendirmektedir. Bu hedefler eğitimin değerlerini de belirlemektedir. Hedefler, toplumların önemli gördüğü ve ulaşmak istediği sonuçlardır. Bu bağlamda bir toplumun hedefleri o toplumun değerleri olmaktadır. Eğitim sistemi de bu amaçlara ulaşmak için faaliyet göstermektedir” (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

“Eğitim, bireye nasıl bir yaşam istediğine ve nasıl bir birey olmayı hedeflediğine ilişkin yoğun bir bilinç düzeyi kazandırmakta ve bireyin sosyal zekasının gelişmesini sağlamaktadır. Böylece ortak amaçlarını, projelerini ve isteklerini tartışan öğrenciler bir arada yaşamayı, düşünce ve eylemlerini paylaştıkları ve sorguladıkları aynı toplumun üyeleri olmayı öğrenmektedirler” (Bal, 2004).

“Gözlemde bulunan kadar gözlemlenen kişi de dikkat sürecini etkiler” (Otrar, 2013).
“Eğitim, süreç olarak bireylere değerlerin kazandırılmasını da hedeflemektedir ve bu konuda öğretmenlerin belirli bir güdülenmişliğe ihtiyaçları bulunduğu da açıktır” (Onatır ve Otrar, 2011).

2.2.4. Değerler ve Ahlak

“Ahlaki değerler diğer değerlerle birlikte insanın değer sisteminin bir parçasını oluşturur; yani her cins değer aynı bütünün birer parçası olmak itibarıyla organik bir ilişki içindedir. Yine biliyoruz ki; insanın davranışları bazı istisnalar dışında onun değerler de dâhil olmak üzere kognitif sisteminin bir yansımasından ibarettir. Ahlaksal değerler, normlara ve törelere dönüştüklerinde, bir toplum içindeki grupların ve bireylerin yaşamının düzenlenmesini güvence altına alırlar. Normların incelenmesi özellikle güçtür. Pratikte sosyal bir normu soyutlamak ve grup içinde

işleyişini incelemek daha güçtür. Tutum gibi, sonuç olarak çıkan bir değişkendir. Normlar toplumsal düzeyde kabullenilmiş davranış şekilleridir. Bireyin, içinde bulunduğu toplumda kabul görebilmesi için o toplumun normlarına uygun hareket etmesi gerekir. Diğer taraftan değerler, toplumun bu normlarla ulaşmak istedikleri hedefleri oluştururlar” (Atay, 2003).

2.3. Değer Kavramının Temel Bileşenleri

Değer terimi hem bir kavrama hem de niceliğe işaret etmektedir. literatürdeki tanımıyla değer, aynı zamanda “bir mal ya da eşyanın sahibi için ya da ondan yarar sağlayan kişiler için ifade ettiği kıymetin ölçüsü” olarak da ele alınmaktadır. Bu aynı zamanda piyasada değişim/alışveriş bakımından bulunduğu karşılıktır. Burada da değer kavramını oluşturan yapı taşlarından ekonomik değer, sosyal değer ve çevresel değerlerin açıklamalarına yer verilecektir. Temel olarak literatürde değerler aşağıdaki başlıklar altında toplanır.

- Ekonomik Değer
- Sosyal Değer
- Milli değerler
- İnançlar ve dini değerler
- Ahlaki değerler
- Örf ve adetler
- Ailevi değerler
- Tarihi değerler
- Çevresel Değer

2.4. Değerlerin Toplumsal Yaşamdaki Önemi

“İnsanın toplumdan ayrı, toplum dışında yaşaması, varlığını bu ortama rağmen sürdürmesi kuramsal açıdan düşünülebilirse de, mümkün değildir. Çünkü o, toplumsal bir varlık olarak toplum bütününe bir parçasıdır. Toplum ise, üzerinde insan kültürünün gerçekleştiği ve geliştiği bir ortamdır. Kültürün bir değer olduğu da açıktır” (Dikici, 2001).

“Demokratik bir toplum yapısının varlığı değerler kültürü için bir ön koşul niteliğindedir. Böyle bir yapının varlığı, kişilerin, toplumun, dolayısıyla ulusun

gelişiminin ivmelenmesine neden olur. Çünkü bir toplumda kişilerin birey olduklarını duyumsamaları, değerlerin oluşumuna ve kalıcılığına katkıda bulunma imkanına sahip olmaları, onurlu bir yaşam sürdürme olanağına kavuşmaları ve eleştirebilme özgürlüğüne sahip olmaları ve nihayet yaratıcılıklarını baskılanmaksızın ortaya koyabilmeleri, ancak demokratik ilkelerin benimsendiği bir yapıyla mümkündür. Böylece, psikososyal gelişimin ivmelenmesinin temel kaynağının, toplumsal potansiyelin özgürce ortaya konabilmesinin sağlanmasında yattığı söylenebilir. Değerler kültürünün sağlıklı bir biçimde örüntülenmesinin arkasında yatan temel güç de budur” (Giddens, 2000).

“Bir toplumda değerlerin ifade edildiği ve simgelendiği temel mekanizmalar ise kişinin üstlendiği toplumsal rollerdir. Kişiler rolü oluşturan davranış örüntülerini en çok önemli olandan en az önemli olana doğru bir süreklilik üzerinde değerlendirirler. Örneğin, bir lise öğrencisinin, öğrenci rolü içindeki davranışlarına ilişkin beklentilerinin hepsi aynı düzeyde olamaz. Onun için derslere devam edip sınıfını geçme, bir sosyal etkinliğe katılmaktan çok daha değerlidir. Verilen değer, konumlarını benimsemiş bütün bireylerde, rollerini yerine getirirken sürekli karşılaştıkları bir durumdur. Zaten bu rolün önemini ya da daha az önemli olduğunu da belirleyen yine o konudaki toplumsal değerlerin kendileridir” (Gönüllü, 2003).

Bunun yanı sıra, “kişinin toplumdaki çoğul toplumsal rolleri de, değer açısından farklılık göstermektedir. Bu, kültürdeki egemen kuruma ve ikinci derecede de bireyin yaş, cinsiyet ve benzeri özelliklerine bağlıdır. Örneğin, bir din adamının dinî rolünü, ekonomik, siyasal ve diğer rollerden daha yüksekte tutması beklenir. Başka bir deyişle toplum, rolleri sosyal değer dereceleri ile çepeçevre kuşatır. Bireyler de davranış örüntülerini bu değerlere göre belirlemelidirler. Vatani ya da idealleri için ölümü göze alan bir kişinin durumu bunun güzel bir örneğidir. Oysa “*vatan sevgisi*” ya da “*ideal*” sosyal bir motiftir. Beklenen ise fizyolojik motiflerin önceliğidir. Zira fizyolojik motifler yaşamı sağlayıcı niteliğe sahipken, sosyal motifler toplumsal yaşama uyumu sağlayıcı niteliktedir. Oysa örnekte de görüldüğü üzere güçlü sosyal motifler yine güçlü sosyal değerler sayesinde fizyolojik motiflerin önüne geçebilmektedir” (Özensel, 2003).

2.5. Çevre, Çevre Eğitimi Ve Tutumlar

Çevre oldukça geniş bir kavramdır ve çevre ile ilgili alan yazınında çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. “Çevre bütünüyle tüm canlıların yaşadığı, doğal veya yapılandırılmış, uzamsal, sosyal ve geçici bir yerdir” (Smyth, 2006). Yörek’e (2007) göre “çevre, bir bilim olarak, canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini incelemektedir”.

“Çevre, belli bir yaşam ortamında canlıların yaşamı üzerinde etkili olan fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerin bütünlüğüdür. Daha kısa bir tanımla organizmaların yaşamı üzerinde etkili olan bütün faktörler onun çevresidir” (Yücel, 2006). “1970’li yıllara kadar “çevre” insanların içinde yaşadığı ve faaliyetlerini sürdürdüğü dış ortam olarak tanımlanmaktaydı. Fakat seksenli yıllardan itibaren bu tanım sorgulanmaya başlandı ve çevre kavrama 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” (Atasoy, 2005).

1964 yılında W. Stapp tarafından yapılmış olan çevre için eğitim tanımı, onu izleyen bilim adamları ve o tarihten sonraki bilimsel çalışmalar için bir temel oluşturmuştur. Stapp’a göre “çevre için eğitim biyofizik çevre ile ilgili problemler konusunda bilgili, bu problemlerin nasıl çözüleceğinin farkında ve bu problemlerin çözümü için çalışmaya güdülenmiş birey yaratmaya yönelik bir eğitimidir”(Örnek,1994). “Çevre için eğitim her ortamda (okulda, fabrikada, tarlada, iş yerinde vs.) verilmeli ve çevre hem eğitimin konusu, hem de ortam ve aracı olarak kullanılmalıdır” (Geray,1997). “Çevre için eğitim disiplinler arası bir çalışma alanı olup bu eğitimin esaslarını bilgilendirme, haberdar oluş ve ilgilenme oluşturmaktadır. Çevre için eğitimin hem bilişsel hem de duyuşsal alanda amaçları vardır. Bilişsel alandaki amaçları, bireylerin ekolojik kültürünü, çevre okur – yazarlığını artırmak, duyuşsal alandaki amaçları ise çevre ve çevre sorunlarına karşı değer, davranış ve tutumları oluşturmaktır” (Doğan, 1997). Çevre için eğitim sadece ekolojik duyarlılığı ve çevre bilinci yüksek, eco birey yaratmaya yönelik bir eğitim değildir; aynı zamanda sağlıklı yaşama ve sorumluluk alma eğitimidir, aynı zamanda sürdürülebilir yaşam ve küresel barışın teminatıdır.

Çevre için eğitim farklı seviye ve karakterdeki ekolojik bilgilerin benimsenmesi ve hayat boyu savunması ve uygulanmasının yanı sıra; çevre kültürünün, yaşadığı bölge ve ülke, hatta tüm gezegen ve evren için bir sorumluluk duygusunun oluşturulmasına yönelik kesintisiz, yani ömür boyu süren bir eğitim – öğretim sürecidir. Bu süreç duyarlı ve olumlu davranış değişikliği kazandırma süreci olup, temel amacı çevresel sorumluluk bilincine sahip, çevreciliği bir yaşam felsefesi olarak benimseyen çevreci dünya vatandaşı yetiştirmektir.

Literatürde çevre için eğitim ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Tüm tanımlar doğru olmakla birlikte bu tanımların net ve benzer olmadığı görülmektedir. “Farklı ülkelerde, farklı toplum ve kültürlerde, farklı bilim adamlarının “çevre için eğitim” olgusuna farklı pencerelerden bakmaları gayet anlaşılırdır. Yine farklı ülkelerde çevre için eğitim ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların farklı yöntemlerle yapılması da beklenen bir sonuçtur. Fakat ister gelişmiş ister gelişmekte olsun tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde yapılması gereken köklü değişiklikler, toplumsal, ekonomik, kültürel, politik ve belki de en önemlisi insan-doğa ilişkilerinde olumlu etik, düşünsel ve davranışsal değişiklikler ile desteklenirse bu eğitimden beklenen sonuçlar alınabilir” (Atasoy, 2005).

“Diğer bir konu başlığı olan tutum, bireylerin belirli bir düşünceyi kabul veya reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir. Başka bir tanıma göre tutum, bir objeye, bir duruma, bir olguya veya bir olaya ilişkin geliştirilen, oldukça tutarlı (sürekli) duygu, düşünce ve davranış bileşiminden oluşan bir eğilimdir” (Özgüven, 2004).

“Tutum, bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlardan oluşmaktadır. Ancak bu boyutlar birbirlerinden bağımsız değildir. Karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, birbirinden etkilenir ve çoğu kez aralarında bir tutarlılık bulunur” (Aydın, 2000).

“Tutumlar aynı zamanda, bireylerin yaşamdaki tüm konularda olduğu gibi, çevre eğitimi konusunda da toplumun bilinçli hale getirilmesi ve ülkenin doğal kaynaklarının korunması noktasında en önemli faktörlerden birini oluşturmaktadır” (Ekici, 2005).

“Öğrencinin çevreye ait yeni bilgiler öğrenmesi çevreyle ilgili değer ve tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca, çocuğun duyuşsal deneyimlerle edindiği bilgiler

ve bireysel aktiviteleri çevreye uygun davranışın oluşmasına katkıda bulunacaktır. Çevreye uygun davranışın somutlaştırılması ise çocuğun çevre ile ilgili değer ve tutumlarını değiştirecek, bilgi düzeyi arttıkça çevre ile ilgili görüşleri değişecek, çevre bilinci arttıkça çevre ile ilgili değer ve tutumları da şekillenecektir. Çevre bilincinin geliştirilebilmesi için eğitimcilerin çocuklara, çevreyle ilgili bilgi vermeleri, çevreyi benimsetmeleri, çevre ile ilgili yeterli materyal sağlamaları, özendirici eylemler geliştirmeleri ve uygulama sonuçlarını somutlaştırarak çevre ile ilgili değer ve yargılarını geri beslemeleri gerekmektedir” (Şimşekli, 2004).

2.5.1. Çevresel Sorunlar

“Çevre sorunu” kavramının açık bir tanımına rastlanmamakla birlikte, kirlilik, doğal kaynakların verimli kullanılmaması, biyoçeşitlilik, ormanların, deniz ve kıyı kaynaklarının durumu birer çevre sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yel ve arkadaşlarına göre de “kirlilik, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, radyoaktif kirlilik ve gürültü kirliliği olarak çeşitlilik göstermektedir” (Yel vd., 2004).

“Çevre sorunu; doğa ve doğa kaynaklarının aşırı ve yanlış kullanımı ile doğanın temel fiziksel öğeleri olan hava, su ve toprak kirlenmesinin doğal çevre üzerinde meydana getirdiği bozulmadır” (Güler ve Çobanoğlu, 1997). Bir ilişkiler bütünü olan çevrenin soruna dönüşmesi, insandan kaynaklanan etkilerin doğanın dengesini zorlaması sonucu olmaktadır. “Doğal dengeler karşılaştıkları yeni yükleri kaldıramaz hale geldiklerinde “kirlenme” diye adlandırılan dengesizlikler ortaya çıkmaktadır. Böylece insanoğlunun bitmeyen beklentileri ile yenilenmeyen kaynaklar hızla tükenirken, yenilenebilir kaynaklarda da tahrip ve bozulmalar görülmekte veya gürültü, estetik bozulması gibi kişi huzurunu bozan gelişmeler insan-çevre ilişkilerindeki olumsuzlukları artırmaktadır” (Özata, 2005).

“Çevre problemlerinde öncelikle olaylara kesin bir tanımlama koymak daha sonra bunun önlemlerini almak gereklidir. İnsan eğer doğa içindeki yerinin bilincine varırsa ondan almaya hakkı olan veya olmayan şeylerin de neler olduğunu kolaylıkla fark edecektir. Doğada ayrıntılarını çok az bilip anlayabildiğimiz, oldukça karışık bir sistem vardır. Bu sisteme müdahale edildiğinde çok dikkatli olmak gerekmektedir. Çevre problemlerinin başında doğal kaynakların etkili bir şekilde kullanımı ve sürdürülebilirliği gelmektedir” (Çepel 1998).

“Günümüzde çevre sorunları bağlamında modern toplumun endüstrileşme, büyüme, sınırsız tüketim, üretim ve ekonomi anlayışı eleştirilmektedir. Çevreciler endüstrileşmenin çevre üzerinde olumsuz etkilerde bulunduğunu söyleyerek ekonomik büyümenin de doğal çevrenin tahribatına katkıda bulunduğu fikrindedirler” (Özata, 2005).

Yıldız ve diğerleri (2000) ise çevre sorunlarını beş başlık altında toplamışlardır:

- *Nüfus artışının durdurulması*
- *Doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı*
- *Sosyal giderlerin hukuksal düzenlenmesi*
- *Biyolojik çeşitliliğin korunması*
- *Çevre eğitime önem verilmesi.*

“Çevre bilgileri ve çevre duyarlılığı bireylere çok küçük yaşlardan itibaren vermeye başlanmalıdır. Geleceğin insanı ilkokul, hatta okul öncesi eğitim kademelerinden başlanarak ne kadar çevre dostu olarak eğitilir ve yetiştirilebilirse çevremizin korunması da o derece güvence altına alınmış olacaktır. Böylece de çevre dostu olarak yetişen bu bireylerin seçtiği meslekte ilerleme ve başarılı olma şansları artacaktır. Ev, yerel topluluk ve okul, çevre eğitiminin sağlandığı üç temel alandır. Bu alanların hepsinde gösterilecek çabalar, bir yandan çevre sorunlarının gereğince kavranmasını, diğer yandan çevre bilincine dayalı çözümlerin geliştirilmesini sağlayacak şekilde karşılıklı ilişki içinde olmalıdır” (Akış, 2000).

“Okullarda öğrencilerin çevreyi korumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmek için çevre sorunları baz olarak ele alınmalıdır. Bu suretle öğrencilerin o konuyu bir sorun olarak görmeleri, konu hakkında bilgi toplamaları, doğal çevreyi incelemeleri, analizler yapmaları sağlanarak, bu bilincin gelişmesinde önemli bir süreç olan sorun hakkında karar verebilme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir” (Öznacar, 2005). “Bununla beraber çevreye yönelik yayınları okumanın, çevresel konuları oyunlaştırmanın, sanat eğitimi vermenin, sınıf aktivitelerini dışarıya taşımının, oyun alanlarını iyi planlamanın, çevreyi iyi düzenlemenin ve model olmanın çevreye karşı duyarlı olma konusunda önem taşıdığı açıkça ortaya konulmuştur” (Dinçer, 1999). “Kitle iletişim araçlarının çevre konularına verdiği

önem ne kadar çok olursa insanların bilincinde de o kadar yer alacaktır. Ancak çevre ile ilgili konular kitle iletişim araçlarında sadece çevre felaketi olduğunda sansasyonel yönüyle yer almayı, derinliğine ve çözüm arayışı ile işlenirse, ancak bu durumda çevreye katkısından söz edilebilir” (Yumlu, 1998).

2.5.2. Çevre Bilincinin Geliştirilmesi

“Çevre eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde olumlu çevresel tutumların gelişiminde eğitimin etkisi hakkında pek çok çalışma olduğu görülmektedir” (Blacke, 2001, Jacobs, 2002, Manoli ve diğ., 2007). Chan araştırmasına göre “toplumun çevresel tutumlarına ilişkin honkok insanların %98’sinin (insanlarının çevreyi koruma sorumluluğu olduğu) bulgusuna erişilmiştir” (Akt. Kalburan, 2009). Bununla birlikte Kalburan’ın yapmış olduğu araştırmada “çevre eğitim programının çocukların olumlu çevresel tutum kazanmasında etkili olduğu saptanmıştır. Çocukların bu olumlu tutumu elde etmesini önemli faktörlerinden biriside öğretmenin çevreye olumlu tutuma sahip olması gerektiği bulunmuştur” (Kalburan, 2009).

“Çevre bilincinin geliştirilebilmesi için eğitimcilerin çocuklara, çevreyle ilgili bilgi vermeleri, çevreyi benimsetmeleri, çevreyle ilgili yeterli materyal sağlamaları, özendirici eylemler geliştirmeleri ve uygulama sonuçlarını somutlaştırarak çevre ile ilgili değer ve yargılarını geri beslemeleri gerekmektedir” (Şimşekli, 2004). “Çevre bilincinin gelişmesinde bitki ve hayvanları tanıtmaya, onlara karşı olan ilgiyi arttırma, yönelik saldırganlık ve fobileri yıkma temel hareket noktası olmalıdır” (Erten, 2005).

“Özellikle çocuklar ve gençlerde çevre bilincinin gelişimi, onlarda çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili ne tür ön bilgilerin ve kavram yanılgılarının olduğunun bilinmesi ile yakından ilişkilidir. Bunun yanı sıra, çevre bilincinin gelenekselleşmiş Fen eğitimi programlarıyla gerçekleşmeyeceği ve yetersiz kalacağı da ifade edilmektedir” (Yücel ve Morgil, 1998). Tutumları etkileyen çevre eğitimin şeklen var olmasından ziyade içeriğinin ve kapsamının uygun olması gerekmektedir. Aksi verilecek çevre eğitimin niteliği etkili olmaz.

2.5.3. Çevre Eğitiminin Kapsamı

Çevre eğitiminin özelliği ve uygulamaya nasıl dönüştürüleceği kısa sürede geleneksel yaklaşımlardan farklılaşarak gelişmiştir. İskoç Strateji Dökümanı (SOEnD, 1993; Akt: Kalburan, 2009) çevre eğitiminin özelliklerini tanımlayan ifadeleri listelemiştir.

- Yaşam boyu
- Disiplinlerarası
- Bütünsel
- Öğrenen-merkezli
- Yakın çevre ile ilgili
- Eş merkezli-yerelden küreselliğe
- Kalite ve değeri vurgulayan
- Problemi kesin ve açık olarak anlatan
- Kurama dayalı
- Örnek teşkil eden (örneğin, çevre öğreniminin kalitesine ilişkin)
- Doğrusal düşünmeden çok sistematik
- İçsel ile bütünleştirilen duyuşsal
- Esnek ve uyumlu
- İleriye dönük, ileriye de kapsayan
- Yorumlanabilir, birleştirilebilir, genişletilebilir
- Açık ortamlarda işleyen
- Sorun merkezli
- Alan merkezli
- Davranış odaklı

Yukarıdaki terimler, birçok uluslararası platformda öne çıkmış ve bu sayede reformcu eğitimcilerin ilgisini çekmiştir. “Çevre eğitiminin özelliği, finansal destek için tartışmalara neden olan, özellikle çözülmesi gereken çevresel problemler ile ilgilidir. Bu problemlerin çoğu insanların anlamalarına yol gösterecek şekilde kolayca başlıklar haline getirilmiş asit yağmuru, sera etkisi, ozon tabakasının delinmesi ve kirlilik konularıdır” (Smyth, 2006).

Palmere göre; Çevre eğitiminde öğrenme sürecini “bilgi ve anlama, beceriler ve tutumlar” olarak 3 bölüme ayırmıştır. Bunlar (Akt.Kalburan,2009);

Bilgi ve Anlama: Çocukların çevre hakkındaki yargılardan haberdar olmaları için geliştirmeleri gereken bilgi ve anlayışlar:

- Çevrede yer alan doğal süreçler
- İnsanların davranışlarının çevre üzerindeki etkileri
- Geçmişte ve günümüzde farklı çevreler
- Sera etkisi, asit yağmuru, hava kirliliği gibi çevresel konular
- Çevreyi korumak ve yönetmek için yerel, ulusal ve uluslararası yasal kontroller
- Bireyler, gruplar, kuruluşlar ve ulusların çevre için karşılıklı dayanışması
- İnsanların çevreye bağımlı olarak nasıl yaşadığı
- Çevresel konular hakkında ortaya çıkan çelişkiler
- Çevrenin daha önceki kararlardan ve davranışlardan nasıl etkilendiği
- Planlama, tasarım ve estetik düşünmenin önemi
- Çevreyi koruma ve yönetmede etkili davranmanın önemi.

Beceriler:

- İletişim becerileri
- Okuma-yazma becerileri
- Çalışma becerileri
- Problem çözme becerileri
- Kişisel ve sosyal beceriler
- Bilgi teknolojisi becerileri

Tutumlar:

- Çevre ve diğer canlılarla ilgilenme ve dikkat etmenin önemini anlama
- Çevresel konular hakkında bağımsız düşünme
- Diğerlerinin inançlarına ve düşüncelerine değer verme
- Rasyonel tartışmalara ve bulgulara değer verme
- Açık fikirlilik ve hoşgörü

2.5.4. Çevre Eğitimi ve Önemi

“Çevre ile ilgili eğitim uzun yıllardır bağımsız bir eğitim dalı olarak ele alınamamış sadece diğer bilimler tarafından parçalar halinde incelenebilmiştir. Ancak günümüzde çevre sorunlarının bugünkü boyutlarına ulaşması sonucunda artık bu sorunların tüm kitlelere duyurulması ve ilgili önlemlerin alınmasını sağlayacak gerekli bilinç düzeyine ulaşılabilmesi için ilk ve belki de tek yol çevre bilinci ve duyarlılığını kazandırabilecek bağımsız çevre eğitimidir” (Kavruk, 2002).

“Çevre eğitimi, toplumun çevre değerlerini arttırmaya ve çevrenin korunması için bir çerçeve yaratmaya çalışmaktadır” (Laing, 2004). Çocukların, öğretmenlerin ve toplumun çevresel sorular, konular ve problemlerin çözümüyle ilgili olarak, birlikte ve demokratik bir şekilde çalışmasını içermektedir. Çevre eğitimi çok disiplinlidir. Değerler, tutumlar, etik ve davranışlar ile ilgilidir. Ayrıca çevre eğitimi, bir düşünme tarzı ve uygulama yoludur (Christenson, 2004; Desjean-Perrotta ve Diğ.,2008; Engels ve Jacobson, 2007; Henegar, 2005).

Myers ve Diğ.’ne (2004) göre “çevre eğitiminin temel amacı, insanların doğal dünyaya olan ilgilerini pek çok yolla desteklemektir. Bu yollardan biri ekolojik kavramları vurgulamaktır”. Bununla birlikte, çevre eğitimi çevreye karşı olumlu tutumu sağlayan bilginin aktarılmasında daha fazla içeriğe sahiptir. Çevre eğitimi aynı zamanda, toplumun davranış becerilerini geliştirmektedir (Laing, 2004). Aynı şekilde, Yörek (2007), “çevre eğitiminin amacının çevre biliminin temel kavramlarını ve bilim adamlarının çalışmalarından çıkan sonuçları bir takım işlemlerden geçirerek öğrencilere aktarmak olmaması gerektiğini vurgulamıştır”.

“Çevre eğitimi, tabii veya insanlar tarafından inşa edilen çevreler hakkında duyarlı ve bilgili bir vatandaşlık anlayışını geliştirmeyi hedefleyen bir çalışma alanıdır. Çevre konusunda duyarlılık ve bilgi sahibi olma o şekilde gerçekleştirilmelidir ki, sonuçta çevre sorunlarını çözmek için gerekli zihinsel altyapı kamu bilincinde oluşmalı ve yeni sorunların ortaya çıkmasını da önlemelidir. Çevre eğitimi, ayrıca insanlarda sorgulama, sorun çözme, karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Böylece yüksek kalitede bir çevre oluşumunu hazırlayarak, yüksek kalitede bir hayat standardının gerçekleşmesini sağlamalıdır” (Görümlü, 2003).

“Çevre bilinci ve duyarlılığının kazandırılabilmesi için verilmesi gereken çevre eğitimi, eşitlik ilkesi esas alınarak toplumun tüm kesimlerini kapsayacak şekilde planlanmalı bilimsel, teknik ve etik boyutu göz ardı etmeyecek şekilde bütüncül bir bakış açısıyla biçimlendirilmeli ve uluslararası bir kimliğe kavuşturulmalıdır. Bu amaçla, çevre bilincinin kazandırılmasında en büyük etken olan çevre eğitimi yaygınlaştırılması her yaş, eğitim ve meslekteki kişilere belirli bir program dahilinde verilmeli, özellikle okul öncesi dönemde çevre eğitimine ağırlık verilmeli, çevre mühendisliği eğitimi sadece mühendislik bilgisiyle sınırlı kalmamalı, hukuk, tıp, iktisat ve sosyal bilimler eğitim programlarında da çevre eğitime yer verilmeli, ayrıca kamu kurumlarında çalışan personele hizmet içi eğitimler yoluyla çevre eğitimi verilmelidir” (Kavruk, 2002).

Çevre eğitimi, teknoloji, tüketim ve şehirleşmenin artışıdaki hızlı ilerleme karşısında yeryüzünün yok olmaması açısından oldukça önem taşımaktadır. Çevre konusuyla ilgili tüm dünyadaki güçlü ilgi, yeteri kadar davranışa dönüşmemektedir. Çevresel bakış açıları, her ne kadar bu alanda daha çok araştırma gereksinimi olsa da, insanların çevre ile ilgili davranışlarıyla doğrudan ilişkili görünmektedir (Desjean Perrotta ve Diğ., 2008). Bu nedenle çevre eğitimi günümüz gerekliliklerinden biridir.

Buna göre çevre eğitimi için öğretim programı geliştirilmesine esas teşkil edebilecek ilkeler ise şunlardır (Köktürk, 2003):

- Çevre korunması eğitimi, çevrenin değişen koşulları karşısında yöntem ve içerik açısından devamlılık gösteren bir yol takip etmelidir,
- Ülke nüfus bileşimi içerisindeki bütün yaş ve meslek gruplarına verilecek bir eğitim şekli olarak düşünülmelidir,
- Çevre korunması eğitiminin işlevsel duruma gelmesi için; gerekli yasal ve yönetsel düzenlemeler yapılmalıdır,
- Çevre, kavram olarak bir bütün şeklinde anlaşılmalıdır,
- Çevre korunması eğitimi, insanın yaşamı boyunca devam edecek sürekli bir eğitim şeklinde planlanmalı,
- Çevre korunması eğitimi, disiplinler arası bir anlayışla ele alınmalı ve her eğitim düzeyindeki ağırlığı ve içeriği belirlenmelidir. Bu ağırlık ve içerik

belirleme işleminde çevre konuları yerel, bölge, ulusal ve uluslararası açılardan incelenmelidir,

- Güncel ve olası çevre sorunları incelenirken konunun tarihi çevrenin korunması açısından araştırılması önem taşır. Zira tarihi çevre “açık hava müzesi” niteliği taşıdığı için, insanların bilinçli ve bilinçsiz hareketlerinden etkilenir. Tarihi çevrenin bir “değer” olarak tanıtılması ve kişilerin hayatlarına yapacağı sosyal, ekonomik ve kültürel etkilerinin eğitim yoluyla kazandırılması gerekir,
- Her düzeydeki öğretim kurumlarında okuyan öğrencilere konunun öneminin anlatılması yanında bir kamuoyu oluşturulması için basın ve yayın organlarından da faydalanılmalıdır,
- Çevreyi tanıtan, çevreyle ilgili konuları işleyen yazar ve eserlerin yayımlanması teşvik edilmelidir,
- Çevre korunması altına alınan eserlerin tanıtılması için işlemler yapılmalı ve her düzeydeki eğitim kurumunda bunlar ders konusu olarak işlenmelidir,
- Devletin çevrenin korunmasıyla ilgili “yol gösterici” rolünü oynayabilmesi için bürokrasiye yönetici yetiştiren eğitim kurumlarıyla, eğitimci yetiştiren eğitim kurumlarında konu özellikle ağırlıklı şekilde okutulmalıdır.

“Çevre eğitimi, eğitim sürecinin sadece belli bir parçası olarak değil, çevreyle uyumlu yeni bir yaşama biçimi ve yeni bir hayat tarzının üzerinde gelişeceği, mükemmel bir temel olarak görülmeli, farklı yaş grupları ile, farklı sosyoekonomik ve kültürel yapılara, farklı yaşam koşullarına uyum sağlayabilmeli, bölgesel ve ulusal farklılıkları da dikkate almalıdır. Böylece çevre eğitimi, toplumdaki değişik faktörlere bilimsel ve teknik bilgi ile ahlaki nitelikler kazandırarak, insanların çevrenin üretken potansiyeli ve estetik değerlerinin korunmasıyla uyumlu bir gelişme sürecinin hazırlanması ve yönetilmesinde etkin bir rol üstlenmelerini sağlayabilmelidir” (Kavruk, 2002).

Ortaöğretimin amacı; öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyoekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime, hem mesleğe veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Ortaöğretim genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik

ortaöğretim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Liselerde verilen çevre eğitiminin amaçları şunlardır (Özdemir, 2003):

- Çevre bilgisinin bir sentez bilgisi olduğu kavramı, çevre eğitiminin kişinin tüm hayatı boyunca alması ve uygulaması gereken bir eğitim süreci olduğu, temel amacın bireylerin çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu, kalıcı davranış değişiklikleri kazandırılması, doğal, tarihi ve estetik değerlerin korunması, bu uygulamalara aktif katılımın sağlanması,
- Çevrenin fizik, biyolojik ve sosyal öğelerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği, çevresel öğelerin sürekli bir etkileşim içerisinde bulunduğu,
- Canlıların dağılımını ve çokluğunu belirleyen etkileşimleri konu edilen bir bilim olarak temel ekolojik kavramları,
- Çevreyi kirletici davranışlardan kaçınma istek ve davranışı,
- Çevre ve sağlık ilişkisinin önemi, sağlıklı bir çevrede yaşamının anayasal bir hak olmasının yanı sıra, çevreyi korumanın aynı zamanda bir sorumluluk olduğu, çevre sorunlarının çözümüne katılma ve görev alma istek ve bilinci,
- İçme ve kullanma suyu, atıklar, konut, hava kirliliği, radyasyon, aydınlatma, havalandırma, gürültü, gıda sağlığı, çalışma koşulları ve işyeri ortamı, kazalar ve önlenmesi, turist sağlığı ve hekimliği toplum bireylerinin kazaları önleme ve ilkyardım bilgi ve beceri eksikliği, nüfus sorunu vb. konuların, çevre ve sağlık sorunları olarak bir bütün halinde ele alınması, kirletici unsurlar ve sağlık bağlantısının kurulabilmesi,
- Çevreyi korumanın yanı sıra düzeltici adımlar atma, bu tip düzeltici çabaları destekleme istek ve bilinci,
- Çevre konusundaki haber, değerlendirme ve tartışmalarda çok yönlü bakış açısı,
- Çevreyi korumak için plan ve projeler üretme istek ve becerisi,
- Kendi yakın çevresinden başlayarak, ülkenin ve dünyanın çevre sorunlarını kavramasını sağlayacak temel bilgiler,
- Olumsuz çevre koşullarının düzeltilmesinin mümkün olduğu, kişinin kendisine ve gelecek nesillere karşı bir sorumluluğu olduğu bilinci,
- Doğal ve yapay afetlere hazırlıklı olan, afet durumlarında, sorunların çözümüne katkıda bulunulabilecek temel bilgilere sahip olma, böyle

durumlarda toplumsal organizasyonları kolaylaştırma, can ve mal kaybını en aza indirecek uygulama ve davranışlara katılma sorumluluğu.

2.5.5. Çevreye Yönelik Bilgi ve Tutumlar

“Çevreye yönelik tutumlar; çevre sorunlarından doğan korkular, kaygılar, huzursuzluklar, değer yargıları ve çevre sorunlarının çözümüne hazır olma gibi bireylerin çevreye faydalı davranışlara olumlu veya olumsuz tavır ve düşüncelerinin tümünü kapsamaktadır. Çevreye yönelik tutumların nasıl oluştuğu, olumsuz olanların nasıl değiştirilebileceği sorularını yanıtlamadan çevre eğitiminde başarı beklenmemektedir” (Şama, 2003).

“Tutum ve davranışları, insanın sahip olduğu değerler, değer yargıları yönetmektedir. Doğadaki varlıklara verilen değerler; bu varlıklardan sağlanan yarar düzeyine, bu yararların ihtiyaçlar içerisindeki önemine, sistem hakkındaki bilgi düzeyine bağlıdır. Tutumların çevreye yönelik ilişkilerde önemi doğrultusunda tutumların oluşumu ve bunlara etki eden etmenler iyi anlaşılmalıdır” (Erten, 2002).

Atasoy (2006) da, “yaşantı ve deneyimlerin çevresel tutumu belirlemede etkili olduğunu vurgulayarak, tutumların oluşumu ve öğrenilmesi kadar, onların güçlendirilmesi ve davranışa dönüştürülmesinin de önem taşıdığını belirtmiştir”.

“Tutumlar, kişinin yaşantısından ve çeşitli etkileşimlerinden etkilenmektedir. Genel tutumların çevreye yararlı davranışlar üzerine etkisi konusunda çok sayıda araştırma yapılmış ancak birçok ampirik araştırma sonucuna göre genel tutumlar ile davranışlar arasındaki istatistiksel ilişki oldukça düşük bulunmuştur” (Saridoğan ve Hadimoğulları 2002).” İnsanın her türlü çevre unsurlarıyla olan etkileşimi, bireysel davranışlar, tutumlar ve yargıları etkilemekte, kişide değer oluşumunu sağlamaktadır. Bu değerleri çevreyle ilişkilendirmek, çevreyi benimsemeye yöneltmek gerekmektedir” (Erten 2002).

“Öğretmenler, öğrencilerde öğrenmeyi en kalıcı hale getirebilmek için çevre eğitimini, soyuttan somuta, günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrencinin kendisini, yaşadığı dünyayı ve kültürü tanımasına yardımcı olacak şekilde vermeli ve büyük düşünme, bağlantı kurarak düşünme, karara vararak düşünme, öncelik vererek

düşünme ve analitik düşünme gibi çeşitli düşünme tekniklerinden yararlanabilmelidirler” (Demirkaya vd., 2003).

Atasoy’a (2006) göre “çevre konusunda model öğretmen, bilgi aktarıcı değil, dağınık ve karmaşık bilgileri kendi süzgecinden geçirerek öğrencilerin düzeyine indirgemeli, karmaşık bilgileri basitleştirmeli, öğrencilerle içten ve yakın ilişkiler kurarak onlara ders içinde ve ders dışında rehber olmalıdır. Çevre sorunlarından uzak; ekolojik bilgi ve kültürü yetersiz; derin birikim ve bilgiye sahip olmayan; engin deneyim ve becerilerle donatılmamış; öğrencilerini ya da dersini sevmeyen; davranışları ile öğrencilerine örnek olamayan öğretmenler ile çevre için eğitimde hedeflenen başarıya ulaşmak güçtür”.

2.6. Çevresel tutumla ilgili yapılan araştırmalar

Gökçe ve diğerlerinin (2007) yapmış oldukları araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda 2006-2007 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde 789 ilköğretim öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin tutumlarının cinsiyete, akademik başarıya, babanın eğitim düzeyine, annenin eğitim düzeyine ve ailenin gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. “Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği ancak babanın eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermediği saptanmıştır”(Gökçe ve diğ., 2007).

Aslan ve diğerlerinin (2008) yapmış olduğu araştırma, Amasya ili merkezinde 10 farklı ilköğretim okulunda 525 7. ve 8. Sınıfta okuyan öğrencilerle yapılmıştır. “Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamakla birlikte, ileriki sınıflarda ilköğretim öğrencilerinin tutumlarında olumlu bir değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir”(Aslan ve diğ., 2008).

Keleş ve diğerlerinin (2010) yapmış olduğu araştırma, Ihlara Vadisi ve Çevresinde Doğa Eğitimi programına katılan 25 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Eğitim öncesinde ve sonunda öğretmenlerdeki çevre bilinci, çevresel tutumu ve çevresel düşüncesi ile ilgili değişimler öntest, sontest ve izleme testi ile ölçülmüştür. “Çevre ortalamaları arasında tespit edilen farklılıklar yapılan varyans analizi sonucunda

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla, uygulanan doğa eğitimi programının bireylerin çevre bilincine önemli ölçüde katkı sağladığını söylemek mümkündür. Çevresel tutum ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla, gerçekleştirilen doğa eğitimi programının bireylerin çevresel tutumlarını da önemli ölçüde arttırdığı söylenebilir. Çevresel düşünce ortalamaları arasında tespit edilen farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla, bu sonuçlara dayanarak, uygulanan doğa eğitimi programının bireylerin çevresel düşünce puanlarına katkı sağlamadığını söylemek mümkündür” (Keleş ve diğ., 2010).

Balcının (2012) yılında yapmış olduğu araştırma, İstanbul ili Bağcılar ilçesinde 60. Yıl Uçanevler İlköğretim okulunda yansız atama ile belirlenen 139 5.sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmada, “öğrencilerin su tasarrufu, enerji tasarrufu ve geri dönüşümle ilgili tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, çevre kirliliğinden endişe duyduklarını belirlenmiştir” (Balcı, 2012).

Gürbüz ve Çakmak’ın (2012) yaptığı araştırmada, 2011 yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde okuyan 119 öğretmen adayına ulaşılmıştır. “Cinsiyetler açısından çevresel düşünce ve çevresel tutum ölçekleri analiz edildiğinde sonuç istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Hem erkeklerin hem de bayanların çevresel düşünce puan ortalamaları çevresel davranış puan ortalamalarından daha fazla olduğu bulunmuş ve her iki grubunda düşüncelerini davranışlara dönüştüremediği bulunmuştur. Kırsalda ve kentte uzun süre yaşamış öğrencilerin çevresel düşünce ölçeği aritmetik puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Hem çevresel düşünce hem de çevresel davranış ölçekleri verilerine bakıldığında çevre ile ilgili bir birime üyeliği olan öğrencilerin puan ortalamalarının, üyeliği olmayanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Çevresel davranış ölçeği puanları arasında üyeliği olanlar lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin çevresel davranışlarının 1.sınıftan 4.sınıfa doğru çevreye yönelik duyarlılığın arttığı, 4.sınıftan sonra da bir azalmanın olduğu bulunmuştur”(Gürbüz ve Çakmak, 2012).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın; modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ait bilgiler yer almaktadır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli türünde gerçekleştirilmiştir. Bu modelle öğrencilerin değer tercihleri ile çevresel tutum ve çevresel düşünceleri arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

İlişkisel tarama modeli, “iki veya daha çok sayıda değişken olduğunda, değişkenler arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” şeklinde tanımlanır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arası ilişkiler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki çeşittir. Korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediklerine bakılır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise en az iki değişken vardır ve bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturulurken, öteki (bağımlı) değişkene göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2002).

3.3. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Denizli ili merkez ilçede öğrenim gören lise öğrencilerinden oluşturmaktadır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Denizli ilinde merkez ilçede toplam 35 lisede yaklaşık 18000 öğrenci öğrenim görmektedir (www.meb.gov.tr). Örneklem seçiminde tesadüfi oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda Denizli ilinde bulunan liseler arasından random oransız küme örnekleme modeli ile seçilen 10 lisede öğrenim görmekte olan 303 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

3. 4. Verilerin Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin bazı demografik bilgilerini elde etmek için “Bilgi Anketi”, değer tercihlerini belirlemek için “Schwartz Değerler Ölçeği” ve çevreye yönelik tutumlarını belirlemek için “Çevreye Yönelik Tutumlar Ölçeği” olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.4.1. Bilgi Anketi

Bu bölümde örneklem grubunun demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla toplam 6 adet soru vardır. Bunlar, öğrencinin sınıfı, yaşı, cinsiyeti, anne ve babasının eğitim durumu ve hissettikleri gelir düzeyidir.

3.4.2. Schwartz Değerler Ölçeği

Schwartz, değerlerin hayatımızda bizim için neyin önemli olduğunu bildirdiğini ifade etmektedir. Her insanın farklı derecelerde pek çok değere sahip olabileceğini (başarı veya bağlılık vb.) söyleyen Schwartz, kimi insanlar için önemli olan değerlerin, diğer insanlar için önemli olmayacağını belirtmektedir. Schwartz’a göre değerlerin motive edici bir yapısı vardır. Değerler, zaman ve farklı durumlar ekseninde gelişen genel amaç ve hedeflerin temsilcileridir. Örneğin, güç değerini önemsemek, işte, evde, arkadaşlar arasında ve daha ileri durumlarda gücü elde etmek için çabalamak anlamına gelmektedir (Özkul, 2007).

Schwartz’ın temel insan değerleri teorisi, iki bileşene sahiptir. İlkinde, on farklı değer türünün birçok toplumun üyeleri tarafından kabul edildiği varsayılmakta ve onlara rehberlik eden farklı değerleri de kapsadığı belirtilmektedir. İkincisi, bir değer diğer bir değer türüyle dinamik ilişkisinin nasıl olduğu belirtilmektedir. Böylece, hangi değerlerin diğer değerler için karşılıklı yardımlaşan ve destekleyici durumda, hangi değerlerin de diğerleriyle zıtlık veya muhtemel çatışma içerisinde olduğu anlaşılmaktadır (Ros ve diğerleri, 1999: 51).

Değerleri birbirinden ayıran içeriğin, değerlerin ifade ettiği motivasyonel amaç tipleri olduğunu ifade eden Schwartz, değer tiplerinin üç evrensel gereksinimden kaynaklandığını varsaymaktadır. Bu temel varsayımları,

- 1) Bireyin organizmasının biyolojik kaynaklı temel gereksinimleri,
- 2) Bireyler arasında düzenli/başarılı sosyal etkileşim gereksinimleri,

3) Topluları ve grupların devamlılık ve refahını sağlayan sosyal gereksinimleri olarak ifade etmiştir (Roccas ve diğerleri, 2002: 790).

Schwartz değer teorisi, temel varsayımlar ve altında yatan motivasyona göre 10 tane değerin ortaya çıktığını ifade etmektedir. Schwartz bu 10 değer grubunu esas amaçları ve ne ifade ettikleri yönünden aşığıdaki gibi tanımlamıştır.

1) Güç (Power): Sosyal Statü ve Prestij, İnsanlar ve Kaynaklar Üzerine Hâkimiyet Kurma (Sosyal Güç, Otorite ve Refah ve Sosyal Kabul)

2) Başarı (Achievement): Sosyal Standartlara Göre Yeterliliđi Gösteren Kişisel Başarı (Başarılı, Hırslı, Kabiliyetli, Etkili) Entelektüel ve Öz Saygısı Olan

3) Hazcılık (Hedonism): Mutluluk ve Hislere Ait Memnuniyet, Haz (Zevk, Eğlenceli Hayat)

4) Harekete Geçirme (Stimulation): Heyecan, Yenilik ve Yaşamdaki Sorunlar

5) Kendi Kendini Yönlendirme (Self-Direction): Bağımsız Düşünen ve Kendi Davranışını Seçen, Açıklayıcı Kişi (Özgürlük, Bağımsız, Meraklı, Kendi Amaçlarını Belirleyen ve Özsaygısı Olan)

6) Evrensellik (Universalism): Bütün İnsanları ve Doğayı Korumak, İnsanları Anlamak ve Hoşgörülü Olmak (Açık Fikirli, Bilgelik, Sosyal Adalet, Eşitlik, Dünya Barışı, Dünya Güzelliği, Doğa İle Bütünleşme, Çevreyi Koruma)

7) Bağlılık (Benevolence): Yakın Olan İnsanların Refahını Arttırmak ve Korumak (Yardımsaver, Dürüst, Merhametli, Vefalı ve Sorumlu)

8) Gelenek (Tradition): Geleneksel Kültür ya da Dinin Bireylere Sunduđu Gelenekler ve Düşüncelerin Kabul Edilmesi, Saygı Duyulması ve İtaat Edilmesi (Alçak Gönüllü, Dindar, Samimi, Geleneklerine Saygı, Kaderine Rız Olmak)

9) Uygunluk (Conformity): Başkalarına Zarar Verebilecek Davranış ve Etkilerden veya Sosyal Beklentilerin, Normların İhlal Edilmesinden Kaçınmak (Nezaket, İtaatkâr, Kendi Kendini Disipline Eden, Yaşlılara ve Büyüklere Saygı)

10) Güvenlik (Security): Toplumun, İlişkilerin ve Kişiliğin Güvenliği, Uyumluluğu ve Kararlılığı (Aile Güvenliği, Ulusal Güvenlik, Sosyal Güven) (Sagiv ve Schwartz, 2000).

3.4.3. Çevreye Yönelik Tutumlar Ölçeği

Bu çalışmada Uzun ve Sağlam'ın (2006) geliştirdiği Çevresel Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Uzun ve Sağlam'ın geliştirdiği ölçek öğrencilerin çevreye karşı tutumlarını ölçmeye yönelik geliştirilmiştir. Bu çerçevede hazırlanan ölçek 2006 yılında Ankara'nın Çankaya ilçesinde çeşitli lise öğretimi yapan okullarda toplam 969 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çevresel Tutum Ölçeği, olumlu cümlelerde verilen cevaba göre 5 (Her zaman katılıyorum) ile 1 (Hiç katılmıyorum) arasında, tersine çevrilmiş cümlelerde ise 1'den 5'e doğru puanlamaları yapılmıştır. Ölçek iki boyutludur ve birinci boyuttaki maddelerin öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarını, ikinci boyutta yer alan maddelerin ise öğrencilerin çevreye yönelik düşüncelerini ölçülmektedir. Çevresel Davranış Alt Ölçeği "Çevresel İlgî",

"Çevresel Duyarlılık" ve "Çevresel Bilinç" adlı faktörlerden oluşurken, Çevresel Düşünce Alt Ölçeği ise "Çevresel Görüş", "Çevresel Kirlilik" ve "Çevresel Sorunlar" faktörlerinden meydana gelmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,80 (Spearman)' dir. Örneklem grubunun büyük olması hata miktarını azaltmıştır. Dolayısıyla çevresel tutum konusunda çalışan araştırmacılar için iyi bir ölçektir(Naim ve Sağlam, 2006).

3.6. Verilerin Toplanması

Uygulamalara geçilmeden önce Denizli ilinde rastgele seçilen okulların yöneticisinden izin alınmıştır. Uygulamalar doğrudan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve uygulama öncesinde öğrencilere çalışmanın amacı, cevaplama gereken özen hususlarında sözlü yönergeler verilmiştir. Uygulamalar ortalama 40 dakika sürmüştür.

3.7. Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçekler (Çevresel Tutum ve Schwartz Değerler)

puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, hissedilen gelir düzeyi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Çevresel Tutum ve Çevresel Düşünce ölçeklerinin ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Çevresel Tutum ve Çevresel Düşünce ölçeklerinin ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, hissedilen gelir değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,
3. Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*,
4. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Çevresel Tutum ve Çevresel Düşünce ölçeklerinin ve alt boyutlarından aldıkları puanların annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
5. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc Scheffé testi*,
6. Çevresel Tutum ve Çevresel Puan ölçeklerinin ve alt boyutlarının arasındaki ilişkinin boyutu ve yönünü belirlemek için *Pearson testi* uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:18.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p<,05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık

düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra bağımsız değişkenlere göre öğrencilerin çevre tutum ve çevresel düşünce anketlerindeki ifadelerin anlamlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Bu inceleme cinsiyet değişkeni için t-testi, yaş için ANOVA testi, anne eğitim durum ve baba eğitim durumu seviyeleri için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Anlamlı çıkan sonuçlar aşağıda çizelgeler halinde sunulmuştur.

4.1. Frekans Yüzde Bulguları

Çizelge 4.1. Cinsiyet Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	192	63,3	63,3	63,3
Erkek	111	36,7	36,7	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubu lise öğrencilerinin 192'si (%44,6) kız, 111'i (%36,6) erkektir.

Çizelge 4.2. Yaş Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
17	135	44,6	44,6	44,6
18	156	51,5	51,5	96,0
19	12	4,0	4,0	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubu lise öğrencilerinin 135'i (%45,6) 17, 156'sı (%51,5) 18, 12'si (%4,0) 19 yaşındadır.

Çizelge 4.3. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlkokul ve altı	105	34,7	34,7	34,7
Ortaokul	66	21,8	21,8	56,4
Lise	89	29,4	29,4	85,8
Üniversite	40	13,2	13,2	99,0
Lisansüstü	3	1,0	1,0	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubu lise öğrencilerinin annelerin eğitim düzeylerinde 105'i (%34,7) ilkokul ve altı, 66'sı (%21,8) ortaokul, 89'u (%29,4) lise, 40'ı (%13,2) üniversite, 3'ü (%1,0) lisansüstüdür.

Çizelge 4.4. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlkokul ve altı	66	21,8	21,8	21,8
Ortaokul	68	22,4	22,4	44,2
Lise	90	29,7	29,7	73,9
Üniversite	70	23,1	23,1	97,0
Lisansüstü	9	3,0	3,0	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubu lise öğrencilerinin babalarının eğitim düzeylerinde 66'sı (%21,8) ilkokul ve altı, 68'i (%22,4) ortaokul, 90'ı (%29,7) lise, 70'i (%23,1) üniversite, 9'ü (%3,0) lisansüstüdür.

Çizelge 4.5. Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Düşük	19	6,3	6,3	6,3
Orta	268	88,4	88,4	94,7
Yüksek	16	5,3	5,3	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubu lise öğrencilerinin algılanan gelir düzeyleri 19'u (%6,3) düşük, 268'i (%88,4) orta, 16'sı (%5,3) yüksektir.

4.2. Çevresel Düşünce ve Çevresel Tutum Ölçeklerinin ve Alt Boyutlarının Betimsel Bulguları

Çizelge 4.6. Çevresel Düşünce ve Çevresel Tutum Değişkenlerine ait Betimsel Bulguları

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Çevresel Düşünce	303	2,75	,401
Çevresel Tutum	303	2,87	,677

Yukarıdaki çizelgede çevresel düşünce ve çevresel tutum ölçeklerinin ortalama, standart sapma ve standart hata puanları sunulmuştur. Buna göre, Çevresel Düşünce ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,75$, standart sapması $ss=0,401$ olarak, Çevresel Tutum ölçeğinin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,87$, standart sapması $ss=0,677$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.7. Çevresel Düşünce ve Çevresel Tutuma ait alt Boyutların Betimsel Bulguları

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Özdenetim	303	6,45	,677
Evrensellik	303	6,37	,760
Yardımsellik	303	6,31	,788
Basari	303	6,28	,822
Güvenlik	303	6,26	,811
Uyum	303	6,11	1,002
Hazcılık	303	6,05	1,058
Uyarılma	303	6,00	1,068
Güç	303	5,71	1,151
Geleneksellik	303	5,54	1,161

Çizelgede Schwartz Değerler Ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanlar, ortalaması en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanarak sunulmuştur. Buna göre, Özdenetim alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,45$, standart sapması $ss=0,677$ olarak hesaplanmıştır. Evrensellik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,37$, standart sapması $ss=0,760$ olarak hesaplanmıştır. Yardımsellik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,31$, standart sapması $ss=0,788$ olarak hesaplanmıştır. Basari alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,28$, standart sapması $ss=0,822$ olarak hesaplanmıştır. Güvenlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,26$, standart sapması $ss=0,811$ olarak hesaplanmıştır. Uyum alt boyutu

puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,11$, standart sapması $ss=1,002$ olarak hesaplanmıştır. Hazcılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,05$, standart sapması $ss=1,058$ olarak hesaplanmıştır. Uyarılma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,00$, standart sapması $ss=1,068$ olarak hesaplanmıştır. Güç alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,71$, standart sapması $ss=1,151$ olarak hesaplanmıştır. Geleneksellik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,54$, standart sapması $ss=1,161$ olarak hesaplanmıştır.

4.3. Yaş Değişkeni için Bulguları

Çizelge 4.8. “Çevresel Düşünce” alt boyutunun Yaş Değişkeni için Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Çevresel Düşünce	17 yaş	135	142,14	6,230	2	,044
	18 yaş	156	156,60			
	19 yaş	12	203,13			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Çevresel Düşünce puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=6,230$; $p<,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda söz konusu farklılığın 17 yaş grubu ile 19 yaş grubu arasında 19 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. 19 yaş grubu öğrencilerinin çevresel düşünce alt boyutu puanları 17 yaş grubundakilerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.9. “Özdenetim” alt boyutunun Yaş Değişkeni için Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Özdenetim	17 yaş	135	144,57	6,974	2	,031
	18 yaş	156	162,13			
	19 yaş	12	103,79			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Özdenetim alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=6,974$; $p<,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda söz konusu farklılığın 18 yaş grubu ile 19 yaş grubu arasında 18 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. 18 yaş grubu öğrencilerinin özdenetim alt boyutu puanları 19 yaş grubundakilerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.10. “Geleneksellik” alt boyutunun Yaş Değişkeni için Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Geleneksellik	17 yaş	135	165,44	6,151	2	,046
	18 yaş	156	142,37			
	19 yaş	12	126,00			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Geleneksellik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=6,151$; $p<,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda söz konusu farklılığın 17 yaş grubu ile 19 yaş grubu arasında 17 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. 17 yaş grubu öğrencilerinin geleneksellik alt boyutu puanları 19 yaş grubundakilerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

4.4. Cinsiyet Değişkeni için Bulguları

Çizelge 4.11. “Evrensellik alt boyutu” için Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Sonuçları

Kategori	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh_x	t Testi		
						t	sd	p
Evrensellik alt boyutu	Kız	192	6,45	,693	,050	2,458	301	,015
	Erkek	111	6,23	,847	,080			

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Evrensellik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2,458$; $p>,05$).

Çizelge 4.12. “Uyum alt boyutu” için Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Sonuçları

Kategori	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh_x	t Testi		
						t	sd	p
Uyum	Kız	192	6,20	,893	,064	2,070	301	,039
	Erkek	111	5,96	1,154	,110			

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Uyum alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2,070$; $p>,05$).

4.5. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni için Bulguları

Çizelge 4.13. “Çevresel Düşünce” Puanının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan ANOVA Sonuçları

f, x, Ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	X	Ss	V.Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P
Çevresel Düşünce	İlkokul	105	2,68	,315	G. Arası	1,834	3	,611	3,910	,009
	Ortaokul	66	2,87	,471	G. İçi	46,749	299	,156		
	Lise	89	2,79	,444	Toplam	48,583	302			
	Üni. üstü	43	2,66	,334						
	Toplam	303	2,75	,401						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, Çevresel Düşünce ölçeğinden aldıkları puanların Annenin Eğitim Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,91$ $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir; alfa türü hataya daha duyarlı olan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.14. “Çevresel Düşünce” Alt Boyutunun Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	-,183	,062	,036
	Lise	-,103	,057	,354
	Üniversite ve üstü	,025	,072	,990
Ortaokul	İlkokul	,183	,062	,036
	Lise	,080	,064	,671
	Üniversite ve üstü	,208	,077	,069
Lise	İlkokul	,103	,057	,354
	Ortaokul	-,080	,064	,671
	Üniversite ve üstü	,128	,073	,390
Üniversite ve üstü	İlkokul	-,025	,072	,990
	Ortaokul	-,208	,077	,069
	Lise	-,128	,073	,390

Çizelgede 4.14’de görüldüğü üzere çevresel düşünce alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, söz konusu farklılığın annesi ilkokul mezunları olan grup ile annesi ortaokul mezunu olan grup arasında anneleri ortaokul mezunu olan grup lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Annesi

ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının annesi ilkokul olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.15. “Uyum” Alt Boyutunun Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları

f, x, Ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	X	Ss	V.Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P
Uyum	İlkokul	105	6,30	,906	G. Arası	406,998	302	3,369	3,437	,017
	Ortaokul	66	6,22	,861	G. İçi	10,108	3	,980		
	Lise	89	5,97	1,019	Toplam	293,083	299			
	Üni.ve üstü	43	5,80	1,273						
	Toplam	303	6,11	1,002						

Çizelgede görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Uyum alt boyutu puanların Annenin Eğitim Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,43$ $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir; alfa türü hataya daha duyarlı olan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.16. “Uyum” Alt Boyutunun Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	,079	,156	,967
	Lise	,323	,143	,164
	Üniversite ve üstü	,493	,179	,048
Ortaokul	İlkokul	-,079	,156	,967
	Lise	,244	,161	,513
	Üniversite ve üstü	,414	,194	,211
Lise	İlkokul	-,323	,143	,164
	Ortaokul	-,244	,161	,513
	Üniversite ve üstü	,170	,184	,837
Üniversite ve üstü	İlkokul	-,493	,179	,048
	Ortaokul	-,414	,194	,211
	Lise	-,170	,184	,837

Çizelgede 4.16’da görüldüğü üzere uyum alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, söz konusu farklılığın annesi ilkokul mezunları olan grup ile annesi üniversite mezunu olan grup arasında anneleri ilkokul mezunu olan grup lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Annesi ilkokul mezunu

olan öğrencilerin ortalamasının annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

4.6. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni için Bulguları

Çizelge 4.17. “Başarı” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları

f, x, Ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	X	Ss	V.Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P
Başarı	İlkokul	66	6,44	,630	G. Arası	5,899	3	1,966	2,963	,032
	Ortaokul	68	6,36	,755	G. İçi	198,405	299	,664		
	Lise	90	6,08	1,010	Toplam	204,304	302			
	Üni. üstü	79	6,32	,747						
	Toplam	303	6,28	,822						

Çizelgede görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Başarı alt boyutu puanların Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2,96$ $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir; alfa türü hataya daha duyarlı olan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.18. “Başarı” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	,072	,141	,611
	Lise	,359	,132	,007
	Üniversite ve üstü	,117	,136	,388
Ortaokul	İlkokul	-,072	,141	,611
	Lise	,287	,131	,029
	Üniversite ve üstü	,046	,135	,735
Lise	İlkokul	-,359	,132	,007
	Ortaokul	-,287	,131	,029
	Üniversite ve üstü	-,241	,126	,056
Üniversite ve üstü	İlkokul	-,117	,136	,388
	Ortaokul	-,046	,135	,735
	Lise	,241	,126	,056

Çizelgede 4.18’de görüldüğü üzere başarı alt boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, söz konusu farklılığın babası ilkokul ve ortaokul

mezunlarının kendi aralarında herhangi anlamlı bir farklılık yokken bu iki grubun babası lise mezunu olan grup arasında babaları ilkökullük ve ortaokullük mezunu olan gruplar lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Babası ilkökullük ve ortaokullük mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.19. “Evrensellik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları

f, x, Ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	X	Ss	V.Kay.	Kar.Top.	Sd	Kar.Ort.	F	P
Evrensellik	İlkokul	66	6,48	,638	G. Arası	5,074	3	1,691	2,990	,031
	Ortaokul	68	6,49	,739						
	Lise	90	6,18	,835						
	Üni. üstü	79	6,41	,752						
	Toplam	303	6,37	,760						

Çizelgede görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Evrensellik alt boyutu puanlarının Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2,99$ $p < ,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir; alfa türü hataya daha duyarlı olan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.20. “Evrensellik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	-,009	,130	,946
	Lise	,299	,122	,015
	Üniversite ve üstü	,071	,125	,570
Ortaokul	İlkokul	,009	,130	,946
	Lise	,308	,121	,011
	Üniversite ve üstü	,080	,124	,520
Lise	İlkokul	-,299	,122	,015
	Ortaokul	-,308	,121	,011
	Üniversite ve üstü	-,227	,116	,051
Üniversite ve üstü	İlkokul	-,071	,125	,570
	Ortaokul	-,080	,124	,520
	Lise	,227	,116	,051

Çizelgede 4.20’de görüldüğü üzere evrensellik alt boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla

yapılan Scheffe analizi sonucunda, söz konusu farklılığın babası ilkokul ve ortaokul mezunlarının kendi aralarında herhangi anlamlı bir farklılık yokken bu iki grubun babası lise mezunu olan grup arasında babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan gruplar lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.21. “Yardımseverlik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları

f, x, Ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	X	Ss	V.Kay.	Kar.Top.	Sd	Kar.Ort.	F	P
Yardımseverlik	İlkokul	66	6,43	,623	G.Arası	6,723	3	2,241	3,710	,012
	Ortaokul	68	6,44	,722	G. İçi	180,630	299	,604		
	Lise	90	6,09	,927	Toplam	187,354	302			
	Üni.üstü	79	6,36	,751						
	Toplam	303	6,31	,788						

Çizelgede görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yardımseverlik alt boyutu puanların Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,71$ $p < ,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir; alfa türü hataya daha duyarlı olan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.22. “Yardımseverlik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	-,014	,134	,920
	Lise	,340	,126	,007
	Üniversite ve üstü	,071	,130	,586
Ortaokul	İlkokul	,014	,134	,920
	Lise	,354	,125	,005
	Üniversite ve üstü	,084	,129	,513
Lise	İlkokul	-,340	,126	,007
	Ortaokul	-,354	,125	,005
	Üniversite ve üstü	-,270	,120	,025
Üniversite ve üstü	İlkokul	-,071	,130	,586
	Ortaokul	-,084	,129	,513
	Lise	,270	,120	,025

Çizelgede 4.22’de görüldüğü üzere yardımseverlik alt boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, söz konusu farklılığın babası ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunlarının kendi aralarında herhangi anlamlı bir farklılık yokken bu üç grubun ile babası lise mezunu olan grup arasında babaları ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olan gruplar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Babası ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.23. “Uyum” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları

f , x , Ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	X	Ss	V.Kay.	Kar.Top.	Sd	Kar.Ort.	F	P
Uyum	İlkokul	66	6,44	,633	G.Arası	15,248	3	5,083		
	Ortaokul	68	6,25	,884	G. İçi	287,943	299	,963		
	Lise	90	5,84	1,123	Toplam	303,191	302		5,278	,001
	Üni. üstü	79	6,04	1,118						
	Toplam	303	6,11	1,002						

Çizelgede görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Uyum alt boyutu puanların Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=5,27$ $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir; alfa türü hataya daha duyarlı olan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.24. “Uyum” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	,189	,170	,265
	Lise	,597	,159	,000
	Üniversite ve üstü	,394	,164	,017
Ortaokul	İlkokul	-,189	,170	,265
	Lise	,407	,158	,010
	Üniversite ve üstü	,205	,162	,207
Lise	İlkokul	-,597	,159	,000
	Ortaokul	-,407	,158	,010
	Üniversite ve üstü	-,202	,151	,182
Üniversite ve üstü	İlkokul	-,394	,164	,017
	Ortaokul	-,205	,162	,207
	Lise	,202	,151	,182

Çizelgede 4.24’de görüldüğü üzere uyum alt boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi yapılmıştır. Söz konusu farklılığın babası lise ve üniversite mezunu olan grupların kendi aralarında herhangi anlamlı bir farklılık yokken bu iki grup ile babası ilkokul mezunu olan grup arasında babaları ilkokul mezunu olan grup lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda Babası ortaokul mezunu olan grup ile babası lise mezunu olan grup arasında babaları ortaokul mezunu olan grup lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.25. “Güvenlik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Anova Sonuçları

f, x, Ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	X	Ss	V.Kay.	Kar.Top.	Sd	Kar.Ort.	F	P
Güvenlik	İlkokul	66	6,40	,652	G.Arası	5,521	3	1,840	2,851	,038
	Ortaokul	68	6,41	,706	G. İçi	192,991	299	,645		
	Lise	90	6,10	,912	Toplam	198,512	302			
	Üni. üstü	79	6,20	,862						
	Toplam	303	6,26	,811						

Çizelgede görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin güvenlik alt boyutu puanların Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2,85$ $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir; alfa türü hataya daha duyarlı olan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.26. “Güvenlik” Alt Boyutunun Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Scheffe Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	-,003	,139	,984
	Lise	,308	,130	,019
	Üniversite ve üstü	,202	,134	,132
Ortaokul	İlkokul	,003	,139	,984
	Lise	,311	,129	,017
	Üniversite ve üstü	,205	,133	,124
Lise	İlkokul	-,308	,130	,019
	Ortaokul	-,311	,129	,017
	Üniversite ve üstü	-,106	,124	,394
Üniversite ve üstü	İlkokul	-,202	,134	,132
	Ortaokul	-,205	,133	,124
	Lise	,106	,124	,394

Çizelgede 4.26’da görüldüğü üzere güvenlik alt boyutu puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, söz konusu farklılığın babası ilkokul ve ortaokul mezunlarının kendi aralarında herhangi anlamlı bir farklılık yokken bu iki grup ile babası lise mezunu olan grup arasında babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan gruplar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

4.7. Gelir Durumu Değişkeni için Bulguları

Çizelge 4.27. “Çevresel Düşünce” alt boyutunun Gelir Değişkeni için Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Çevresel Düşünce	Düşük	19	167,97	1,129	2	,569
	Orta	268	150,08			
	Yüksek	16	164,25			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Çevresel Düşünce puanlarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,129$; $p>,05$).

Çizelge 4.28. “Çevresel Tutum” alt boyutunun Gelir Değişkeni için Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Çevresel Tutum	Düşük	19	135,13	4,256	2	,119
	Orta	268	150,75			
	Yüksek	16	192,94			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Çevresel Tutum puanlarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,129$; $p>,05$). Aynı zamanda çevresel tutum alt boyutları da teker teker analiz edilmiş ama gelir değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

4.8. Korelasyon Bulguları

Çizelge 4.29. Çevresel Düşünce ve Schwartz Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Schwartz Alt Boyutları	Çevresel Düşünce		
	N	r	p
Güç	303	,07	,104
Başarı	303	,54	,036
Hazcılık	303	,10	,094
Uyarılma	303	,02	,138
Özdenetim	303	,21	,073
Evrensellik	303	,06	,107
Yardımseverlik	303	,07	,104
Geleneksellik	303	,40	,048
Uyum	303	,09	,096
Güvenlik	303	,35	,054

Çizelgede görüldüğü üzere, Çevresel Düşünceler ile Schwartz alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda Çevresel Düşünceler ile başarı alt boyutu ($r=,54$; $p<,05$) arasında pozitif yönde ve geleneksellik alt boyutu ($r=,40$; $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.30. Çevresel Tutum ve Schwartz Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

schwartz Alt Boyutları	Çevresel Tutum		
	N	r	p
Güç	303	-,02	,729
Başarı	303	-,04	,523
Hazcılık	303	,00	,958
Uyarılma	303	,11	,062
Özdenetim	303	,17	,003
Evrensellik	303	,19	,001
Yardımseverlik	303	,16	,006
Geleneksellik	303	,17	,003
Uyum	303	,09	,126
Güvenlik	303	,12	,038

Çizelgede görüldüğü üzere, Çevresel Tutum ile schwartz alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda; Çevresel Tutum ile Özdenetim alt boyutu ($r=,17$; $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, Çevresel

Tutum ile Evrensellik alt boyuttu ($r=,19$; $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, Çevresel Tutum ile Yardımseverlik alt boyuttu ($r=,16$; $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, Çevresel Tutum ile Geleneksellik alt boyuttu ($r=,17$; $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, Çevresel Tutum ile Güvenlik alt boyuttu ($r=,12$; $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Çevresel Tutum ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan araştırmaya ilişkin tartışmalara, bulguların sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularının sonuçlarına ve önerileri verilmiştir.

Örneklem grubundaki lise öğrencilerinin 192'si (%44,6) kız, 111'i (%36,6) erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin 135'inin (%45,6) 17 yaşında, 156'sının (%51,5) 18 yaşında, 12'sinin (%4,0) 19 yaşında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem grubundaki öğrenci annelerinin eğitim düzeyleri 105'inin (%34,7) ilkokul ve altı, 66'sının (%21,8) ortaokul, 89'unun (%29,4) lise, 40'mın (%13,2) üniversite, 3'ünün (%1,0) lisansüstü sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem grubundaki öğrenci babalarının eğitim düzeyleri 66'sının (%21,8) ilkokul ve altı, 68'inin (%22,4) ortaokul, 90'mın (%29,7) lise, 70'inin (%23,1) üniversite, 93'ünün (%3,0) lisansüstü sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin algıladıkları gelir düzeylerinde 19'unun (%6,3) düşük, 268'inin (%88,4) orta, 16'sının (%5,3) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çevresel Düşünce ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,75$, standart sapması $ss=0,401$, Çevresel Tutum ölçeğinin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,87$, standart sapması $ss=0,677$ olarak bulunmuştur. Çevresel tutum ölçeği puanının çevresel düşünce ölçeği puanından azda olsa yüksek olduğu görülmüştür.

Çizelgede Schwartz Değerler Ölçeğinin alt boyutlarından, özdenetim alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,45$, standart sapması $ss=0,677$, evrensellik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,37$, standart sapması $ss=0,760$, yardımseverlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,31$, standart sapması $ss=0,788$, basari alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,28$, standart sapması $ss=0,822$, güvenlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,26$,

standart sapması $ss=0,811$, uyum alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,11$, standart sapması $ss=1,002$,. hazcılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,05$, standart sapması $ss=1,058$, uyarılma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,00$, standart sapması $ss=1,068$, güç alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,71$, standart sapması $ss=1,151$, geleneksellik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,54$, standart sapması $ss=1,161$ olarak hesaplanmıştır.

Yapılan analizlerde 19 yaş grubu öğrencilerinin çevresel düşünce ölçeği puanları 17 yaş grubundakilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda analizlerde 18 yaş grubu öğrencilerinin özdenetim alt boyutu puanları 19 yaş grubundakilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu ile sonucuna varılmıştır. Bir diğer sonuç ise 17 yaş grubu öğrencilerinin geleneksellik alt boyutu puanları 19 yaş grubundakilerden anlamlı şekilde yüksek sonucuna varılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin evrensellik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin uyum alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin, Çevresel Düşünce ölçeğinden aldıkları puanların Annenin Eğitim Durumu değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Uyum alt boyutu puanların Annenin Eğitim Durumu değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Başarı alt boyutu puanların Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Evrensellik alt boyutu puanların Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Babası ilköğretim ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Yardımseverlik alt boyutu puanların Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Babası ilköğretim, ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Uyum alt boyutu puanların Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin güvenlik alt boyutu puanların Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Babası ilköğretim ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Çevresel Düşünce puanlarının gelir değişkenine göre grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin Çevresel Tutum puanlarının gelir değişkenine göre grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Aynı zamanda çevresel tutum alt boyutları da teker teker analiz edilmiş ama gelir değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Çevresel Düşünceler ile Schwartz alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda Çevresel Düşünceler ile başarı alt boyutu arasında pozitif yönde ve geleneksellik alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır.

Çevresel Tutum ile Schwartz alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda; Çevresel Tutum ile Özdenetim alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, Çevresel Tutum ile Evrensellik alt boyutu arasında pozitif

yönde anlamlı ilişki bulunduğu, Çevresel Tutum ile Yardımseverlik alt boyuttu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, Çevresel Tutum ile Geleneksellik alt boyuttu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, Çevresel Tutum ile Güvenlik alt boyuttu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Çevresel Tutum ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır.

5.2 TARTIŞMALAR

Yapılan analizlerde 19 yaş grubu öğrencilerinin çevresel düşünce ölçeği puanları 17 yaş grubundakilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda analizlerde 18 yaş grubu öğrencilerinin özdenetim alt boyutu puanları 19 yaş grubundakilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu ile sonucuna varılmıştır. Bir diğer sonuç ise 17 yaş grubu öğrencilerinin geleneksellik alt boyutu puanları 19 yaş grubundakilerden anlamlı şekilde yüksek sonucuna varılmıştır. Gürbüz ve Çakmak'ın 2012 yılında yapmış olduğu araştırmada da yaşın çevresel tutum ölçeği puanlarının değişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Üstelik ilköğretim öğrencileri arasında yapılan araştırmada çevresel tutum ölçeği puanlarının 1. Sınıftan 4 sınıfa kadar arttığı, 5. Sınıfta ise düştüğü belirlenmiştir. Bu araştırmada da kimi alt ölçeklerde daha küçük yaştakilerin puanları yüksek iken kimi alt ölçeklerde yüksek yaştaki öğrencileri puanları yüksek bulunmuştur. Bu değişim bahsedilen araştırma ile paralellik göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin evrensellik ve uyum alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Gürbüz ve Çakmak'ın 2012 yılında yaptıkları çalışmada cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada iki alt boyut puanının cinsiyete göre anlamlı değiştiği diğerlerinde anlamlı bir değişim olmadığı düşünüldüğünde yaş büyüdükçe cinsiyetin azda olsa belirleyici bir değişken olduğu düşünülebilir. Aslan ve diğerlerinin yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkeni belirleyici bir rolde değilken Gökçe ve diğerlerinin yapmış oldukları araştırmada cinsiyetin belirleyici bir değişken olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin, Çevresel Düşünce ölçeğinden aldıkları puanların Annenin Eğitim Durumu değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının annesi

ilkokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Annenin eğitim seviyesinin daha da yükselmesi durumunda herhangi bir anlamlı farklılık yoktur. Üstelik Öğrencilerin Uyum alt boyutu puanlarına bakıldığında annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin ortalamasının annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Bu ilkököl mezunu anneye sahip öğrencilerin çevresel uyuma daha açık oldukları görülmektedir. Gökçe ve diğerlerinin yapmış oldukları araştırmada annenin ve babanın eğitim seviyesinin belirleyici rol üstlenmediği görülmektedir. Bu araştırmada ise özellikle babanın eğitim durumu öğrencilerin başarı, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik puanlarının anlamlı değişmesine neden olduğu görülmüştür. Birçok araştırmanın aksine babanın eğitim durumunun birçok alt boyutta puanların anlamlı derecede farklı çıkması, örneklem grubunun bulunduğu sosyal çevre, konu ile ilgili daha önce eğitim alıp almadıkları gibi pek çok yan değişkene bağlı olabilir. Dikkat çeken önemli bir husus eğitim seviyesinin yükseldikçe ölçek puanlarının doğru oranda artmamasıdır. Çoğunda daha az eğitilmiş babaya sahip olan öğrenciler daha fazla puan almışlardır.

Öğrencilerin Çevresel Düşünce puanlarının gelir değişkenine göre grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin Çevresel Tutum puanlarının gelir değişkenine göre grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Aynı zamanda çevresel tutum alt boyutları da teker teker analiz edilmiş ama gelir değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamış. Gökçe ve diğerlerinin 2007 yılında yapmış oldukları araştırmada da gelirin çevresel tutum ve düşünceye etkili olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bu durumda iki çalışmada da paralellik söz konusudur. Çevresel düşünce ve tutumun toplumdaki her gelir düzeyindeki insanlarda benzer etkiler gösterdiği anlamına geldiği düşünülebilir.

Çevresel Düşünceler ile Schwartz alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda çevresel düşünceler ile başarı alt boyutu arasında pozitif yönde ve geleneksellik alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır. Çevresel Tutum ile Schwartz alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda; Çevresel Tutum ile Özdenetim, Evrensellik, Geleneksellik, alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, Çevresel Tutum ile diğer alt

boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır. Gökçe ve diğerleri, Aslan ve diğerleri, Gürbüz ve Çakmak'ın çalışmalarında da genel olarak aralarında anlamlı değişim görülmemiştir. Bu anlamda diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir denilebilir.

5.3 ÖNERİLER

Araştırmacıların demografik bilgileri toplarken daha önce çevre ile ilgili bir eğitime katılıp katılmadığı bilgisi alması önerilir.

Araştırmacıların demografik bilgileri toplarken anne ve babasının boşanma/beraber yaşama durumu bilgisi alması önerilir.

Öğrencilerin genellikle kendilerini orta seviyede gelir düzeyde algıladıkları düşünüldüğünde bunu 3 yerine orta altı ve orta üstü de eklenerek 5 kategoriye çıkarmaları önerilir.

Öğrencilerin gelir durumuna göre analizin daha iyi yapılabilmesi için özel ve devlet okullarını kapsayan bir araştırma yapılabilir.

Babanın eğitim durumu, cinsiyet gibi değişkenlerin farklı araştırmalarda kimi zaman belirleyici bir değişken kimi zaman etkisiz bir değişken olduğu görülmüştür. Lakin kullanılan ölçekler değişiktir. Bundan dolayı bir araştırmada aynı gruba aynı anada iki ölçek uygulanabilir ve ölçeklerin arasındaki farklılıklar ölçülebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2003). *Eğitim Yönetimi ve Değerler*, Değerler Eğitimi Dergisi, 1(1), s.7-15.
- Akış, S. (2000). *Kuzey Kıbrıs'ta Çevre Bilinci*, Doğuş Üniversitesi Dergisi, 1(1), s.7-17.
- Aslan. O., Uluçınar, Ş. ve Cansaran A. (2008). *Çevre Tutum Ölçeği Uyarlanması ve İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Tutumlarının Belirlenmesi*, Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 25, s. 283 - 295.
- Aslantürk, Z. ve Amman T. (1999). *Sosyoloji*, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre İçin Eğitim*, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre İçin Eğitim-Çocuk-Doğa Etkileşimi*, Bursa:Ezgi Kitabevi.
- Atay, S. (2003). *Türk Yönetici Adaylarının Siyasal ve Dini Tercihleri İle Yaşam Değerleri Arasındaki İlişki*, Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), s.87-120.
- Aydın, O. (2000). *Davranış Bilimlerine Giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bacanlı, H. (2002). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, (3. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik Kavram Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Bal, U.G. (2004). *Çocuklar ve Değerler Eğitimi*, Çoluk Çocuk Dergisi, 45, s.18-20.
- Balcı, Ç. E. (2012). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi", GEFAD / GUJGEF 32 (2), s.395-407.
- Blake, D. E. (2001). *Contextual Effects on Environmental Attitudes and Behavior*. Environment and Behavior, 33(5),s.708-725.
- Bolay, S. H. (2004). *Aşkın Değer Buhran*, Değerler ve Eğitimi, Uluslararası Sempozyum, Tebliğ Özetleri, 26-28 Kasım.
- Bolay, S.H. (2004). *Eğitim, Din ve Değer*, Gazi Üniversitesi SBE Dergisi, S.1, Ankara.
- Bozkurt, V. (2004). *Sosyoloji*, İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Canatan, K. (2004). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Değerler Yönelimi*, Değerler Eğitimi Dergisi, 2(7-8)s.41-63. İstanbul.
- Christenson, M. A. (2004). *Teaching Multiple Perspectives on Environmental Issues in Elementary Classroom: A Story of Teacher Inquiry*. Reports & Research, 35(4),s.3-16.
- Çepel, N. (1998). *Erozyon ve Çevre Eğitimi*, *Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular*, Uluslararası Katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliğleri, (21-27 Temmuz 1997, Trabzon), İzmir: Çev-Kor Yayınları.

- Deniz, S. (2004). *Tarihsel Çevrenin Korunmasında Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, v, Ankara.
- Desjean-Perrota, B., Moseley, C. ve Cantu, L. E. (2008). *Preservice Teachers' Perceptions of The Environment: Does Ethnicity or Dominant Residential Experience Matter?*, Reports & Research, 39(2),s. 21-31.
- Dikici, A. (2001). *Geleneklerin Toplumdaki Yeri ve Önemi*, Elazığ Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(2), s.251-258
- Dinçer, Ç. (1999). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Farkındalıklarını Artırma Yolları*, Çevre ve İnsan Dergisi, s.44, Ankara: Çevre Bakanlığı Yayını.
- Doğan, M. (1997). *Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı Eğitim ve Katılım Grubu Raporu*, DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı, Ankara.
- Ekici, G. (2005). *Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 18, s.71-83.
- Erten, S. (2002). *Planlanmış Davranış Teorisi İle Uygulamalı Öğretim Metodu*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 19(2), s.217:233.
- Erten, S. (2005). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,s.98-105.
- Geray, C. (1997). *Çevre İçin Eğitim*, İnsan Çevre Toplum, Ankara: İmge Kitabevi.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*, Toplumbilim-Siyasetbilim, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden M. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları*, İlköğretim Online, 6(3), s.452-468.
- Gönüllü, M. T. (2003). *Lise Öğrencilerinin Buldukları Liseye Göre Gösterdiği Toplumsal Farklılıklar: Sivas İli Merkez İlçe Örneği*, Sosyoloji Tartışmaları Dergisi, (1), s.28-50.
- Görümlü, T. (2003). *Liselerde Çevreye Karşı Duyarlılığın Oluşturulmasında Çevre Eğitiminin Önemi Eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, Ç. ve Çobanoğlu, Z. (1997). *Toprak Kirliliği*, Çevre Sağlığı Temel Kaynaklar Dizisi, 40, Ankara.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*, Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*, İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gürbüz, H. ve Çakmak, M. (2012). *Biyoloji Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, s.162-173.
- Gürsel, M. (2004). *Sınıf Yönetimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim İdeolojisi*, Liberal Düşünce Dergisi, Eğitim, Piyasa ve Devlet, (Ed. B. Şahin), Ankara.
- http://www.meb.gov.tr/meb_uyuruindex.php?KATEGORI=137 adresinden 02.04.2014 tarihinde erişilmiştir.

- Jacobs, J. (2002). *Community Participation, The Environment, and Democracy: Brazil in A Comparative Perspective*. Latin American Politics and Society, 44(4),s.59-88.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Erim Yayınevi.
- Kalburan, F.N.(2009). *Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği ile Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlilik Çalışması ve Çevre Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*" Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 11.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavruk, S. B. (2002). *Türkiye'de Çevre Duyarlılığının Arttırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü ve Önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, Ö., Uzun, N. ve Uzun(Varnacı) F. (2010). *Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgisi, Çevresel Tutum, Düşünce ve Davranışlarının Doğa Eğitimi Projesine Bağlı Değişimi ve Kalıcılığının Değerlendirilmesi*", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar-2010 C.9 S.32, s.384-401, ISSN:1304-0278 Spring-2010 V.9 Is.32.
- Kılıoğlu, İ. (1990). *Değer Teorisi*, Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, İstanbul: C.I,Risale Yayınları.
- Köktürk, A. (2003). *Çevre Eğitimi*, Çevre ve İnsan, s.57, Ankara: Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı*, Türk Psikoloji Dergisi, 15(45), s.59-76.
- Küçükalp, E. (2006). *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi, İstanbul: Dem Yayınları.
- Laing, M. (2004). *An Examination of Children's Environmental Attitudes as a Function of Participation in Environmental Education Programs*, The 19. International The Coastal Society Conference. Newport: Rhode Island.
- Myers, O. E. Jr., Saunders, C. D. ve Garret, E. (2004). *What do children animal need? Developmental trends*. Environmental Education Research, 10(4), s.545-562.
- Onatır, M. ve Otrar, M. (2011). *Öğretmenlerde Özgeçicilik ve Değer Tercihleri Arasındaki İlişki*, Değerler Eğitimi Sempozyumu Bildiri , ES 2011. 26-28 Ekim, Eskişehir.
- Otrar, M. (2013). *Sosyal Çevre ve Değerlerin Kazandırılmasındaki Rolü*. Yaşadıkça Eğitim. Sayı 116, s.3-9.
- Örnek, G. (1994). *Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özata, A.B. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Çevre Kirliliğinin Önlenmesine İlişkin Bilgi ve Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları, Ankara.

- Özdemir, A. (2003). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özensel, E. (2003). *Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer*, Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), s.217-239
- Özgüven, İ.E. (2004). Psikolojik Testler, Ankara: Sistem Ofset.
- Özkul, A. S. (2007). *Yaşam ve Çalışma Değerlerini Etkileyen Faktörler SDÜ Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Öznacar, M. D. (2005). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Biyolojik Çeşitlilik, Çevre Kirliliği ve Erozyon Konularının Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Öğretiminin, Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Poyraz, H. (2004). *Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı*, 26-28 Kasım 2004 Tarihli Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, DEM, İstanbul.
- Roccas, S., Sagıv, L., Schwartz, S. H. ve Knafo, A. (2002). *The Big Five Personality Factors and Personal Values*, Personal Social Psychology Bulletin, 28, s. 790.
- Ros, M., Schwartz, S. H. ve Surkıs, S. (1999). *Basic Individual Values, Work Values and The Meaning of Work*, Applied Psychology: An International Review, 48 (1), s: 49-71.
- Sagıv, L. ve Schwartz, S. H. (2000). *Value Priorities and Subjective Well-Being: Direct Relations And Congruity Effects*, European Journal Of Social Psychology, 30, s, 177-198.
- Sağnak, M. (2005). *İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Uyum Düzeyleri*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, s. 207-228.
- Sarı, E. (2005). *Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği*, Değerler Eğitimi Dergisi, 3(10), s.73-88.
- Sarıdoğan T. ve Hadımoğulları, N. (2002). *TEMA Vakfı Kurucusu Hayrettin Karaca İle Söyleşi*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, MEB Basımevi, Çevre Özel Sayısı, Haziran, 3(28), s.8-13.
- Smyth, J. C. (2006). *Environment and Education: A View of a Changing Scene*, Environmental Education Research, 12(3-4), s. 247-264
- Şama, E. (2003). *Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları*, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), s.99-110.
- Şerif, M. ve Şerif, C.W. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş II*, (Çev. Atakay, M. ve Yavuz, A.) İstanbul: Sosyal Yayınları, s. 495-496.
- Şimşekli, Y. (2004). *Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (1), s.83-92.
- Şirin, A. ve Otrar, M. (2000). *Öğretmen Adaylarının Değerleri*. XI.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Kitabı, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Tepe, H. (2002). *Değerler ve Değer Bilgisi*, Ankara:Vadi Yayınları.
- Toku, N. (2003). *Değerlerin Dilemması: Sübjektiflik ve Objektiflik, Bilgi ve Değer Sempozyum Bildirileri*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Uzun N., Sağlam, N. (2006). *Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: 30, s. 240-250.
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve Değer*, İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ünal, C. (1981). *Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Yel, M., Bahçeci Z. ve Yılmaz M. (2004). *Canlılar Bilimi (Biyolojiye Giriş)*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yörek, N. (2007). *Çevre Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ekoloji Magazin, 13.
- Yumlu, K. (1998). *Basın ve Çevre*, Kuşadası Belediyesi II. Kıyı Sorunları ve Çevre Sempozyumu, 14–16 Kasım 1997, Kuşadası Belediyesi Yayını, (Ed. A. Şerifoğlu), İzmir.
- Yücel, S. A. ve Morgil, F. İ. (1998). *Yüksek Öğretimde Çevre Olgusunun Araştırılması*, Hacettepe Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi, 14, s.84-91.

EKLER

EK-1 ANKET

AÇIKLAMA

Değerli Öğrenciler;

Bu anket, lise son sınıf öğrencilerinin ‘Lise Öğrencilerinin Değer Tercihleri İle Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Denizli İli Örneği)’ konulu yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Anket, 3 bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, Kişisel Bilgiler; ikinci bölümde çevresel düşünceye yönelik sorular; üçüncü bölümde ise çevresel tutuma yönelik sorular bulunmaktadır.

Ankette yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra, sizin için uygun olan seçeneği, ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için, ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Zehra Kundakçı
Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BİRİNCİ BÖLÜM: ANKET SORULARI

1. Sınıfınız
2. Yaşınız
3. Cinsiyetiniz
 - a. Kız
 - b. Erkek
4. Annenizin Eğitim Durumu
 - a. İlkokul ve altı
 - b. Ortaokul
 - c. Lise
 - d. Üniversite
 - e. Lisansüstü
5. Babanızın Eğitim Durumu
 - a. İlkokul ve altı
 - b. Ortaokul
 - c. Lise
 - d. Üniversite
 - e. Lisansüstü
6. Ailenizi hangi gelir düzeyinde algılıyorsunuz?
 - a. Düşük
 - b. Orta
 - c. Yüksek

İKİNCİ BÖLÜM: ÇEVRESEL DÜŞÜNCE

Maddeler	Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık sık	Çoğunlukla	Her zaman
1. İleride çocuklarımıza sağlıklı bir çevre bırakamayacağımız kaygısı içindeyim	1	2	3	4	5
2. Çevremde yaşayan hayvanların korunması beni yakından ilgilendirir.	1	2	3	4	5
3. Beni, sadece yaşadığım çevrenin düzeni ve korunması ilgilendirir.	1	2	3	4	5
4. Ekosistemin devamının sağlanması için tek başıma bir şey yapamam.	1	2	3	4	5
5. İnsanlara hizmet için yapılan faaliyetler çevreye zarar da verse benim için önemsizdir.	1	2	3	4	5
6. Ormanların çıkar sağlama amacıyla yol edilmesi beni üzüyor.	1	2	3	4	5

Maddeler	Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık sık	Çoğunlukla	Her zaman
7. Nesli tükenen hayvanlar çok abartılıyor, zaten çok tür var, bazıları tükense o kadar önemli değil.	1	2	3	4	5
8. Doğal çevrenin bozulmasına ve kirlenmesine sebep olan her türlü etkinlik beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
9. Yeşil bitkilerin önemi hayvanlar ve insanlar için sadece besin teşkil etmeleridir.	1	2	3	4	5
10. Odadan çıkarken ışığı kapamak fazla bir enerji tasarrufu sağlamaz.	1	2	3	4	5
11. Çarpık kentleşme Türkiye'deki en büyük sorunlardandır.	1	2	3	4	5
12. Doğal kaynakların hızla tüketilmesi gelecek için büyük sorundur.	1	2	3	4	5
13. Ulusal parklarda ve ormanlarda turizm amaçlı binaların yapımına izin verilmelidir.	1	2	3	4	5
14. Tarihi yerlere para harcamak yerine lüks yollar yapılırsa ülkeye daha yararlı olur.	1	2	3	4	5
15. Tarımda kullanılan böcek ilaçları çevre için faydalıdır.	1	2	3	4	5
16. Çevre kendi kendini temizlediği için insanların atıkları bir sorun olmaz.	1	2	3	4	5
17. Dünyada insanların hiçbir zaman kirletmeyeceği kadar su vardır.	1	2	3	4	5
18. Küresel ısınma gelecekte facialar yaratabilir.	1	2	3	4	5
19. Erozyon Türkiye'de artık görülmemektedir.	1	2	3	4	5
20. DDT'nin yasaklanma nedeni daha ucuz üretilen benzerlerinin olmasıdır.	1	2	3	4	5
21. Doğaya zararlı olup olmadığına bakmadan fabrikaların üretimde bulunması beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
22. Hayvanların kürkleri için avlanmalarına tahammül edemiyorum.	1	2	3	4	5
23. Geri dönüşümün sonucunda elde edilen katkı topluma yarar sağlar.	1	2	3	4	5
24. Çevre kirliliği sorununun abartıldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5

ÇEVRESEL TUTUM

Maddeler	Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık sık	Çoğunlukla	Her zaman
1. Çevreyi kirleten insanları uyarma ihtiyacı hissetmem.	1	2	3	4	5
2. Geri dönüştürülebilir ürünleri kullanmak ekosistemin dengesi bakımından şarttır.	1	2	3	4	5
3. Yaşanabilir bir çevre için gerekirse uzun süre ücretsiz çalışabilirim.	1	2	3	4	5
4. Arkadaşlarım beni çevreye duyarlı biri olarak bilir.	1	2	3	4	5
5. Çevreyle ilgili bilimsel makaleleri takip ediyorum.	1	2	3	4	5
6. Çevreyle ilgili konuları işleyen belgeseller izliyorum.	1	2	3	4	5
7. Çevre konusundaki bilgilerimi arkadaşlarımla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
8. Bir ürün alırken geri dönüşümlü olmasına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
9. Pahalı bile olsa çevreye zarar vermeyen ürünleri tercih ederim.	1	2	3	4	5
10. Ders kitapları dışında çevreyle ilgili yayınları okuyorum.	1	2	3	4	5
11. Herhangi bir çevreci grubun çalışmalarına aktif olarak katılıyorum.	1	2	3	4	5
12. Evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.	1	2	3	4	5
13. Ailemle alışverişe gittiğimizde onlara hormonlu sebze ve meyveleri almamalarını söylerim.	1	2	3	4	5
14. Elimdeki çöpü kimsenin görmediği zaman hemen yere atarım.	1	2	3	4	5
15. Bütün ev ve iş yerlerinde su, elektrik ve enerji tasarrufu yapılması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16. Doğal dengeyi bozmadığı için ekolojik ürünleri tercih ediyorum	1	2	3	4	5
17. Kapları ve kutuları başka amaçlar için kullanılacak ürünler tercih edilmelidir.	1	2	3	4	5
18. Arkadaş sohbetlerinde çevre sorunlarını da tartışıyoruz.	1	2	3	4	5

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: SCHWARTZ DEĞERLER ÖLÇEĞİ



Bu bölümde Prof. Schwartz'ın belirlediği değerler bulunmaktadır. Anketin bu kısmı 57 madde/değer içermektedir. Bu değerlerin kazandırılmasının sizin için belirttiği **önem derecesine** göre 1 ile 7 arasında işaretleyiniz. Lütfen her değeri/maddeyi okuyun ve sizin için o değer için önem derecesini en yüksek 7 olmak üzere değerlendiriniz. **Her değer için yalnızca bir adet puan işaretleyiniz.**

	← Önemsiz			Önemli →			
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1. EŞİTLİK (Herkes eşit fırsat)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. İÇ HUZUR (Kendisiyle barışık olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. SOSYAL GÜÇ SAHİBİ OLMAK (Başkalarını denetleyebilmek, üstün olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. ZEVK (İstek ve arzuların doyurulması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. ÖZGÜRLÜK (Düşünce ve hareket özgürlüğü)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. MANEVİ BİR YAŞAM (Maddi değerlerden çok; manevi, içsel olanları önemsemek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7. BAĞLILIK DUYGUSU (Başkalarının beni düşündüğü duygusu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8. TOPLUMSAL DÜZEN (İstikrarlı bir toplum içinde yaşamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9. HEYECANLI BİR YAŞAM (Uyarıcı deneyimlerle dolu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10. ANLAMLI BİR YAŞAM (Hayatta bir amacın olması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11. KİBAR OLMAK (Nazik, terbiyeli)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12. ZENGİN OLMAK (Maddi servet, para)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13. ULUSAL GÜVENLİK (Ülkenin düşmanlardan koruması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
14. KENDİNE SAYGILI OLMAK (Kendinin değerli olduğuna inanç)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
15. İYİLİĞE KARŞILIK VERMEK (Borçlu olmaktan kaçınmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
16. YARATICILIK (Orjinal olmak, hayal gücünü kullanmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
17. BARIŞ İÇİNDE BİR DÜNYA (Savaş ve çatışmalardan uzak bir dünya)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
18. GELENEKLERE SAYGI (Eski -zamanın eskitemediği-geleneklerin korunması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
19. OLGUN SEVGİ (Derin, duygusal ve ruhsal yakınlıklar)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
20. KENDİNİ DENETLEYEBİLMEK (Kendini sınırlamak, yanılmaya direnmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
21. MAHREMİYET/ÖZEL HAKLARA SAYGI (Özel bir dünyası olma hakkı)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
22. AİLE GÜVENLİĞİ (Sevilenlerin tehlikelerden uzak olması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
23. SOSYAL SAYGINLIK (Başkalarından saygı ve kabul görmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
24. DOĞAYLA BÜTÜNLÜK (Doğayla uyum içinde olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
25. DEĞİŞKEN BİR HAYAT (Mücadele, yenilik ve değişikliklerle dolu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
26. ERDEMLİ OLMAK (Olgun bir yaşam anlayışı)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27. OTORİTE SAHİBİ OLMAK (Yönetme ve emir verme hakkına sahip olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
28. GERÇEK DOSTLUK (Yakın, destekleyici dostlar, arkadaşlar)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

29. GÜZEL BİR DÜNYA (Doğa ve sanatın güzelliği)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
30. SOSYAL ADALET (Haksızlığın düzeltilmesi, zayıf kollama)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
31. BAĞIMSIZ OLMAK (Kendine yeterli, güvenli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
32. ILIMLI OLMAK (Aşırı duygu ve hareketlerden kaçınmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
33. SADIK OLMAK (Arkadaşlarına ve çevresine bağlı olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
34. HIRSLI OLMAK (Çalışkan ve istekli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
35. AÇIK FİKİRLİ OLMAK (Değişik fikir ve inançlara saygılı olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
36. ALÇAK GÖNÜLLÜ OLMAK (İlimli olmak, kendini öne çıkarmamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
37. CESUR OLMAK (Macera ve risk aramak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
38. ÇEVREYİ KORUMAK (Doğayı/tabiatı korumak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
39. SÖZÜ GEÇEN BİRİ OLMAK (İnsanlar ve olaylar üzerinde etkili olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
40. ANA BABAYA VE YAŞLILARA DEĞER VERMEK (Saygı duymak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
41. KENDİ AMAÇLARINI SEÇMEK (Kendi hedeflerini seçebilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
42. SAĞLIKLI OLMAK (Fiziksel ya da ruhsal rahatsızlığı olmamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
43. YETKİN/MUKTEDİR OLMAK (Yeterli, etkili, verimli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
44. BANA DÜŞEN HAYATI KABULLENMEK (Hayat şartlarına boğun eğmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
45. DÜRÜST OLMAK (İçten, samimi olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
46. TOPLUMDAKİ GÖRÜNÜMÜ KORUYABİLMEK (Başkalarına karşı mahcup duruma düşmemek, başkalarının bakış tarzının sürmesi için çaba göstermek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
47. İTAATLİ OLMAK (Görevini yapan, yükümlülüklerini yerine getiren biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
48. ZEKİ OLMAK (Mantıklı ve düşünen biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
49. YARDIMSEVER OLMAK (Başkalarının iyiliği için çalışmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
50. YAŞAMDAN ZEVK ALMAK (Yiyecek, cinsellik, müzik vb. den zevk almak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
51. DİNDAR OLMAK (Dinsel inanç ve kurallara bağlılık)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
52. SORUMLU OLMAK (Güvenilir, inanılır biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
53. MERAKLI OLMAK (Her şeyle ilgilenen araştırmacı biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
54. BAĞIŞLAYICI OLMAK (Başkalarının özrünü kabul edebilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
55. BAŞARILI OLMAK (Amaçlara ulaşabilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
56. TEMİZ OLMAK (Düzenli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
57. İSTEKLERİNE DÜŞKÜN OLMAK (Kendisine zevk veren şeyler yapmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

ÖZGEÇMİŞ

ZEHRA KUNDAKÇI

Kişisel bilgiler:

Doğum Tarihi : 27-07-1975
Doğum Yeri : Denizli
E-posta Adresi : kundakcizehra@gmail.com

Eğitim Durumu:

İlkokul : Hürriyet İlkokulu
Ortaokul : Merkez Ortaokulu
Lise : Denizli Lisesi
Lisans : Yakın Doğu Üniversitesi
Yüksek Lisans : Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Denetimi Programı

