



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK
DÜZEYLERİNİN ÇEVRESEL DAVRANIŞLARINA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**2024
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ**

ESRA ÖZÇETİN

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Asya ÇETİN**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN
ÇEVRESEL DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Esra ÖZÇETİN

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Asya ÇETİN**

**T.C.
Karabük Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi
Olarak Hazırlanmıştır**

**KARABÜK
Kasım 2024**

Esra ÖZÇETİN tarafından hazırlanan “ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÇEVRESEL DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Asya ÇETİN

.....

Tez Danışmanı, Karabük Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Çocuk Gelişimi ve Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 14/11/2024

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (KBÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Asya ÇETİN (KBÜ)

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Şule NAMLI (AÇÜ)

.....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans derecesini onamıştır.

Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü



“Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.”

Esra ÖZÇETİN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÇEVRESEL DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Esra ÖZÇETİN

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Asya ÇETİN

Kasım 2024, 170 sayfa

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin, çevresel davranışlarına etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 12-14 yaş grubunda ve ortaokula devam eden 373 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak “Genel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Çevresel Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel testler kullanılmış, puanların normallik dağılımına göre t testi, ANOVA testi, Tukey testi, Games-Howel testi ile Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin çevresel davranış beceri düzeylerinin ve genel öz yeterlik düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, genel öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından olan akademik ve duygusal öz-yeterlik seviyelerinin orta düzeyde olduğu, sosyal öz-yeterlik seviyelerinin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeyleri ile anne öğrenim

durumu, baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, sosyal medya kullanım sıklığı ve çevre eğitimi alma durumu arasında anlamlı fark olduğu, akademik öz-yeterlik düzeyleri ile sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve sosyal medya kullanım sıklığı arasında anlamlı fark olduğu, duygusal öz-yeterlik düzeyleri ile cinsiyet, baba öğrenim durumu, sosyal medya kullanım sıklığı arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çevresel davranış becerileri ile sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, sosyal medya kullanım sıklığı ve çevre eğitimi alma durumu arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Çalışmada, öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile çevresel davranış becerileri arasında pozitif yönü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça çevreye zarar verenleri uyarma, organik ve geri dönüşümü olan ürünleri satın alma, ağaç dikme, çevre sorunlarıyla yakından ilgilenme, çöpleri çöp kutusuna veya geri dönüşüm kutusuna atma, çevresinde bulunan canlıları korumak için önlemler alma gibi çevresel davranış becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler : Öz-yeterlik, Çevresel Davranış Becerileri, Ortaokul, Öğrenci
Bilim Kodu : 116001

ABSTRACT

Master Thesis

EXAMINING THE EFFECT OF SELF-EFFICACY LEVELS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS OF THEIR ENVIRONMENTAL BEHAVIORS

Esra ÖZÇETİN

Karabük University

Institute of Graduate Programs

Department of Child Development and Education

Thesis Advisor

Assoc. Prof. Dr. Asya ÇETİN

November 2024, 170 pages

In this study, it was aimed to examine the effect of self-efficacy levels of middle school students on their environmental behaviors. In order to achieve this goal, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consisted of 373 students in the 12-14 age group attending middle school. “General Information Form”, ‘Self-efficacy Scale for Children’ and ‘Environmental Behavior Scale’ were used as data collection tools. In the analysis of the data, descriptive tests were used, t test, ANOVA test, Tukey test, Games-Howel test and Pearson Correlation coefficient were used according to the normality distribution of the scores. As a result of the study, it was determined that students' environmental behavior skill levels and general self-efficacy levels were at a medium level. In addition, it was determined that the students' academic and emotional self- efficacy levels, which are sub-dimensions of the general self-efficacy scale, were at a medium level, while their social self-efficacy levels were at a high level. There was a significant

difference between students' general self-efficacy levels and mother's education level, father's education level, number of siblings, frequency of social media use and environmental education; there was a significant difference between academic self-efficacy levels and grade level, number of siblings and frequency of social media use; and there was a significant difference between emotional self-efficacy levels and gender, father's education level and frequency of social media use. It was observed that there was a significant difference between students' environmental behavior skills and their grade level, mother's education level, father's education level, number of siblings, frequency of social media use and environmental education. In the study, it was determined that there was a significant positive relationship between students' self-efficacy levels and environmental behavior skills. Accordingly, it was concluded that as students' self-efficacy levels increased, their environmental behavioral skills such as warning those who harm the environment, buying organic and recyclable products, planting trees, being closely interested in environmental problems, throwing garbage into the garbage bin or recycling bin, and taking measures to protect living things around them also increased.

Key Words : Self-efficacy, Environmental Behavior Skills, Middle School, Student
Science Code : 116001

TEŞEKKÜR

Tez sürecimin en başında çalışmak istediğim konular hakkındaki görüşlerimi dikkate alan, çalışmaya en yatkın olduğum konuyu hedef sorular sorarak belirlememe yardımcı olan, tez yazım sürecinde verdiği bilgiler ışığında doğru kaynaklara ulaşmamı sağlayan ve geri dönütleriyle bana yol gösteren değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. Asya ÇETİN'e teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alarak değerli zamanlarını ayıran ve değerli görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan sayın Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Şule NAMLI hocalarıma tüm kalbimle teşekkür ederim.

Tez çalışma verilerinin toplanma sürecinde yardımcı olan okul müdürlerine, öğretmenlere ve çalışmaya gönüllü katılarak formlara içtenlikle cevap veren tüm öğrencilere teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. AMAÇ VE KAPSAM	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.3. ALT PROBLEMLER.....	4
BÖLÜM 2	5
GENEL BİLGİLER	5
2.1. İÇSEL MOTİVASYON	5
2.2. ÖZ-YETERLİĞİN TANIMI	7
2.3. ÖZ-YETERLİK İNANCI.....	9
2.4. ÖZ-YETERLİK SÜREÇLERİ	11
2.4.1. Bilişsel Süreçler	11
2.4.2. Motivasyonel Süreçler	12
2.4.3. Duyuşsal Süreçler	13
2.4.4. Seçim Süreçleri	14
2.5. ÖZ-YETERLİK TÜRLERİ	15
2.5.1. Genel Öz-Yeterlik.....	15
2.5.2. Özel Öz-Yeterlik.....	17
2.6. ÖZ-YETERLİĞİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	21
2.6.1. Aktif Kazanım	21

	<u>Sayfa</u>
2.6.2. Dolaylı Yaşantılar	23
2.6.3. Sözel İkna	24
2.6.4. Fizyolojik Durum	25
2.7. ÖZ-YETERLİĞİN GELİŞİMSEL SÜRECİ	26
2.8. SOSYAL BİLİŞSEL TEORİ.....	28
2.9. ERGENLİK DÖNEMİNDE ÖZ-YETERLİK.....	30
2.10. ÇEVRE.....	32
2.11. ÇOCUK VE ÇEVRE İLİŞKİSİ	34
2.12. ÇEVRESEL KİMLİK	36
2.13. ÇEVRESEL DAVRANIŞ	38
2.14. ÇEVRESEL DAVRANIŞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	41
2.14.1. Kişisel Faktörler.....	42
2.14.2. Sosyal Faktörler	46
2.15. ÇEVRESEL DAVRANIŞ MÜDAHALE PROGRAMLARI	49
2.16. PLANLI DAVRANIŞ TEORİSİ.....	51
2.17. SOSYAL MEDYA VE ÇEVRESEL DAVRANIŞ.....	53
2.18. ERGENLİK DÖNEMİNDE ÇEVRESEL DAVRANIŞ	55
2.19. ÖZ-YETERLİK VE ÇEVRESEL DAVRANIŞ İLİŞKİSİ	58
 BÖLÜM 3	 60
GEREÇ VE YÖNTEM	60
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	60
3.2. ARAŞTIRMANIN YERİ VE TARİHİ	61
3.3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	61
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	63
3.4.1. Genel Bilgi Formu	63
3.4.2. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği.....	64
3.4.3. Çevresel Davranış Ölçeği	65
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI.....	65
3.6. VERİLERİN ANALİZİ	66
3.7. ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ	67
3.8. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	68

3.9. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	68
BÖLÜM 4	69
BULGULAR.....	69
BÖLÜM 5	89
TARTIŞMA	89
5.1. BETİMSSEL VE İLİŞKİSEL ANALİZLERE İLİŞKİN TARTIŞMA	89
5.2. ÖĞRENCİLERİN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	96
5.3. ÖĞRENCİLERİN ÇEVRESEL DAVRANIŞ BECERİLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA.....	106
BÖLÜM 6	115
SONUÇ VE ÖNERİLER	115
6.1. SONUÇLAR	115
6.1.1. Öz-yeterlik Düzeyleri ve Çevresel Davranış Becerileri Betimsel ve İlişkisel Analizlere İlişkin Sonuçlar	115
6.1.2. Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	116
6.1.3. Çevresel Davranış Becerilerine İlişkin Sonuçlar	117
6.2. ÖNERİLER	118
KAYNAKLAR	121
EK A. GENEL BİLGİ FORMU.....	152
EK B. ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ.....	154
EK C. ÇEVRESEL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	156
EK D. ETİK KURUL KARARI	158
EK E. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI	160
EK F. ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI	162
EK G. ÇEVRESEL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI	164
EK H. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	166

	<u>Sayfa</u>
EK I. BASIKLIK VE ÇARPIKLIK KATSAYILARI	168
ÖZGEÇMİŞ	170



ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 3. 1. Örnekleme ait bazı kişisel bilgilerin sayı ve yüzde değerleri.....	62
Çizelge 4. 1. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimleri	69
Çizelge 4.1.1. Öğrencilerin çocuklar için öz-yeterlik ölçeği ve alt boyutları puan ortalamaları betimsel istatistik sonuçları	70
Çizelge 4. 2. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları	71
Çizelge 4. 3. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre t testi sonuçları	72
Çizelge 4. 4. Çocuklar için öz yeterlik ölçeği puanlarının anne öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları.....	73
Çizelge 4. 5. Çocuklar için öz yeterlik ölçeği puanlarının baba öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları.....	74
Çizelge 4. 6. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre ANOVA sonuçları.....	76
Çizelge 4. 7. Çocuklar için öz yeterlik ölçeği puanlarının sosyal medya kullanım sıklığına göre ANOVA sonuçları	78
Çizelge 4. 8. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanlarının çevre eğitimi alma durumlarına göre ANOVA sonuçları	80
Çizelge 4. 9. Çevresel davranış ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimleri.....	81
Çizelge 4.9. 1. Çevresel davranış ölçeğine ilişkin betimsel istatistikleri.....	81
Çizelge 4. 10. ÇDVÖ puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları	82
Çizelge 4. 11. ÇDVÖ puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları.....	82
Çizelge 4. 12. ÇDVÖ puanlarının anne öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları.....	83
Çizelge 4. 13. ÇDVÖ puanlarının baba öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları.....	84
Çizelge 4. 14. ÇDVÖ puanlarının kardeş sayısına göre ANOVA sonuçları	85
Çizelge 4. 15. ÇDVÖ puanlarının sosyal medya kullanım sıklığına göre ANOVA sonuçları.....	86
Çizelge 4. 16. ÇDVÖ puanlarının çevre eğitimi alma durumlarına göre t testi sonuçları	87
Çizelge 4. 17. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği ve ÇDVÖ arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere gerçekleştirilen Pearson Korelasyon testi sonuçları.....	87

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmanın amacının açık bir şekilde anlaşılması için gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. AMAÇ VE KAPSAM

Hayat, her birey için farklı zorluklar ve değişimlerle dolu bir yolculuktur. Her bireyin kendi yeterlik düzeyine göre atladığı dönemler ve yaşadığı psikososyal değişiklikler, yaşamını şekillendirme ve başarıyla yönetme sürecini etkiler. Artan yaşla birlikte ortaya çıkan bu psikososyal değişiklikler her bireyin yaşamında aynı anda ve aynı şekilde gerçekleşmez. Bireyin kendine özgü yöntemler izleyerek yaşamını sürdürmesi, içinde bulunduğu ortamlarda yaşamını ne kadar başarılı bir şekilde yöneteceği konusunda önemli ölçüde farklılık gösterir (Flavell, 1977). Özellikle çocukluktan ergenliğe geçiş yapan bireyler bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyen bir dizi olaylarla karşılaşır (Vera vd., 2004). Ergenliğe geçişte karşılaşılan bu olaylar bireylerin yetenekleri, geçmiş yaşantıları ve kazandığı ustalık deneyimleriyle de yakından ilişkilidir (Taheri vd., 2023). Beden ve zihinlerinde hızlı ve karmaşık değişimlerle mücadele etmek zorunda kalan ergenler, özellikle ortaokul yıllarında bu süreci yoğun bir şekilde yaşamaya başlarlar (Peng vd., 2023).

Zamanla bireyler, yaşam koşullarını etkileyen olumlu ya da olumsuz olaylar üzerinde kontrol sahibi olmayı arzularlar. Kontrol sağladıkları her alanda ağırlıklarını kullanarak, hayalini kurdukları geleceği gerçekleştirebilir ve istemedikleri durumları önleyebilirler. Kontrol sağlama yeteneği kendine duyduğu inançlarla doğrudan bağlantılı olduğundan bu durum içsel motivasyon düzeylerini, duygusal durumlarını ve davranışlarını da etkiler. Kendine duyduğu inancı sayesinde algıladığı yeterliklerini geliştirebilir ve artırabilir düzeye gelirler. Algılanan yeterlik, bireyin olası durumları

yönetmek için gereken davranışları organize etme ve yürütme yeteneğine inancını ifade ederken, içsel motivasyon kaynaklarından biri olarak kabul edilen öz-yeterlik ise bu inanç sistemini daha geniş bir alana yayarak, bireylerin gerçekleştirmek istedikleri değişiklikleri üretmek için kendi içinde bulundurduğu gücü ifade etmektedir (Bandura, 1995). Bireylerin öz-yeterlik inançlarının vurgulandığı bu noktada devreye Sosyal Bilişsel Teori girmiştir. Teoriye göre insanlar, çevresel güçler tarafından şekillenen, içsel dürtüleri tarafından yönlendirilen, kendini organize eden ve kendine yetebilen kişiler olarak görülürler. İnsanların yaptıkları eylemlerin sonuçlarını yorumlama tarzları, çevreye karşı bakış açısını etkileyerek, ilerleyen zamanlarda yapacakları çevresel davranışlarını da şekillendirecektir. Bu durum literatürde “karşılıklı determinizm” kavramı olarak karşımıza çıkmıştır. Üçlü karşılık olarak yorumlanan kavramın ilk aşaması, kişisel faktörleri, ikinci aşaması davranışları, son aşama ise çevresel etkilerin bir sonuca ulaşmasıyla etkileşimin başlatılmasını ifade eder. Karşılıklı determinizm kavramı, insan davranışlarının kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlere bağlı olarak şekillenmesini sağlar (Urdan ve Pajares, 2005). Diğer taraftan insanlığın hayatını devam ettirebilmesini sağlayan çevre, her toplumun önemli olarak gördüğü bir kavramdır.

Güncel Türkçe Sözlüğü’ne göre çevre, yaşamın gelişmesinde etkili olan doğal, toplumsal, kültürel dış etmenlerin bütünlüğü veya kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam olarak tanımlanmıştır (TDK, 2024). Çevre, sadece belirli bir bölgedeki insanların değil, tüm dünya nüfusunun ortak varlığıdır. Bunun en güzel kanıtı, bir bölgede ortaya çıkan çevresel problemlerin sadece o bölgeyi etkilemekle kalmayıp diğer tüm bölgeleri de etkilemesidir (Çiçek, 2012). Örneğin, sık sık gündeme gelen ozon tabakasının incilmesi, küresel ısınma, asit yağmurları, ormanların yok olması ve çevresel kirliliğin artması gibi faktörler, insanların çevre üzerindeki olumsuz etkilerini gözler önüne sermektedir (ReVelle ve ReVelle, 1992). Çevresel sorunlardan yola çıkılarak her bireyin kendine göre çevreden çıkar sağlayacağı bir amacının olduğunu söylemek mümkündür (Meinhold ve Malkus, 2005). Yani bireyler çevrenin çıkarlarını karşılamak için hizmet etmesi gerekirken, çevre bireylerin kişisel çıkarlarını karşılamak için hizmet etmektedir (Hawley, 1975). “Aniden ortaya çıkan kirlilik” olarak adlandırılan bu durum, uzun süreli kirliliğin çevreye verdiği zararlar açısından aynı etkiye sahiptir. Örneğin, bir fabrikatör tonlarca zehirli kimyasalı nehre boşaltarak

suyu (Spilsbury, 2006), bir çiftçi ürünü kısa sürede yetiştirebilmek için kimyasal gübreler kullandığında toprağı (Katip, 2020) veya bir vatandaş yakın mesafede bir yere gidebilmek için aracını kullandığında havayı çıkarı için kullanmış olacaktır (Pavlick vd., 2020). Bu örnekler kirlilik türüne göre çeşitlenebilir veya bireyin gerçekleştirdiği bir davranış birden fazla kirliliğe sebep olabilir (Kuduz, 2011). Her ülke, bu gibi kirliliklerle sürekli olarak mücadele içerisinde ancak bu mücadele yeterli düzeyde değildir (Rohrer vd., 1970). Çevresel kirliliğin giderek arttığı bir dünyada, ülkelerin geleceğini garanti altına almak için çıkar yol aradıkları bilinmektedir (Kneese vd., 1971).

Ülkeler, var olan bu çevresel problemlerini en aza indirmek için topluma en erken yaştan itibaren farkındalığı kazandırmayı ve bunu davranışa dönüştürmeyi hedeflemişlerdir. Bu hedeflerini ise toplumda kendine yeni yer edinmeye başlayan çocuklardan ve ergenlerden yana kullanmışlardır (Meinhold ve Malkus, 2005). Çevre bilinci erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılırsa, hayatları boyunca bu bilinçle hareket eden kişiler haline geleceklerdir. Çocukluğun ilk dönemlerinde aile, çevre bilincinin gelişmesinde en belirleyici faktörken, okul yıllarında öğretmenler ve okul ortamı bu bilincin daha da pekişmesine yardımcı olur. Okullarda verilen çevre eğitimiyle edinilen çevresel bilgiler, yaşam boyu kullanılacak bilgi birikimini temsil eder ve çevre bilincinin kazandırılmasında kritik bir rol oynar (Demircan Pazar ve Tuna, 2022). Özellikle toplumda kolektif etki yaratma potansiyeline sahip olan ergenlerin davranışları ve yaşam tarzları, tüketimi azaltacak şekilde değiştirilirse sürdürülebilir bir gelecek mümkün olacaktır (Otto vd., 2019). Ancak ergenlerin alışkanlık haline getirdiği davranışları çevreye yararlı olacak şekilde değiştirmek genellikle zorlu ve zaman alıcı bir süreçtir (Carmi vd., 2014). Yapılan araştırmalarda bu tür davranış değişikliklerinin, çevre eğitimiyle mümkün olabileceği öne sürülse de (Ivy vd., 1998; Stern, 2000) aslında çevresel davranışların artırılmasında çevre eğitiminin tek başına yeterli bir etken olmadığı (Kollmuss ve Agyeman, 2002), bunun yanı sıra ergenlerin içsel motivasyon (Borden ve Schettino, 1979) ve öz-yeterlik düzeylerinin yükseltilmesinin de kritik rol oynadığı vurgulanmıştır (Tabernero ve Hernandez, 2010). Çevresel davranışlar, bireylerin yalnızca çevreye yönelik eylemlerini değil, bu eylemleri gerçekleştirmek için var olan öz-yeterlik düzeyine bağlı olarak gösterdikleri çabayı da içinde barındırmaktadır (Otto vd., 2019). Bu

bağlamda, ergenlerin çevresel davranışları üzerinde etkisinin olduğu düşünülen öz-yeterlik kavramı, kilit nokta olarak ele alınmalıdır. Ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinin gelişmesi, çevreye duyarlı bireyler olmalarını sağlayarak gelecek nesillere daha yaşanılabilir bir dünya bırakmalarına katkı sağlayacaktır (Meinhold ve Malkus, 2005). Çevre çalışmaları alanında literatür tarandığında, öz-yeterlik ile çevresel davranışlar arasındaki bağlantıya odaklanan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle ülkemizde, ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleriyle çevresel davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin, çevresel davranışlarını ne düzeyde etkilediğini kayda geçirmeyi amaçlayan bu araştırmanın çevresel davranışçılık literatürüne önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Bu çalışmanın problem durumunu “Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile çevresel davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi” cümlesi oluşturacaktır.

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne/baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, sosyal medya kullanım sıklığı ve daha önce çevre eğitimi alıp almama durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin çevresel davranış becerileri ne düzeydedir?
4. Ortaokul öğrencilerinin çevresel davranış becerileri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne/baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, sosyal medya kullanım sıklığı ve daha önce çevre eğitimi alıp almama durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile çevresel davranışları arasında ilişki var mı?

BÖLÜM 2

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde içsel motivasyon hakkında bilgilere, öz-yeterliğin tanımına, öz-yeterlik hakkında önemli bilgilere, çevresel davranışın tanımına, çevresel davranış hakkında önemli bilgilere, öz-yeterlik ve çevresel davranışlar arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

2.1. İÇSEL MOTİVASYON

Motivasyon, bireyi belirli hedefe ulaştıracak olan davranışları gerçekleştirmesi için yönlendiren, iyi ve kötü sonuçlardan ders çıkarmasını sağlayarak hedefine başarılı bir şekilde ulaşmasını sağlayan bir kavramdır (Sansone ve Harackiewicz, 2000). Motivasyon kavramı literatürde geniş bir yere sahiptir ve her geçen gün araştırmalarla desteklenmektedir. Ünlü sosyal bilimci Deci, motivasyon kavramı ile bilişsel yaklaşımı bir arada değerlendirmiştir. Deci'ye göre her şey belli bir düzende gerçekleşmekte ve bireylerin düşünce süreçleri, gerçekleştireceği davranışın birden fazla alternatifine odaklanmaktadır. Bireyin bu alternatif davranış seçeneklerine ilişkin yaptığı içsel değerlendirmeler ışığında uygun olan davranışı gerçekleştireceği varsayılmıştır (Deci, 1975). DeCharms, motivasyonun içsel ve dışsal olmak üzere iki yönü olduğunu ve ikisi arasındaki ayrımın kişisel bilgi ve nedensellik duygusundan kaynaklandığını ifade etmiştir. Önceleri, içsel ve dışsal motivasyon kavramları, birbirini destekliyormuş gibi görünseler de aslında dışsal ödüllerin içsel motivasyonu azaltabileceği, kişiyi zaten yapacağı bir işten soğutabileceği ve kişinin yaratıcılığını olumsuz yönde etkileyebileceği öne sürülmüştür. Dışsal motivasyon ile içsel motivasyonun olumsuz ilişkisinden bahsedilmiş olsa da sonradan bu iki terimin iç içe olduğu anlaşılmıştır. Okul, hastane vb. toplumsal ortamlarda, davranışlar dışsal ödüllerle kontrol edilip içselleştirilmektedir. Örneğin; okuldaki öğretmenler, öğrencilerin başarısını artırmak için yıldız, renkli sticker gibi dışsal ödüller kullanarak içsel motivasyonu artırmaktadır. Bu bilgiler ışığında, dışsal motivasyonun içsel

motivasyonu olumlu yönde etkilediği görülmüştür (DeCharms, 1968; Sansone ve Harackiewicz, 2000).

İçsel motivasyon gün geçtikçe araştırmacıların dikkatini çeken bir kavram haline gelmiştir. Araştırmacılar belli bir tanım üzerinde birlik sağlayamamakla birlikte farklı yorumlamalar ortaya çıkmıştır. DeCharms (1968), bireylerin içsel motivasyonun oluşmasında yer alan, iki unsurdan bahsetmiştir. Ona göre bireyin içsel olarak düşündüğü “yapabilirim” unsuruyla dışsal olarak gerçekleştirdiği “deneme” unsuru etkileşime girdikten sonra içsel motivasyonu oluşturmuştur. Deci (1975), bu yorumlamaya karşı çıkarak içsel motivasyonun doğuştan geldiğini ileri sürmüştür. İçsel motivasyon, insanların bir davranışı dışsal bir ödüle göre değil, içsel tatmin duygusuna göre gerçekleştirme çabasıdır. İçsel olarak motive edilen bir davranış, kişinin kendini yeterli hissettiğinde gerçekleştirdiği davranıştır. Böylece kişi zorlukların üstesinden geldiğinde veya uyumsuzluğunu azalttığında kendini güçlü hissedecektir.

İçsel motivasyon, Green’e (1972) göre davranışın bir nedene bağlı olarak bilinçli olarak yapılması sonucu ortaya çıkmasıdır. Bireyin hedefine ulaşması için onu arzulaması önemli olduğundan, eylemleri de hedeflediği şeylere duyduğu arzudan dolayıdır. Maddı ve Kobasa’ya (1981) göre içsel motivasyon, yalnızca kişinin faaliyetlerinden duyulan zevk ve doyumun kaynağı olarak değil, aynı zamanda hayatta kalmanın da önemli belirleyicisidir. Ayrıca içsel motivasyondan, bireylerin gerçekleştireceği davranışın arka planında bulunan eğlenceli ve anlamlı gelen ilgi çekici güç (Wang, 2015), insan doğasının gizemini çok iyi bir şekilde yansıtan, öğrenmeyi ve pozitif gelişimi etkileyen güçlü bir sistem (Larson ve Rusk, 2011) veya kökleri bilme ve başarıma ihtiyacına dayanan, göreve bağlılık ve istikrarlık arzeden yaratıcı düşünmenin son aşaması olarak da bahsedilmiştir (Andreani, 1995).

Bandura (1986), içsel motivasyon ile davranış ilişkisini incelemiş ve üç tür ilişki olduğundan bahsetmiştir. İlk tür ilişkide davranışlar dışarıdan gelen bir etkiyle refleks olarak ortaya çıkmakta ve sonuçlanmaktadır. Örneğin, sıcak sobaya dokunulduğunda acı duygusuna bağlı ani el çekme davranışı sergilenir ve durum yanıkla sonuçlanır. İkinci tür ilişkide, bireyin içsel olarak gerçekleştirdiği davranışlar, haz veya acı

duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Örneğin, sürekli fiziksel olarak sergilenen koşma davranışı yorgunlukla sonuçlanır. Üçüncü tür ilişkide ise bireyin içsel olarak yapmaktan keyif aldığı etkinliklerde, diğer kişiler tarafından ödüllendirilmesine gerek yoktur. Burada ödülün asıl kaynağı, bireylerin davranışı sergiledikten sonra kendini tatminkâr olarak hissetmesidir. Örneğin, bir enstrüman çalmak herkes tarafından tatmin edici olarak düşünülmez, ancak hevesli olarak çalmak tatmin duygusuyla sonuçlanır ve bu duygu önemli bir başarı kaynağı haline gelir.

Temel yeterlik inancı, içsel motivasyonun gelişimine katkılar sağlayan önemli bir kaynaktır. Bu inanç, bireylerin içsel ilgilerini besleyerek, duygusal öz-yeterliklerini güçlendirir ve öz-tepki mekanizmalarını olumlu yönde etkiler. Zamanla artan içsel ilgi, öz-yeterlik duygusunun bir sonucu olarak ortaya çıkar ve bireylerin kendilerine güvenmelerini sağlayarak yeteneklerini keşfetmelerini sağlar (Bandura ve Schunk, 1981).

2.2. ÖZ-YETERLİĞİN TANIMI

Bireyler, kişisel etki mekanizmaları yoluyla kendi psikososyal gelişimlerine katkı sağlarlar. Etki mekanizmaları arasında önemli bir yere sahip olan kişisel yeterlik inançları, insanların düşüncelerini, hislerini, motivasyonlarını ve davranışlarını etkiler. Bireyler, kendi eylemleriyle hedeflerine ulaşabileceklerine inanmadıkları takdirde, güdülenerek harekete geçmede veya zorluklara direnç göstermede zorluk yaşayabilir. Rehberlik ve motive edici diğer faktörler ne olursa olsun, bunların temeli bireyin kendi eylemleriyle değişiklik yapabileceği inancına dayanır. Kısaca “öz-yeterlik” olarak adlandırılan bu kavram, kişinin olası durumları yönetmek için gerekli eylem planlarını organize etme ve yürütme yeteneğine olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1997).

Maddux (1995), insanların sürekli olarak sorunlarla karşı karşıya geldiklerini dile getirmiş, çoğu insanın etkili bir şekilde kararlar alarak sorunları çözdüklerini ve bu sayede sorunların üstesinden geldiklerini belirtmiştir. İnsanların karşılaştıkları bu zorluklara nasıl uyum sağladıklarını anlamanın bilimsel psikolojiye önemli katkı sağlayacağını vurgulayarak bireylerin kendi yeterliliklerine olan inançlarını belirleyen öz-yeterlik kavramına özel bir ilgi göstermiştir. Öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu

yetenekleri doğrultusunda, bir davranışı başlatma ve sürdürme yeteneğine duyduğu inançları ifade etmektedir. Bireyin bu inançları ise korkulan durumlarla baş etme, stresle başa çıkma, kötü alışkanlıklardan kurtulma gibi zorluklar karşısında sergilediği performansa bağlı olarak sürekli gelişmekte ve değişmektedir (Locke, 1987). Kinzie vd.'ne (1994) göre öz-yeterlik, bireyin kendi yeteneklerine duyduğu güveni temel alarak, verilen görevleri başarılı bir şekilde tamamlama ve hedeflere ulaşma konusundaki çabalarını şekillendiren önemli bir faktördür. Yeteneklere bağlı gelişen öz-yeterlik, bireylerin başarılı sonuçlara ulaşmak için gerekli faaliyetleri organize etme ve gerçekleştirme yeteneğine duyduğu inancı merkeze alan bir kavramdır (Barinková and Mesárošová, 2011; Waddington, 2023). Farklı düzeylerde kendini gösteren bu kavram, bazen bireylerin daha fazla çaba sarfederek daha kalıcı sonuçlar elde edeceği eylemleri seçmelerine olanak tanıyan bir mekanizma (Artino, 2012) bazen de bireylerin akademik hedefleri ve kişilik özelliklerine bağlı olarak çevre koruma davranışlarını etkileyerek doğrudan çevre yönetimi stratejilerini şekillendiren içsel bir kaynaktır (Sachitra, 2023).

Gist ve Mitchell (1999), öz-yeterliğin bireyin kendine olan güvenini, hedeflerini, duygusal tepkilerini, kararlılığını etkileyen bir güç olduğunu ifade ederek, öğrenme, deneyim ve geri bildirimle şekillendiğini belirtmiştir. Öz-yeterliğin geliştirilmesinde ise üç farklı değerlendirme süreci kritik bir rol oynamaktadır. Birincil değerlendirme, bireyin bir görevi nasıl yerine getireceği konusunda olası seçenekleri ürettiği ve zihinsel analiz süzgecinden geçirdiği süreçtir. Örneğin, yerden çöp alma davranışını düşünen bir kişi, iyi bir performans sergilemek için hangi bilişsel yeteneklere ve ne kadar zamana ihtiyaç duyacağını görev analizi sayesinde değerlendirir. İkincil değerlendirme, bireyin geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak mevcut durumu analiz etmesidir. Örneğin, çevresel davranışları beceri haline getirmiş birey, bu durumu önceden aldığı bir çevre eğitimiyle ilişkilendirebilir. Bu iki analiz süreci, davranışların sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan unsurları belirlemekte yeterli olsa da öz-yeterliğin oluşması için yeterli değildir. Bu nedenle, üçüncül bir değerlendirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Üçüncül değerlendirme, bireyin gelecekteki davranışlarını, içinde bulunduğu kişisel (beceri düzeyi, kaygı, istek, içsel çaba gibi) ve durumsal faktörlere göre sergilenme sürecidir. Detaylı şekilde açıklanan bu değerlendirme araçları birbiriyle etkileşim içinde olan, öz-yeterliği tanımlayan ve

gelişmesinde önemli bir rol oynayan süreçler olarak ifade edilmiştir (Gist ve Mitchell, 1999).

Öz-yeterlik, bireylerin olası durumları yönetmek için gereken planları uygulayabilmesi, zorluklarla başa çıkabilmesi ve akademik hedeflerine ulaşabilmesi için güçlü bir içsel motivasyon kaynağıdır. Araştırmalar, öz-yeterliğin kişinin performanslarını olumlu yönde etkilediğini ve öz-yeterlik inancının bu etkiyi güçlendirdiğini göstermektedir (Vancouver ve Kendall, 2006). Bu bağlamda, öz-yeterliğin gelişmesinde bireyin öz-yeterliğine olan inancının önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

2.3. ÖZ-YETERLİK İNANCI

Bireylerin öz-yeterlik inancı, performans beklentilerini etkileyen önemli bir faktördür ve bu inanç, belirlenen hedeflere ulaşmak için gereken kaynaklar ile mevcut durum arasındaki farkları tespit etmeye yardımcı olur. Beklenen etki, belirlenen hedefe ulaşma sürecinde olumlu veya olumsuz şekilde ortaya çıkabilir. Örneğin, sınavın kolay olacağını düşünen bir öğrenci, daha az kaynakla hazırlanmayı tercih edebilir ve bu durum düşük puan almasıyla sonuçlanabilir. Dolayısıyla, öz-yeterlik inancını artırma girişimleri bireyin bilişsel kapasitesine uygun olarak gerçekleştirilmezse, ters etki yaratarak performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir (Vancouver ve Kendall, 2006). Öz-yeterlik inancı, bireyin yeteneklerine olan güveniyle de bağlantılı olduğundan çevresindeki olaylara yönelik beklentilerini şekillendirir. Yeteneklerine inanan birey, karşılaştığı zorlukları aşabileceğine dair bir inanç geliştirir ve bu da çevresindeki durumları daha olumlu bir şekilde değerlendirmesine yardımcı olur (Vancouver, 2000). Yaptığı değerlendirmeler sonucunda motivasyonel, bilişsel ve duygusal süreçlerini kullanarak öz-yeterlik inancına göre bir eylem planı oluşturur. Algılanan öz-yeterlik düzeyi ne kadar yüksek olursa bireylerin kendisi için belirlediği hedeflerde o kadar yüksek olur (Zulkosky, 2009).

Bireyler, sahip oldukları yeteneklerini, becerilerini ve kapasitelerini kullanma düzeylerine göre düşük, normal veya yüksek başarı gösterebilirler. Örneğin, kendi yeteneklerine inancı tam olan yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler sürekli olarak

çalışarak fırsatları beklemek yerine fırsatları kendileri yaratırlar. Sahip oldukları kontrol yetenekleri sayesinde, kısıtlı imkanlara rağmen krizleri iyi yönetebilirler (Bandura ve Wood, 1989). Karşılaştıkları zorlu görevleri kaçması gereken bir tehdit olarak değil üstesinden gelmesi gereken bir zorluk olarak değerlendirirler. Zamanla kendilerine zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşmak için uğraşırlar. Bilgiyi işleme aşamasında aktif olduklarından karmaşık problemlerle karşılaştıklarında analitik düşünebilir, başarısız olduklarında ise bu durumu yetersiz çaba sarf ettiklerine atfederler. Stres yaratan durumlara bir miktar kontrol güvencesiyle yaklaştıkları için bilişsel işlevsellik düzeyini ve performans başarılarını artırarak stres düzeylerini azaltabilirler (Bandura, 1989). Öz-yeterliği yüksek olan bireyler, bir görevi başarıyla tamamlamak için daha fazla çaba harcamaları gerektiğine inanırlar (Gazica ve Spector, 2015). Ancak, bireylerin yeteneklerine karşı aşırı düzeyde öz-yeterlik inancı duyması istenmeyen bir durumdur. Öz-yeterlik inancının aşırı düzeyde olması, bireylerin yeteneklerine fazla güven duymalarına neden olarak farklı zorluklar karşısında ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin edinilmesini engellemektedir. Kendilerini kusursuz olarak düşünen bu bireylerin zorluklar karşısında hazırlıksız olmaları, öz-yeterlik düzeylerini bir anda düşürerek mücadele yeteneğini kaybetmelerine ve tekrar motive olmakta güçlük çekmelerine neden olmaktadır. Diğer taraftan, yeterli düzeyde öz-yeterlik inancına sahip bireylerin, yeteneklerinden bir miktar şüphe duyması farklı zorluklar karşısında gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesini kolaylaştırmaktadır. Davranışlarını şüphe duyduğu yeteneklerine göre düzenleyen bu bireylerin zorluklar karşısında hazırlıklı olmaları, öz-yeterlik düzeylerini korumalarını sağlamaktadır (Bandura ve Locke, 2003). Öz-yeterliği düşük olan bireyler ise bir görevi başarıyla yerine getirebileceklerine inanmadıklarından motivasyon düzeyleri düşer ve bu nedenle daha az çaba sarfederler (Gazica ve Spector, 2015). Bireyler, bilgiyi işleme aşamasında çok fazla bilişsel çaba harcamazlar ve zorluklarla karşılaştıklarında ise çabuk pes ederler. Başarısızlık durumunun ardından öz-yeterlik duygusunu geri kazanmada zorlandıkları için kendilerine olan inançlarını da kaybederler. Dolaylı olarak stres ve depresyonun kolay kurbanı olurlar (Bandura, 1989). Bununla birlikte, sürekli olarak zorlu olmayan görevlerle meşgul olmak, düşük performans sergilendiğinde bile övgü almak, istenmeyen davranış sergilendiğinde kayıtsız kalınması, her davranışta hata bulunması, sürekli olarak olumsuz eleştirilere maruz kalınması gibi durumlar da bireylerde düşük öz-yeterliğe sebep olabilir (Heslin ve Khele, 2006).

Güçlü öz-yeterlik inancı, bireylerin zorluklarla mücadele etmesine ve hedeflerine bağlı kalmasına yardımcı olurken düşük öz-yeterlik inancı kaçınmaya yönelik olumsuz duyguları ortaya çıkararak tam tersi bir etkiye neden olur. Öz-yeterlik inancına duyulan güven, bireyin başarıları üzerinde olumlu etki yaratmanın yanı sıra refahı üzerinde de olumsuz bir etkiye neden olabilecek güçtedir (Waddington, 2023). Bireyin öz-yeterlik inançları, öz-yeterlik düzeylerinin yanında farklı süreçleri de etkilemektedir.

2.4. ÖZ-YETERLİK SÜREÇLERİ

Öz-yeterlik inançları, bireylerin nasıl hissettiğini, düşündüğünü, kendini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirler (Bandura, 1994). Böylece bireylerin sahip olduğu öz-yeterlik inançları onların, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim yapma süreçleri olmak üzere dört temel süreci etkiler (Bandura, 1992).

2.4.1. Bilişsel Süreçler

Bilişsel süreçler, bilginin zihinde oluşmasını, edinilmesini, devam ettirilmesini ve kullanılmasını içeren süreçlerin tamamıdır. Bu süreçler zihinsel algılama, dili kullanma, hafızada yer edinme ve problem çözme gibi gittikçe karmaşık olan süreçleri içerir (Overton, 1994). Öz-yeterlik inançları, bireylerin bilişsel süreçlerini ve bilişsel yapılarını etkileyerek performanslarını artırabilecek veya zayıflatabilecek yönde harekete geçirir. Farklı biçimlerde gelişim gösteren bilişsel süreçler, amaçlı bir davranışı somutlaştırarak zihinde yer edinir. Bilişsel simülasyonlar olarak adlandırılan bu süreçler bireylerin öz-yeterliklerine olan inançlarından önemli derecede etkilenir. Örneğin, yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyler performansını artıracak yönde başarı senaryoları geliştirirken düşük öz-yeterliğe sahip olan bir bireyler olumsuz durumlara odaklanarak performansını zayıflatacak başarısızlık senaryoları geliştirirler (Bandura, 1992). Bilişsel süreçler ayrıca bireylerin olayları tahmin etme gücünü artırarak olaylar üzerinde kontrol sahibi olmalarını etkiler. Böylece bilişsel süreçlerden yararlanılarak belirlenen ve test edilen seçenekler başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiş olur (Bandura, 1995).

Bireylerin ahlaki değerlerine göre belirledikleri bir hedefe ulaşmak için bilişsel süreçleri kullanması daha bilinçli olmalarını sağlar. Bilişsel süreçler, bireylerin kendilerine yeni hedefler belirleme ve bu hedeflere nasıl ulaşabileceği konusunda yol gösteren önemli bir süreçtir. Bu süreçler aracılığıyla hedeflerine nasıl ulaşabileceği konusunda bilinçli hale gelen bireyler, zihinlerinde daha iyi planlar yapabilir duruma gelirler. Sonuç olarak, yüksek öz-yeterlik inancı yüksek bilişsel süreçlere yol açar (Locke ve Latham, 1990).

2.4.2. Motivasyonel Süreçler

Bireylerin z-yeterliğine olan inançlar, motivasyonel süreçlerin düzenlenmesinde ve insanların kendini motive etmelerinde önemli rol oynar. Bireyler motivasyonunu bilişsel süreçlere göre ürettiği için motivasyonel süreçler aslında bilişsel süreçlerin bir uzantısıdır (Bandura, 1992). Motivasyonel olarak güdülenme olmadığında hiçbir davranışın gerçekleştirilmeyeceği ileri sürülse de içsel olarak motive edilen problem çözme davranışında, asıl motive edici etken bilişsel süreçlerdir (Eckblad, 1981). Hedef belirlemeye dayalı bilişsel süreçlerle içsel tatmine dayalı motivasyonel süreçler karşılaştırılır ve belirlenen hedeflere göre davranışlara yn verilir. Ayrıca belirlenen hedeflere ulaşana kadar çabalamak, içsel yönden teşvik sebebi sayıldığı için öz-yeterlik inançları motivasyonel süreçlere katkıda bulunur. Motivasyonel süreçlerinde bireylerin, belirledikleri hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba gösterdikleri, zorluklar karşısında ne kadar direndikleri dikkate alınır. Bu bağlamda yeteneklerinden şüphe duyan bireyler çabuk pes ederek motivasyonlarını düşürmekte, ancak yeteneklerine inanan bireyler zorluklar karşısında direnerek güçlü performans sergilemektedirler (Bandura, 1994; Bandura, 1995).

Motivasyonel süreçlerin, üç farklı bilişsel süreçten etkilendiği belirtilmiştir. Bunlar, yükleme teorisiyle özdeşleşen nedensel atıflar, beklenti-değer teorisiyle özdeşleşen sonuç beklentileri ve hedef teorisiyle özdeşleşen bilişsel hedeflerdir (Bandura, 1992). Nedensel atıflar, bireyin performans ve duygusal durumunu temel alarak öz-yeterlik inancını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen önemli bilişsel süreçtir. Örneğin, kendini yeterli gören birey, başarısızlık durumunda az çaba gösterdiğini düşünerek kendine yapıcı atıfta bulunurken, kendini yetersiz gören birey, yeteneğinin hiç

olmadığını düşünerek kendine yıkıcı atıfta bulunur (Alden, 1986; Chwalisz vd., 1992). Sonuç beklentileri, bir davranışın belirli sonuçları ortaya çıkaracağı düşüncesiyle bu sonuçlara verilen değerdir. Bireylerin beklenen sonuçlara ulaşacağına inanmasının yanı sıra hangi davranışları yapabileceklerine olan inancı da dikkate alınır. Kısaca, bireyler yeteneklerine uygun olmayan davranışlarda bulunmayarak güçlü bir motivasyonel süreç elde edecektir. Bilişsel hedefler ise kişinin kendi yeterliğini değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan ve bireyin motivasyonel süreçlerini etkileyen önemli bilişsel mekanizmadır. Belirlenen bilişsel hedefler, içsel tatmin duygusuna bağlı olarak motivasyon sürecini etkiler. Böylece bireyler, belirlenen hedeflere ulaşmak için daha fazla çabalayarak kendi kendilerini motive ederler (Bandura, 1995).

2.4.3. Duyuşsal Süreçler

Duyuşsal süreçler, bireylerin karşılaştığı olaylardan duygusal olarak etkilenme biçimidir. Karmaşık duyguların belli süreçlerden geçerek en uygun duygunun zorlukların üstesinden gelinmesi için kullanılmasını ifade eder. Böylece duygular, üzüntü, neşe, mutluluk gibi öznel duygular şeklinde ortaya çıkabilir (Young, 1975). Duyuşsal süreçler, duyguların düzenlenmesini ve yeni duygusal anlamlar oluşturulmasını sağlayan duygusal bilgi kaynakları olarak değerlendirilmiştir. Bu yorumlamada, bilişsel süreçler ile duyuşsal süreçlerin bağlantısına dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bilişsel süreçler, bilgiye nasıl ulaşıldığı, bilginin nasıl işlendiği ve kullanıldığıyla ilgilenirse de aslında bu yapıların anlaşılmasında hayati öneme sahip olan duyuşsal süreçler olmadan eksik kalacaktır. Buna göre bireyin zihni, duygularının yönlendirmesiyle bilgiye dikkat edecek, motive olmasıyla yeni hedefler belirleyecek ve etkileşim kurmasıyla iletişimini düzenleyecektir (Greenberg vd., 1993). Aynı zamanda motivasyonel süreçlerle duyuşsal süreçlerin bağlantılı olduğu düşünülmüş ve verilen duygusal tepkilerin, belli bir motivasyon derecesine ve görevin zorluk derecesine bağlı olarak yapıcı veya yıkıcı şekilde ortaya çıktığından bahsedilmiştir (Feshbach ve Feshbach, 1987). Buna göre bireylerin sorunlarla başa çıkacaklarına inanmaları, motivasyon düzeylerini önemli derecede etkileyerek stres ve depresyon yaşama olasılıklarını artırabilir veya azaltabilir (Bandura, 1995).

Duyuşsal süreçler, bireylerin duygu ve düşüncelerini kontrol etmek için algılanan öz-yeterlik süreçleridir. Öz-yeterlik faktörü, bireyin zihninde istenmeyen durum olarak ortaya çıkan stres ve depresyon durumlarını duyuşsal süreçler aracılığıyla kontrol altına almak için kullanılmaktadır. Ancak duyuşsal süreçlerle ilgili asıl sorun, bu rahatsız edici düşüncelerin bireyin zihninde sürekli yer edinmesinden değil, bu düşünceleri yatıştırmak için duyuşsal süreçlerin eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Bandura, 1994).

2.4.4. Seçim Süreçleri

Öz-yeterliğin önemli süreçlerinden sonuncusu olarak değerlendirilen seçim süreçleri, bireylerin kendilerine fayda sağlayan işler yapmasına ve bir arada bulunduğu kişiler üzerinde bir miktar kontrol sahibi olmasına fırsat veren süreçlerdir. Bireylerin öz-yeterlik düzeylerine göre seçtiği etkinlikler onların yaşam tarzlarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Bandura, 1994). Genel olarak bakıldığında, bireyler günlük yaşamlarında sürekli olarak belli seçimler yapmak zorunda kalırlar. Yapılan seçimler genellikle kalıcı sonuçlara yol açmayan türde olduğundan fazla önemli gibi görünmese de hayati önem arz eden konularda yapılan seçimler bireyin tüm hayatının gidişatını derinden etkilemektedir. Yaşamlarında dönüm noktaları olarak ifade edilen ve bireylerde özel bir önem taşıyan bu seçimler bireylerin geleceğini şekillendiren ilk adımlardır (Bandura, 1997).

En önemli seçim süreci, bireylerin kariyer hedeflerini belirlemesidir. Buna göre bireylerin öz-yeterliği, seçim süreçlerini etkileyerek hayatta kalma gücü veren en önemli unsurlardandır. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler, ilgilerinin ve çalışma alanlarının farkında oldukları için kariyer seçimlerini de başarılı bir şekilde gerçekleştirirler. Bir nevi kendi yeterliğine göre belirlediği mesleki uğraş için gereken mesleki bilgileri öğrenme hazırlığıdır (Bandura, 1994). Ancak düşük öz-yeterliğe sahip bireyler, kendilerine hedef belirlemekte güçlük çekerler. Herhangi bir görevi başarmak gibi amaçları olmadığı ve kendilerine belirledikleri hedefleriyle zayıf bağ kurdukları için yetersizliklerine yoğunlaşırlar. Belirledikleri mesleki seçimlerinde başarılı olacaklarına inanmak yerine yanlış mesleki tercih yaptıkları düşüncesine yoğunlaşarak seçim süreçlerinde başarısız olurlar (Bandura, 1995).

Öz-yeterlik inançları, bireylerin mesleki gelişimlerini etkileyecek yönde seçimler yapmalarının yanı sıra bireylerin sosyal statülerini etkileyecek türde seçimler yapmalarına da katkıda bulunur. Her alanda ön plana çıkan seçim süreci saldırganlık ve sakinlik davranış seçimlerini de etkiler. Buna göre bireyler öz-yeterlik düzeylerine göre istediklerini elde etmek için saldırganlık veya sakinlik davranışını seçerler. İstediklerini hemen elde etmeyi düşünen öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler, hedeflerine kısa sürede ulaşacağını ve bu süreçte caydırıcı bir cezanın olmadığını düşünerek seçim sürecini saldırganlık gösteren davranıştan yana kullanacaklardır. Ancak hedeflerine uygun yollarla ulaşmayı düşünen öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, kurallara uygun bir şekilde hedeflerine ulaşacaklarını düşünerek seçim süreçlerini sakinlik gösteren davranıştan yana kullanacaklardır (Perry vd., 1986).

Sonuç olarak, öz-yeterliğin süreçleri olarak değerlendirilen bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleri ayrı olarak ele alınsa da aslında hepsinin birbirini etkileyen önemli süreçler olduğu görülmüştür. Bunların yanında farklı öz-yeterlik türleri de bulunmaktadır. Konunun daha iyi anlaşılmasında, öz-yeterlik kavramı detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.5. ÖZ-YETERLİK TÜRLERİ

Öz-yeterlik türleri genel ve özel öz-yeterlik olarak iki ana başlıkta incelenmiş, ayrıca özel öz-yeterlik başlığı altında alana özgü olan akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik olmak üzere üç farklı boyutu olduğundan bahsedilmiştir.

2.5.1. Genel Öz-Yeterlik

Genel öz-yeterlik, bireylerin farklı durumlar karşısında nispeten sabit bir düzeyde olan ve içinde olduğu duruma göre değişmeyen öz-yeterlik türüdür. Biliş yeteneğinin, tek bir performans üzerinde yoğunlaşması olarak değerlendirilen genel öz-yeterlik, özellikler veya farklı durumlar arasında seçim yapılmasına gerek olmadan gerçekleşir. Genel öz-yeterlik, ömür boyu sürecek olan deneyimlerin ürünü olduğundan kısa süreli şartlarda değişmesi mümkün değildir (Eden ve Kinnar, 1991). White (1959), canlılar üzerinden yaptığı çalışmalar sonucunda, öz-yeterlik kavramını genel öz-yeterlik olarak

ele almış ve bir organizmanın çevresiyle güçlü bir şekilde etkileşime girme kapasitesi olarak yorumlamıştır. Öğrenme yeteneği az olan canlıların bile belli düzeyde yeterlikle dünyaya geldiği kabul edilebilir, ancak genel öz-yeterlik, esnek sinir sistemi yapısına sahip olan insan ve diğer canlılarda çevre ile etkileşime girme sonucu uzun süreli dürtüler, içgüdüler gibi öğrenme becerileriyle aşamalı bir şekilde elde edilebilmektedir.

Genel öz-yeterlik, kişinin çevresel taleplere uygun, zorluklarla başa çıkma ve bunları kontrol etme yeteneğine olan genel inancı olarak tanımlanırken (Schwarzer ve Jerusalem, 1995) Bandura (1997) tarafından, bireylerin karşılaştığı olağandışı durumların başarılı bir şekilde atlatabilmesi için her türlü çabayı harcayarak harekete geçebileceğine olan inancı olarak tanımlanmıştır. Ulaşılan çok sayıda başarılı deneyimlerle ilerde karşılaşılması muhtemel olan başarısız deneyimlerin etkisi önceden kırılmış olduğundan, birey bu durumlardan çok etkilenmez. Kısaca, genel öz-yeterlik zamanla gelişen becerilerden ve bilişsel düşüncelerden ziyade bireylerin kendini değiştirmeye yönelik gerçekleştirdiği davranışların üstbilişsel kaynaklarına odaklanır (Bandura, 1997). Böylece, bireyler yeteneklerinin bir parçasına değil bütününe odaklanacaktır (Chen vd., 2011). Buna göre, genel öz-yeterliğin göreve özgü olarak içselleştirildiğinden bahsedilmiş ve bir kişinin farklı alanlarda farklı düzeyde öz-yeterliğe sahip olabileceği belirtilmiştir. Örneğin bir mühendis, işi gereği bilmesi gereken teknik bilgilerle başa çıkma stratejilerine sahipken, insanlarla iletişim kurma konusunda başa çıkabilecek bir öz-yeterlilik düzeyine sahip olmayabilir (Gazica ve Spector, 2015).

İlgili literatür incelendiğinde genel öz-yeterlik hakkında yapılan farklı tanımlamaların olduğu görülmüştür. Örneğin, Sherer vd. (1982) genel öz-yeterliği, belli bir duruma özel olmayan yeterlik şeklinde ifade etmişlerdir. Genel öz-yeterliğinin varlığından söz edebilmek için bireyin davranışları başlatma isteği, başlattığı davranışı tamamlamak için çaba harcama isteği ve zorluklar karşısında mücadele etme isteği olmalıdır. Buna göre genel öz-yeterlik, verilen bir görevi yerine getirme becerisine sahip olma durumudur. Genel öz-yeterliği yüksek olan bireylerin, verilen görevi yerine getirmede başarılı olma olasılıkları yüksektir. Bu kişiler, bir işe başladıklarında onu yarım

bırakmak istemezler ve işi bir sonuca ulaştırana kadar devam ettirebilecek güçtedirler (Gardner ve Pierce, 1998).

Genel öz-yeterlik, bireyin karşılaştığı zorluklarla başa çıkmak için ihtiyaç duyduğu kaynakları belirleyebileceğine dair istikrarlı bir inanç duymasıdır (Scherbaum vd., 2006). Judge vd. (1998) genel öz-yeterliği öz saygı ile ilişkilendirerek zorluklarla başa çıkma yetenekleri olarak açıklamışlardır. Bu bağlamda, bireylerin kendisi tarafından değer verdiği beceriler ile ustalaştığı becerilerin birbirinden farklı olabileceğini ve dolayısıyla öz-yeterlik ve öz-saygının birbirinden farklı iki kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bir çalışmada, mutlu ve üzgün ruh halinin, ergenlerin genel öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buna göre mutlu olan öğrencilerin, mutlu olmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde genel öz-yeterlik performansları sergiledikleri bulunmuştur (Kavanagh ve Bower, 1985).

2.5.2. Özel Öz-Yeterlik

Bireylerin içinde bulundukları sosyal çevre ve sahip oldukları öz-yeterlik düzeyleri sabit durmayan, sürekli olarak değişim gösteren bir yapıdadır. Özel öz-yeterlik, sürekli değişen koşulların, motivasyon düzeyine göre akademik, sosyal ve duygusal alt becerilerle harmanlanarak gereken bilginin üretilmesi yeteneğidir (Bandura ve Wood, 1989). Bu bağlamda özel öz-yeterlik başlığı altında akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlikten bahsedilebilir.

Akademik Öz-yeterlik: Özel öz-yeterliğin alt alanlarından biri olan akademik öz-yeterlik, bireylerin içinde bulundukları sosyal kurumlar tarafından belirlenen görevleri başarılı bir şekilde tamamlayabileceğine olan inancıdır. Ayrıca öz-yeterlik inancı başarılı bir şekilde oluşturulduğunda, derslerde başarılı olma gibi akademik öz-yeterlik davranışlarını da beraberinde getirecektir (Solberg vd., 1993). Çünkü, çocukların karşılaştıkları bilişsel ve motivasyonel zorluklar, genellikle akademik yeterlilikleriyle ilgilidir. Çocuklar için okula başlamadan önce başlayan bu görevler, yetişkinliğe kadar sürekli farklı şekillerde karşılımlarına çıkar. Akademik öz-yeterlik, çevreden gelen tepkilere göre mesleki yönelimlerin önceden belirlenmesi nedeniyle kamusal bir kavram haline gelmiştir. Çocuklar onlara sunulan eğitim programları sayesinde

akademik becerilere ilişkin kendi hedeflerini belirlerler. Bu hedeflerin belirlenmesinde ve onlara başarılı bir şekilde ulaşılmasındaki asıl önemli etken ise öz-yeterliğin kendisidir. Akademik öz-yeterlik, kişinin yeteneklerine göre belirlenmiş eğitimsel performanslarına ulaşmak için eylem planlarını bir araya getirme ve uygulama yeteneğidir. Öğrenciler kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmek için hangi yeteneklere sahip olmaları gerektiğine karar veririler. Bunun yanında, akademik öz-yeterlik düzeyleri farklı alanları kapsadığından çok yönlüdür. Örneğin matematiğe yönelik öz-yeterlik inancı ile coğrafyaya yönelik öz-yeterlik inancı birbirinden farklıdır (Zimmerman, 1995).

Akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin, derslere katılma, bilgileri hatırlama, organize etme ve anlamlı hale getirme, verilen görevle ilgili bilgiyi hatırlama gibi üretken eylemlerde bulunması olasıdır (Schunk, 1991). Böylece akademik öz-yeterlik, öğrencilerin beklenen sonuçları öz-yeterliklerine bağlı olarak öngörmesini sağlayarak hangi davranış tarzını benimseyeceklerine ve bunu ne kadar süre tekrar edeceklerine karar vermelerine yardımcı olur. Bireyler, akademik verim almak için olumlu olumsuz durumlar ışığında gerekli değerlendirmeler yaparlar ve başarıya ulaştırmayan davranışlardan kaçınırlar. Kısaca bireyler, kendi değerler sistemine bağlı olarak, akademik performansına göre ödüllendirici veya cezalandırıcı sonuçlara ulaşırlar (Bandura, 1997).

Sosyal Öz-yeterlik: Bireylerin sosyal hayatlarındaki davranışları, ileriki kariyerini belirleme ve geliştirmeleri açısından önemlidir. Çünkü bireylerin kişilerarası ilişkilerini geliştirme ve devam ettirme düzeyleri konusunda sosyal becerileri önemlidir (Smith ve Betz, 2000). Bu aşamada bireylerin sosyal öz-yeterlik geliştirmesinden bahsedilmiş ve sosyal öz-yeterlik, bireylerin sosyal ilişkileri başlatma, sürdürme yeteneğini, ayrıca başkalarıyla uyumlu bir şekilde çalışma ve sosyal ortamda karşılaşılan çatışma durumlarını yönetebilme konusunda algıladığı yeteneklerini ifade edebilmesi olarak tanımlanmıştır (Bandura vd., 1999). Sosyal öz-yeterlik bireylerin çevresiyle etkileşimde bulunabilme yeteneğine güven duymasını gerektirdiğinden, bireyin sosyalleşebilmesi için ne kadar çaba gösterdiğini algılaması önemlidir. Bireyin başlattığı etkileşim diğer birey tarafından ne kadar olumlu karşılanırsa bireyin sosyal öz-yeterliğine de o kadar katkıda bulunur (Van de Sande ve

Byvelts, 2016). Yüksek sosyal öz-yeterliğe sahip olan bireylerin daha düşük düzeyde sosyal fobi geliştirdikleri ve daha girişken sosyal davranışlarda bulundukları, düşük sosyal öz-yeterliğe sahip bireylerin ise daha fazla utangaçlık duygusu geliştirdikleri bildirilmiştir (Smith ve Betz, 2000; Anderson ve Betz, 2001; Armum ve Chellappan, 2015). Bu bağlamda, bireyler başkalarıyla iletişim kurmak istiyorsa veya bir durum karşısında kendini savunması gerekiyorsa var olan sosyal öz-yeterlik düzeyine göre girişimde bulunacaklardır (Van de Sande ve Byvelts, 2016).

Sosyal öz-yeterliğin akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin başkalarıyla iletişim kurma ve başkalarını etkileme gibi içinde bulundukları sosyal durumların, sosyal öz-yeterliklerini önemli ölçüde etkilediği ve dolaylı olarak akademik performanslarını artırdığı bildirilmiştir. Araştırmada, sosyal alanlarda güçlü bir performans gerçekleştireceklerine inanan bireylerin, yüksek düzeyde akademik performans sergiledikleri bulunmuştur (Ferrari ve Parker, 1992). Yapılan başka bir araştırmada ise sosyal öz-yeterliği yüksek olan ergen bireylerin, sosyal öz-yeterliği düşük olan ergen bireylere göre kişilerarası sorunlardan kaynaklanan stresi daha düşük düzeyde sergiledikleri ve daha yüksek düzeyde stresle başa çıkma becerilerine sahip oldukları bulunmuştur (Matsushima ve Shiomi, 2003). Ateş (2016) ergenlerle yaptığı araştırmada, kentte yaşayan ve sosyal-kültürel etkinliklere katılan öğrencilerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin yüksek çıktığını tespit etmiştir. Öztürk ve Şahin (2007) ise takım sporu yapan öğrencilerin bireysel spor yapan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde sosyal öz-yeterliğe sahip olduklarını bildirmişlerdir.

Duygusal Öz-yeterlik: Psikoloji alanında ağlamak, gülmek, üzölmek gibi duyguların bastırılmadan ifade edilmesi kişinin duygusal sağlığı açısından yararlıdır. Duyguların engellenmesi ve bastırılması beden tarafından sağlıksız bir durum olarak algılanırken duyguların başkalarıyla paylaşılması, duygusal yönden iyileşmeyi kolaylaştırdığı için bireyin duygusal gelişimi açısından faydalıdır (Nyklicek vd., 2004).

Öz-yeterliğin alana özgü türlerinden biri olarak değeriendirilen duygusal öz-yeterlik, bireylerin duygusal gelişimlerinin önemli anahtarıdır. Bu bağlamda duygusal öz-yeterlik kavramını detaylı bir şekilde inceleyen Saarni, farklı tanımlamalarda

bulunarak duygusal öz-yeterlik kavramını hep bir adım ileriye taşımaya çalışmıştır. Öncelikle, duygusal öz-yeterliğin kişilerarası yönüne odaklanarak bireylerin duygularını karşı tarafa iletebilme gücünün farkına varması ile iletişim kurma isteğinin devreye girdiğinden bahsetmiştir. Bu nedenle duygusal öz-yeterlik, bireylerin duygularını aktarmak istediği kişilerle kaliteli bir iletişim kurmasına olanak sağlayan bir araç olarak görülmüştür. Yüksek duygusal öz-yeterliğin olumsuz durumlarla karşılaşıldığında bir tampon görevi gördüğü ve olaylara farklı duygusal anlamlar katmayı sağlayan bir filtre işlevini üstlendiği ifade edilmiştir. Saarni'ye göre duygusal öz-yeterliğin aşırı bir şekilde bireylere nüksetmesi, girdiği her ortamda farklı bir ahlaki kişilik oluşturmaya, hatta sosyopatlık düzeyinde bir kişilik oluşturmaya zemin hazırlayabilecek güçtedir. Örneğin, aşırı düzeyde duygusal öz-yeterliğe sahip bireyler, başkalarına zarar verdikleri esnada duygusal olarak hissizlik yaşayarak empati yapamaz ve başkalarının duygularını anlayamaz durumdadırlar (Saarni, 1997). Saarni (1999) ikinci olarak, duygusal öz-yeterlikle kültürel çevre arasındaki bağlantıya dikkat çekerek bireyin deneyimlediği farklı duyguların, kültürel çevrenin gölgesinde tekrar şekillendiğinden bahsetmiştir. Örneğin, farklı Afrika toplumlarında cenaze töreni ölen kişinin Tanrı'ya katıldığı gerekçesiyle eğlence ve dans gösterileriyle mutlu bir şekilde tamamlanırken (Aslanoğlu, 2022), batı toplumlarında kederli bir şekilde ağıt yakma, ağlama gibi davranışlarla üzgün bir şekilde tamamlanır (Hochschild, 2012). Bu nedenle mutluluk ve üzüntü gibi duygular kültürel çevreden kesin bir şekilde etkilenecek şekilde şekillenmektedir (Saarni, 1999). Son olarak duygusal öz-yeterliğin içsel yönünde dikkat çekilmiş, bireyin kendisini nasıl hissetmek istiyorsa içinden geldiği gibi yaşaması olarak değerlendirilmiştir. Buna göre duygular ister diğerlerinden farklı olsun ister çevresindekilerin duygularıyla benzerlik göstersin, sonuç olarak bireyin kendi duygularını bir şekilde kabul ettiğini belirtmiştir. Bireyin arzu ettiği duygusal dengeyi kurabileceğine olan inancı önemli olduğundan, kendi ahlaki duygusuyla harmanlanmış bir duygusal öz-yeterlik sergilediğinde kendi içindeki olumlu duygu teorisini tamamlanmış olacaktır (Saarni, 2000). Bunların yanı sıra bireylerin kendi duygularını tanımlayabilmesi, başkalarının duygularıyla başa çıkabilmesi, duygularını jest ve mimikler aracılığıyla algılayabilmesi de duygusal öz-yeterliğin tanımlanmasında kullanılan önemli faktörlerdendir (Qualter vd., 2014).

2.6. ÖZ-YETERLİĞİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bireylerin öz-yeterlik inançlarını oluşturmalarında ve geliştirmelerinde farklı kaynaklardan yararlandıkları bilinmektedir. Yararlanılan kaynakların farkında olmak, öz-yeterlik inancını şekillendiren temel faktörlerin anlaşılmasını sağlar ve bu faktörlerin nasıl değiştirilebileceği konusunda fırsatlar sunar (Waddington, 2023). Öz-yeterliği etkileyen faktörler ilk defa Bandura tarafından tanımlanmıştır. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik dört temel kaynaktan etkilenmektedir. Bunlar, aktif kazanım, dolaylı deneyim, sözel ikna ve fizyolojik durumlardır. Öz-yeterliği etkileyen faktörler hakkında yapılan daha sonraki tanımlamalar ise Bandura'nın dört temel faktör tanımlamasından etkilenilerek yapılmıştır. Örneğin, Eden ve Kinnar (1991) öz-yeterliği etkileyen dört bilgi kaynağı olduğunu aynen kabul ederek öz-yeterliğin gelişimine en çok etkisi olandan en az etkisi olana göre sıralama yapılmasını gerekli bulmuşlardır. Bu sıralamaya göre, aktif kazanım en güçlü kaynak olarak değerlendirilirken dolaylı deneyim ikinci, sözel ikna üçüncü ve fizyolojik durum ise en az etkili olan son kaynaktır.

2.6.1. Aktif Kazanım

Aktif kazanım, uzmanlık deneyimlerini içerdiğinden öz-yeterliğin en güçlü kaynağıdır. Birey uzmanlaşmak istediği konularla ilgili sorular sorduğunda kendine duyduğu güven artacak ve öz-yeterlik düzeyini artıracaktır (Solberg vd., 1993). Sonuç olarak birey bir işte başarıya ulaştıkça, o işi yapma yeteneğine güvenerek kendine olan inancını artırmış olacak (Eden ve Kinnar, 1991) ve karşısına çıkan engelleri aşmak için istikrarlı bir şekilde azmetmesi durumunda başarıyı bizzat elde etmiş olacaktır (Kelleher, 2016).

Kendi kendine öğrenmeyi ifade eden bu faktöre göre bireyler belirlediği veya verilen görevin en azından bir kısmını bile yerine getirdiklerinde başarı elde ettiklerini hissedecekler ve kendilerini daha zor görevleri başarabileceğine yönelik güdüleyeceklerdir. Bireylerin başardığı her adımda olumlu geribildirim alması ve gittikçe zorlaşan görevlerin verilmesi başarılı olduğunun göstergesi sayıldığından öz-

yeterliğin oluşmasında başarıların ödüllendirilmesi ve başarısızlıkların tekrarlanmaması önemlidir (Heslin ve Khele, 2006).

Aktif ustalık deneyimleri olarak da değerlendirilen faktör, bireylerin başarılı olmak için gerekli kişisel kaynakları elde edebileceğine dair inanç duymasıdır. Bireylerin geçmişte elde ettiği başarılar öz-yeterlik inancını artırırken, tekrarlanan başarısızlıklar ise öz-yeterlik inancını azaltabilir (Artino, 2012). Waddington (2003) tarafından ustalık deneyimleri olarak değerlendirilen faktör, bireylerin geçmişte başarılı bir şekilde gerçekleştirdiği görevlere benzer yeni durumlarla karşılaştıklarında, önceki başarılarını hatırlayarak zorlukların üstesinden gelebileceğine inanmalarıdır. Bu nedenle aktif kazanım, güvenilir olduğu ve bireyde etkisi oldukça fazla olduğu için en çok ağırlık verilen kaynaktır. Bireyin gerçekleştirdiği bir eylemin yine kendisi tarafından gözlemlenmesi gelecekte karşılaşacağı benzer durumlar karşısında etkili başa çıkma stratejilerini geliştirmesini sağlamıştır (Goldfried ve Robins, 1982). Performans deneyimleri olarak da değerlendirilen aktif kazanım, bireyin elde ettiği başarılar sayesinde öz-yeterlik duygusunu geliştirmesini sağlar. Erken dönemde zorluklar karşısında elde edilen başarılar bireyde güçlü bir öz-yeterlik duygusunun geliştirirken başarısızlıklar öz-yeterlik duygusunu zayıflatır. Çaba eksikliği ve eksik kaynak kullanımından dolayı başarısızlık durumu oluşuyor ve bu durum birey tarafından dikkate alınmıyor ise performans deneyimi bir anda en olumsuz etkiye sahip olabilecek bir güç haline gelebilmektedir (Oettingen, 1995). Küçük yaştaki çocuklar, öz-yeterlik inançlarıyla ilgili bilgi kaynağı olarak dolaylı yaşantılarına daha çok güvenirken, artan yaşla birlikte aktif kazanım tecrübelerine daha çok güvenmeye başlarlar. Bu durum öz-yeterliğin gelişiminde yaşı önemli bir değişken olduğunu göstermiştir (Keyser ve Barling, 1981).

Aktif kazanım faktörü bazı kaynaklarda, bireyin fizyolojik yaşantılarına atıf yapılarak ele alınmış, bazı kaynaklarda kendi kendine öğrenme olarak yorumlanmış, bazı kaynaklarda ise aktif ustalık deneyimleri ve aktif performans deneyimleri olarak ele alınmıştır. Literatür incelenmesi sonucunda, öz-yeterliğin en önemli kaynağının aktif kazanım faktörü olduğu konusunda araştırmacıların hem fikir oldukları, ancak her bir kaynakta farklı yönleriyle değerlendirilerek, her açıdan aydınlatılmaya çalışıldığı görülmüştür.

2.6.2. Dolaylı Yaşantılar

Öz-yeterliği etkileyen ikinci önemli faktör, bireylerin kendilerine benzer niteliklerde olan rol model olarak seçtikleri bireylerden öğrendikleri dolaylı yaşantılardır. Burada önemli görev rol model alınan kişiye düştüğünden, bireyin kendine rol model olarak alacağı kişiyi dikkatlice seçmesi gerekmektedir. Bireyler rol modelde gözlemledikleri hataları yapmadıklarında kendilerine daha fazla güven duyarak öz-yeterliğini artıracak ve dolaylı yaşantılar yoluyla, rol modelin hem başarılarını hem de başarısızlığını gözlemleyerek öğrenmiş olacaktırlar (Heslin ve Khele, 2006). Bireylerin kendilerine rol model olarak belirledikleri kişilerin başarılı performans sergilediklerini gözlemlmeleri öz-yeterlik düzeylerini önemli ölçüde artıracaktır. Aynı zamanda gözlemlenen yetenekli bir kişinin yetersiz stratejiler kullanarak başarısız olduğunu görmekte, gözlemcinin öz-yeterliğini artıracak ve birey sonuca ulaşmak için hangi yolların işe yaradığını görerek diğer alternatif yollara daha güvenli olarak yönelmiş olacaktır (Bandura vd., 1980; Bandura, 1986).

Literatür incelendiğinde dolaylı yaşantı faktörü hakkında yapılan farklı tanımlamaların olduğu görülmüştür. Örneğin, aktif katılım kaynağına nazaran daha az güvenilir bilgi kaynağı olarak varsayılan dolaylı yaşantılar, rol model aldıkları kişilerin çaba harcayarak başarıya ulaştıklarını gören gözlemcilerde oluşan yeterlilik inancıdır. Bu aşamada, bireylerin öz-yeterlik inançlarının değişime açık bir düzeyde olduğundan bahsedilmiştir (Artino, 2012).

Dolaylı yaşantılar, bireyin kendine rol model olarak belirlediği kişinin bir görevi yerine getirmesini izlemesidir. Birey rol model aldığı kişilerin davranışlarını izledikçe, kendi alanındaki yeterlik beklentilerini artırır ve beklentisine en uygun gelen davranışları uygular (Solberg vd., 1993). Böylece, birey düşük öz-yeterliğe sahip olsa bile, kendine benzediği düşüncesiyle seçtiği rol modelin başarılarından ve başarısızlıklarından ders alarak öz-yeterliğini artırabilir (Eden ve Kinnar, 1991; Goldfried ve Robins, 1982; Kelleher, 2016). Vekaleten deneyimler olarak da ele alınan dolaylı yaşantılar, bireylerin başarılarını gözlemleyerek elde ettiği ikinci el tecrübelerdir (Waddington, 2023). Kısaca, bireyler kişisel olarak deneyimlemelerinin dışında, başkalarının başarılarını ve başarısızlıklarını gözlemleyerek öz-yeterliklerini

geliştirme çabası içerisindeyler. Dolaylı deneyimler yoluyla gözlemlenen bireylerin başarıları, kişinin öz-yeterlik duygusunu artırırken, başarısızlıkları ise öz-yeterlik duygusunu düşürür. Ayrıca birey gözlemi esnasında, kendini geliştiren bilgi, beceri ve stratejiyi kendine aktardığı için gözlemlediği rol modelin öz-yeterlik düzeyinden daha fazla öz-yeterlik duygusuna da sahip olabilir (Oettingen, 1995).

2.6.3. Sözel İkna

Öz-yeterliği etkileyen üçüncü faktör olan sözel ikna, bireylerin yeterliliklerini ve yeteneklerini artırma konusunda cesaretlendirilmesidir. Sadece dış motivasyonla değil aynı zamanda iç motivasyon desteğiyle öz-yeterliğin artırıldığı faktördür. Bireyin, dışsal veya içsel motivasyonu bir durumu inandırıcı olarak algıladığında öz-yeterliğini artırma olasılığı da yüksek olacaktır. Sözel ikna yoluyla başarı doğuştan gelen yeteneğe bağlı kalınmadan, yeterli çaba harcanarak sonradan kazanılabilir (Heslin ve Khele, 2006).

Benzer bir görüşe göre sözel ikna, kişinin kendisi tarafından veya çevresindeki kişiler tarafından belirlenen hedef davranışları gerçekleştirmeye teşvik edilme durumudur. Hedef davranışlar, içsel veya dışsal olarak ikna edilen bireylerin ilgisine, bedensel durumuna ve geri bildirim almalarına göre belirlenmektedir (Solberg vd., 1993). Sözel ifadeler, bireylerin genel beklentilerine düşük düzeyde etki ettiği için, öz-yeterlik becerilerinde daha az değişikliğe neden olmaktadır (Goldfried ve Robins, 1982). Sözel ikna yoluyla öz-yeterlik belli bir düzeye kadar artırılabilir, ancak öz-yeterlik düzeyinin aşırı artması, bireyin tahmin etme kalitesini azaltabilir (Gist ve Mitchell (1999).

Sözel ikna, bireylerin güvendiği, sevdiği bir büyüğü veya akranı tarafından, başarılı performans sergileyebileceğine dair güven veren geri bildirimlerle ikna edilmesidir (Eden ve Kinnar, 1991; Waddington, 2023). Yetkin model olarak seçilen bu bireyler, aynı zamanda sözlü ikna yoluna aktif etkileme girişimlerinde bulunduklarından, bireylerin öz-yeterlik duygularını etkileyen nadir insanlar olarak değerlendirilmiştir. Buna göre, sözel ikna tek başına istenen davranışı ortaya çıkarmak için yeterli olmayacak, ancak kişinin öz-yeterliğine olan inancıyla birlikte kullanıldığında performans kalitesini artıracaktır. Verilen görevleri başarılı bir şekilde

gerçekleştireceği konusunda sözel olarak ikna edilen bireyler, daha fazla çaba sarf edeceklerdir. Yeterli beceriye sahip olmayan bireyin ikna edilmesi ise başarısızlık deneyimleri yaşamasına neden olarak hem öz-yeterlik inancını düşürecek hem de ikna eden kişiye karşı güven duygusunu sarsacaktır (Oettingen, 1995; Bandura, 1986; Artino, 2012).

2.6.4. Fizyolojik Durum

Öz-yeterliği etkileyen son faktör olarak değerlendirilen fizyolojik durum, bireylerin başarılı olma sonucuna ve başarısız olma ihtimaline göre değişen fizyolojik durumlara eşlik eden iç güdüsel tepkilerdir. Elde edilen başarılı veya başarısız performanslar sırasında fizyolojik uyarılmalar yaşanmaktadır (Eden ve Kinnar, 1991). Fizyolojik ve duygusal olan bu uyarılmalar, kişinin duyuları aracılığıyla bedensel ve duygusal durumlarını algılaması sonucu kendisi hakkında elde ettiği bilgileri yorumlama becerisini artırır (Waddington, 2023).

Fizyolojik durumları iletecek olan bilgiler, bireyin bilişsel değerlendirmesinden geçerek onaylanır. Onaylanan bilgiler, bireylerin bilişsel değerlendirmesine bağlı olarak öz-yeterlik inançlarını olumlu veya olumsuz yönde etkiler. Örneğin, sürekli zorlu görevlerle yüzleşen bireyde meydana gelen korku, terleme gibi stres tepkileri başarısızlık olarak algılanacak ve baş, sırt, mide ağrısı gibi aşırı fizyolojik ve duygusal uyarılmalar bireyi sürekli gergin ve huzursuz olarak hissettireceğinden performansının düşmesine neden olacaktır (Artino, 2012; Kelleher, 2016). Verilen bir görevi yerine getiremeyeceği düşüncesi ise giderek korkuyla harmanlanacak ve düşük öz-yeterlik duygusuna neden olacaktır. Bu nedenle bireylerin öz-yeterliğini geliştirmesinde fizyolojik durumlar önemli bir etkiye sahiptir (Goldfried ve Robins, 1982; Bandura, 1986). Sonuç olarak, zorluklarla mücadele etmek için hazırlanan bir eylem planında meydana gelen düşük düzeydeki fiziksel uyarılmalar öz-yeterlik duygusunu artırırken, yüksek düzeydeki duygusal uyarılmalar ise öz-yeterlik duygusunu düşürmektedir (Oettingen, 1995). Ayrıca bu dört faktörün yanı sıra kültürün de öz-yeterliği etkileyen önemli bir kaynak olduğu öne sürülmüştür.

Eaton ve Dembo (1997) Asyalı olan ve olmayan öğrencilerle yaptığı araştırmada, kültüre bağlı gelişen yeteneklerin öz-yeterlik düzeyini etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmada, bireyselci kültüre sahip Asyalı olmayan öğrencilerin yüksek öz-yeterlik geliştirmelerine rağmen akademik performanslarının düşük olduğu ancak toplumsalcı kültüre sahip Asyalı öğrencilerin, düşük öz-yeterlik geliştirmelerine rağmen akademik performanslarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca Asyalı öğrencilerin ebeveynlerinin kültürlerinin etkisinde kalarak belirlediği başarı standartlarına ulaşamayacaklarını düşünmelerinden dolayı derslerinde ısrarcı oldukları görülmüştür. Bu çelişkili durum, Asyalı öğrencilerin kültürün etkisinde kalarak performanslarını artırdıkları ancak yeteneklerine güvenemediklerinden dolayı düşük öz-yeterlik geliştirdiklerine atfedilmiştir.

Öz-yeterliliği etkileyen önemli kaynaklar olmasına rağmen, bireyler bunların hepsini aynı anda kullanamamaktadır. Örneğin, bireylerin yeni bilgiler öğrenebileceği az sayıda rol modelinin olması, dolaylı deneyimlerle her zaman öğrenmenin gerçekleşmemesi veya sözel iknaya bireyin sadece olumlu davranışlarının desteklenmesi, olumsuz davranışlarının ise görmezden gelinmesi bu durumu açıklar niteliktedir. Bu düşünceler, öz-yeterlik inancının oluşmasının, birden fazla kaynaktan gelen bilgilerin süzgeçten geçirilerek seçilmesini gerektiren karmaşık bir öz-değerlendirme sürecinden elde edildiğini belirtmektedir. Sonuç olarak, bireyler öz-yeterlik duygusunu kazanmak için bir beceriyi başarılı bir şekilde tamamlayabilir, bir başkasının görevi başarıyla yaptığını gözlemleyebilir, bir görevi tamamlama konusunda sözel olarak olumlu geri bildirim alabilir veya fizyolojik uyarılma durumlarından yararlanabilir (Zulkosky, 2009).

2.7. ÖZ-YETERLİĞİN GELİŞİMSEL SÜRECİ

Öz-yeterlik, bireyin doğumdan itibaren yaşadığı deneyimlerle şekillenmeye başlar. Bebekler kendi keşif deneyimleri yoluyla öz-yeterlik duygusunun temelini oluştururlar. Bir bebek, çingirak sallayarak sesler çıkarabildiğini, çığlık atarak dikkat çekebildiğini fark ederek durumlar üzerinde bir miktar kontrol sahibi olduğunu kavrar. Çevresel durumların bir eyleme bağlı olarak meydana geldiğini ve eylemler olmadığında ise sonuç alınamadığını fark eder. Eylemleriyle çevresel durumları

kontrol etmede başarılı olan bebeklerin öz-yeterlik inançları güçlenmektedir. Bu süreçte, anne babanın tutumları ve destekleyici yaklaşımları da bebeğin öz-yeterlik duygusunun oluşmasında önemli bir rol oynar. Anne babalar, çocuklarının merakını uyandırarak ve üstesinden gelebilecekleri zorluklar sunarak, içsel motivasyonlarını artırabilir ve öz-yeterliklerini geliştirebilirler. Özellikle bebeklerin, anne babalarıyla etkili iletişim kurmalarını destekleyen ev içi etkinlikler, çocukların öz-yeterlik düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir (Eyüboğlu, 2012; Schunk ve Pajares, 2009; Bandura, 1989; Bandura, 1994).

İlk deneyimleri aile merkezli olan bebeklerin büyüdükçe artan sosyal ilişkileriyle birlikte deneyimleri akran merkezli olmaya başlar. Çocuklar, motor becerileri, sosyal uyum ve dil yeteneklerinin yanı sıra arkadaşlarıyla olan ilişkilerini güçlendirerek öz-yeterlik düzeylerini artırma eğilimindedirler. Arkadaşlarıyla yaşadığı olumsuz deneyimler ise öz-yeterlik düzeylerini olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1989; Bandura, 1994).

Ergenlik döneminde ise kendisi hakkındaki görüşlerinde farklılık yaşamaya başlayan birey, karşılaştığı sorunlarla nasıl baş edeceğini öğrenerek ve deneyimleyerek öz-yeterlik düzeyini geliştirir. Ergenlerin geniş bir sosyal çevreye sahip olma ve içinde olduğu durumlara bağlı olarak öz-yeterlik düzeyleri değişebilir. Aile üyeleriyle yaşanan çatışmaları başarıyla yönetmek, özellikle bu dönemde önemli bir beceri olduğundan öz-yeterlik düzeyine bağlı olarak olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilir (Bandura, 1994; San Bayhan ve Artan, 2012).

Yetişkinlikte bireyler evlilik, ebeveynlik ve kariyer gibi yeni sorumluluklarla karşılaşarak yaşam hedeflerini yeniden değerlendirirler. Bu dönem, bireylerin yeteneklerinde değişiklik yaşadığı ve tutarlı yeni hedefler belirlediği zaman dilimidir. Öz-yeterlik düzeyine bağlı olarak belirlenen hedefler, yaşlılık dönemine kadar devam eder. Bireyler öz-yeterliklerine göre yetenekleri ve hedefleriyle uyum içinde olmaya çalışarak yeni düzeni devam ettirmeye çalışırlar (Bandura, 1994; Cervone vd., 2006).

Yaşlılık döneminde bireyler, öz-yeterlik düzeylerine göre belirledikleri hedefleri sürdürme konusunda zorluklar yaşayabilirler. Bilişsel süreçlerde ve diğer gelişim

alanlarında meydana gelen yitimler öz-yeterlik düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak yaşlı bireylere sunulan sağlık hizmetleri yaşam standartlarını artırarak öz-yeterlik düzeylerini yükseltebilir (Bandura, 1989; Cervone vd., 2006).

Özetle öz-yeterlik, doğumdan itibaren sürekli gelişen ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bireylerin içinde oldukları dönemlere göre gelişen öz-yeterlik düzeyleri bebeklikte aile bağlarına, çocuklukta akran ilişkilerine, ergenlikte kendi deneyimlerine, yetişkinlikte yeni yaşam hedeflerine ve yaşlılıkta sağlık durumlarına bağlı olarak şekillenmektedir.

2.8. SOSYAL BİLİŞSEL TEORİ

İnsan yaşamı diğerlerine son derece bağımlıdır. Bireysel olarak yaptıkları başkalarını etkilerken aynı zamanda başkalarının yaptıkları da onların kişisel refahını etkiler. Karşılıklı nedensellik bağıni ifade eden Sosyal Bilişsel Teori, insan davranışlarının topluma olan etkisini analiz etmek için oluşturulmuştur. Önemli bir etkiye sahip olan bu teori, insanların karşılaştıkları sorunları çözmeleri ve birlikte çaba göstererek yaşam şartlarını iyileştirebilmeleri için ailelerin, toplulukların, kuruluşların, sosyal kurumların, hatta ulusların ortak yeterlilik inançları ve istekleri aracılığıyla çalışır yapıdadır. Bir nevi insanların kendi yaşamları üzerinde belli bir ölçüde kontrol sahibi olmaya çabaladıkları yeni sosyal düzenlemeler içerir (Bandura ve Schunk, 1981). Teoride çevresel olayların, kişisel faktörlerin ve davranışların birbirini etkileyen bileşenlerinden oluşan etkileşimli nedensellik modeli benimsenmiştir. Bu durum insanların kaderleri üzerinde bir miktar kontrol sahibi olma fırsatını ortaya çıkarmıştır. Sonuçta insan düşüncesi, çevreyi anlamak ve karşılaşılan zorluklarla baş etmede güçlü bir araç olarak kullanıldığı için, insanın dikkatini çeken durumlar bilişsel nedensellik modeliyle detaylı bir şekilde analiz edilmeye çalışılmıştır. Analiz esnasında bireyler özerk veya çevresel güçlere bağlı olmadıklarından içsel motivasyon düzeylerine bağlı olarak bir değerlendirme yaparlar. Değerlendirmede kullanılan bu bileşenlerin birbirini çift yönlü etkilemesi üçlü karşılıklı etkileşim modelini ortaya çıkarmıştır. Bu modele göre, bireyler bulundukları ortama uyum sağlamak için önceki deneyimlerini kılavuz olarak gelecekteki davranışlarını belirlemişlerdir (Bandura 1986). Sosyal Bilişsel Teori’de öğrenmek istenen bilginin toplumun etkisi altında oluşturulan bilişsel

kodlamalar yoluyla kazanıldığı belirtilmiştir. Davranışa bütüncül yaklaşan bu teorinin sosyal kısmı, bireylerin düşünce ve davranışlarının çevreden öğrenildiğini, bilişsel kısmı düşüncenin belli süreçlerden geçerek içsel motivasyon ve davranışlar yoluyla öğrenildiğini ifade etmek için kullanılmıştır (Luthans ve Stajkovic, 1998). Davranışçılık literatüründe önemli bir yer edinen Sosyal Bilişsel Teori, bireylerin sadece kişisel özelliklerini etkileyecek deneyimleri dışarıdan hazır olarak elde etmelerini değil aynı zamanda, çevresel faktörlere de aktif olarak katılmalarını sağlayan uyum ve değişim modelidir (D'Amico vd., 2013). Olumsuz davranışlarda çevresel yaptırımın tek başına yeterli olmadığı ancak sosyal-bilişsel iki gücün bileşiminin engelleyici bir sınırlamayı ortaya çıkardığı ayrıca belirtilmiştir (Lin ve Hsu, 2013).

Sosyal Bilişsel Teori'de bireyler rutinleşmiş davranışları yönetmek için yeterli yollar geliştirdikten ve belirli bir aktiviteyi gerçekleştirme yeteneklerine inandıktan sonra harekete geçerler. Ancak birey rutinleşmiş olan bir davranışı gerçekleştirildiğinde ve beklediği sonuca ulaşamadığında sorunun kaynağını belirlemek için bilişsel kontrol mekanizmasını devreye koyar. Aktif hale gelen bilişsel kontrol mekanizması sayesinde belirlenen alternatif seçenekler arasındaki en uygun olan davranışın alışkanlık haline getirilmesi için hem davranış hem de çevresel koşullar tekrar gözden geçirilir. Seçilen davranışın bilişsel, akademik, sosyal ve davranışsal uygunluğu ile motive ediciliği önemli olduğundan bu faktörler Sosyal Bilişsel Teori'nin merkezinde yer alır (Bandura, 1997). Bireyin bilişsel kapasitesine uygun düzeyde performans göstermesine olan inancını ifade eden öz-yeterlik kavramı da Sosyal Bilişsel Teori'nin merkezinde yer alan bir diğer önemli faktördür. Bireyin beklentisini geliştiren öz-yeterlik sadece birey ve davranışları arasındaki ilişkiye göre değil aynı zamanda yeteneklerine göre belirlediği hedefleriyle de bağlantılıdır (Vancouver, 2000; Martin, 2004). Çok yönlü bir kavram olan öz-yeterlik bireylerin, temel ihtiyaçları dışında da aktif olmasını sağlayan planlanmış eylemleri içinde barındırdığından Sosyal Bilişsel Teori'nin önemli faktörleri arasında yer almıştır (Bandura vd., 1999).

Özetle, öz-yeterlik en başta duygular olmak üzere birden fazla faktör tarafından belirlenen, bireylerin bir görev üzerinde ısrarlı bir şekilde çabalayarak başarmasını ifade eden ve bir işi başarmak için ise Sosyal Bilişsel Teori'den yararlanan bir kavram

olarak karşımıza çıkmıştır. Öz-yeterliğin temel amacı, bireyleri bilişsel zorluklardan korumak olduğu için yüksek öz-yeterlik bilişsel zorlukların üstesinden gelmeyi kolaylaştırırken, düşük öz-yeterlik bilişsel zorlukların seviyesini artırarak üstesinden gelmeyi zorlaştıracaktır (Mensah vd., 2023).

2.9. ERGENLİK DÖNEMİNDE ÖZ-YETERLİK

Her gelişim dönemi, beraberinde yeni yeterlik düzeyleri ve başa çıkma stratejileri için bazı zorluklar getirmektedir. Ergenlik, yaşam akışında bir dizi yeni zorluk sunan önemli bir geçiş dönemidir. Geçiş döneminde olan ergenlerin günlük yaşamda bilişsel zorluklarla karşı karşıya kalmaları, yetişkinlerin dünyasına adım atmalarını sağlayan anahtar görevi görmektedir. Bireyler yetişkinlerin dünyasına adım attıkça hem yaşam hakkında bildiklerini aktif olarak inşa edebilir hem de bilgilerini yaşla birlikte manipüle edebilecek düzeye getirebilir (Bandura, 1997; Sanders, 2013).

Ergenlik dönemi çocukluk ile yetişkinlik dönemi arasında kalan kritik sürece denk geldiğinden bireyler bedensel ve zihinsel olarak sürekli gelişim halindedirler (Yunalia ve Etika, 2020). Gelişimsel farklılıkların uç noktalarda olduğu bu dönemde ergenler hayatlarında ne yapmak istediklerini ciddi olarak düşünmeye başlarlar. Ergenlerin bu dönemde kişisel yeterliliklerini genişletme ve kullanma şekli, yaşam tarzının gidişatını belirlemede önemli rol oynar. Sahip olunan kişisel yeterlik inançları, öz-yeterlik ve öz-tepki mekanizmalarının aracılığıyla artırılmaya çalışılır. Bu dönemde bireyler kendilerini yeterli hissettikleri ve kişisel tatmin elde ettikleri etkinliklere sürekli ilgi gösterme eğiliminde oldukları için gerçekleştirilen davranış, ödüllendirilmese de kendisine önem verildiğini gördüğünde kendi kişisel ödülleri oluşturabilir. Kişisel ödüllerle artan ilgi beraberinde öz yeterlik düzeyini de artırır (Bandura ve Schunk, 1981). Artan öz-yeterlik, sağlıklı insan işleyişine katkıda bulunan önemli bir bilişsel süreçtir. Aile, akran ve okul ile ilişkili faktörler ergenlerde öz-yeterlik gelişimini etkilemektedir. Güçlü bir öz-yeterlik duygusu geliştiren bireyler, gelişimin normal zorluklarına dayanma konusunda daha iyi bir konumdadır. Ergenlik zorlu bir süreç olduğu için bu dönemde meydana gelebilecek herhangi bir olumsuz etki onların öz-yeterliğinin azalmasına neden olabilecek güçtedir (Schunk ve Meece, 2006). Bu bağlamda, düşük öz-yeterliğe sahip ergenlerin, yeni bireyleri istemedikleri için

çevresindekilere karşı soğuk ve tutarsız davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Düşük öz-yeterlik ergenlerde düşmanlık duygusunun gelişmesine zemin hazırladığı için durumlara karşı sürekli karşıt tepki vermelerine neden olarak riskli davranışlarını artırmıştır (Kumar ve Lal, 2006).

Düşük öz-yeterlik aynı zamanda kontrolsüzlük beklentisini de ortaya çıkartmaktadır. Ergenler bu durumda bir yeteneğe sahip olmadıklarını düşündükleri için kişisel çaresizlik, bir görevi başarmak için yapacağı deneme girişimlerinin sonuçsuz kalacağına inandıkları için de evrensel çaresizlik geliştirirler. Böylece düşük öz-yeterliğe sahip bireyler başarıyı şansa bağlı olarak algıladıkları için kontrol beklentilerini de gittikçe düşürürler. Ancak başarıya kendi yetenekleriyle ulaşacaklarına inandıklarında, öz-yeterliğe bağlı kontrol beklentisi de yükselmeye başlayacaktır. Önemli olan her beceriye sahip olmak değil, sadece bireyin ihtiyacı olan beceriye sahip olmasıdır. Birey ihtiyacı olan beceriyi kullandıkça, kontrol becerisi yükselecek bu da öz-yeterlik düzeyini artıracaktır (Mikulincer, 1994). Benzer şekilde birey bir yeteneğe sahip olmadığını iddia ediyorsa, yetenekleri bu durumu yenilgi olarak sonuçlandırarak ve öz-yeterlik düzeyini düşüreceklerdir. Öz-yeterliğin düşmesi ise kendi kehanetlerini gerçekleştiren bir başarısızlığı ortaya çıkartarak istedikleri yetenek ve becerilere sahip olsalar bile bunları başarılı bir şekilde kullanamayacağına inanmasını sağlayacaktır (Garrison ve Bly, 1997). Bireyler öz-yeterlik düzeylerine göre farklı yeteneklere sahiptirler. Bu yetenekler, karşılaşılan bir duruma ve yapabileceğine inandığı eylemlere bağlı olarak değiştiği için bireyin yeteneğine duyduğu güveniyle gerçekteki yeteneği çok farklı olabilir. Örneğin, düşük matematik bilgisine sahip olan birisi matematik sınavından yüksek not alabilir veya sunum becerisine çok güvenen birisi kalabalık ortamda heyecanlanarak sunumunu başarılı bir şekilde yapamayabilir (Dvorak, 2014). Bireyin ergenlik döneminde, öz-yeterlik olarak bilinen çevresini kontrol etme becerisine güven duyması bağımsız olarak bir hayat sürmesi ve kendi geleceğini hazırlaması açısından önemlidir. Birey bu dönemde karşılaştığı kriz durumlarıyla başa çıkmak için mutlaka öz-yeterlik düzeyine başvuracaktır (Armum ve Chellappan, 2015). Ergenlik döneminde, kriz durumlarının başarılı bir şekilde yönetilmesi için gereken sorumluluğun üstlenilmesi önemlidir. Sorumluluk duygusunun artmasıyla birlikte yetişkin olmanın yolları öğrenilerek yetişkinlik döneminde hangi işlerle yaşamın sürdürüleceğine karar verilir. Geleceğin

fragmanı olarak değerlendirilen ergenlik dönemi bireyin kişisel, sosyal ve duygusal yeteneklerinin gelişimi açısından diğer dönemlere göre daha önemlidir. Ergenlerin önceki dönemlerden öğrendiği ve ustaca yapabildiği işler sayesinde öz-yeterlik inançları bu dönemde en üst seviyeye ulaşır (Bandura, 1982).

Özetle, bireylerin ergenlik dönemini başarılı bir şekilde atlatabilmesinde öz-yeterliğin önemli etkisi olduğu görülmüştür. Yüksek öz-yeterliğe sahip olan ergenlerin, duygularıyla baş edebilme, diğer insanlarla sorunsuz iletişim kurabilme, içinde büyüdüğü aile ortamındaki sorunlarla baş edebilme, riskli davranışları azaltabilme ve toplum yanlısı davranışlarının sayısını artırabilmede önemli rolünün olduğu görülmüştür (Vittorio vd., 2003).

2.10. ÇEVRE

Çevre kavramı bilindik bir kavram olmasına rağmen insanlığın ilgisini çekmesi 1970'li yılların başına dayanmaktadır. Çevre genel olarak tek bir kavram olarak algılansa da çok çeşitli yönleri olan melez bir yapıdadır. Çevreye yönelik sorunların gün geçtikçe tehlikeli boyutlara ulaşması, çevreyle ilgili konuların çeşitliliği, alt alanlarının varlığı, çevreye yönelik farklı bakış açılarının gerekliliği, strateji ve modellerin bir bütün olarak değerlendirilmesi, çevre kavramının tanımını oldukça karmaşık bir duruma getirmiştir. Çevre birden fazla bilim dalı ile etkileşim içinde olduğundan, tanımı da değişkenlik göstermiştir (Uşak, 2007; Torunoğlu, 2016).

Doğal çevre sözlüğüne göre çevre “bir organizmanın, bir topluluğun veya bir nesnenin içinde bulunduğu ortamın dış koşullarının bütünü” olarak tanımlanmıştır. Doğal çevre, kültürel ve sosyal bir geçmişi olmayan ya da insan var olmadan önceki ortam olarak tanımlanırken fiziksel çevre, insanın var olduktan sonra insan elinin değmediği ortam veya sosyal sistem olarak tanımlanmıştır. Coğrafi unsur olarak açıklanan çevre ise mekânsal konumu ifade eden geniş terim olarak tanımlanmıştır (Monkhouse ve Small, 1978).

Yeryüzünde bulunan insan türünün dışında kalan tüm özellikleri ve süreçleri içeren çevreye evcilleştirilmiş hayvanlardan nükleer enerji üretimine kadar uzanan canlı ve

cansız tüm maddeler dahildir (Simmons, 1996). Birbirine bağılı doğal süreç ve olgulardan oluşan geniş bir kavramı ifade eden çevre (Çelikkıran, 1995) aynı zamanda, bir yerin belirli fiziksel ve karakteristik özelliklerini de ifade etmektedir. Buna göre bir yerin doğallığı, yapaylığı, kentselliği, kırsallığı ve gelişmişliği gibi gözle görünen nedenleri çevresel bağlamda değerlendirilmiştir. Bir çevrenin doğal oluşu insan elinin değmemesi sebebiyle üstün olarak kabul edilmiştir (Riney-Kehrberg, 2014). Canlıların var olduğu mekân ya da şartların hepsi olarak değerlendirilen çevre kavramı geniş bir alana yayılması nedeniyle farklı açılardan değerlendirilmiştir. Çevre türleri, nitelik yönünden fiziksel ve toplumsal olarak ele alınırken mekânsal yönünden yerel, bölgesel ve küresel olarak ele alınmıştır. Fiziksel çevre, bir yandan insan etkisi olmadan kendiliğinden oluşmuş doğal çevreyi içinde barındırırken diğer yandan insan etkisiyle sonradan oluşmuş yapay çevreyi de içinde barındırmaktadır. Toplumsal çevre ise bireylerin içinde bulunduğu fiziksel çevre ile politik ve ekonomik ilişkiler olarak belirtilmiştir. Çevrenin yerel, bölgesel ve küresel boyutları coğrafi sınırlar açısından değerlendirilerek mekânsal konumunu belirtmek için kullanılmıştır (Torunoğlu, 2016).

Bandura (1997), insanların her zaman hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol sahibi olmaya çalışırken biraz da olsa etki yaratabildikleri alanlarda arzu ettikleri geleceği daha iyi şekillendirerek istenmeyen durumların önüne geçebildiklerini vurgulamıştır. Ancak insanlar, gün geçtikçe sadece çevreye uyum sağlamakla yetinmemiş çevreyi de kendilerine uyarlamaya başlamışlardır. İnsanların çevre üzerindeki giderek artan bu hakimiyeti istenmeyen durumları ortaya çıkarmıştır. Örneğin, çevrelerini değiştirmek ve kontrol etmek için yarattığı teknolojiler, aynı zamanda nasıl düşündüklerini ve nasıl davrandıklarını kontrol eden kısıtlayıcı bir güç haline gelmiştir. Teknolojinin hızlı gelişmesi, insanların yaşam kalitesini önemli ölçüde artırmış olmakla birlikte, aynı zamanda insan ve doğa arasında mantıksız bir ilişkiye yol açarak, doğal kaynakların kontrolsüz kullanılmasına ve insanların yaşadığı çevreye yeterince özen göstermemesine yol açmıştır (Cepić ve Jurčević, 2022). İnsanlar zamanla, hayvanların ve bitkilerin genetiğini değiştirerek yaşam kalitesini artıran teknolojiler geliştirmiştir. Bu çaba, yaşam koşulları üzerinde kontrol sahibi olma isteğiyle birleşerek, insanların hayatları boyunca yaptıkları her şeye nüfuz etmiştir. Bireylerin hayatını olumsuz yönde etkileyen şeylere müdahale edememesi

onları endişelendirerek umutsuzluğa yol açmıştır. Bu bağlamda arzu edilen sonuçları güvence altına alma ve istenmeyen durumları önleme yeteneği, kişisel kontrolün geliştirilmesi ve uygulanması için bireylere güçlü bir fırsat sunmuştur. İnsanların bu kişisel çıkarları çevreye katkıda bulunuyormuş izlenimini yaratsalar da uzun vadede topluma zarar verebilecek etkiler doğurmuştur (Bandura, 1997). Ayrıca, çevre sorunlarının önlenmesi için olumlu davranış değişikliği yapmayan ve sadece dünyanın iyileştirici gücüne güvenen insanların kayıtsız ve sorumsuz olmaları, gelecek nesillerin de çevre sorunlarını önemsenmeyeceği sonucuna varılmasına neden olmuştur (Harland vd., 1999).

2.11. ÇOCUK VE ÇEVRE İLİŞKİSİ

Bir toplumun en büyük hazinesi çocuklarıdır. Çocuklar aracılığıyla önemli kültürel unsurlar sürdürülür ve temel sosyal kurumlar bir nesilden diğerine aktarılabilir. İhtiyaç duyulan değişiklikler ve yaşam tarzları, çocuklar aracılığıyla sosyal yaşama aşılanmıştır. Ayrıca, topluma uygun şekilde entegre olabilmeleri için sosyal değerleri ve normları öğrenmeleri gerekli görülen çocukların, toplumsal sorunların çözümünde başarılı olabilmeleri için gereken duyarlılık düzeyine ulaşmaları beklenmiştir (Edwards, 2004). Bireylerin çevreye karşı duyarlılıklarını fark etmeleri ve bu duyarlılıklarını eyleme dönüştürmelerinin temelinin çocukluk döneminde atıldığı, ergenlik döneminde ise geliştirildiği belirtilmiştir.

Her çocuk, kültürel etki ve bireysel yaşantılarıyla çevreye yönelik deneyimler kazanarak kendine bir yol çizer. Ev dışında, topraktan araç-gereçler yapma veya kumdan kaleler inşa etme gibi durumlarla sayısız şekilde doğayla etkileşime girer. Çocukların doğal dünyaya yönelik geliştirdikleri duygu ve düşüncelerin temelinin atıldığı çocukluk dönemi, çevresel gelişimin en kritik dönemi olarak kabul edilir ve yaşam boyu doğanın temsilcisi olarak değerlendirilir. Okul öncesi dönem çocukları (özellikle 4-6 yaş) doğaya ve hayvanlara yönelik sevgi, korku gibi duyguları ifade ederler. Bu dönemde çocuklar çevrelerini keşfederken kendilerini tatmin eden davranışlar geliştirir ve tehlikelerden korunmayı öğrenirler. 6 ile 9 yaş arasındaki dönemde ise diğer canlıların duyguları ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak doğayı kendilerinden ayrı bir varlık olarak tanımlarlar. Doğanın, çevrenin veya

canlıların da bir ruhu olduğuna inandıklarından doğaya zarar verenlerin cezalandırmaktan daha çok neden yalnız bırakılması gerektiğiyle ilgilenirler. Ortaokul yıllarını takip eden dönemde ise çocukların doğaya ve yaşama dair ilgi ve merakları artar. Dünyanın nasıl işlediğine dair büyüyen bir ilginin yanı sıra çevreye yönelik hızla gelişen bir ilgi ortaya çıkar. Son olarak ergenlik dönemindeki gençler yaşam ve doğaya karşı daha soyut bakış açısı geliştirirler. Çevrelerindeki deneyimlerinin etkisiyle araştırmacı bir tutum geliştirirler. Bu dönemdeki gençler doğaya karşı ahlaki yargılarını oluşturmanın yanı sıra sorumluluklarını ve yükümlülüklerini de değerlendirerek kendi görüşlerini şekillendirir ve davranışlarını belirlerler. Doğa hakkında sağlıklı çocukluk geçiren bireyler, çevrelerini olumlu yönde geliştirici alanlara dahil olmaya çalışırken, doğadan uzak bir çocukluk geçirenler çevreye karşı tahrip edici davranışlar sergilerler. İnsan ve doğayı birbirine bağlayan derin kökler oluşturulmadığı için doğa bu bireyler tarafından kendi kaderine terk edilerek yok olmaya bırakılır (Kellert, 1997).

Wilson, çocuk ve çevre ilişkisine farklı bir bakış açısı getirerek insanlığın içsel yönlerinin çevreye uygun bir şekilde uyarlanması olarak tanımladığı “biyofili” kavramını ilk kez kullanmıştır. Bu kavram, doğal çevreye karşı içgüdüsel bir eğilim olduğunu belirtmektedir. Eğilimler ise bireylerin canlıları ve doğayı anladığı ölçüde gelişecek ve değişecektir. Bireylerin erken çocukluktan itibaren karşılaştıkları farklı seçenekler arasından en uygun olanı belirleyip doğaya karşı saygılı davranışlar sergileyerek, doğanın eşsiz güzelliklerini ve benzersizliğini nesiller boyunca koruyacakları varsayılmıştır. Bu süreç, bireylerin biyofiliyi kültür aracılığıyla öğrendiği ve çocukluktan itibaren doğanın değerini kavradığı düşüncesini desteklemektedir (Wilson, 1984). Wilson (1993) biyofili kavramını, insanların diğer canlılarla doğuştan duygusal bağının olduğu düşüncesiyle tekrar değerlendirmiş ve doğuştan gelen duyguların yeniden düzenlenerek belirli kuralları öğrenmeye veya kurallara karşı koymaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. İnsanların kültürlerinde var olan kalıp sembollerle şekillendirdiği duygusal tepkiler, çok sevilen bir durumdan bıkmaya, hayranlık duymaktan soğumaya veya huzurdan korkuya dayalı kaygı gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Kültürle bağdaştırdıkları doğal çevreden uzaklaşmanın yeni öğrenme kurallarını alamayacakları anlamına geldiği düşünüldüğünde, biyofili kavramının önemi ortaya çıkarmıştır. Bu kavramı çocukların

kültüre bağılı olarak doğuştan gelen bir eğilimle doğa, manzara, sanat gibi konulara ilgili duymalarını açıklar.

Ulrich (1993) biyofili kavramını farklı bir bakış açısıyla tanımlayarak ayrıca “biyofilik” ve “biyofobik” terimlerinden bahsetmiştir. Ulrich’e göre biyofili, insanların doğaya tepki vermesinin kısmen genetik bir temele sahip olması durumudur. Atalarımızın doğal ortamlarda karşılaştığı güzellikler esnasında gösterdikleri tepkiler, biyofilik yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Biyofilik yaklaşımın temelinde, çocukların sakin, manzaralı ve ferah ortamları tercih etme eğilimlerinin, olumlu ve onarıcı çevresel davranışlara yol açabileceği yatar. Doğal çevresel ortamların, çocuklarda olumlu düşünceleri ve hatıraları canlandırarak, çevreyi koruma ve onarma konularında daha duyarlı olmalarını sağladığı belirtilmiştir. Biyofobik yaklaşım ise atalarımızın tehlikeler karşısında kazandığı deneyimlerle genetik bir yatkınlık kurulması olarak tanımlanmıştır. Buna göre, çocukların kısıtlı, dar mekanlarda kendilerini huzursuz hissettikleri için daha çok çevreye zarar verme davranışlarında bulundukları ifade edilmiştir. Hem biyofilik hem de biyofobik kavramlarının genler yoluyla sonraki bireylere aktarılıp kolayca öğrenildiğini ve unutulmadığını vurgulanmıştır. Ulrich biyofilik ve biyofobik, terimlerini çocukların çevresel davranışlarının ve çevre karşıtı davranışlarının genetik yatkınlığını ifade etmek için kullanmıştır (Ulrich, 1993).

2.12. ÇEVRESEL KİMLİK

Kimlik, genel olarak benlik kavramıyla bağlantılı olan, kim olduğumuz ve kim olmak istediğimizle ilgili inançları içeren, geniş bir kavramdır. Genişletilmiş bir kimlik anlayışı, insanların kendini doğa bağlamında nasıl gördüklerini, doğal dünyanın barındırdıkları canlı-cansız varlıkları nasıl gördüklerini, doğayla nasıl etkileşim kurduklarını ve daha büyük çevresel sorunlar karşısında insanların birbirleriyle nasıl etkileşim kurduklarını içerir. Çevresel kimlik ise bireylerin kendisini doğal dünyaya nasıl yönlendirdiğini, küresel sorunların bireyde kişisel ve acil konumlarını ifade eder. Kısaca, bireylerin kim olduklarına dair kişisel algılarıyla uyumlu bir çevresel eylem planını öngören bir kavramdır (Clayton ve Opatow, 2003). Çevresel kimlik, kişinin çevresel davranışlarını açıklamak için kullandığı kimlik türüdür. Bu kimlik, kişinin çevresiyle ilişkili olarak kendisine atfettiği anlamları ifade eder (Stets ve Biga, 2003).

Thomashow (1995) çevresel kimliği, doğayı organize etmenin bir yolu olarak görmektedir. Bireylerin, kişiliklerine, değer yargılarına, eylemlerine ve benliklerine göre dünya ile etkileşime girdikleri tüm farklı yolları tanımlar. Thomashow'a göre çevresel kimliğin keşfedilmesinin üç yolu vardır. Bunlar, çocukluk anıları, istenmeyen yerlerin algılanması ve çevreye yönelik farkındalık geliştirmektir. Bireylerin çocukluğunda en çok huzur bulduğu doğal çevrelerine yaptıkları ziyaretler, geçmişte toprakla kurduğu bağını fark etmesini sağlayarak anılarını tekrar canlandırır, böylece çocukluğun ilk yıllarından bu yana çevrenin dönüşümüne tanık olmak çevresel kimlik kazanımının ilk basamağını oluşturur. Çevresel kimliğin kazanılmasının ikinci basamağı ise istenmeyen yerlerin algılanmasıdır. Bazı bireyler geçmişindeki doğal mekanlarda acı verici durumlar yaşamış olduğu için doğal ortamları tekrar hatırlamak istemezler. Bu durum, bireylerin karanlık tarafını ortaya çıkartabileceğinden doğal ortamların tahrip edilerek yok edilmesini istemesine neden olabilir. Ancak doğal ortamlarda hatırlanmaya değer anılar biriktirenler, aynı duyguları çağdaş yaşamlarında yeniden canlandırmak için doğanın devamlılığı için çaba gösterirler. Çevresel kimlik kazanımının son basamağı ise çevreye yönelik farkındalık geliştirmek ve çevrenin iyiliğini düşündürmektir. Kısaca çocuklukta yaşanan bu çevresel deneyimler, çevresel kimlik oluşmasındaki işbirlikçilerdir.

Çevresel kimlik ile sosyal kimlik kavramını bir arada ele alan Clayton ve Opatow (2003) çevresel kimliği sosyal ve çevresel unsurların birbirini sürekli etkilemesi sonucu yeniden tanımlanan, dinamik bir etkileşim aracı olarak değerlendirmişlerdir. Clayton ve Opatow'a göre doğal çevre, yalnızca insanların doğa ile etkileşimini görme ve deneyimleme yoluyla çevresel kimlik kazanmasını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda bireyin kendi kimliklerini de etkiler. Kısaca, insanların kim oldukları konusunda, bilgilendirilmesine hizmet eder. İnsanların yaşadığı yerlerin belirli çevresel yönleriyle kurdukları duygusal bağlar, kişisel kimliklerini de etkiler. Örneğin, doğayla sıkı bir ilişki içinde olanlar kendilerini çevreci veya hayvan sever olarak tanımlayabilir. Doğaya duyulan güçlü bağlılık veya zıtlıklar, aynı zamanda çevresel sosyal kimliğinin gelişmesine katkıda bulunur. Şehirde köpek gezdirenler, yürüyüşçüler, dağcılar, avcılar bir araya gelerek doğanın korunması için gerekli mücadelede bulunurlar. Böylece doğa odaklı faaliyetler, doğayla olumlu etkileşim kurmak isteyenler ve olumsuz etkileşim kurmak isteyenler arasında çevresel

çatışmalara anlam kazandıran güçlü sosyal bağlantıları ortaya çıkarır. Örneğin ormanı korumak için çalışanlar “bizden biri” olarak algılanırken ağaçları kesmek isteyenler “bizden olmayan biri” olarak algılanırlar. Kişinin sosyal yönelimi kendisini çevresel olarak konumlandırmasını sağlarken, çevresel yönelimi de kendisini sosyal olarak konumlandırmasını sağlar (Clayton ve Opatow, 2003).

Çevresel kimlik, bireyin çevreyi algılama biçimini yansıtan bir kavramdır. Çevresel kimliğin farkında olunması ve çevresel kimliğe bağlı kalınması çevresel davranışları güçlü bir şekilde etkiler. Dolayısıyla, kişinin çevresel kimliği ne kadar güçlüyse çevresel davranışlarda o kadar pozitif yönde güçlenir. Çevresel kimlik, bireylerin davranışlarını etkileyen önemli bir motivasyon aracı olarak hizmet etmekte ve bireylerde çevresel kimliklerini doğrulayacak şekilde çevresel davranışlarda bulunmaktadır (Stets ve Biga, 2003).

Özetle çevresel kimlik, bireylerin kendilerini çevreye duyarlı davranan olarak görme derecesidir. Sağlam bir çevresel kimlik, bireyin kendisini çevreci olarak tanımlamasına olanak tanıyarak, çevresel davranışlarını artırma olasılığını yükseltir (Van der Werff vd., 2013).

2.13. ÇEVRESEL DAVRANIŞ

İnsanın kendisi için oluşturduğu çevre, yıllar öncesine göre daha çok sağlığı tehdit edici duruma gelmiştir. İçinde bulunduğumuz şartlar, insan sayısındaki artış, okullar ve hükümetler insan davranışlarını etkilemiş ve beraberinde davranışlarını da değiştirmiştir. Çevre ve davranış, iç içe geçmiş iki kavram olarak değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen bir davranışın, fiziksel çevreyle olan içsel bağlantısı ilişkilendirilmiş olup davranışın içsel bir bağlamla gerçekleştiği belirtilmiştir (Proshansky vd., 1976).

Eisenberg ve Miller (1987) içsel bağlamı ödüllere veya dışsal caydırıcılara gerek duyulmadan başka birine yarar sağlamayı hedefleyen gönüllülük olarak yorumlamışlardır. Bireyle çevresi arasında karşılıklı bir etkileşimin olması sonucunda çevre, insanlar üzerinde etkili olmakla kalmamış, aynı zamanda insan da çevre üzerinde etkili olmuştur. Son zamanlarda insanların çevreyi kontrol edebileceği ve

kendi isteğine göre değiştirebileceği davranışlara önem verilmiştir. Kontrolü ele alan insan yalnızca çevresel etkilerin alıcısı değil, aynı zamanda çevresel değişimin temsilcisi haline gelmiştir. Değişime maruz kalan çevre, insanın varlığının ve kişiliğinin uzantısı haline gelmiştir. Çevre ve davranış bağlantısının incelenmesi, ortaya çıkardığı değişimin incelenmesi demektir. Çevresel değişimle anlatılmak istenen, dışsal güçler tarafından ortaya atılan bir kavram değil, insanın merkezinde olan doğal süreçlerden kaynaklanan bir kavram olmasıdır. Öyle ki içinde yaşadığımız evrende, insan dışında hiçbir canlının bilinçli olarak çevresel değişim sürecini başlattığı ve yönlendirdiği gözlemlenmemiştir (Proshansky vd., 1976). Çevresel davranış bireylerin çevreyi aktif olarak korumak için ne kadar hazır olduklarının bir ölçüsünü ifade eden kavramdır (Goyal, 2017). Aynı zamanda çevreye en az zararla en çok fayda veren ya da çevrenin tahribatına neden olan olumsuz etkiyi azaltmaya yönelik her türlü bireysel davranış (Palupi ve Sawitri, 2018) ya da bireylerin çevreye yönelik eylemlerinden, atıkların imha edilme gerekliliğine kadar uzanan, kişisel ve durumsal faktörlerden de etkilenen karmaşık yapıda olan davranış olarak tanımlanmıştır (Sollberger, 2015). Kollmuss ve Agyeman, (2002) ise çevresel davranışı, bireylerin hem doğal çevre hem de yapay çevre üzerindeki olumsuz etkilerini bilinçli olarak en aza indiren davranışlar olarak tanımlamışlardır.

Çevresel davranış, ortaya çıkardığı etkisiyle de yorumlanmıştır. Çevreye fayda sağlama niyetiyle gerçekleştirilen, çevrenin sunduğu kaynakların ve enerjinin kullanılabilirliğine göre ekosistemi belli ölçüde değiştiren her türlü davranış olarak tanımlanmıştır (Stern, 2000). Nitekim çevre sorunlarının farkında olan ve bu sorunlara önem veren çoğu birey, ne yazık ki bu endişelerini eyleme dönüştürememektedir (Nisbet vd., 2008). Doğal çevrenin insan kullanımı için var olduğunu ve kendine özgü bir değerinin olmadığını ileri süren insan merkeziliği düşüncesinin, çevresel olmayan davranışlara neden olduğu belirtilmiştir (Dunlap vd., 2000). Davranışlar sergilenirken, çevrenin çıkarları ve çevre üzerindeki etkileri bilinmiyorsa veya davranışın olumsuz etkileri dikkate alınmıyorsa, çevresel davranışların sergilenmesi de göz ardı edilebilir (Kortenkamp ve Moore, 2001). Yapılan bu çalışmanın bağımlı değişkeni olarak ele aldığımız çevresel davranış, literatürde çevreye yönelik davranış (Schwartz, 1977), çevre yanlısı davranış (Kollmuss ve Agyeman, 2002), çevresel katılım (Torgler vd., 2008), çevre dostu davranış (Dolnicar ve Grun, 2009), yeşil davranış (Varela-

Candamio vd., 2018) olarak farklı formlarda değerlendirilse de aslında hepsinin ortak amacı çevreye yararlı olan davranışların detaylı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır.

İlgili literatürde, çevresel davranışların farklı boyutlarından bahsedilmiştir. Kaiser vd.'ne (2007) göre çevresel davranışların altı boyutu vardır. Bunlar, enerji tasarrufu, hareketlilik ve ulaşım, atık önleme, geri dönüşüm, tüketim ve çevreyi korumaya yönelik davranışlardır. Enerji tasarrufu ile gereksiz yanan ışıkların kapatılma durumu veya elektrikli cihazların prizde bekletilme durumları ifade edilmekte, hareketlilik ve ulaşım davranışında ise kısa mesafelere özel araçla gitme yerine yürüyerek, toplu taşıma veya bisikleti tercih etme davranışı ifade edilmektedir. Diğer taraftan atık önleme davranışıyla, pille çalışan cihazlar yerine şarj edilebilir cihazları tercih etme, alışveriş fileleri kullanma, kullan at plastik ürünleri tercih etmeme gibi davranışlar ifade edilmekte, geri dönüşüm davranışları arasında, kağıtları ve cam şişeleri geri dönüşüm kutusuna atma, hediye paketlerini tekrar kullanmak için saklama, kağıtları müsvedde olarak kullanma gibi davranışlar ifade edilmektedir. Tüketicilik davranışıyla, organik ürünleri satın alma, mevsiminde üretilen ürünleri tüketme, paket servisleri sipariş etmeme gibi davranışlar ifade edilmekte, çevreyi korumaya yönelik davranışlarla, piknik yapılan mekânı temizleyerek ayrılmak, çevresel sorunları kitle iletişim araçlarından takip etmek, çevreyle ilgili kitaplar okumak, bir çevre örgütüne katılmak gibi davranışlar olarak ifade edilmektedir. Thapa (2010) ise çevresel davranışların dört farklı boyutu olduğundan bahsetmiştir. Bunlar geri dönüşüm, yeşil tüketim (çevreye zarar veren ürünlerden kaçınma ve organik ürünleri alma gibi), siyasi aktivizm (çevreyi etkileyecek olan kararların alınmasında aktif rol almak gibi) ve eğitim faaliyetleri (çevre bilincini geliştirmek için bireylerin kendi kendini eğitmesi gibi) olarak açıklanmıştır.

Çevresel davranışlar kişiden kişiye değişen tanımlamalarıyla, farklı formlarda kullanımlarıyla, farklı alt boyutlarının olmasıyla birlikte geniş bir alana hitap etmektedir. Ayrıca çevresel davranışları etkileyen faktörlerin açıklanması, konunun detaylı bir şekilde anlaşılabilmesi için önemlidir (Gifford ve Nilsson, 2014).

2.14. ÇEVRESEL DAVRANIŞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Çevresel davranışları etkileyen faktörlerin belirlenmesi için birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, hangi faktörün çevresel davranışları en fazla etkilediği tam olarak belirlenememiştir. Bu nedenle, farklı değişkenler üzerinde detaylı araştırmalar yapılması ve konunun daha iyi anlaşılması gerektiği vurgulanmıştır (Hines vd., 1987). Ayrıca çevresel davranış sergileyen ve sergilemeyen bireyler arasındaki farklardan daha çok bireylerin çevresel davranışlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi yönünde araştırmaların artması vurgulanmıştır (McKenzie-Mohr vd., 1995).

Araştırmacılar, çevresel davranışları etkileyen faktörleri farklı teorilerle destekleyerek incelemiş, bireylerin çevresel davranışlarına dair önemli bilgiler elde etmişlerdir. Bununla birlikte, kişisel ve sosyal faktörlerin çevresel davranışları etkilediği de belirtilmiştir (Gifford ve Nilsson, 2014). Psiko-sosyal faktörlerde çevresel davranışları etkileyen önemli bir etkidir. Bu faktörler arasında, davranışsal niyet, sosyal ve ekonomik durum, kişisel çıkar ve sosyallik güdüsü, ahlaki ve sosyal norm, çevresel farkındalık ve çevre bilgisi önemli rol oynamaktadır (Bamberg ve Möser, 2007). Psiko-sosyal faktörler sosyo-ekonomik ve psikolojik faktörler olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Sosyo-ekonomik faktörler arasında yaş, eğitim, gelir durumu, hane yapısı ve cinsiyet yer alırken, psikolojik faktörler arasında inançlar, davranış şekli, farkındalık, normlar, değerler, kimlik, çevresel bilgi, çevresel kaygılar, duygular, alışkanlıklar, kontrol odağı ve kişisel sorumluluk duygusu bulunmaktadır (Blankenberg ve Alhusen, 2018). Bireyin çevresel davranışları üzerinde etkisi olan faktörler arasında içsel motivasyon düzeyi de bulunmaktadır. İçsel motivasyon düzeyine bağlı olarak, çevrenin yararına olan mantıklı seçimler, çevresel ahlak, çevresel kaygı ve davranışın etki büyüklüğü gibi önemli unsurlar yer almaktadır (Steg ve Vlek, 2009). Kollmuss ve Agyeman (2002) tarafından demografik faktörler (sosyo-kültürel, ekonomik, kurumsal) ve içsel faktörlerin (motivasyon, öz-yeterlik, çevreci hissetme gibi) çevresel davranışları olumlu veya olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Xiao ve Hong (2010) ise çevresel davranışları etkileyen beş faktörü genel olarak değerlendirilmiş ve bunların eğitim, yaşam alanı, ebeveynlik statüsü, çevresel ilgi ve çevresel bilgi olduğunu bildirmiştir.

Çevresel davranışları etkileyen tüm bu faktörler, kişisel ve sosyal faktörler başlıkları altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.14.1. Kişisel Faktörler

Kişisel faktörlere göre insanlar, birbirinden farklılık gösteren karmaşık organizmalardır. Bu farklılıklar, bireylerin çevreye yönelik ilgisinde ve çevre sorunlarına karşı verdiği tepkilerinde ortaya çıkar. Çevresel davranışları etkileyen kişisel faktörler arasında genellikle çocukluk deneyimleri, hedefler, bilgi ve eğitim düzeyleri, kişilik ve benlik düzeyleri, mekâna bağlılık düzeyi, yaş ve cinsiyet yer almaktadır (Gifford ve Nilsson, 2014).

İlgili literatürde çocukluk deneyimleri kişisel faktörlerden en temeli olarak ele alınmıştır. Tanner (1980) yaptığı bir çalışmada, temiz hava ve doğal ortamlara ilişkin erken yaş deneyimlerinin doğal çevre üzerinde olumlu bir etkiyi ortaya çıkardığını tespit etmiştir. Bu nedenle, erken yaşta doğal çevreye duyulan ilgi, bireyin yaşamının her aşamasında kendini gösteren olumlu bir kavram haline gelmiştir. Benzer şekilde Palmer ve Suggate (1996) yaptıkları araştırmada, bireylerin çevreye yönelik kişisel ilgilerini geliştirmenin temellerinin çocukluk yıllarına kadar uzandığını tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda, doğa ve yeşil alanlardan elde edilen erken yaş deneyimlerinin, çevresel davranışların şekillenmesinde önemli faktör olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, erken yaşta çevre farkındalığının oluşturulması ve çocukların çevreye olan ilgilerinin artırılması için okullarda çevre eğitimi temelli derslerin verilmesinin gerekliliğine de vurgu yapılmıştır.

Çevresel davranışlar, birden fazla faktör tarafından etkilenmesine rağmen, bu faktörlerin önemi kişiden kişiye değişebilir veya öncelik sırasına göre farklılık göstermektedir. Ancak çevresel davranışların etkilenmesinde hedeflerin kritik bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Çevresel davranışlarla bağlantılı olan üç farklı türde hedef tanımlanmıştır. Bu kapsamda, bireyin içinde olduğu mevcut durum hakkında daha iyi hissetmesi için hedonik hedefinin, çevreye yararı veya zararı olan kaynağın belirlenmesi için kazanç hedefinin ve çevreye uygun olan eylemlerin gerçekleştirilmesi için ise normatif hedefinin varlığından söz edilmiştir (Lindenberg

ve Steg, 2007). Osbaldiston ve Sheldon (2003), belirledikleri çevresel hedeflerle özdeşlik kuran bireylerin, kendilerine hedeflerin dayatıldığını düşünen ve suçluluk duygusu hisseden bireylere göre çevresel davranış hedeflerini gerçekleştirme konusunda daha fazla motive olduklarını tespit etmişlerdir.

Çevresel davranışları etkileyen üçüncü faktör, bilgi ve eğitimidir. Bilgi ve eğitim faktörü, bireylerin çevresel davranışlarını bilinçli bir şekilde gerçekleştirmeleri için oldukça önemlidir. Bireylerin, gerçekleştirecekleri olumlu bir eylemi neden yapacakları hakkında herhangi bir bilgileri veya eğitimleri yoksa, çevresel davranışları da bilinçli olarak gerçekleştiremeyeceklerdir (Gifford ve Nilsson, 2014). Lyons ve Breakwell (1994) yaptıkları araştırmada, çevreyle ilgilenen bireylerle çevreye kayıtsız kalan bireyler arasındaki temel faktörün, belirli çevresel sorunlar hakkında edinilen bilgi düzeyi olduğunu tespit etmişlerdir. Eğitim ve bilgi, bireylerin çevresel konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını ve artan çevre sorunlarıyla yakından ilgilenmelerini teşvik ederek çevresel davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Levine ve Strube (2012), çevresel konular hakkında yeterli bilgiye sahip bireylerin, çevresel davranışları alışkanlık haline getirerek gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bilgi-davranış bağlantısı, davranışın dışarıdan elde edilen bilgilere göre gerçekleştirildiğini ifade ettiği için çevresel davranışların kazanılmasında önemli rol oynamaktadır. Mobley vd. (2009) çevre eğitimi veya kütüphaneler aracılığıyla çevreye yönelik kitaplar okumanın çevresel davranışları artırdığını belirtmişlerdir. Ulusal müfredat konseyine göre, güçlü bir çevre eğitimiyle bireylerin erken yaşta çevreye yönelik tehditleri algılaması ve bu tehditler karşısında harekete geçmesi sağlanarak çevresel davranışları artırılabilir (National Curriculum Council, 1990). Bunun yanı sıra, bireylerin eğitim yoluyla hem çevresine hem de kendisine ilişkin bilgileri öğrenebileceği ve bu bilgileri yarar sağlayacak bir şekilde kullanabileceği belirtilmiştir (Troost ve Altman, 1972).

Çevresel davranışları etkileyen dördüncü faktör, kişilik ve benlik düzeyidir. Buna göre, dışa dönüklük, uyumluluk, vicdanlılık, duygusal denge (nevrotiklik) ve deneyime açıklık olarak belirlenen beş faktörlü kişilik alanları insanların kişiliklerinin büyük bir kısmını kapsamaktadır (Raad, 2000). Fraj ve Martinez (2006) tarafından yapılan çalışmada, bireylerin kişilikleri ile çevresel davranışları arasındaki ilişki

incelenmiş ve hangi kişilik özelliğinin çevresel davranışları daha çok etkilediği değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, kişiliğin çok yönlü bir kavram olması nedeniyle çevresel davranışları olumlu yönde etkilediği, vicdanlı kişilik özelliğine sahip bireylerin organik ürünleri satın alma gibi çevresel davranışları daha çok sergilediği, dışa dönük bir kişiliğe sahip olan bireylerin ise daha çok çevresel bilgiler içeren konferanslara ve çevreci gruplara katıldıkları belirlenmiştir. Benzer bir araştırmada ise deneyime açık kişiliğe sahip olan bireyler ile çevresel davranışlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Markowitz vd., 2012). Bireylere yönelik geliştirilen, doğaya bağlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı araştırmada, doğal çevre ile duygusal bağ kuran bireylerin daha çok çevresel davranışlar sergiledikleri, ayrıca benliklerine doğal çevreyi dahil eden bireylerin “çevreci birey” olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Mayer ve Frantz, 2004). Bireylerin çevresel düşünce ve davranışları üzerinde benliğin önemli bir etkisinin olduğu ve bireylerin çevre koruma faaliyetlerine katılımını belirleyen davranışları önceden tahmin edebilmenin mümkün olduğu belirtilmiştir. Buna göre, egoist bireylerin genellikle çevresel kaygı taşıdığı, metakişisel benliğe sahip bireylerin ise doğal çevreyi kişinin ayrılmaz bir parçası olarak görmeleri sebebiyle çevreyi daha fazla önemseyip korudukları ifade edilmiştir (Arnocky vd., 2007).

Çevresel davranışları etkileyen beşinci faktör, bir yere duyulan güçlü bağlılık duygusudur. Yapılan bir araştırmada, mekâna bağlılık hisseden bireylerin mekânı koruma gibi niyetleri olduğu için daha çok çevresel sorunlar ve çevresel davranışlarla ilgilendiği belirtilmiştir (Scannell ve Gifford, 2011). Ergenlerin doğal ortamlarla kurduğu bağ ile çevresel davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya göre, doğal bir yere bağlı hisseden ergenlerin, herhangi bir yere bağlı hissetmeyen ergenlere göre çevresel sorunları başkalarıyla konuşmak, su tasarrufunda bulunmak, geri dönüşüm faaliyetlerine katılmak gibi çevresel davranışları daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir (Vaske ve Kobrin, 2001).

Çevresel davranışları etkileyen altıncı faktör, yaştır. Bireylerin yaşları ilerledikçe, bilişsel işlevlerinin artacağı bilindiğinden, çevresel bilgi de giderek artacaktır. Artan çevresel bilgi ise bireylerin gerçekleştireceği çevresel davranışlar konusunda yol

gösterici bir harita niteliğini taşımaktadır (Otto ve Pensini, 2017). Yaş ile çevresel davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, yaşlı bireylerin genç bireylere göre daha fazla çevre bilincine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum ise genç bireylerin davranışlarını israfa neden olma yönünde gerçekleştirdiklerini, yaşlı bireylerin ise davranışlarını israfı azaltma yönünde gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanmıştır (Pinto vd., 2011). Daha yaşlı bireylerin, genç bireylere göre olumlu atık yönetimi gibi çevresel davranışları daha fazla sergiledikleri aynı konu üzerinde yapılan bir araştırmada da tespit edilmiştir (Swami vd., 2011). Bu durum, yaşlı neslin savaş, ekonomik bunalım gibi durumlarda uzun süre açlık, susuzluk, yoksulluk çekmesinden dolayı daha çok israfı önleyerek çevreyi koruyucu davranışlarda bulundukları, genç neslin ise böyle durumlar başına gelmediği için daha fazla israf ederek çevresel sorunlara yol açan davranışlarda bulundukları şeklinde yorumlanmıştır (Gifford ve Nilsson, 2014). Dünyanın doğallığının giderek yok olması, çevresel sorunların arttığı bir göstergesidir. Bu durum, yetişkinlerde küçük yaştaki çocuklara oranla daha çok çevresel endişe ve kaygı duygularına neden olabilmektedir (Riney-Kehrberg, 2014).

Çevresel davranışları etkileyen faktörler arasında en çekimser olarak ele alınan kişisel faktör ise cinsiyettir. Bu konuda yapılan çoğu araştırmalarda, çelişkili sonuçlar ortaya çıkmıştır (Gifford ve Nilsson, 2014). Yapılan bir araştırmada, kadınların erkeklere göre çevreyle ilgili konulara daha fazla ilgi duydukları ancak ev işleri, annelik görevleri gibi durumlardan dolayı çevresel faaliyetlere daha az katılım gösterdikleri bulunmuştur (Blocker ve Eckberg, 1997). Başka bir araştırmada ise erkeklerin kadınlara göre daha fazla çevre bilgisine sahip oldukları ve dolaylı olarak daha fazla çevresel davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Buna göre, erkeklerin kadınlara göre daha fazla çevreyi korumak için para bağışında bulunma, ormanların temizliği için aktif katılımında bulunma gibi çevresel davranış sergiledikleri tespit edilmiştir (Xiao ve Hong, 2010).

Çevresel davranışları etkileyen kişisel faktörlerin çeşitli araştırmalarla desteklenmesi sonucunda, çocukluk deneyimleri, kendilerine yönelik belirledikleri hedefleri, edindikleri bilgi ve aldıkları çevre eğitimi, kişilik, mekâna duyulan güçlü bağlılık ve

yaş faktörlerinden güçlü bir şekilde etkilendiği, ancak cinsiyet faktöründen çekimser bir şekilde etkilendiği görülmüştür.

2.14.2. Sosyal Faktörler

Çevresel davranışları etkileyen sosyal faktörler din, kırsal veya kentsel yerleşim, sosyal sınıf, sorunlu bölgelere yakın olma, kültürel ve etnik farklılıklar olarak değerlendirilmiştir (Gifford ve Nilsson, 2014).

Çevresel davranışları etkileyen sosyal faktörlerden ilki olarak ele alınan din, inançlı bireylere çevreye karşı dostça bir yaklaşımı önerdiği için, çevresel davranışı belirleyen birincil faktör olarak değerlendirilmiştir. Yaşamımızı devam ettirdiğimiz çevre her geçen gün daha çok tehlike altında olduğundan, insanların doğal çevreyle ilişkisinin maddi olduğu kadar manevi anlamda da ele alınması gerekli görülmüştür. Bundan dolayı Müslüman, Hristiyan gibi dini gruplar çevresel konular hakkında bilinç kazandırıcı etkinliklerde bulunmuşlardır (Foltz, 2002). Amaç, çevresel sorunların farkına varma ve anlamlandırma yollarını insanlara aratmaktır. Anlam oluşturma etkinliğinde, insanlar ile doğal çevrenin karşılıklı nasıl etkileşimde bulundukları ve insanların doğal çevreye nasıl davranmaları gerektiği anlatılmıştır (Bohannon, 2013). Din faktörünün çevresel davranışları etkileme durumunun araştırıldığı bir çalışmada, bireylerin doğaya karşı besledikleri kutsallık görüşleriyle çevresel davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, doğayı Tanrı yarattığı için kutsal kabul eden bireylerin daha çok çevreci tüketim davranışlarını sergiledikleri, doğayı kendi kendine kutsal kabul eden bireylerin ise daha çok vatandaşlık bilinciyle çevresel davranışları sergiledikleri bildirilmiştir. Sonuç olarak dini öğretilerin ve dindarlığın bireylerin çevresel davranışlarıyla ilişkili olduğu ve İslam'ın çevresel konulara destek verdiği saptanmıştır (Rice, 2006).

Çevresel davranışları etkileyen ikinci faktör, kırsal ve kentsel yerleşimdir. Kırsal kesimde ve kentsel kesimde yaşayan bireyler farklı alanlarda deneyimler kazandıkları için gerçekleştirdikleri çevresel davranışları da farklılık göstermiştir. İlk olarak kırsal alanda yaşayan bireylerin daha çok çevresel davranışlar sergileyeceği düşünülebilir (Gifford ve Nilsson, 2014). Bu düşünce Hinds ve Sparks'ın yaptığı bir araştırmayla

desteklenmiştir. Araştırma sonucuna göre, kırsal bölgede büyüyen bireylerin, kentsel bölgede büyüyen bireylere göre doğal çevreyle daha fazla zaman geçirdikleri için güçlü duygusal bağ kurdukları ve çevreye karşı olumlu davranış sergiledikleri bulunmuştur (Hinds ve Sparks, 2008). Ancak bu konuda yapılan başka bir araştırmada, tam tersi yönde bir sonuç elde edilmiştir. Araştırmada, kentlerde yaşayan bireylerin çöpleri ayrıştırarak atma ve alışveriş için tekrar kullanılabilen file çanta kullanma gibi çevresel davranışları, kırsal kesimde yaşayan bireylere göre daha fazla gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, kentsel yerleşmenin insanları daha çok çevresel davranışlara teşvik ettiği, kırsal yerleşmenin ise ekonomik kalkınma ve gelişme için çevrenin insanlar tarafından tahrip edilmesine sebebiyet verdiği şeklinde yorumlanmıştır (Chen vd., 2011).

Çevresel davranışları etkileyen üçüncü faktör, sosyal sınıftır. Eşit olmayan şekilde değerlendirilen belirli bir hiyerarşik sıralama sisteminin zamanla devam etmesi olarak tanımlanan bu faktöre göre, farklı konumlarda bulunan bireylerin elde ettiği deneyimler sonucunda farklı çevresel davranışları sergilemesidir (Kraus vd., 2013; Gifford and Nilsson, 2014). Çevresel davranışların sosyal temellerinden biri olarak görülen sosyal sınıf faktörünün ayrıntılı olarak değerlendirilmesi gereklidir. Yetişkin bireyler üzerinden gerçekleştirilen bir araştırmada, yüksek gelire ve öğrenim durumuna sahip üst sosyal sınıftaki bireylerin, alt ve orta sosyal sınıfta bulunan bireylere göre geri dönüşüm davranışını sıklıkla gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir (Laidley, 2011). Almanya'daki tüketicilerin çevre kirliliğini artırmasına odaklanan bir araştırmada, üst sosyal sınıfta olan bireylerin, orta ve alt sınıfta olan bireylere göre çevre için daha fazla endişelendikleri ve enerji tasarrufunda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır (Balderjahn, 1988). Bu sonucu destekleyen bir diğer araştırmada ise orta ve üst sosyal sınıfta olan bireylerin, alt sosyal sınıfta bulunan bireylere göre daha yüksek düzeyde çevresel kaygı duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Liere ve Dunlap, 1980). Buttel ve Flinn'in (1978) yaptığı araştırmada ise alt sosyal sınıfta bulunan ve işçi statüsünde çalışan bireylerin, kirliliğin olduğu bölgelerde yaşaması ve kötü fiziksel ortamlarda çalışmasından dolayı, orta ve üst sosyal sınıflara göre daha yüksek düzeyde çevresel sorunlar için endişe duydukları belirlenmiştir.

Çevresel davranışları etkileyen sosyal faktörlerden dördüncüsü, sorunlu bölgelere yakınlıktır. Sorunlu bölgeler atık malzemelerin fazlaca biriktiği alan, bataklık, terk edilmiş su birikintisi alanları, fabrika yakınlarındaki alanlar, maden sahaları yakınları potansiyel olarak tehlikeli olarak değerlendirilmiştir. Bu bölgelere yakınlık bireylerde farklı çevresel davranışların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Nawrot vd., 1977). Yapılan bir araştırmada sorunlu bölgelerin yakınında yaşayan bireylerin çevresel davranışları incelenmiştir. Sonuç olarak, bölge sakinlerinin yakınındaki kirletici unsurların artması, sağlıklarını ve refahlarını tehdit edici bir unsur olarak algılamalarına yol açmış ve bu durum su tasarrufu, geri dönüşüm, organik ürünler satın alma gibi çevresel davranışların sayısını artırmıştır (Baldassare ve Katz, 1992). Toprak kirliliğine neden olan radyoaktif maddelerin olduğu fabrikaların yakınında yaşayan 513 kişinin anketlere verdiği yanıtlar incelendiğinde, kirli arazilerin ve bu fabrikaların çevre sağlığını tehdit ettiği gerçeği açıkça ortaya çıkmıştır. Ankete katılan bireyler, sorunlu bölgelerin yakınında yaşamalarının çevresel kaygılarını artırdığını ve bu durumu çevre sağlığı açısından kabul edilemez olarak gördüklerini bildirmişlerdir (Gutteling ve Wiegman, 1993).

Çevresel davranışları etkileyen son faktör ise kültürel ve etnik farklılıklardır. Dünyanın farklı yerlerinde yaşayan bireylerin ortak amacı, güncel yaşamlarını garanti altına almak ve gelecek nesillere temiz bir çevre bırakmak olmuştur. Farklı ülkelerde yaşayan bireyler, doğal çevreyi korumak için farklı çevresel davranışlarda bulunmaları, insanların çevresel davranışlarının kültürel kökenlerinden ve ırkından etkilendiğini göstermiştir (Zheng ve Yoshino, 2003; Schultz vd., 2000). Yapılan bir araştırmada, çevresel inanç ile çevresel davranışların etnik farklılıklara göre değişkenliği incelenmiştir. Araştırmada çevresel okuryazarlık, evde geri dönüşüm, çevreci gruplara katılım ve doğa etkinliklerine katılım olmak üzere dört farklı çevresel davranış kategorisi, siyahi, beyaz tenli, Asyalı, yabancı uyruklu Latin ve ABD uyruklu Latin kökenli olan gruplar açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, siyahilerin çevresel okuryazarlık ve doğa etkinliklerine katılım gösterme düzeylerinin diğer kökenlere göre daha düşük düzeyde çıktığı, yabancı uyruklu Latinlerin ise evde geri dönüşüm ve çevreci gruplara katılım gösterme düzeylerinin diğer kökenlere göre daha düşük çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmada çıkan diğer sonuçlara göre, yabancı uyruklu Latinlerin çevresel okuryazarlıkları yüksek düzeyde

olduğu için doğa etkinliklerine daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, en fazla geri dönüşüm davranışını Asyalıların gerçekleştirdikleri ve çevresel gruplara en fazla beyazların katıldıkları tespit edilmiştir (Johnson vd., 2004). Afrika kökenli siyahi Amerikalılar ve beyaz tenli Amerikalılar üzerinden gerçekleştirilen bir araştırmada, siyahi bireylerin daha düşük eğitime ve gelire sahip olmalarına rağmen, beyaz tenli bireylere göre daha yüksek düzeyde hayvanları koruma, sahip çıkma gibi çevresel davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Uyeki ve Holland, 2000). Çevresel davranışlar ile kültürel farklılıkla arasındaki ilişkiyi incelendiği araştırmada, kültürel etkinin fazla olduğu Şili Üniversitesinde okuyan öğrenciler ile kültürel etkinin az olduğu Santiago Üniversitesinde okuyan öğrenciler değerlendirilmiştir. Araştırmada, Şili Üniversitesindeki öğrencilerin Santiago Üniversitesindeki öğrencilere göre çevreye karşı daha fedakâr davrandıkları ve çevresel davranışları gerçekleştirme konusunda daha güçlü kültürel baskılara maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Bu durum, kültürel etki ile bağlantılı olarak Şili Üniversitesindeki öğrencilerin çevre sorunları hakkında daha yüksek düzeyde farkındalık kazandıklarına, çevreyi korumak için daha fazla sorumluluk aldıklarına ve çevresel davranışları sergileme konusunda daha güçlü istek duyduklarına atfedilmiştir (Cordano vd., 2010).

Bireylerin çevresel davranışlarını güçlü bir şekilde etkileyen sosyal faktörler arasında din, yerleşim tipi, sosyal sınıf düzeyi, kirliliğin olduğu bölgelere yakınlık, kültürel ve etnik farklılıkların yer aldığı görülmüştür. Çevresel davranışların tek bir faktörden etkilendiği, insanların içsel yönleriyle bağlantılı olan kişisel faktörlerden ve dışsal olarak etkilendiği sosyal faktörlerden etkilendiği anlaşılmıştır. Çevresel olmayan davranışların sergilenmesi, çevre sorunlarının giderek artmasına neden olduğundan, çevreye zarar verici bu davranışların etkilerini azaltmak için etkileyen tüm faktörler dikkate alınarak bireylere özel davranış değiştirici müdahale programlarının uygulanmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Gifford ve Nilsson, 2014).

2.15. ÇEVRESEL DAVRANIŞ MÜDAHALE PROGRAMLARI

Doğal çevreyi korumak için çalışmalar yapmak, dünyanın kendisini iyileştirmesini beklemekten daha etkili ve sorumluluk sahibi bir yaklaşımdır (Harland vd., 1999). Çocukların veya yetişkinlerin doğal çevreyle etkileşimlerini artırmak ve doğal çevreye

olan bağılıklarını pekiştirmek için çeşitli müdahale programları geliştirilmiştir (Mayer ve Frantz, 2004). Müdahale programlarında, bireyin çevresel davranışını etkileyecek olan faktörlerin belirlenmesinin, çevresel davranışın kazandırılmasını kolaylaştırdığı ileri sürülmüş ve disiplinlerarası müdahale programlarıyla çevresel davranışların kazandırılabilceğinin mümkün olduğu belirtilmiştir. Müdahale programlarının ne olduğu açıkça belirtilmemiş olsa da dört basamağından bahsedilmiştir. Buna göre, öncelikle kazandırılmak istenen davranış belirlenmeli, ardından davranışı etkileyen faktörler belirlenmelidir. Daha sonra uygun olan müdahale programı uygulanmalı ve etkisi değerlendirilmelidir (Steg ve Vlek, 2009). Öğrencilerin çevresel davranış yöntemlerini benimsemeleri için teşvik edici müdahale programlarının hayata geçirilmesi gereklidir (Basri vd., 2015). Örneğin, çevre için endişelenen Endonezya hükümeti, çevresel davranışların ergenler tarafından az sergilendiği düşüncesiyle çevresel davranışları artırmak için Adiwiyata Programının örgün eğitim yoluyla uygulanmasını onaylamıştır (Iswari ve Utomo, 2017).

Geller (2002), çevresel davranışların kazanılması için çeşitli müdahale programlarına ihtiyaç olduğunu vurgulayarak öğretimsel, destekleyici ve motivasyonel müdahale programlarını ayrıntılı bir şekilde ele almıştır.

Öğretimsel müdahale programı, yeni bir davranışı öğretmek veya var olan davranışı alışkanlık haline getirmek için kullanılan etkili ve birincil bir müdahale programıdır. Ayrıca, bireylerin kendilerini içsel olarak yönetemedikleri davranışları geliştirmek için de kullanılır. Programın asıl amacı, bireylerin çevreye yönelik dikkatini çekmek ve bilinçsiz durumdan bilinçli duruma içsel teşvikle geçmesini sağlamaktır. Bu müdahale programında, bireylerin kendilerini geliştirmek istediği varsayılır, bundan dolayı dışsal motivasyona ihtiyaç duyulmaz. Asıl amaç, çevresel bir davranışı öğretmek olduğu için müdahale, davranıştan önce gelir ve bireylerin öğreneceği çevresel davranışları içselleştirmesi beklenir. Öğretimsel müdahale programında bireylere verilen öğretimsel hedefler ne kadar kişiye özel olursa, o kadar etkili olur.

Destekleyici müdahale programı, bireylerin bir eylemi yapmanın doğru yolunu öğrendiklerinde, onu davranışa dönüştürmek için pratik yapmalarında etkilidir. Çevresel bir davranışın öğrenilmesi için yapılan pratikler, davranışın alışkanlık haline

gelmesini sağlar. Davranış alışkanlık haline geldikçe, kişinin güven duygusu artarak davranışa devam etme konusunda cesaretlenir. Müdahale programıyla, insanların çevresel davranışları ödüllendirilerek, davranışı tekrar gerçekleştirme olasılıkları artırılır. Birey, davranışı öğrenene kadar teşvik ve motive edilir, davranış kazanıldıktan sonra buna gerek duyulmaz. Çünkü kişinin, artık olumlu çevresel davranış gerçekleştirmek için motive olduğu kabul edilir.

Motivasyonel müdahale programı, diğer müdahale programlarına göre uygulanması uzun süren ve daha zor olan bir müdahale programıdır. Bu programda insanların çevre için doğru davranışı bildikleri, ancak harekete geçmek için çekimser davrandıkları varsayılmıştır. Asıl amaç, çevresel davranışlar konusunda dışsal teşvikle bilinç kazandırılmasıdır. Kısaca, insanlara olumlu bir davranış gerçekleştirildiğinde, sonucunun da olumlu olacağı bilinci kazandırılarak olumlu çevresel davranışlar için dışsal yönden motive edilmesi sağlanır. Süreç, sözel olarak verilen teşviklerle başlar, sonucun ödül olarak algılanmasıyla tamamlanır. Böylece müdahale programının tutarlı bir şekilde uygulanmasıyla çevresel davranışların alışkanlık haline gelmesi sağlanmış olur (Geller, 2002).

Özetle, bireylerin günlük yaşamlarında çevresel davranışlar sergilemesi gün geçtikçe daha önemli hale gelmiştir. Bireylerin istenmeyen davranışlarını değiştirmeye yönelik farklı müdahale programlarının uygulanması, çevresel hedeflere ulaşmada yardımcı olacak ve olumlu çevresel davranışları artıracaktır (Truelove ve Gillis, 2018).

2.16. PLANLI DAVRANIŞ TEORİSİ

Çevresel davranışlar ve çevresel bilgi arasındaki bağlantıyı açıklamak amacıyla çeşitli teoriler geliştirilmiş olmasına rağmen, araştırmacılar çevresel davranışları etkileyen kesin bir teorinin varlığına dair bir görüş birliği sağlayamamışlardır. Ancak Planlı Davranış Teorisi, çevresel davranışların açıklanmasında kullanılan en etkili modellerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kollmuss ve Agyeman, 2002; Yuriev vd., 2020).

Planlı Davranış Teorisi ilk olarak Ajzen (1985) tarafından ortaya atılmıştır. Teoriye göre, bireylerin sosyal davranışları genellikle önceden düşünülmüş planların sıralı bir şekilde uygulanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Kişinin davranışsal niyeti, belirli bir davranışı gerçekleştirme çabası olarak değerlendirilir ve bireylerin niyetlerinin bir davranışı gerçekleştirme girişimini tahmin etmesi beklenir. Kişi bir davranışı ne kadar iyi belirlerse içsel ve dışsal faktörler üzerinde de o kadar kontrol sahibi olur. Davranışın gücü, büyük ölçüde kontrol düzeyine bağlı olduğundan, davranışsal hedefine ulaşma olasılığını da o kadar artırır. Tasarlanan plan, istenen davranışsal hedefe ulaşmada beklenen niyetlerden oluşur. Plan, genel hatlarıyla oluşturulduktan sonra davranışın gerçekleştirilmesiyle uygulamaya konulur. Mevcut durum ile hedeflenen davranış arasındaki tutarsızlıklar belirlenir ve bu tutarsızlıkların ortadan kaldırılması için çaba gösterilir. Zamanla bireylerin davranışları üzerinde kontrol sahibi olamayacaklarına inanmaları, deneme niyetini azaltarak davranışları gerçekleştirme girişimlerini de olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda, Ajzen Bandura'nın öz-yeterlik kavramını kontrol derecesi ve davranışı gerçekleştirme ilişkisi açısından değerlendirmiştir. Değerlendirmeye göre bireylerin belli korkularından veya olumsuz alışkanlıklarından kurtulabilmesi, öz-yeterlik inancına bağlanmıştır. Planlı Davranış Teorisi çerçevesinde, geçmiş yaşantıların mevcut davranışlar üzerindeki etkisi incelenmiş ve bir davranış üzerinde tam kontrol sahibi olan bireylerin, geçmiş deneyimlerinin şimdiki davranışlarını daha fazla etkilediği belirtilmiştir (Ajzen, 1985).

Kan ve Fabrigar ise Planlı Davranış Teorisi'nin, davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan niyet ve kontrol düzeyinin, davranışı tahmin etmek ve anlamak için kullanıldığını öne sürmüşlerdir. Buna göre birey, davranışın gerçekleştirilmesini kolaylaştıran gerekli kaynaklara sahip olduğuna ve davranışı gerçekleştirmesini engelleyen bir durum olmadığına inanıyorsa bu davranışı daha yüksek düzeyde kontrol edebilir (Kan ve Fabrigar, 2017). Planlı Davranış Teorisi'nde, bireylerin kişisel çıkarlarına yönelik gerçekleştireceği davranışlara daha çok motive oldukları belirtilmiştir. Teori, bireyleri en düşük maliyetle en yüksek faydayı sağlayacakları davranışlara yönlendirmesi nedeniyle yalnızca kazanç hedefleri doğrultusunda şekillenmiştir (Lindenberg ve Steg, 2007).

Kollmuss ve Agyeman (2002), çevresel kaygı ve çevresel bilginin bir araya gelerek bireylerin çevresel davranışlarına yön verdiğini ileri sürerek Planlı Davranış Teorisi'ne karşı çıkmışlardır. Bu teoriye göre çevresel kaygılar direkt olarak davranışı belirlemez, ancak davranışsal niyetleri ortaya çıkararak davranışları şekillendirir. Topluma yararı olan çevresel davranışlar da bireysel inanç ve toplumun belirlediği kurallara yönelik sosyal inanç tarafından belirlenir (Kollmuss ve Agyeman, 2002). Ayrıca, kişilerin niyetlerinin gerçek yaşam koşulları altında farklı çevresel davranışlara yol açtığı ileri sürülmüş (Moser ve Kleinhüeckelkotten, 2017) ve çevresel niyetlerin ön planda tutularak, çevresel davranışların geri planda bırakıldığı gerekçesiyle Planlı Davranış Teorisi eleştirilmiştir (Stern, 2000). Yuriev vd. (2020) ise inceledikleri 126 çalışmadan 122'sinin çevresel davranışı açıklamaktan çok çevresel niyetle ilgili olduğunu tespit ederek, bu teorinin çevresel davranışları açıklamada zayıf kaldığını ifade etmişlerdir (Yuriev vd., 2020).

Özetle, Planlı Davranış Teorisi çevresel davranışları açıklamada kullanılan en eski teori olarak kabul edilmiş ve bu teoriye yönelik yapılan araştırmalar arttıkça eksik yönlerinin de eleştirildiği görülmüştür.

2.17. SOSYAL MEDYA VE ÇEVRESEL DAVRANIŞ

Dijital medyanın günlük yaşama nüfuz etmesiyle insanların olayları deneyimlemede fiziksel varlığının önemi azalmıştır. Zamanla insanlar doğrudan iletişim kurmak yerine sosyal ağlarla dolaylı iletişim kurmaya başlamışlardır (Meyrowitz, 1986). Dijital medyanın bir parçası olan sosyal medya, kullanıcıların farklı bilgi türlerine elektronik ortamda ulaşmasını sağlayan sanal iletişim formudur. Sosyal medya sayesinde kişiler topluluk oluşturabilir, birbirlerine mesaj, fotoğraf atabilir veya farklı materyaller paylaşılabilir. Sosyal medya kullanıcıları, içerik üreterek kendi materyallerini oluşturabilme, başkalarının ürettiği materyallere yorum ve beğeni yapma imkânı buldukları için gerçek zamanlı etkileşim içerisindeyler. Farklı formlarda kendini gösteren sosyal medya, tamamen kullanıcıların tercihleriyle şekillendiği ve farklı insanlara farklı anlamlar ifade ettiği için geleneksel medyadan önemli ölçüde ayrılmıştır. Sonuç olarak, sosyal medya YouTube üzerinden eğitim aracı, Twitter üzerinden görüş bildirme aracı, Facebook üzerinden farkındalık oluşturma aracı olarak

işlev görebilen, mesajın dağıtımında birden fazla kanala sahip olan çok fonksiyonlu bir ortamdır (Rowel, 2015; Carter, 2014).

Meyrowitz'e göre dijital medyanın uzantısı olan sosyal medyaya olan ilgi gün geçtikçe artacak ve bu durum, sosyal ortamlarda sergileyeceğimiz davranışların gizli zeminini oluşturacaktır. Bu bağlamda, bireylerin sosyal ortamlarda göstereceği davranışlar, etkileşimde bulundukları sosyal medya platformlarına göre şekillenecek ve gerçekleşecektir (Meyrowitz, 1986). Yıllar önce gerçekleşecek kehanet olarak yorumlanan bu durum, yıllar sonra Li ve Noor tarafından sosyal medyanın bireylerin hayatlarının her aşamasında gün geçtikçe önemli bir yer edindiği ve çevresel davranışlarının seyrini de farklı yönlerde etkilediği yorumuyla desteklenmiştir. Bu nedenle, sosyal medya çevresel mesajların yayılmasını teşvik ederken, aynı zamanda çevresel zarara yol açan tüketim alışkanlıklarını da artıran bir etken olarak görülmektedir (Li ve Noor, 2022). Gün geçtikçe bireylerin yaşadıkları toplumun bilgi ağı önemli bir değişim geçirmiştir. Önceleri yüz yüze gerçekleştirilen iletişim, ardından kitle iletişim araçlarıyla sürdürülmüş ve günümüzde ise internet ağının yaygınlaşmasıyla sosyal medya üzerinden devam etmektedir. Sosyal medyanın hem kişilerarası iletişim araçlarını hem de sanal ortam araçlarını bir arada sunması, ona duyulan yoğun ilgiyi artırmış ve bu durum bilgi ağının gelişimine önemli bir hız kazandırmıştır (Han ve Xu, 2020). Bu bağlamda, çevresel davranışların, Ajzen'in (1985) Planlı Davranış Teorisi ile ilişkilendirilmesi oldukça anlamlıdır. Teori, bireylerin bazen kendi istekleri dahilinde, bazen de çeşitli kontrol ögelerinin etkisiyle davrandıklarını ortaya koymaktadır. Burada kastedilen kontrol ögeleri arasında sosyal medya da yer almakta ve bireylerin bilgiye maruz kalarak olumlu ya da olumsuz davranışları kazandırdığı vurgulanmaktadır (Meng vd., 2023). Ancak sosyal medyada bilgi maruziyeti, bilgilere kısa sürede ulaşılması yönüyle desteklenmiş, asılsız olan gereksiz bilgilerin de bireylere ulaşması yönüyle eleştirilmiştir (Li vd., 2018). Örneğin, sosyal medyada iklim değişikliğine bağlı sel, kuraklık, kıtlık gibi çevresel bilgilere maruz kalmanın, bireylerde mağduriyet korkusunu tetikleyerek çevresel davranışlarını olumlu yönde etkilediği (Shah vd., 2021), diğer taraftan sosyal medyada asılsız bilgilere maruz kalmanın, bireylerde kafa karışıklığına yol açarak çevresel konularda karar verme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir (Amriwijaya ve Trirahardjo, 2023).

Literatürde bireylerin, aktif ve pasif sosyal medya kullanımından bahsedilmiştir. Aktif sosyal medya kullanımı sürekli fotoğraf paylaşma, durum güncelleme, konum paylaşma, arkadaşlarla sıklıkla mesajlaşma olarak belirtilirken pasif sosyal medya kullanımı başkalarının profillerini görüntülemek, içeriklerini incelemek gibi diğer insanların hayatlarının görünmez modda izlenmesi olarak belirtilmiştir (Frison ve Eggermont, 2015). Ayrıca, sosyal medyanın sosyal karşılaştırma işlevi, kayıt işlevi ve görüntüleme işlevi olduğundan bahsedilerek çevresel davranışların gelişmesine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Sosyal karşılaştırma işlevi, bireylerin toplumsal normları tanımalarını sağlayarak, çevresel davranışlarını etkileyen önemli unsurdur. İşlevin varlığından söz edebilmek için, bireylerin günlük aktivitelerini sosyal medyada paylaşmaları gereklidir. Yapılan paylaşımlar sayesinde bireyler enerji tasarrufu, geri dönüşüm gibi çevresel konularda, kendi davranışlarıyla başkalarının davranışlarını karşılaştırarak yeni bakış açıları geliştireceklerdir (Mankoff vd., 2010). Kayıt ve görüntüleme işlevi, pasif kullanıcıları ilgilendikleri konular hakkında doğru sorular sormaya teşvik ederek aktif kullanıcıların ilgili konularda kayıt altına aldıkları yazı, görsel, video gibi kaynaklara ulaşarak görüntülemesini sağlamaktır. Öyle ki aktif kullanıcı önemli bir çevresel sorunu çözdüğünde ve bunu sosyal medya hesabında paylaştığında diğer sosyal medya kullanıcıları da bu davranışı öğrenerek yaşamında kolayca kullanacaklardır. Örneğin, evdeki ışıkların gereksiz yere yanmaması için bir sensör düzeneği oluşturan birey, bunu kayıt altına alarak sosyal medyada paylaştığında, kaydı görüntüleyen diğer bireyleri çevre yanlısı davranışlara yönlendirmiş olacaktır (Oakly vd. 2008). Ayrıca, sosyal medyanın dünya genelinde gençler arasında en fazla kullanılan platform olduğu ve sosyal medyanın gençler üzerindeki etkisinin de en çok araştırılan konular arasında olduğu belirtilmiştir (Chadwick, 2014).

2.18. ERGENLİK DÖNEMİNDE ÇEVRESEL DAVRANIŞ

Çevre, insanlar için hayati bir öneme sahiptir. İnsanlar, doğal çevreleriyle sürekli bir etkileşim içinde oldukları için çevresel davranışları da bu etkileşimden etkilenir. Etkileşim sonucunda, insanın çevreye karşı sergilediği davranışlar, çevrenin kalitesini olumlu ya da olumsuz yönde değiştirebilir (Palupi ve Sawitri, 2018). Çevresel

davranış, özgecil bir anlam taşıdığı için bireylerin erken yaşlarda güçlü bir çevresel bilinç geliştirmeleri ve dünyanın sürdürülebilir refahı için çevreyi koruyucu davranışları benimsemeleri önemlidir (Lee, 2009).

Çevresel davranışlar, çocukluk döneminde daha yaygın bir şekilde sergilenirken (Evans vd., 2007), ergenlik döneminde bu davranışlar zorunlu olarak görülmediği için daha az sergilenmektedir (Krettenauer, 2017). Bu durum, ergenlik döneminde çevresel davranışlara yönelik kişisel normların henüz tam olarak gelişmediğini göstermiştir (Balundé vd., 2020). Ancak ergenler çocuk, yetişkin, yaşlı gibi diğer gruplara kıyasla, çevrenin korunması konusunda toplumda baskın bir kolektif güç yaratma potansiyeline sahip bir grubu temsil etmektedir (Lee, 2009). İçinde olunan ergenlik dönemi, bireyin kişilik özellikleriyle kendi tercihlerini tutarlı şekilde birleştirmek için mücadele ettiği bir dönemdir. Bireyler özellikle bu dönemde, davranışlarının nedenini anlamak ve karşılaştıkları olaylara verdikleri tepkileri düzenlemek için kişilik özelliklerine başvururlar. Bu bağlamda, topluma tam olarak entegre olmak isteyen ergen “uygun rolleri oynamak” ile “kişilik” ikileminde kalır. Ergen bireylerin bu ikilem durumunu başarılı bir şekilde hayatına entegre edebilmesi ise davranışlarını önemli ölçüde etkileyen yeteneklerdir (Coleman, 2011). Ancak bu yeteneklere sahip olmak tek başına harekete geçmek için yeterli değildir. Bireyin aynı zamanda içsel bir motivasyona da sahip olması gerekir. İçsel harekete geçme isteği ve gerekli yetenekler bir araya geldiğinde, birey bu potansiyeli davranışa dönüştürebilir (Hines vd., 1987). Örneğin, ergenlerin doğal çevreye yönelik edindiği çevresel bilgiler, içsel harekete geçme isteğini artırarak gelecekte doğal kaynakların nasıl kullanılması gerektiği ve sürdürülebilirliği hakkında bilgi edinmesini sağlar. “Bugünün gençleri, yarının karar vericileridir.” sözünden yola çıkılarak, ergenlerin şu anki çevresel bilgi ve davranışları incelendiğinde, toplumun çevresel açıdan hangi yöne doğru gittiği gayet açık bir şekilde görülebilir. Ergenlerin çevre hakkındaki bilgileri, düşünceleri ve çevrenin devamlılığı için ne kadar katkıda bulunduğunun bilinmesi toplum için önemlidir. Çünkü ergenler, sosyal onay alma, ilgi odağı olma veya başkalarına sempati duyma gibi çeşitli nedenle prososyal davranışlarda bulunurlar. Ergenlerin prososyal davranışları sergilerken kendilerine duydukları güven duygusu ile çevresel davranışları sergilerken duydukları güven duygusu arasında benzerlik olduğundan, çevresel davranışlara öncülük etmeleri için öncelikle içsel bir motivasyona sahip

olmaları önemlidir. İçsel motive olan ergen birey, yaşı ilerledikçe çevresel sorunlar karşısında daha kolay çözümler üretebilir. Sonuç olarak ergenler, çevre için etkinliklere katıldıkça ve sürdürülebilir davranışlar sergiledikçe, kendilerini daha mutlu hissedeceklerdir. Bu durum, olumlu duygularını artırarak ergenlerin öz-yeterlik düzeylerini dolaylı yoldan yükseltecektir (Palupi ve Sawitri, 2018; Meinhold ve Malkus, 2005).

Ergenlerin çevresel davranışları konusunda sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır (Palupi ve Sawitri, 2018). Basri vd. (2015), çevresel davranışları psikolojik faktörlerle ilişkilendirerek incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 13-17 yaş arasındaki ergenlerin çevresel davranışlarının, davranışsal niyet, davranışlarının sonuçlarını önceden fark etme, toplu taşımaya karşı ilgi ve çevreye karşı ahlaki yönden sorumlu hissetme gibi psikolojik unsurlardan etkilendiği bulunmuştur. Çevresel davranış niyeti taşıyan bireylerin, karbon salınımını azaltmak amacıyla daha fazla toplu taşımayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, davranışsal niyetlerin çevresel davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuş ve ergenlerde çevreyi koruma bilincinin artırılmasının, gelecekteki sürdürülebilirlik davranışlarını teşvik edeceği vurgulanmıştır. Enerji tasarrufu davranışının ergenlere kazandırılması gerektiğini savunan Bell vd. (2016), bu amaçla bir müdahale programı geliştirmişlerdir. Araştırmada, 13-15 yaş arasındaki 180 ergen birey deney ve kontrol gruplarına ayrılarak altı hafta boyunca enerji tasarrufu eğitimine tabi tutulmuşlardır. Sonuçlar, çevrimiçi enerji tasarrufu eğitimini alan ergenlerin, bu eğitimi almayanlara kıyasla enerji tasarrufu davranışlarında önemli ölçüde bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur.

Diğer yandan, yapılan bir araştırma ergenlerin çevresel davranışlarının ırklara göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Alman ve Rus kökenli 12, 15 ve 18 yaşlarındaki ergenlerle gerçekleştirilen bu araştırmada, her iki grubun çevresel sorunlara karşı kaygı, üzüntü ve öfke duygularını hissettikleri, ancak Alman kökenli ergenlerin Rus kökenli ergenlere kıyasla daha fazla çevresel davranışlarda bulunmaya istekli oldukları tespit edilmiştir (Szagun ve Pavlov, 1993). Danimarkalı ergenlerle yapılan bir araştırmada, ergenlerin çevresel davranışlarının ne kadarının kendi tutumlarından ne kadarının ise ailelerinden kaynaklandığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, ergenlerin geri dönüşüm ve organik ürün satın alma gibi çevresel

davranışlarının, gün içinde karşılaştıkları durumlara bağlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca, ergenlerin yaşadığı aile ortamının çevreye yönelik hâkim normları ve davranışları ne kadar güçlü olursa, ergenlerin çevresel davranışlarını da o ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, ergenlerin çevresel davranışlarının aile ortamında şekillendiğini ortaya koymaktadır (Grønhøj ve Thøgersen, 2012).

2.19. ÖZ-YETERLİK VE ÇEVRESEL DAVRANIŞ İLİŞKİSİ

Bireylerin davranışlarını kontrol edebileceğine olan inancı çevresel davranışlarının belirlenmesine katkıda bulunduğu için öz-yeterlik ve çevresel davranışlar arasında özel bir bağ vardır (Díaz vd., 2020). Bu bağ insanların çevreye verdikleri zararın olumsuz sonuçlarıyla karşılaşmaları ve çevrenin insan yaşamı için hayati önem taşıdığını fark etmeleriyle daha da güçlenmiştir. Bu nedenle, çevresel davranışların daha iyi anlaşılabilmesi için öz-yeterliğe bağlı olan Sosyal Bilişsel Teori yeniden gündeme getirilmiştir. Başlangıçta yalnızca öz-yeterliği açıklamak amacıyla kullanılan bu teori, zamanla çevresel davranışları açıklamak için de alternatif bir teori olarak benimsenmiştir. Bu teorinin üçlü nedensellik modeli göz önünde bulundurularak, kişisel, davranışsal ve çevresel değişkenlerin, çevre yanlısı davranışları etkilediği öne sürülmüştür (Sawitri vd., 2015). Sosyal Bilişsel Teori'ye göre öz-yeterlik, çevresel davranış sonuç beklentisine bağlı olarak gelişir. Sonuç beklentisine bağlı olarak gelişen öz-yeterlik, bireylerin ancak çevrelerini yeniden şekillendirebileceğine inandığı ölçüde fikirlerini etkileyebilir. Ayrıca, bireyler çözmek istediği çevresel bir soruna ancak sonuç beklentisine bağlı olarak hassaslık gösterebilir. Bu hassasiyet, bireylerin sahip oldukları öz-yeterlik düzeyine bağlı olarak çevrelerini geliştirmelerine olanak tanır. Dolayısıyla, bireylerin çevresel davranışları, hem öz-yeterlikleri hem de sonuç beklentileriyle doğrudan ilişkilidir (Mikulincer, 1994). Corbett (2006), öz-yeterlik düzeyini etkileyen aktif kazanım ve dolaylı yaşantı faktörlerini çevresel davranışlarla ilişkilendirmiştir. Derede yürümek, bir vadide gezmek, ormanda vakit geçirmek gibi aktif kazanım deneyimleri, çevresel davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Hayvanat bahçesine, akvaryumlara gitmek, botanik bahçelerini, bakımlı park ve bahçeleri ziyaret etmek, belgeseller izlemek, kitap okumak gibi dolaylı yaşantılar ise doğayla fiziksel teması sınırlı bir şekilde sağlamaktadır. Bu durum, dolaylı yaşantıların çevresel davranışları da dolaylı olarak

etkilediğini ortaya koymaktadır. Özetle, çevreyle ilgili edinilen aktif kazanımlar ve dolaylı yaşantılar, bireylerin çevresel davranışları etkileyen önemli öz-yeterlik unsurlarıdır.

Literatürde, sınırlı sayıda araştırma çevresel davranış ve öz-yeterlik ilişkisini incelemiş ve ikisinin ne ölçüde birbirini etkilediği veya ne ölçüde tamamladığı değerlendirilmiştir. Algılanan öz-yeterlik, bireylerin çevresel sorunlarla mücadele etme yeteneklerine duydukları güvenin mimarı olarak görülmektedir. Her bireyin farklı öz-yeterlik düzeyine sahip olması, çevresel davranış çeşitliliğini de beraberinde getirmiştir. Bu çeşitlilik yeşil tüketim, geri dönüşüm ve enerjilerin tasarruflu kullanımı gibi çok farklı şekillerde kendini gösterebilir. Kısaca bireyler öz-yeterlik düzeylerine bağlı olarak, hem çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunabileceklerine hem de çevreyi koruyabileceklerine inanırlar. Bu bağlamda, bireylerin öz-yeterlik düzeyi ne kadar yüksekse çevresel davranışları gerçekleştirme olasılığı da o kadar yüksektir (Ester vd., 2003). Çevresel davranışları etkileyen faktörlerin belirlenmesi de bireylerde doğal çevreyi korumaya yönelik davranışları artıracaktır. Farklı demografik ve psikolojik faktörlerin varlığının yanı sıra, psikolojik faktörlerin içerisinde yer alan öz-yeterlik inançlarının da çevresel davranışları güçlü bir şekilde etkilediği bilinmektedir (Li vd., 2019).

Genel olarak öz-yeterlik kavramı psikoloji alanında, çevresel davranış kavramı ise sosyoloji alanlarındaki yeri, önemi, farklı tanımlamaları, bireylere olan faydaları, kişiden kişiye değişen düzeyleriyle ele alınan iki önemli kavramdır. Öz-yeterlik ve çevresel davranışlar birbirlerinden farklı alanlarda olsalar da birbirleriyle olan bağlantısı son zamanlarda araştırmalara konu olmuştur. Bundan dolayı, her geçen gün literatürde önemli bir yer edinerek sağlam temeller üzerine oturtulmaya çalışılmıştır. Öyle ki yapılan araştırmaların ortak amacı, bu iki kavramın bilinmedik noktalarına, farklı bakış açıları ile açıklama getirerek tüm yönleriyle detaylı bir şekilde aydınlatılması olmuştur.

BÖLÜM 3

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yeri ve tarihi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi, etik yönü, varsayımları ve sınırlılıkları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma ortaokula devam eden 12-14 yaş grubundaki öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ve çevresel davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

İlişkisel tarama modeli, iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılır. İlişkisel ifadeler arasında değişkenlerden birinin diğeri üzerinde bir etkisinin olduğu neden durumunu ifade eden ve değişkenlerden birinin diğesinde değişikliğe neden olduğu sonuç durumunu ifade eden neden-sonuç ilişkisi vardır. Buna göre etkileyen değişkenler bağımsız değişken olarak ifade edilirken, etkilenen değişkenler ise bağımlı değişken olarak ifade edilir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bir araştırmada, farklı sonuçlar elde edilebilir. Buna göre, iki korelasyon arasında anlamlı bir ilişki olmayabilir, birinin artması veya azalması, diğeri de aynı yönde etkileyerek pozitif yönde bir ilişkiyi ortaya çıkararak sonuçlanabilir ya da birinin artması veya azalması, diğesinde tam tersi bir etkiye neden olacak şekilde etkileyerek negatif yönde bir ilişkiyi ortaya çıkararak sonuçlanabilir (Walliman, 2010).

3.2. ARAŞTIRMANIN YERİ VE TARİHİ

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezinde bulunan ortaokullarda yürütülmüştür.

3.3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini, Karabük İl merkezindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan veriye göre il merkezinde öğrenim gören öğrenci sayısı 4698'dir. Örneklem hesaplama formülü (Naing vd., 2006) kullanılarak %95 güven aralığına göre hesaplanan örneklem büyüklüğü 355 olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen örneklem sayısı; öğrencilerin başarı durumu, sınıf seviyesi, cinsiyeti ve ailelerinin gelir durumu göz önünde bulundurularak tabakalı örnekleme yöntemi ile veri toplanacak okulların evrendeki öğrenci sayısına oranlanarak dağıtılmıştır.

N= Evren büyüklüğü (4698)

n= örneklem büyüklüğü (355)

t=t dağılım tablosuna göre bulunan teorik değer (1,96)

p=incelenen olayın gerçekleşme olasılığı (0,5)

q=incelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı (0,5)

d=hata payı (0,05)

Çizelge 3. 1. Örnekleme ait bazı kişisel bilgilerin sayı ve yüzde değerleri

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	193	51,7
	Erkek	180	48,3
Sınıf	6.Sınıf	125	33,5
	7.Sınıf	122	32,7
	8.Sınıf	126	33,8
Anne Öğrenim Durumu*	Okuma yazma bilmiyor	11	2,9
	İlkokul	104	27,9
	Ortaokul	95	25,5
	Lise	110	29,5
	Üniversite	41	11,0
	Yüksek Lisans	8	2,1
	Doktora	4	1,1
Baba Öğrenim Durumu*	Okuma yazma bilmiyor	6	1,6
	İlkokul	53	14,2
	Ortaokul	98	26,3
	Lise	132	35,4
	Üniversite	70	18,8
	Yüksek Lisans	7	1,9
	Doktora	7	1,9
Kardeş Sayısı	Yok	51	13,7
	1 kardeş	120	32,2
	2 kardeş	126	33,8
	3 kardeş	52	13,9
	3'ten fazla kardeş	24	6,4
Sosyal Medya Kullanım Durumu	Çok Sık	105	28,2
	Normal	210	56,3
	Çok Az	58	15,5
Çevre Eğitimi Alma Durumu	Evet	233	62,5
	Hayır	140	37,5
Toplam		373	100,0

**Okuma yazma bilmiyor ve ilkokul kategorileri birbiriyle; üniversite, yüksek lisans ve doktora kategorileri birbirleriyle birleştirilerek analize dahil edilmiştir.*

Çizelge 3.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %51,7'sinin kız (n=193), %48,3'ünün ise erkek (n=180) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %33,5'inin 6. sınıf (n=125), %32,7'sinin 7. sınıf (n=122), %33,8'inin ise 8. sınıfta (n=126) öğrenim görmektedir. Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları incelendiğinde %2,9'unun okuma yazma bilmediği (n=11), %27,9'unun ilkokul (n=104), %25,5'inin ortaokul (n=95), %29,5'inin lise (n=110), %11'inin üniversite (n=41), %2,1'inin yüksek lisans (n=8), %1,1'inin ise doktora (n=4) mezunu olduğu görülmektedir. Babaların öğrenim durumlarına bakıldığında ise %1,6'sının okuma yazma bilmediği (n=6), %14,2'sinin ilkokul (n=53), %26,3'ünün ortaokul (n=98), %35,4'ünün lise (n=132), %18,8'inin üniversite (n=70), %1,9'unun yüksek lisans (n=7), %1,9'unun da doktora (n=7) mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %13,7'sinin kardeşinin olmadığı (n=51), %32,2'sinin 1 kardeşinin bulunduğu (n=120), %33,8'inin 2 kardeşinin bulunduğu (n=126), %13,9'unun 3 kardeşinin bulunduğu (n=52), %6,4'ünün 3'ten fazla kardeşe sahip olduğu (n=24) tespit edilmiştir. Öğrencilerin %28,2'si sosyal medyayı çok sık kullandıklarını (n=105), %56,3'ü sosyal medya kullanımlarının normal düzeyde olduğunu (n=210), %15,5'i ise çok az kullandıklarını (n=58) belirtmişlerdir. Öğrencilerin %62,5'inin çevre ile ilgili eğitimlerinin olduğu (n=233), %37,5'inin ise çevre ile ilgili eğitimlerinin olmadığı (n=140) görülmektedir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verilerinin toplanmasında, öğrencilerin kişisel bilgilerinin elde edilmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan “Genel Bilgi Formu” (Ek A) kullanılmıştır. Öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” (Ek B) ve öğrencilerin çevresel davranışları düzeylerinin belirlenmesinde “Çevresel Davranış Ölçeği (ÇDVÖ)” (Ek C) kullanılmıştır.

3.4.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen formda öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, sosyal medya kullanma sıklığı ve daha önce çevre eğitimi alıp almama durumu bilgilerinin elde edildiği sorular yer almaktadır (Ek A).

3.4.2. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiş 21 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılmıştır. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği beşli Likert tipi (1= hiç ve 5= çok iyi) bir ölçektir. Toplam öz-yeterlik alt faktör puanları ilgili maddeler toplanarak hesaplanır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan çocuklar ile ilgili öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise çocukların öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca, benzer ölçek yardımı ile anketin ölçüt-bağımlı geçerliliğine bakılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin Türkçe formundaki faktör yapısının orijinal formdaki faktör yapısı ile aynı olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyans %43,74 olduğu bulunmuştur. 21 maddelik ölçeğin faktör ortak varyansına ilişkin öz değerlerine bakıldığında ise 0,594 ile 0,305 arasında hesaplanmıştır. İkinci düzeyde doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da üç alt boyut ve üst boyut ile temsil edilen modelin uyum indeksleri yüksek olduğunu saptanmıştır ($\chi^2=614,68$, GFI=0,94, CFI=0,96, RMSEA =0,050'dir). Ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliliğine baktığımızda Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ile Genel Öz-yeterlik Ölçeği arasında ölçeğin geçerliğini destekleyecek düzeyde anlamlı korelasyonun olduğunu söyleyebiliriz. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin güvenilirlik çalışması Cronbach alfa ve test tekrar test yöntemleri ile incelenmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach alfa katsayısı 0,86'dır. Alt faktörler incelendiğinde ise Cronbach alfa katsayısı akademik öz-yeterlik için 0,84, sosyal öz-yeterlik için 0,64, duygusal öz-yeterlik için 0,78 olarak bulunmuştur. Test tekrar test sonucuna göre ölçeğin tüm faktörleri için birinci ve ikinci uygulama arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür ($r=0,75-0,89$). Ölçeğin birinci ve ikinci uygulamaları arasında yüksek korelasyon sonuçlarına bakılarak anketin güvenilir olduğu söylenebilir. Yapılan madde analizi sonucunda, anketin tüm maddelerinin çocukların öz-yeterlik düzeylerini ölçme de ayırt edicilik değeri taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe formunun ilköğretim ve lise öğrencileri üzerinde

yapılan uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması ölçeğin yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

3.4.3. Çevresel Davranış Ölçeği

Çevresel Davranış Ölçeği (ÇDVÖ), Sontay vd. (2015) tarafından 12-14 yaşları arasındaki bireylerin doğal dengeyi koruyucu davranış, toplumsal davranış ve üst düzey bilişsel davranış düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmış 12 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar hiç, 1 kez, 2 kez, 3 kez, 4 kez, 5 kez ve 5'ten fazla kez olacak şekilde 7'li likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Ölçek puanlandırması, “hiç” 0 puan, “1 kez” 1 puan, “2 kez” 2 puan, “3 kez” 3 puan ve “4 kez” 4 puan, “5 kez” 5 puan, “5'ten fazla kez” 6 puan şeklindedir. ÇDVÖ'den alınabilecek en düşük puan 0 iken, en yüksek puan ise 72'dir. 12 maddenin Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısının hesaplanmış ve bu değer 0,773 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılan ifadeleri bu zamana kadar kaç defa gerçekleştirdiklerini işaretlemeleri beklenmektedir. Güvenirlik katsayısının 0,70 ve yukarı olması yeterlidir fikrinden hareketle, ölçeğin güvenirlik analizi sonucunun gerçek uygulama için yeterli olduğu söylenebilir. ÇDVÖ'nün açımlayıcı faktör analizi ile üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Belirlenen her faktörün altında yer alan soruların soruluş amaçları ve ifadeler dikkate alınarak her bir faktöre literatür ışığında isim verilmiştir. Bunlar; “doğal dengeyi koruyucu davranış”, “toplumsal davranış” ve “üst düzey bilişsel davranıştır”.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma için verilerin toplanması, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Karabük İli merkezde bulunan ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle okul müdürleri ile görüşme yapılarak gerekli izinler gösterilmiş ve çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Okul müdürleri tarafından ders önem sırasına ve sınıf düzeyine göre yönlendirilen sınıflara gidilerek dersin öğretmenleri ile görüşülmüştür. Daha sonra oranlı dağılım ile hesaplanan öğrenciler, gereken sınıf düzeyine, gereken cinsiyete ve gereken sayıya göre sınıf öğretmenleri tarafından belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirlediği aynı sınıf düzeyinde olan erkek ve kız öğrenciler okul yetkilisi tarafından

belirlenen sessiz bir ortamda araştırmacı tarafından bir araya getirilmiştir. Öğrencilerin gönüllülük esasına göre araştırmaya katılımları sağlanmıştır. İlk önce “Genel Bilgi Formu”, ardından “Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Çevresel Davranış Ölçeği” okul yetkilisinin gösterdiği uygun bir ortamda öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere çalışma hakkında kısa bilgi verildikten sonra formdaki ve ölçeklerdeki soruları cevaplaması için gerekli zaman tanınmıştır. Veri toplama sırasında, öğrencilerin anlayamadığı sorular örneklerle açıklanmıştır. Böylece öğrencilerin, sorulara kendisine en yakın cevabı vermesi sağlanarak araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır. “Genel Bilgi Formu” ortalama 2 dakikada, “Çocuklar İçin Öz-yeterlilik Ölçeği” ortalama 10 dakikada, “Çevresel Davranış Ölçeği” ise ortalama 8 dakikada tamamlanmıştır. Öğrenciler tarafından doldurulan form ve ölçekler aynı gün araştırmacıya teslim edilmiştir.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verileri, analizlerin gerçekleştirilmesi amacıyla IBM SPSS 23v paket programına işlenmiştir. Herhangi bir kayıp/eksik verinin olmadığını tespit edilmesinin ardından araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlikleri, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı aracılığıyla sorgulanmıştır. α değeri $\geq 0,9$ olarak tespit edildiğinde mükemmel, $0,7 \leq \alpha < 0,9$ olarak tespit edilmesi iyi, $0,6 \leq \alpha < 0,7$ olarak tespit edilmesi kabul edilebilir, $0,5 \leq \alpha < 0,6$ olarak tespit edilmesi zayıf, $\alpha < 0,5$ olarak tespit edilmesi ise kabul edilemez düzeyde güvenirliğin göstergesidir (Kılıç, 2016). α katsayısı; çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutu için 0,807 ile iyi, sosyal öz-yeterlik alt boyutu için 0,710 ile iyi, duygusal öz-yeterlik alt boyutu için 0,736 ile iyi, ölçeğin geneli için 0,833 ile iyi düzeyde güvenilir. α katsayısı; çevresel davranış ölçeğinin toplumsal davranış alt boyutu için 0,506 ile zayıf, üst bilişsel davranış alt boyutu için 0,351 ile kabul edilemez, doğal dengeyi koruyucu davranış alt boyutu için 0,628 ile kabul edilebilir, ölçeğin geneli için 0,662 ile kabul edilebilir düzeyde güvenilir. Tespit edilen α katsayılarının ardından çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin tüm alt boyutları ve genelinin analizlere dahil edilmesine, çevresel davranış ölçeğinin ise alt boyutlardan ikisinin kabul edilebilir seviyede olmamasından ötürü yalnızca ölçek toplam puanın analizlere dahil edilmesine karar verilmiştir.

Analizlere dahil edilecek ölçek ve alt boyutlara karar verilmesinin ardından araştırma sorularının yanıtlanmasında kullanılacak testlere karar vermek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Puanların normal dağılım gösterme durumlarına karar vermek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenebilir (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olmasının puanların normal dağılım gösterdiğine kanıt olarak sunulabileceğini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda ulaşılan çarpıklık ve basıklık katsayıları Ek I’da verilmiştir. Ek I’daki katsayılara göre ölçek puanları tüm kategorilerde ve ölçeklerin genelinde normal dağılım göstermektedir.

Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü soruları yanıtlanırken iki kategorili değişkenler için t testi, ikiden fazla kategoriye sahip değişkenler için ANOVA testi kullanılmıştır. t testi ve ANOVA testinde anlamlı farklılık çıkması durumunda tespit edilen farkın büyüklüğünü ortaya koymak üzere eta kare hesaplanmıştır. Eta karenin 0,01 hesaplanması küçük, 0,06 hesaplanması orta, 0,14 hesaplanması ise büyük etki büyüklüğünün göstergesidir (Cohen, 1988). ANOVA testinin küresellik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Levene testi aracılığıyla sorgulanmıştır. Küresellik varsayımının karşılandığı durumlarda F testi, ikili karşılaştırmalarda ise posthoc testi olarak Tukey testi; küresellik varsayımının karşılanmadığı durumlarda Welch testi, ikili karşılaştırmalarda ise Games-Howell testi kullanılmıştır. Araştırmanın beşinci sorusunu yanıtlamak amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. 0,00- 0,30 değeri düşük düzeyde ilişki, 0,30-0,70 değeri orta düzeyde ilişki, 0,70-1,00 değeri yüksek düzeyde ilişkinin tespit edildiğinin göstergesidir (Büyüköztürk, 2018).

3.7. ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ

Araştırma verileri toplanmadan önce, Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığından 24.02.2023 tarih ve 2023/09 karar no’lu etik kurul izin onayı (Ek D) ve araştırmanın yapıldığı ortaokullar için Karabük Valiliği Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yazılı onay alınmıştır (Ek E). Araştırma uygulamasına başlanmadan önce çalışmada kullanılacak olan “Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği” için Türkçe geçerlilik ve güvenilirliğini yapan yazarlardan (Ek F) ve “Çevresel Davranış Ölçeği” için ölçeği hazırlayan yazarlardan e-posta aracılığıyla izin

alınmıştır (Ek G). Veri toplama aşamasında örnekleme alınan öğrenciler araştırma hakkında bilgilendirilerek yazılı/sözlü onamları alınmıştır (Ek H).

3.8. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Herhangi bir kanıtı gerek duyulmadan doğruluğu kabul edilen cümlelerin ifade edildiği bu kısımda, aşağıdaki varsayımlara yer verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin “Genel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ve “Çevresel Davranış Ölçeği” sorularına samimi ve objektif bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmaya seçilen öğrencilerin, tüm evreni temsil edecek özellikte olduğu varsayılmıştır.

3.9. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın ideal sonuçlarına ulaşmak istendiğinde, çeşitli nedenlerle gerçekleştirilemeyen durumların ifade edildiği bu kısımda aşağıdaki sınırlılıklara yer verilmiştir.

1. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Karabük İli merkezinde bulunan ortaokullarla sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma ortaokul eğitimine devam eden 12-14 yaş arası öğrencilerle sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf düzeyinde olan ortaokul öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma “Genel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ve “Çevresel Davranış Ölçeği” veri toplama araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, problem ve alt problemler doğrultusunda, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ve Çevresel Davranış Ölçeği (ÇDVÖ) puanları, analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.1’de Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimlerine yer verilmiştir.

Çizelge 4. 1. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimleri

Puan Aralığı	Değerlendirme
1.00-1.80	Çok düşük (Hiç)
1.81-2.60	Düşük (Biraz)
2.61-3.40	Orta (Oldukça iyi)
3.41-4.20	Yüksek (İyi)
4.21-5.00	Çok yüksek (Çok iyi)

Çizelge 4.1 incelendiğinde Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimleri, 1.00-1,80 puan aralığı çok düşük (hiç), 1.81-2,60 puan aralığı düşük (biraz), 2.61-3.40 puan aralığı orta (oldukça iyi), 3.41-4.20 puan aralığı yüksek (iyi), 4.21-5.00 puan aralığı ise çok yüksek (çok iyi) olarak değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.1.1’de örneklem grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ve betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.1.1. Öğrencilerin çocuklar için öz-yeterlik ölçeği ve alt boyutları puan ortalamaları betimsel istatistik sonuçları

Ölçek/Alt boyut	N	Ortalama	SS	En Düşük	En Yüksek	Değerlendirme
Akademik Öz-yeterlik	373	22,86	5,72	10,00	35,00	3,27-Orta
Sosyal Öz-yeterlik	373	24,02	5,35	9,00	35,00	3,43- Yüksek
Duygusal Öz-yeterlik	373	20,47	5,86	7,00	35,00	2,92- Orta
Toplam	373	67,35	12,82	32,00	102,00	3,21- Orta

Çizelge 4.1.1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının 22,86, standart sapmasının 5,72, ölçekten alınan en düşük puanın 10, en yüksek puanın ise 35 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin sosyal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının 24,02, standart sapmasının 5,35, ölçekten alınan en düşük puanın 9, en yüksek puanın ise 35 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin sosyal öz-yeterliklerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin duygusal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının 20,47, standart sapmasının 5,86, ölçekten alınan en düşük puanın 7, en yüksek puanın ise 35 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin duygusal öz-yeterliklerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların ortalamasının 67,35, standart sapmasının 12,82, ölçekten alınan en düşük puanın 32, en yüksek puanın ise 102 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin genel öz-yeterliklerinin de orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.2’de örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 2. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre *t* testi sonuçları

Ölçek/ Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	η^2
Akademik Öz-yeterlik	Kız	193	23,11	5,85	0,859	371	0,391	-
	Erkek	180	22,60	5,57				
Sosyal Öz-yeterlik	Kız	193	23,75	5,55	-1,009	371	0,314	-
	Erkek	180	24,31	5,13				
Duygusal Öz-yeterlik	Kız	193	19,72	5,96	-2,575	371	0,010*	0,02
	Erkek	180	21,27	5,67				
Toplam	Kız	193	66,58	13,29	-1,207	371	0,228	-
	Erkek	180	68,18	12,28				

*p<0,05

Çizelge 4.2 incelendiğinde, öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin duygusal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların cinsiyete göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{371}=-2,575$; $p<0,05$; $\eta^2=0,02$). Kız öğrencilerin duygusal öz-yeterlik alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x}=19,72$), erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=21,27$) düşüktür. Buna göre, kız öğrencilerin duygusal öz-yeterlik becerilerinin, erkek öğrencilerin duygusal öz-yeterlik becerilerine oranla daha düşük düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($t_{371}=0,859$; $p>0,05$), sosyal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($t_{371}=-1,009$; $p>0,05$) ve ölçeğin toplamından almış oldukları puanların ($t_{371}=-1,207$; $p>0,05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 4.3'te örneklem grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 3. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre *t* testi sonuçları

Ölçek / Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	F	<i>p</i>	η^2	Anlamli fark
Akademik Öz-yeterlik	6.Sınıf	125	23,80	5,51	4,106	0,017*	0,02	1-3
	7.Sınıf	122	23,03	5,91				
	8.Sınıf	126	21,77	5,59				
Sosyal Öz-yeterlik	6.Sınıf	125	23,92	5,19	1,791	0,168	-	-
	7.Sınıf	122	23,43	5,62				
	8.Sınıf	126	24,70	5,22				
Duygusal Öz-yeterlik	6.Sınıf	125	21,02	5,52	1,815	0,164	-	-
	7.Sınıf	122	19,66	6,13				
	8.Sınıf	126	20,70	5,89				
Toplam	6.Sınıf	125	68,74	12,46	1,312	0,270	-	-
	7.Sınıf	122	66,12	13,01				
	8.Sınıf	126	67,17	12,96				

* $p < 0,05$

Çizelge 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların sınıf düzeyine göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{2,370}=4,106$; $p < 0,05$; $\eta^2=0,02$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; 6. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterlik alt boyutu puanları ($\bar{x}=23,80$), 8. sınıf öğrencilerinin puanlarından ($\bar{x}=21,77$) anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre, 6. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterlik becerilerinin, 8. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterlik becerilerine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin sosyal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($F_{2,370}=1,791$; $p > 0,05$), duygusal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($F_{2,370}=1,815$; $p > 0,05$) ve ölçeğin toplamından almış oldukları puanların ($F_{2,370}=1,312$; $p > 0,05$) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Çizelge 4.4'te örneklem grubundaki öğrencilerin anne öğrenim durumu değişkenine göre Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanlarının anne öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları

Ölçek / Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Akademik Öz-yeterlik	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkokul	115	22,77	5,75	2,500	0,059	-	-
	Ortaokul	95	22,21	5,93				
	Lise	110	22,61	5,29				
	Üniversite ve üzeri	53	24,77	5,86				
Sosyal Öz-yeterlik	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkokul	115	23,82	5,24	1,534	0,205	-	-
	Ortaokul	95	23,84	5,37				
	Lise	110	23,69	5,78				
	Üniversite ve üzeri	53	25,47	4,50				
Duygusal Öz-yeterlik	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkokul	115	20,27	5,75	2,280	0,079	-	-
	Ortaokul	95	19,92	6,33				
	Lise	110	20,24	5,47				
	Üniversite ve üzeri	53	22,38	5,80				
Toplam	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkokul	115	66,85	12,37	3,635	0,013*	0,03	4 > 1, 2, 3
	Ortaokul	95	65,97	13,53				
	Lise	110	66,54	12,96				
	Üniversite ve üzeri	53	72,62	11,14				

*p<0,05

Çizelge 4.4 incelendiğinde, öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların annelerinin öğrenim durumuna göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{3,369}=3,635$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; annesi üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar ($\bar{x}=72,62$), annesi okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=66,85$), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=65,97$) ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=66,54$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0,05$). Buna göre,

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin genel puanları incelendiğinde, annesi üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin puanlarının, annesi okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($F_{3,369}=2,500$; $p>0,05$), sosyal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($F_{3,369}=1,534$; $p>0,05$) ve duygusal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($F_{3,369}=2,280$; $p>0,05$) annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 4.5'te örneklem grubundaki öğrencilerin baba öğrenim durumu değişkenine göre Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanlarının baba öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları

Ölçek / Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	F/W	p	η^2	Anlamlı Fark
Akademik Öz-yeterlik	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkokul	59	22,69	5,33	0,801	0,494	-	-
	Ortaokul	98	22,24	6,34				
	Lise	132	22,97	5,30				
	Üniversite ve üzeri	84	23,54	5,86				
Sosyal Öz-yeterlik	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkokul	59	22,69	6,13	2,546	0,056	-	-
	Ortaokul	98	24,17	5,11				
	Lise	132	23,80	5,52				
	Üniversite ve üzeri	84	25,13	4,59				
Duygusal Öz-yeterlik	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkokul	59	19,97	5,69	3,170	0,024*	0,03	4-3
	Ortaokul	98	20,54	6,25				
	Lise	132	19,63	5,57				
	Üniversite ve üzeri	84	22,06	5,73				
Toplam	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkokul	59	65,36	13,54	3,005	0,032*	0,02	4-3
	Ortaokul	98	66,96	14,15				
	Lise	132	66,39	11,81				
	Üniversite ve üzeri	84	70,73	11,78				

* $p<0,05$

Çizelge 4.5 incelendiğinde, öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin duygusal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların babalarının öğrenim durumuna göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{3,369}=3,170$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin duygusal öz-yeterlik alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x}=22,06$), babası lise mezunu olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=19,63$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0,05$). Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların babalarının öğrenim durumuna göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($W_{3-173,899}=3,005$; $p<0,05$; $\eta^2=0,02$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Games-Howell testi sonuçlarına göre; babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar ($\bar{x}=70,73$), babası lise mezunu olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=66,39$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0,05$). Buna göre, babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin duygusal öz-yeterlik becerilerinin, babası lise mezunu olan öğrencilerin duygusal öz-yeterlik becerilerine oranla daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde ise babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin puanlarının, babası lise mezunu olan öğrencilerin aldıkları puanlarına oranla anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($F_{3,369}=,801$; $p>0,05$) ve sosyal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($F_{3,369}=2,546$; $p>0,05$) babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 4.6’da örneklem grubundaki öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 6. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre ANOVA sonuçları

Ölçek / Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Akademik Öz-yeterlik	Yok	51	24,51	5,30	3,305	0,011*	0,03	1-4
	1 Kardeş	120	23,16	5,05				
	2 Kardeş	126	23,04	5,97				
	3 Kardeş	52	20,83	6,36				
	3'ten fazla kardeş	24	21,38	5,82				
Sosyal Öz-yeterlik	Yok	51	24,82	5,53	1,228	0,299	-	-
	1 Kardeş	120	24,31	5,37				
	2 Kardeş	126	23,98	5,19				
	3 Kardeş	52	23,56	5,34				
	3'ten fazla kardeş	24	22,13	5,69				
Duygusal Öz-yeterlik	Yok	51	21,45	5,36	1,532	0,192	-	-
	1 Kardeş	120	21,03	5,70				
	2 Kardeş	126	19,88	5,99				
	3 Kardeş	52	19,33	6,15				
	3'ten fazla kardeş	24	21,17	6,11				
Toplam	Yok	51	70,78	11,57	2,542	0,039*	0,02	1-4
	1 Kardeş	120	68,49	11,72				
	2 Kardeş	126	66,90	13,21				
	3 Kardeş	52	63,71	14,29				
	3'ten fazla kardeş	24	64,67	13,65				

*p<0,05

Çizelge 4.6 incelendiğinde, öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların kardeş sayılarına göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{4,368}=3,305$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen

Tukey testi sonuçlarına göre; kardeşi olmayan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanlar ($\bar{x}=24,51$), 3 kardeşi olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=20,83$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0,05$). Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların kardeş sayılarına göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{4,368}=2,542$; $p<0,05$; $\eta^2=0,02$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; kardeşi olmayan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından almış oldukları puanlar ($\bar{x}=70,78$), 3 kardeşi olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=63,71$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0,05$). Buna göre, kardeşi olmayan öğrencilerin akademik öz-yeterlik becerilerinin, 3 kardeşi olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik becerilerine oranla daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde ise kardeşi olmayan öğrencilerin puanlarının, 3 kardeşi olan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin sosyal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($F_{4,368}=1,228$; $p>0,05$) ve duygusal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($F_{4,368}=1,532$; $p>0,05$) kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 4.7’de çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 7. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanlarının sosyal medya kullanım sıklığına göre ANOVA sonuçları

Ölçek / Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	F/W	p	η^2	Anlamlı Fark
Akademik Öz-yeterlik	Çok sık	105	20,05	5,90	17,734	0,000	0,10	2-1, 3-1
	Normal	210	23,76	4,94				
	Çok az	58	24,72	6,25				
Sosyal Öz-yeterlik	Çok sık	105	23,73	5,58	0,201	0,819	-	-
	Normal	210	24,12	4,76				
	Çok az	58	24,17	6,84				
Duygusal Öz-yeterlik	Çok sık	105	18,45	6,21	10,647	0,000	0,05	2-1, 3-1
	Normal	210	20,94	5,46				
	Çok az	58	22,41	5,70				
Toplam	Çok sık	105	62,23	13,74	11,033	0,000	0,07	2-1, 3-1
	Normal	210	68,82	10,73				
	Çok az	58	71,31	15,30				

*p<0,05

Çizelge 4.7 incelendiğinde, öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların sosyal medya kullanım sıklığına göre orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($W_{2-133,020}=17,734$; $p<0,05$; $\eta^2=0,10$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Games-Howell testi sonuçlarına göre; sosyal medyayı çok sık kullanan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanlar ($\bar{x}=20,05$), sosyal medyayı normal sürede kullanan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=23,76$) ve sosyal medyayı çok az sürede kullanan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=24,72$) anlamlı düzeyde düşüktür ($p<0,05$). Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin duygusal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların sosyal medya kullanım sıklığına göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{2, 370}=10,647$; $p<0,05$; $\eta^2=0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; sosyal

medyayı çok sık kullanan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin duygusal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanlar ($\bar{x}=18,45$), sosyal medyayı normal sürede kullanan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=20,94$) ve sosyal medyayı çok az sürede kullanan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=22,41$) anlamlı düzeyde düşüktür ($p<0,05$). Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların sosyal medya kullanım sıklığına göre orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($W_{2-128,118}=11,033$; $p<0,05$; $\eta^2=0,07$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Games-Howell testi sonuçlarına göre; sosyal medyayı çok sık kullanan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından almış oldukları puanlar ($\bar{x}=62,23$), sosyal medyayı normal sürede kullanan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=68,82$) ve sosyal medyayı çok az sürede kullanan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=71,31$) anlamlı düzeyde düşüktür ($p<0,05$). Buna göre, sosyal medyayı çok sık kullanan öğrencilerin akademik öz-yeterlik becerilerinin, sosyal medyayı normal sürede kullanan ve sosyal medyayı çok az sürede kullanan öğrencilerin akademik öz-yeterlik becerilerine oranla daha düşük düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir. Sosyal medyayı çok sık kullanan öğrencilerin duygusal öz-yeterlik becerilerinin ise sosyal medyayı normal sürede kullanan ve sosyal medyayı çok az sürede kullanan öğrencilerin duygusal öz-yeterlik becerilerine oranla daha düşük düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde ise sosyal medyayı çok sık kullanan öğrencilerin puanlarının, sosyal medyayı normal sürede kullanan ve sosyal medyayı çok az sürede kullanan öğrencilerin puanlarına oranla daha düşük düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin sosyal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($W_{2-129,555}=,201$; $p>0,05$).

Çizelge 4.8’de çalışma grubundaki öğrencilerin çevre eğitimi alma değişkenine göre Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 8. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanlarının çevre eğitimi alma durumlarına göre ANOVA sonuçları

Ölçek/ Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	η^2
Akademik Öz-yeterlik	Evet	233	23,25	5,50	1,685	371	0,093	-
	Hayır	140	22,22	6,03				
Sosyal Öz-yeterlik	Evet	233	24,42	5,35	1,884	371	0,060	-
	Hayır	140	23,35	5,32				
Duygusal Öz-yeterlik	Evet	233	20,84	5,62	1,527	269,939	0,128	-
	Hayır	140	19,86	6,22				
Toplam	Evet	233	68,51	12,37	2,260	371	0,024*	0,01
	Hayır	140	65,43	13,37				

*p<0,05

Çizelge 4.8 incelendiğinde, öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların çevre eğitimi alma durumlarına göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{371}=2,260$; $p<0,05$; $\eta^2=0,01$). Çevre eğitimi alan öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar ($\bar{x}=68,51$), çevre eğitimi almayan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=65,43$) yüksektir. Buna göre, öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde, çevre eğitimi alan öğrencilerin puanlarının, çevre eğitimi almayan öğrencilerin puanlarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($t_{371}=1,685$; $p>0,05$), sosyal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($t_{371}=1,884$; $p>0,05$) ve duygusal öz-yeterlik alt boyutundan almış oldukları puanların ($t_{269,939}=1,527$; $p>0,05$) çevre eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 4.9’ da Çevresel Davranış Ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimlerine yer verilmiştir.

Çizelge 4. 9. Çevresel davranış ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimleri

Puan Aralığı	Değerlendirme
0.00-1.40	Çok düşük
1.41-2.80	Düşük
2.81-4.20	Orta
4.21-5.60	İyi
5.61-7.00	Çok iyi

Çizelge 4.9 incelendiğinde, Çevresel Davranış Ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimleri, 0.00-1.40 puan aralığı çok düşük, 1.41-2,80 puan aralığı düşük, 2.81-4.20 puan aralığı orta, 4.21-5,60 puan aralığı iyi, 5.61-7.00 puan aralığı ise çok iyi olarak değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.9.1.’de örneklem grubundaki öğrencilerin Çevresel Davranış Ölçeği’ne (ÇDVÖ) ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.9. 1. Çevresel davranış ölçeğine ilişkin betimsel istatistikleri

Ölçek/Alt boyut	N	Ortalama	SS	En Düşük	En Yüksek	Değerlendirme
Çevresel Davranış Ölçeği Toplam	373	35,47	10,36	12,00	64,00	2,96-Orta

Çizelge 4.9.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların ortalamasının 35,47, standart sapmasının 10,36, ölçekten alınan en düşük puanın 12, en yüksek puanın ise 64 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin çevresel davranış düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.10’da örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ÇDVÖ puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 10. ÇDVÖ puanlarının cinsiyete göre *t* testi sonuçları

Ölçek/ Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	t	SD	p	η^2
Çevresel Davranış Ölçeği	Kız	193	35,90	10,42	0,819	371	0,413	-
Toplam	Erkek	180	35,02	10,31				

Çizelge 4.10 incelendiğinde, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{371}=,819$; $p>0,05$).

Çizelge 4.11’de örneklem grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre ÇDVÖ puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 11. ÇDVÖ puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

Ölçek / Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	F	p	η^2	Anlamlı fark
Çevresel Davranış Ölçeği Toplam	6.Sınıf	125	37,40	11,04	3,895	0,021*	0,02	1-2
	7.Sınıf	122	33,78	9,94				
	8.Sınıf	126	35,20	9,83				

* $p<0,05$

Çizelge 4.11 incelendiğinde, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların sınıf düzeyine göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{2,370}=3,895$; $p<0,05$; $\eta^2=0,02$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; 6. sınıf öğrencilerinin çevresel davranış ölçeğinden almış oldukları puanlar ($\bar{x}=37,40$), 7. sınıf öğrencilerinin puanlarından ($\bar{x}=33,78$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0,05$). Buna göre, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin puanlarının, 7. sınıf öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir.

Çizelge 4.12’de örneklem grubundaki öğrencilerin anne öğrenim durumu değişkenine göre ÇDVÖ puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 12. ÇDVÖ puanlarının anne öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları

Ölçek / Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Çevresel Davranış Ölçeği Toplam	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkokul	115	33,10	9,45	3,999	0,008*	0,03	4-1
	Ortaokul	95	36,03	10,38				
	Lise	110	35,91	10,82				
	Üniversite ve üzeri	53	38,72	10,42				

*p<0,05

Çizelge 4.12 incelendiğinde, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların annelerinin öğrenim durumuna göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{3,369}=3,999$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; annesi üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar ($\bar{x}=38,72$), annesi okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=33,10$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0,05$). Buna göre, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde, annesi üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin puanlarının, annesi okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir.

Çizelge 4.13'te örneklem grubundaki öğrencilerin baba öğrenim durumu değişkenine göre ÇDVÖ puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 13. ÇDVÖ puanlarının baba öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları

Ölçek / Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Çevresel Davranış Ölçeği Toplam	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkokul	59	31,24	8,11	6,385	0,000	0,05	4-1, 2-1
	Ortaokul	98	35,66	10,44				
	Lise	132	35,14	10,28				
	Üniversite ve üzeri	84	38,74	10,86				

*p<0,05

Çizelge 4.13 incelendiğinde, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların babalarının öğrenim durumuna göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{3,369}=6,385$; $p<0,05$; $\eta^2=0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar ($\bar{x}=38,74$) ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar ($\bar{x}=35,66$), babası okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=31,24$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0,05$). Buna göre, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde, babası üniversite ve üzeri mezunu olan ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanlarının, babası okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir.

Çizelge 4.14'te örneklem grubundaki öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre ÇDVÖ puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 14. ÇDVÖ puanlarının kardeş sayısına göre ANOVA sonuçları

Ölçek / Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Çevresel Davranış Ölçeği Toplam	Yok	51	33,76	10,02	3,284	0,012*	0,03	2-4
	1 Kardeş	120	37,08	10,25				
	2 Kardeş	126	36,54	10,58				
	3 Kardeş	52	32,06	9,65				
	3'ten fazla kardeş	24	32,83	10,02				

*p<0,05

Çizelge 4.14 incelendiğinde, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların kardeş sayılarına göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{4,368}=3,284$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; 1 kardeşi olan öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından almış oldukları puanlar ($\bar{x}=37,08$), 3 kardeşi olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=32,06$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0,05$). Buna göre, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde, 1 kardeşi olan öğrencilerin puanlarının, 3 kardeşi olan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir.

Çizelge 4.15'te örneklem grubundaki öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre ÇDVÖ puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 15. ÇDVÖ puanlarının sosyal medya kullanım sıklığına göre ANOVA sonuçları

Ölçek / Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Çevresel Davranış Ölçeği Toplam	Çok sık	105	34,23	9,85	7,096	0,001*	0,04	3-2, 3-1
	Normal	210	34,82	10,07				
	Çok az	58	40,07	11,25				

*p<0,05

Çizelge 4.15 incelendiğinde, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların sosyal medya kullanım sıklığına göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{2,370}=7,096$; $p<0,05$; $\eta^2=0,04$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; sosyal medyayı çok sık kullanan öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından almış oldukları puanlar ($\bar{x}=34,23$) ve sosyal medyayı normal sürede kullanan öğrencilerin almış oldukları puanlar ($\bar{x}=34,82$), sosyal medyayı çok az sürede kullanan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=40,07$) anlamlı düzeyde düşüktür ($p<0,05$). Buna göre, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde, sosyal medyayı çok sık kullanan ve normal sürede kullanan öğrencilerin puanlarının, sosyal medyayı çok az sürede kullanan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak daha düşük olduğu çıkarımı yapılabilir.

Çizelge 4.16’da örneklem grubundaki öğrencilerin çevre eğitimi alma durumu değişkenine göre ÇDVÖ puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 16. ÇDVÖ puanlarının çevre eğitimi alma durumlarına göre *t* testi sonuçları

Ölçek/ Alt boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	η^2
Çevresel	Evet	233	36,82	10,73	3,283	371	0,001*	0,03
Davranış Ölçeği	Hayır	140	33,23	9,34				
Toplam								

*p<0,05

Çizelge 4.16 incelendiğinde, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından almış oldukları puanların çevre eğitimi alma durumlarına göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{371}=3,283$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Çevre eğitimi alan öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar ($\bar{x}=36,82$), çevre eğitimi almayan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=33,23$) yüksektir. Buna göre, öğrencilerin çevresel davranış ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde, çevre eğitimi alan öğrencilerin puanlarının, çevre eğitimi almayan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir.

Çizelge 4.17’de Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ve ÇDVÖ arasındaki ilişkinin korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 17. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği ve ÇDVÖ arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere gerçekleştirilen Pearson Korelasyon testi sonuçları

Ölçek/ Alt boyut	Öz-Yeterlik Ölçeği			Toplam
	Akademik Öz-yeterlik	Sosyal Öz-yeterlik	Duygusal Öz-yeterlik	
Çevresel	0,261**	0,262**	0,123*	0,282**
Davranış Ölçeği				

*p<0,05; ** p<0,01

Çizelge 4.17 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin çevresel davranış ölçeği puanları ile; öz-yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,261$, $p<0,01$); sosyal öz-yeterlik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,262$, $p<0,01$), duygusal öz-yeterlik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,123$, $p<0,05$) bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz-yeterlik becerileri, sosyal öz-yeterlik becerileri ve duygusal öz-yeterlik becerileri arttıkça çevresel davranış becerilerinin arttığı söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çevresel davranış ölçeği puanları ile öz-yeterlik ölçeğinin toplam puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,282$, $p<0,01$) bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin öz-yeterlik becerileri arttıkça çevresel davranış becerilerinin arttığı söylenebilir. Özetle, öğrencilerin derslere dikkatini verme, her gün ev ödevlerini yapma, sınava hazırlık çalışmaları yapma, sınavlarda başarılı olma ve okuldaki başarıları ile ailesini mutlu etme gibi akademik öz-yeterlik becerileri, olumlu ve olumsuz görüşlerini çevresindekilere bildirme, arkadaşlık kurma ve sürdürme, arkadaşlarıyla grupça çalışma gibi sosyal öz-yeterlik becerileri ve moralini yüksek tutma, sakinliğini koruma, sinirlerine hakim olma, duygularını kontrol etme gibi duygusal öz-yeterlik becerileri arttıkça çevreye zarar verenleri uyarma, organik ve geri dönüşümü olan ürünleri satın alma, ağaç dikme, çevre sorunlarıyla yakından ilgilenme, çöpleri çöp kutusuna veya geri dönüşüm kutusuna atma, çevresinde bulunan canlıları korumak için önlemler alma gibi çevresel davranış becerileri de genel olarak artmaktadır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin çevresel davranışlarına etkisi incelenmiştir. Bu bölümde çalışmanın alt problemleri kapsamında ulaşılan bulgular literatür taraması rehberliğinde tartışılmıştır.

5.1. BETİMSSEL VE İLİŞKİSEL ANALİZLERE İLİŞKİN TARTIŞMA

Çalışmada, öğrencilerin genel öz-yeterlik ve çevresel davranış beceri düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği”nden aldıkları genel öz-yeterlik toplam puanları ve ölçeğin akademik, sosyal ve duygusal alt boyutlarından aldıkları puanları incelendiğinde genel, akademik ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin orta seviyede olduğu, sosyal öz-yeterlik düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde bu bulguyla çelişen ve genel öz-yeterliğin farklı düzeylerde olduğunu bildiren araştırmalar olduğu tespit edilmiştir (Vancouver vd., 2008; Wentzel, 2013; Aktürk ve Aylaz, 2013; Dalkılıç ve Kaya, 2021; Tuncer Şener, 2021). Bireylerin genel öz-yeterlikleri aktif kazanım, dolaylı deneyim, sözel ikna ve fizyolojik durum olmak üzere dört faktörden etkilenmektedir (Bandura, 1997). Çocukluk deneyimleri ve kişisel özelliklerin yanı sıra aile, arkadaş, okul gibi sosyal ortamlar da genel öz-yeterlik düzeylerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Schunk ve Pajares, 2002). Özellikle, öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde etkili olan, kişisel yetenekler, alınan eğitimin kalitesi ve çevresel koşullar gibi nedenlerin bilinmesi, onların var olan genel öz-yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik yeni yöntemlerin geliştirilmesi açısından önemlidir (Yardımcı ve Başbakkal, 2011; Taş vd., 2024). Mevcut çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeylerinin orta seviyede olması, ebeveynlerin çocuklarından her alanda yüksek beklentiler içerisinde olmalarından ve öğrencilerin yeteneğine göre istediği faaliyetlere

yönlendirilmediğinden kaynaklanmış olabilir. Ergenlik dönemi içinde bireyler bağımsızlık arayışında bulunsalar da ebeveynlerinin ve okul yetkililerinin etkisi altında kalmaları, genel öz-yeterlik düzeylerini önemli ölçüde etkiler. Bireylerde genel öz-yeterliğin başarılı bir şekilde kazanılması için ergenlik gelişiminin yanında hem aile hem de okul ortamının dikkate alınması gerekmektedir (Tsang vd., 2012). Durumsal faktörler göz önüne alındığında, yeteneklere bağlı olarak gelişen öz-yeterlik kendini farklı düzeylerde gösterebilir. Bu bağlamda, yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler, bir görevi tamamlamak için daha fazla çaba sarf ederler ve hedeflerine daha güçlü bağlılık göstererek eylemlerini daha enerjik bir şekilde gerçekleştirirler. Örneğin sevdiği bir dersin sınavından yüksek not alma eğilimi gösteren bireyler, yüksek öz-yeterlik düzeyine sahipken, düşük öz-yeterliğe sahip bireyler, yeteneklerinden şüphe duydukları için girişimci bir kişilik geliştiremezler. Bu durum, onların başarısızlık senaryoları üreterek kendi kehanetlerini gerçekleştirmelerine yol açabilir (Garrison ve Bly, 1997). Genel öz-yeterlik, bireylerin duygusal uyarılma seviyelerinden de önemli ölçüde etkilenir. Örneğin, birey yapacağı görevlerle ilgili olarak kendini gergin hissettiğinde, bu durum öz-yeterlik düzeyini zayıflatabilir. Diğer taraftan, bireyin yeteneklerine aşırı güvenerek gereğinden fazla sakinlik göstermesi de benzer şekilde olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu bağlamda, bireylerin yeteneklerini aşırı abartması ya da tamamen göz ardı etmesi, genel öz-yeterlik düzeyini olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Dvorak, 2014).

Çalışmada, öğrencilerin akademik öz-yeterlik seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmanın bulgusu, Kabaran vd. (2016), Donmuş vd. (2017), Uslu (2018), Özdemir vd. (2020), Bae vd. (2020), tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Ancak bu bulgunun aksine, akademik öz-yeterliğin farklı düzeylerde olduğunu bildiren araştırmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin, Güzel (2017) ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin düşük düzeyde, Martinez (2003), Koçer (2014), Verešová ve Foglová (2018) ve Şenay (2018) ise ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu bildirmiştir. Bu araştırmalarda ortaya çıkan düzey farklılıkları, olumlu benlik algısından, okul türünden, başarılı öğretmen ve okul yönetiminden kaynaklanmış olabilir. Yüksek akademik öz-yeterliğe sahip bireyler zaman yönetimi becerileri sayesinde görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilirler. Zaman yönetimi becerileri, onlara hem daha

verimli çalışabilme imkânı sunar hem de kendilerine ulaşılabilir ve gerçekçi akademik hedefler belirleme konusunda yardımcı olur. Ayrıca bu bireyler, potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve öğrenme süreçlerini geliştirmek için öğretmenlerinden belirli konularda fikir ve öneriler talep etmekten çekinmezler (Dvorak, 2014). Düşük akademik öz-yeterliğe sahip bireyler ise mantıksız düşüncelerle zihnini meşgul ederek ödevlerini sürekli erteleme eğilimi gösterirler (Sellers vd., 2011). Mevcut çalışmadaki öğrencilerin orta düzeyde akademik öz-yeterlik becerilerine sahip olmaları, aile, okul ve arkadaş üçgeni arasında bir denge kurma çabaları ile doğrudan ilişkili olabilir. Bu üç alan arasındaki uyum, bireylerin kendilerini güvende hissetmelerine ve akademik başarı için gerekli motivasyonu sağlamalarına yardımcı olabilir. Ancak aile, okul ve arkadaş arasında tam bir denge kurulamaması, akademik öz-yeterlik seviyelerinin orta düzeyde kalmasına neden olabilir.

Çalışmada, öğrencilerin duygusal öz-yeterlik seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgunun aksine, Ceylan (2013), Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) ve Savaşlı (2019) çalışmalarında ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Duygusal öz-yeterlik bireylerin farklı ortamlara girmesiyle birlikte, uyum sağlama veya duygu değişikliği yapma amaçlı duygusal tepkilerini doğru zamanda ve etkili bir şekilde ifade edebilme yeteneğidir. Bu yetenek, kişilerarası iletişimle birlikte geliştiği için duygular bireylerin çevresiyle ilişkilerine bağlı olarak şekillenir, diğer taraftan çevresiyle olan ilişkileri de o anki duygularına göre gelişir. Yüksek duygusal öz-yeterliğe sahip bireyler, zorluklar karşısında duygularını kontrol altına alarak zorluklarla daha güçlü mücadele edebilir, sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı iletişim kurabilir (Saarni, 1997). Mevcut çalışmadaki öğrencilerin orta düzeyde duygusal öz-yeterlik becerilerine sahip olmaları, içinde bulundukları ergenlik döneminin getirdiği ani ve yoğun duygusal değişimler ve bunlara verilen tepkilerle bağlantılı olabilir. Ergenlik, bireyin fiziksel, sosyal ve duygusal anlamda hızlı bir dönüşüm geçirdiği, kendisini ve çevresini anlama çabası içinde olduğu bir dönemdir. Ergenlik döneminde, hormonal değişimlerin de etkisiyle ani ve yoğun duygusal dalgalanmaların sıkça yaşanması, bireylerin sürekli olarak yüksek ve düşük duygusal öz-yeterlik arasında ikilem durumunu yaşamalarına yol açabilir. Dolayısıyla bu ikilem durumu, öğrencilerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin orta seviyede olmasına neden olmuş olabilir.

Çalışmada, öğrencilerin sosyal öz-yeterlik seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Malinauskas ve Saulius (2019), Brown-Smythe ve Sultana (2023) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla paraleldir. Bu bulguların aksine Gazo vd. (2020) ve Al-Marai (2023) ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu bildirmiştir. Sosyal öz-yeterlik, bireylerin belirli durumlarda sosyal davranış ve becerileri gösterme becerisidir. Kısaca iletişim kurdukları kişilerin talep ve beklentilerini karşılamaya sosyal yönden yeterli ve uygun olmak demektir. Ergenlik döneminde kazanılan olumlu sosyal öz-yeterlik, bireylerin topluma bilinçli katılımını sağlama, kişisel ve mesleki ilişkilerde başarılı olma, iş hayatına atılma gibi yetişkin yaşamının sorumluluklarına hazırlamasına katkı sağlar (Van Reusen, 1999). Ayrıca yüksek sosyal öz-yeterlik inancına sahip kişilerin, kendilerine sosyal destekler arayarak geliştirdiği ve sürdürdüğü ancak sosyal öz-yeterlik duygusundan yoksun olanların ise sosyal etkileşimden çekindikleri ve var olan sosyal bağlılıklarını da kaybetmeye başladıkları bilinmektedir. Sosyal olarak başkalarıyla etkileşim kuramayanlar, mağduriyet yaşadıklarında güvendikleri kimse olmadığına veya kimsenin ona yardım etmeyeceğine inandığından bunu söyleme olasılıkları düşüktür. Bu bireyler izole edilmiş ve içine kapanık olduklarından, sosyal becerilerini dışa vuramazlar. Böylece, var olan sosyal becerilerini de kaybederek düşük sosyal öz-yeterlik geliştirirler. Bu durum, sosyal öz-yeterliğin çift yönlü bir ilişki içinde geliştiğini göstermiştir (Van de Sande ve Byvelts, 2016). Mevcut çalışmadaki öğrencilerin yüksek sosyal öz-yeterliğe sahip olmaları, içinde bulundukları ergenlik döneminin özellikleri göz önüne alındığında, artan bağımsızlık duygusuyla ailelerinden daha çok akran etkileşimi içerisinde olmalarından ve sosyal bir gruba ait olma arzusuyla sosyal aktivitelere daha sık katılmalarından kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada, öğrencilerin çevresel davranış becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Kuhlemeier vd. (1999) ve Sontay (2013) ortaokul öğrencileriyle, Ivy vd. (1998), Aydın ve Kaya (2011) ve Süllü (2024) ise lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin çevresel davranış düzeylerinin orta seviyede olduğunu bildirmişlerdir. Bu bulguların aksine Özgün (2019) ortaokul öğrencilerinin, Sarıgöz (2013) ise lise öğrencilerinin çevresel davranış düzeylerinin iyi derecede, Uzun ve Şenler (2020) ilkokul, Gök ve Afyon (2015), Oktan vd. (2021)

ortaokul öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin yüksek düzeyde, Scott ve Willits (1994) ise yetişkinlerin çevresel davranış düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmalara göre, bireylerin çevresel davranış düzeyi kişisel ve sosyal faktörler (Gifford ve Nilsson, 2014) ile Sosyal Bilişsel Teori'nin üçlü nedensellik modelindeki kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Sawitri vd., 2015). Ancak çevre ve hava kirliliğinin yüksek olduğu Karabük ilinde yapılan mevcut çalışmada, öğrencilerin çevresel davranış düzeylerinin yüksek düzeyde olması beklenirken orta seviyede çıkması şaşırtıcı olmuştur. Çünkü il merkezinde bulunan demir çelik fabrikasının varlığı bireylerin çevresel kaygılarının artmasını sağlayarak çevresel davranışlarını da artırmalıdır. Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde, Karabük bölgesel kirlilik haritasına göre çevre kirliliğinin genellikle Kardemir kaynaklı olduğu ve fabrikadan uzaklaşıldıkça kirliliğin azaldığı belirtilmiştir (Uğuz, 2007). Yine 2017 yılı Karabük ili hava kirliliği analiz raporunda da hava kirliliğine neden olan partikül madde ve kükürtdioksit madde değerlerinin belirlenen sınırın üzerinde çıktığı tespit edilmiş ve il genelinde hava kirliliğine neden olduğu düşünülen binaların ve haddehanelerin doğalgaz kullanımına geçmelerinden dolayı, Kardemir fabrikasının birincil derecede hava kirliliğine neden olduğu bildirilmiştir (Geven vd., 2017). Bu rapora karşılık Kardemir yönetim kurulunun 2018 yılı faaliyet raporunda hava kirliliğini azaltmak amaçlı tozsuzlaştırma çalışmaları kapsamında, gerekli filtrelemelerin yapıldığı ve 2021 yılı faaliyet raporunda ise çevre kirliliğini azaltmak amaçlı fabrikanın atıklarının çevre mevzuatına uygun bir şekilde sınıflandırılarak geri dönüşüm ve bertaraf tesislerine gönderildiği bildirilmiştir (Kardemir 2018; Kardemir, 2021). Ancak 1962 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kurulan hava durumu servisi AccuWeather'in (Corey and Morris, 2010) 2024 yılı "Mevcut hava kalitesi" verilerine göre Karabük ilinde hava kirliliği hala yüksek düzeylerde seyretmektedir. Özellikle, insanlarda akciğer ve kan dolaşımını etkileyen ince parçacıklı maddelerin (PM_{2,5}), solunum yollarını etkileyen daha büyük parçacıklı maddelerin (PM₁₀) ve insan sağlığını etkileyen yer seviyesi Ozonun (O₃) maksimum seviyelerde olduğu bildirilmiştir (AccuWeather, 2024). İl genelinde hava kirliliğinin yüksek düzeyde çıktığını bildiren bu rapora göre, il merkezinde yer alan demir çelik fabrikası önemli ve vazgeçilmez bir geçim kaynağı olarak görüldüğünden, öğrencileri belli bir süreden sonra çevre ve hava kirliliği konusunda kayıtsız kalmaya itmiş olabilir. Ayrıca, mevcut çalışmanın örneklemini

oluşturan öğrencilerin çevresel davranış düzeylerinin orta seviyede olması, öğrencilerin kendi çevresel davranış hedeflerini belirleyememiş olmalarından, öğrenci merkezli bir çevre eğitimi almamış olmalarından veya yaşadıkları yer ile güçlü bağ kuramamış olmalarından da kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada, öğrencilerin genel öz-yeterlik toplam puanı, ölçeğin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik alt boyut puanları ile çevresel davranış puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça çevresel davranış becerilerinin de arttığını göstermiştir. Öz-yeterlik ve çevresel davranışlar arasında güçlü bir ilişki olduğu sınırlı sayıda araştırmalarla kanıtlanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, bireylerin çevresel davranışlarını etkileyen ve içsel tatmin olarak nitelendirilen özel bir motivasyon kaynağından bahsedilmiştir. Buna göre bireylerin öz-yeterliğine olan inancının çevresel davranışları doğrudan etkileyen bir gücü olduğu ileri sürülmüştür (De Young, 2000). Mevcut çalışmanın bulgusu, Gould vd. (2018) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yürütülen ve öz-yeterlik ile çevresel davranışlar arasında anlamlı farklılık tespit edilen araştırma sonucuyla benzerdir. Araştırmada, kültürel olarak uyum sağlayan çocukların daha yüksek düzeyde öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları ve daha yüksek düzeyde çevreye bağlılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yüksek düzeyde çevreye bağlılık gösteren çocukların, çöp toplamak, açık muslukları kapatmak gibi çevresel davranışları daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Sarıoğuz'un (2021) 18-30 yaş arası bireylerle yaptığı araştırmada da bireylerin öz-yeterlikleri ile çevresel davranışları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yapılan bir diğer araştırmada, öz-yeterliğin içsel motivasyonu artırarak doğrudan çevresel davranışlardan biri olarak değerlendirilen geri dönüşümle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin daha fazla geri dönüşüm davranışı sergilediği şeklinde değerlendirilmiştir. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin kendileri için daha iddialı hedefler belirledikleri ve geri dönüşüm davranışını gerçekleştirmekten memnuniyet duydukları tespit edilmiştir. Öz-yeterlik becerileri, değerli bir şeye katkıda bulunma, bir davranışı gerçekleştirmekten hoşlanma gibi içsel motivasyon becerilerini içerdiğinden, bireylerin cam, kâğıt ve ambalaj geri dönüşüm faaliyetlerine yüksek düzeyde katılım sağladıkları görülmüştür. Sonuç olarak, öz-yeterlik becerileri içsel motivasyonu artırarak çevresel davranışları da artırmıştır

(Taberner ve Hernandez, 2010). Taberner ve Hernandez'in yaptığı bu araştırma tek bir çevresel davranış türüne odaklanıldığı gerekçesiyle Abraham vd. (2015) tarafından eleştirilmiştir. Bu eleştiri doğrultusunda, bireylerin öz-yeterlik düzeyleri ile geri dönüşüm davranışının yanı sıra organik yiyecekler satın alma, çevreyi koruma, çevresel projelere gönüllü katılma, bisiklet kullanmaya başlama, elektronik cihazları tasarruf modunda kullanma, gereksiz ışıkları kapatma gibi çevresel davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, çevresel davranışların yordayıcısı olarak ele alınan öz-yeterlik kavramıyla çevresel davranışlar arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiş ve bireylerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça çevresel davranışlarının da arttığı bulunmuştur (Abraham vd., 2015). Diğer araştırmalarda, insan merkezli bir değer olarak ele alınan öz-yeterlik kavramı ile bireylerin eko etiketli ürünleri satın alma, tasarruflu tüketim, kullan at ürünleri tercih etmeme ve geri dönüşüm gibi çevresel davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu (Kaida ve Kaida, 2015) ve çevresel ilgileri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Sarıbaş vd., 2014). Yapılan başka bir araştırmada, Sosyal Bilişsel Teori'nin merkezinde yer alan öz-yeterlik kavramının önemine değinilerek çevresel davranışları şekillendirdiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, bireylerin öz-yeterlik düzeyine bağlı olarak çevresel koşulları algılaması, değerlendirmesi ve düzenlemesi sonucunda uygun olan çevresel davranışları sergilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, çevresel davranışlar açısından hedef grup olarak değerlendirilen ergenlerin sergiledikleri davranışları ile öz-yeterliklerine duydukları inançlarının çevresel davranışlarını nasıl ve ne yönde etkileyeceğinin detaylı araştırılması gerekli görülmüştür (Pavlinović Mršić vd., 2023; Jin, 2013). Ergenlerin öz-yeterlikleriyle çevresel davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, kendilerini daha mutlu olarak nitelendiren ergenlerin daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları ve yüksek öz-yeterliğin ergenlerde mutluluk duygusunu artırarak çevresel davranışlarını geliştirmede asıl etken olduğu görülmüştür (Zhang vd., 2023). Mevcut çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik alt boyutlarını içeren genel öz-yeterlik becerileri arttıkça çevresel davranış becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, öz-yeterliğin çevresel davranışları olumlu yönde değiştiren önemli bir içsel motivasyon kaynağı olduğunu göstermiştir.

5.2. ÖĞRENCİLERİN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Çalışmada öğrencilerin cinsiyetine göre ölçeğin duygusal öz-yeterlik alt boyut puanlarında küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, kız öğrencilerden kaynaklandığı görülmüş olup, erkek öğrencilere göre daha düşük düzeyde duygusal öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Kızların düşük düzeyde duygusal öz-yeterliğe sahip olmaları duygularını içselleştirdikleri için ifade edemediklerinden kaynaklanmış olabilir. Benzer şekilde, ortaokul öğrencileriyle çalışan İnce (2023), Calandri vd. (2021), lise öğrencileriyle çalışan Muris (2001), Toplu (2017), Telef (2011), Çelikkaleli (2014), Certel vd. (2015) ve Uygur vd. (2023) yaptıkları araştırmalarda, duygusal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ve erkeklerin kızlardan daha yüksek duygusal öz-yeterliğe sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu bulgular mevcut çalışmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu araştırmaların aksine, ortaokul öğrencileriyle çalışan Yıldırım (2018) ve Lonigro vd. (2023), lise öğrencileriyle çalışan Ceylan (2013), Demirdüzen (2013) ve üniversite öğrencileriyle çalışan Sücüllü (2022), duygusal öz-yeterliğin cinsiyete göre farklılaştığını ve kızların duygusal öz-yeterlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bu araştırmalarda kızların yüksek duygusal öz-yeterlik geliştirmeleri, erkeklere göre daha fazla duygularını kontrol altına aldıklarından, duygusal ifadelerini düzenlediklerinden ve arkadaş gruplarında duygusal paylaşımlarda bulunduklarından kaynaklanmış olabilir. Bu bulgular, cinsiyet farklılığı çıkması yönünden mevcut çalışma bulgusunu desteklemiş, ancak kızların yüksek duygusal öz-yeterlik göstermesi açısından çelişmiştir. Diğer taraftan, Taheri vd. (2023) ortaokul ve lise öğrencileriyle, Özkan Deniz (2015), Savaşlı (2019) ve Gök (2020) lise öğrencileriyle, Çatal (2019) ve Akkuş Çutuk (2019) ise üniversite öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada duygusal öz-yeterliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgularda sunulan çelişkiler, farklı özelliklerdeki bireylerle çalışılmış olmasından, benzer eğitim alan öğrencilerin üniversitede psikoloji, kişisel gelişim gibi derslere cinsiyet ayrımı olmaksızın katılım göstermelerinden, kültürel, eğitim, eğlence gibi sosyal değişimlere hem kız hem de erkek bireylerin eşit düzeyde katılım göstermelerinden ya da bireylerin yaşam ve eğitim kaynaklarına ulaşmada benzer koşullara sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre akademik öz-yeterlik alt boyut puanında küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu, 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin liselere giriş sınavına hazırlanmalarından dolayı daha fazla sınav kaygısı ve stresi yaşamaları akademik öz-yeterlik becerilerini düşürmüş, 6. sınıfta olan öğrencilerin ise böyle bir sınav kaygısının olmaması akademik performanslarına odaklanmalarını sağlayarak akademik öz-yeterliklerini artırmış olabilir. Mevcut çalışmanın bulgusu, Telef (2011) tarafından 6.-12. sınıf arası ergenlerle yapılan araştırma sonucuyla benzerdir. Araştırmada, 6. sınıfa giden öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde Koçer (2014) 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin, 8. sınıfa giden öğrencilerden, Koç ve Aslan (2017) 5. sınıf öğrencilerinin 6., 7. ve 8. sınıfa giden öğrencilerden, Yıldırım (2018) ise 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin, 7. ve 8. sınıfa giden öğrencilerden daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşarak, sınıf düzeyi ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Yine Blake ve Lesser (2006) ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça akademik öz-yeterlik düzeylerinin azaldığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermiştir. Gagne'ye (1974) göre ortaokul düzeyinde olan bir öğrencinin yeni bir bilgiyi öğrenme isteği ile üniversite düzeyindeki öğrencinin öğrenme isteği aynı değildir. Akademik yetenekler, sınıf düzeyi ne olursa olsun öğrencilerin kendi bilişsel stratejilerine, bilgilerine ve tutumlarına bağlı olarak geliştiği için buna bağlı olarak akademik öz-yeterlikte kişiye özgü pozitif veya negatif yönlü eğilim gösterebilir. Bu araştırmalarda sınıf düzeyi ile akademik öz-yeterlik arasında negatif yönlü ilişki çıkması ise öğrencilerin eğitim kademeleri arasındaki geçişlerine bağlı akademik yeteneklerinde düşüş yaşamalarından, sınıf düzeyi arttıkça yeni akademik performanslara ihtiyaç duymalarından, sınavlara yönelik stres yaşamalarından, ergenlik dönemine bağlı olarak öğrenme isteğinin düşmesinden ya da ergenlerin bedensel, psikolojik değişimlerine bağlı bocalamalarından kaynaklanmış olabilir. Diğer taraftan lise öğrencileriyle çalışan Wentzel (2013) 12. sınıf öğrencilerinin, 10. sınıf öğrencilerinden, üniversite öğrencileriyle çalışan Satıcı ve Can (2016) ise son sınıfta olan öğrencilerin 2. sınıfta olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip olduklarını tespit etmiştir. Yine Ekinci (2011)

tarafından yapılan araştırmada da sınıf düzeyi arttıkça akademik öz-yeterliğin arttığı tespit edilmiştir.

Çalışmada, öğrencilerin anne öğrenim durumu değişkenine göre genel öz-yeterlik toplam puanında küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, annesi üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmüş olup, annesi ortaokul mezunu, lise mezunu, okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, anne öğrenim düzeyinin artmasına bağlı olarak, annelerin çocuklarının öz-yeterliklerini artırma konusunda daha bilinçli davrandıklarını düşündürmüştür. Daha yüksek öğrenim düzeyi, daha bilinçli bir aile ortamını beraberinde getirdiğinden ergenlerin olası bir kriz yaşamaları durumunda daha bilinçli davranmaları açısından önemlidir. Mevcut çalışmanın bulgusu, Bonsaksen vd. (2023) tarafından yapılan çalışma sonucuyla benzerlik göstermiştir. Buna göre, annesi düşük öğrenim durumuna sahip olan ergenlerin, annesi yüksek öğrenim durumuna sahip olan ergenlere göre daha düşük düzeyde genel öz-yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Pakiş (2019), anne öğrenim durumu ile genel öz-yeterlik arasında anlamlı farklılık olduğunu bildirmiştir. Araştırmada, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin genel öz-yeterlikleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Telef (2011) ise annesi lise mezunu olan ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin, annesi okuryazar olan ergenlerin düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, anne öğrenim düzeyi arttıkça ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Yıldırım (2018) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, ergenlerin genel öz-yeterlik düzeyleri ile anne öğrenim durumu arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Araştırmada, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeyleri, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Kadınların anne olmadan önceki eğitim geçmişleri dikkate alındığında, okulda kazandığı eğitim deneyimleri anne olduktan sonra çocuk yetiştirmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Daha yüksek öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda daha liberal kişiliğe büründükleri, böylece eğitilmiş aile ortamında yetişen çocukların daha öz-güvenli bir kişilik geliştirdikleri bildirilmiştir (Van der Slik vd., 2002). Ancak bu araştırmaların aksine, Aydoğan (2022) annesi ilkokul mezunu olan

öğrencilerin öz-yeterliklerinin, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Bilginer (2020) annesi ortaokul mezunu olan ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinin, annesi yüksek lisans mezunu olan ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek olduğunu bildirmiştir. İnce (2023) tarafından da anne öğrenim durumu ile genel öz-yeterliğin anlamlı düzeyde farklılaştığı, annesi lise ve altı mezunu olan öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeyleri, annesi lisans mezunu olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, anne öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik becerilerinin arttığı düşüncesini ileri süren Vardarlı (2005), Telef (2011), Aktürk ve Aylaz (2013), Pakiş (2019), Damani (2020), Bonsaksen vd. (2023) ve Taheri vd. (2023) ile çelişmektedir. Yapılan bu araştırmalardan farklı olarak, Coşkun (2018) ve Gönülalan (2019) ortaokul öğrencilerinin, Erdoğan ve Yüzbaş (2018) lise öğrencilerinin, Taner (2019) ise 18-25 arasındaki yetişkinlerin öz-yeterlik düzeyleri ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Literatürdeki araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin, annelerin öğrenim düzeyine bağlı olmaksızın çocuklarının temel ihtiyaçlarıyla yakından ilgilenmesinden, ebeveynlik konusunda kendilerini geliştirmesinden, toplumun kadına biçtiği anne rolünü ön planda tutmasından ya da öğrenim düzeyi daha düşük olan annelerin çocuklarıyla çalışılmış olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada, öğrencilerin baba öğrenim durumu değişkenine göre genel öz-yeterlik toplam puanı ile ölçeğin duygusal öz-yeterlik alt boyut puanında küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu, babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin babası lise mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde genel öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, Binay ve Yiğit (2016) tarafından yapılan çalışmada elde edilen, babası lise mezunu olan ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin babası okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuyla uyumludur. Bilginer (2020), çalışmasında ergenlerin öz-yeterlik düzeyleriyle baba öğrenim durumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu, babası yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin, babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bonsaksen vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada da babası yüksek öğrenim düzeyine sahip olan ergenlerin, babası

düşük öğrenim düzeyine sahip olan ergenlere göre daha yüksek düzeyde genel öz-yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, babanın öğrenim düzeyi ne kadar yüksek olursa çocuğuna daha iyi rol model olacağı, böylece akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek öz-yeterlik düzeylerini etkilediğini göstermiştir. Ancak bu araştırmaların aksine, Aydoğan (2022) babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin genel öz-yeterliklerinin babası üniversite mezunu olan öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeylerinden yüksek olduğunu bildirmiştir. Bu bulgu, baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik algılarının arttığı düşüncesini ileri süren Telef (2011), Aktürk ve Aylaz (2013), Bonsaksen vd. (2023) ile çelişmiştir. Diğer taraftan, Vardarlı (2005), Coşkun (2018), Yıldırım (2018), Gönülalan (2019), İnce (2023) ortaokul öğrencileriyle Erdoğan ve Yüzbaş (2018) ise lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeyleriyle baba öğrenim durumu arasında anlamlı ilişki tespit etmemişlerdir. Bu bulgularda sunulan çelişkiler, kültüre bağlı olarak babadan beklenen geçimi sağlama görevinin eğitim geçmişine göre daha öncelikli tutulmasından, erkeğin öğrenim durumundan daha çok ebeveynlik konusunda yetkin bir kişiliğe sahip olmasından ya da araştırmalarda heterojen gruplarla çalışılmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Mevcut çalışmada, baba öğrenim durumunun duygusal öz-yeterlik alt boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüş, babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin, babası lise mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde duygusal öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, bu bulguyla uyumlu sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin, Telef (2011) 12-18 yaş arası ergenlerle yürüttüğü araştırmada, baba öğrenim durumu ile duygusal öz-yeterlik arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Araştırmada, babası ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olan ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeyleri, babası okuryazar olmayan ergenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Taheri vd. (2023) yaptıkları çalışmada duygusal öz-yeterliğin baba öğrenim durumundan etkilendiği ve babası daha yüksek öğrenim düzeyine sahip olan ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin babası düşük öğrenim düzeyine sahip ergenlere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Ceylan (2013), ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeyleriyle baba öğrenim durumları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre genel öz-yeterlik toplam puanı ile ölçeğin akademik öz-yeterlik alt boyut puanında küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, kardeşi olmayan öğrencilerden kaynaklandığı görülmüş olup, 3 kardeşi olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde genel öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Tek çocuklar, ebeveynleriyle daha fazla zaman geçirme imkânı bularak büyüdükleri için genellikle aile değerleri ve beklentileri konusunda daha derin bir anlayış geliştirirler. Aileleriyle güçlü bağ kurmuş bireyler, kurallar ve toplumsal gelenekler konusunda daha bilinçli davranışlar sergilerler (Falbo ve Polit, 1986). Bu bağlamda, mevcut çalışmaya katılan tek çocukların daha fazla genel öz-yeterlik geliştirmelerinin nedeni, kendilerine daha fazla yoğunlaşmalarından, daha iyi yaşam imkanlarına sahip olmalarından ve aileleriyle daha fazla zaman geçirmelerinden kaynaklanmış olabilir. Mevcut araştırmanın bulgusu, Gönülalan'ın (2019) kardeş sayısı ile genel öz-yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren araştırma sonucuyla uyumludur. Araştırmaya göre, kardeş sayısı 2 olan öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri, 5 ve üzeri kardeşi olanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Sonuçlar, daha az kardeşe sahip öğrencilerin kardeşler arasındaki rekabet duygusunun daha az olması ve aileleriyle daha kaliteli zaman geçirme fırsatı bulmaları nedeniyle, yüksek genel öz-yeterlik seviyelerine sahip olduklarını göstermiştir. Yılmaz vd.'nin (2012) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, kardeş sayısı ile genel öz-yeterlik arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, 2 kardeşi olanların 4 ve üzeri kardeşi olanlara göre, 3 kardeşi olanların ise 5 kardeşi olanlara göre daha yüksek genel öz-yeterliğe sahip olduğu bulunmuştur. Ancak, İnce (2023) ortaokul öğrencileri, Böke vd. (2019) ortaokul ve lise öğrencileri, Taner (2019) ise yetişkinlerle yaptığı çalışmada, kardeş sayısı ile genel öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu bulgular, mevcut çalışmanın bulgusuyla çelişmiştir. Literatürdeki araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmesi, anne babaların her çocuğuna eşit davranmasından, kardeş sayısı az olan bireylerle çalışılmış olmasından, farklı spor dallarıyla ilgilenen öğrencilerle çalışılmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Çocukların refahı, kardeş sayısına bakılmaksızın ailelerinin onlara sunduğu maddi manevi imkanlara bağlıdır. Bu durum, öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeyinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığını düşündürmektedir. Mevcut çalışmada, kardeş sayısı değişkeninin akademik öz-yeterlik alt boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüş, kardeşi

olmayan öğrencilerin 3 kardeşi olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, Kuepie vd. (2014) tarafından yapılan çalışma sonucuyla uyumludur. Araştırmada, kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin akademik yeteneklerine bağlı okul başarı düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışmaya katılan ve kardeşi olmayan öğrencilerin, aileleri tarafından kardeşler arası kıyaslanma durumunu yaşamamalarına, ebeveynlerin çocuğunun dersleri ve ödevleriyle yakından ilgilenmelerine, daha iyi öğrenme ortamları sunmalarına ve tek çocuklarıyla daha fazla vakit geçirmelerine bağlı olarak akademik öz-yeterlik düzeylerinin arttığını söylemek mümkündür. Ancak kardeş sayısı arttıkça ailedeki her çocuğa verilen imkanlar ve ilgiler azalacağından, bu durum kardeş sayısı fazla olan çocukların akademik öz-yeterliklerini düşürmüş olabilir. Nitekim yaygın bilimsel ve kültürel inanışlar, kardeş sayısının artmasının akademik yeteneklere ve performanslara bağlı akademik öz-yeterliği düşüreceği yönündedir (Alamineisi ve Vakili Sadeghi, 2023). Ailedeki fert sayısının artması, çocuk başına düşen kaynaklarda azalmaya neden olacağından çocukların akademik yeteneklerini düşürebilmektedir (Eloundou-Enyegue ve Stokes, 2007). İlgili literatür incelendiğinde bu bulguyla çelişkili sonuçlara ulaşan araştırmalara da rastlanmıştır. Örneğin Koçer (2014), Yıldırım (2018) ve İnce (2023) ortaokul öğrencileriyle, Toplu (2017) lise öğrencileriyle, Satıcı ve Can (2016), Sökmen (2018) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada ergenlerin kardeş sayısının, akademik öz-yeterliklerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, kardeş sayısının akademik öz-yeterliği etkilememesi, kardeş sayısı az olan örneklem grubuyla çalışılmış olmasından, kardeşler arasında eşit imkanlara sahip olunmasından, öğrencilerin başarılı olmak için kendi içsel motivasyon düzeylerini yüksek tutmalarından ve içinde oldukları ergenlik dönemi kapsamında aile-kardeş ilişkilerinden daha çok okul-akran ilişkilerinin öncelikli olmasından kaynaklanmış olabilir. Kapıkıran ve Özgüngör (2009) tarafından yapılan araştırmada, akademik yetenekleri etkileyen yordayıcılar öncelik sırasına göre açıklamıştır. Araştırmaya göre, en önemli yordayıcı okul türüyken, kardeş sayısı daha az önemli yordayıcı olarak belirlenmiştir.

Çalışmada, öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre genel öz-yeterlik toplam puanı ile ölçeğin akademik ve duygusal öz-yeterlik alt boyut

puanlarında orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, sosyal medyayı çok sık kullanan öğrencilerden kaynaklandığı görülmüş olup, sosyal medyayı normal ve çok az sürede kullanan öğrencilere göre daha düşük düzeyde genel öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Mevcut çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, ergenlik dönemi içinde olmalarından dolayı eğlenceli ve farklı arayışlar içinde olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum sosyal medyanın ergenler tarafından daha sık kullanılmasına neden olmuş olabilir. Sosyal medyayı sık kullanmayan ergenlerin, diğer akranları tarafından dışlanmaları ve gündemden uzak kalma korkusu yaşamaları da sosyal medya kullanım sıklığını artırarak genel öz-yeterlik düzeylerini azaltmış olabilir. Mevcut çalışmanın bulgusu, Bonsaksen vd. (2023) tarafından desteklenmiştir. Araştırmada, sosyal medyayı sık kullanan ergenlerin, daha az kullanan ergenlere göre daha düşük genel öz-yeterliğe sahip oldukları, dolaylı olarak da daha yüksek depresif belirtiler gösterdikleri tespit edilmiştir. Bilginer (2020) ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleriyle genel öz-yeterlik düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki tespit etmiştir. Sosyal medya faktörünün Bandura'nın (1986) Sosyal Bilişsel Teorisi ile ilişkilendirilmesi yerinde olacaktır. İnsan davranışlarının topluma olan etkisinin analiz edildiği bu teoride, kişisel ve davranışsal faktörlerin, çevresel olaylar ile üçlü nedensellik bağının önemine dikkat çekilmektedir. Bireylerin kişisel davranışları, doğrudan veya dolaylı olarak gözlemledikleri deneyimlerle bağlantılı olduğundan, tam da bu kısımda çevresel etmenlerin güçlü bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre, Sosyal Bilişsel Teori'nin öz-yeterlik mekanizmasının, çevreden kesin bir şekilde etkilendiği belirtilmektedir. Bandura vd.'ne (1980) göre öz-yeterliğin geliştirilmesinde dolaylı deneyimler de etkilidir. Sosyal medya gibi dolaylı deneyimleri içeren platformlar sayesinde bireyler, diğer insanları gözlemleyerek yeni deneyimler kazanabilir ve öz-yeterliklerini geliştirebilirler. Mevcut çalışma sonucunda da çevresel etmen ve dolaylı deneyimler olarak değerlendirilen sosyal medyanın genel öz-yeterlik üzerinde güçlü etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hu vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, bireylerin yeterli düzeyde sosyal medya kullanımının genel öz-yeterliği olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Jia vd. (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal medya kullanım sıklığının artması bireyleri yeni hedefler belirlemeye yönlendirdiği için genel öz-yeterlik düzeylerinde artışa neden olduğu, Choi ve Noh (2023) tarafından yapılan araştırmada ise sosyal medya kullanım sıklığının artması bireyleri olumsuz mesajlara

maruz bıraktığı için genel öz-yeterlik düzeylerinde azalmaya neden olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların aksine, 14-18 yaş arası ergenlerle çalışan Dalkılıç ve Kaya (2021), 19-22 yaş arası bireylerle çalışan Çevik Tekin vd. (2021) bireylerin genel öz-yeterlik düzeyleriyle sosyal medya kullanımları ve tutumları arasında anlamlı ilişki tespit etmemişlerdir. Araştırmalarda elde edilen bulguların farklılaşması, bireylerin sosyal medyanın gerçekleri yansıtmama, bağımlılığı artırma, göz ve beden sağlığını tehdit etme gibi olumsuz etkilerinin bilincinde olmalarından, sosyal medyaya ilgili olamamalarından veya sosyal medyayı iradeli kullanmalarından kaynaklanmış olabilir. Mevcut çalışmada, sosyal medya kullanım sıklığı değişkenin akademik öz-yeterlik alt boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüş, sosyal medyayı çok sık kullanan öğrencilerin, sosyal medyayı normal ve çok az sürede kullanan öğrencilere göre daha düşük düzeyde akademik öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgu, sosyal medya kullanım sıklığı arttıkça öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin azaldığını göstermiştir. Literatür incelendiğinde bu bulguyla uyumlu ve çelişkili sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin, Kaygas vd. (2023) ergenlerin öz-yeterlik ve sosyal medya bağımlılık düzeylerini inceledikleri çalışmada, sosyal medya kullanımı ile akademik öz-yeterlik arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklığı ile akademik performansları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilen bir araştırmada ise sosyal medyayı sık kullananların haftada 1-5 saat arası ders çalıştıkları, sosyal medyayı az kullanan ve hiç kullanmayanların ise haftada 11-15 saat ders çalıştıkları bulunmuştur (Kirschner ve Karpinski, 2010). Mevcut çalışmanın bulgusu, ortaokul öğrencileriyle çalışan Özaltın vd. (2022), üniversite öğrencileriyle çalışan Odacı ve Çelik (2012), Akyol Güner vd. (2022) tarafından da desteklenmiştir. Odacı (2011) ise üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin problemli internet kullanımı arttıkça akademik öz-yeterlik düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir. Bu sonucu ise bireylerin sürekli internette planladığından daha fazla vakit geçirmesinin, akademik çalışmalarına ve derslerine yeterli zaman ayıramadıkları için yapmaları gereken akademik görevleri sürekli ertelediklerine atfetmiştir. Araştırmaların aksine, Yao vd. (2022) sosyal medya kullanımının ergenlere sürekli öğrenme fırsatları sunduğundan bahsederek ne kadar sık kullanılırsa, akademik öz-yeterliği de o kadar olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir. Carranza Esteban vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklığı arttıkça akademik öz-

yeterlik düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Chadwick'e (2014) göre sosyal medya, ödevlerini yapmak ve projelerine yeni fikirler katacak diğer insanlarla bağlantı kurmayı sağladığı için daha çok ergenler tarafından tercih edilen platformdur. Ergenlerin ödevlerine yardımcı olan, projelerine yeni fikirler katan sosyal medya faktörü, akademik öz-yeterliği artıran destekleyici faktör olarak vurgulanmıştır. Diğer yandan, 2-3 saat arası internet kullanan ergenlerin, 1 saatten az internet kullananlara göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur (Güzel, 2017). Araştırmalarda elde edilen bulgular, sosyal medyanın bilgi edinmek amacıyla kullanılmasına, eğitim kaynaklarına sosyal medya üzerinden daha hızlı ve kolay ulaşım sağlanmasına, farklı öğrenme stratejilerinin öğrenilmesine ve öğrenciler arasında yeni bilgi ve becerilerin paylaşımlarına bağlı olarak olumlu yönde farklılaşmış olabilir. Mevcut çalışmada, sosyal medya kullanım sıklığı değişkenin duygusal öz-yeterlik alt boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüş, sosyal medyayı çok sık kullanan öğrencilerin, sosyal medyayı normal ve çok az sürede kullanan öğrencilere göre daha düşük düzeyde duygusal öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgu, sosyal medya kullanım sıklığı arttıkça öğrencilerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin azaldığını göstermiştir. Dijital medyanın uzantısı olan sosyal medya, duyguların sığağı sığağına paylaşılması açısından sıklıkla tercih edilen bir platform olarak görülse de bazı duyguların ifade edilmesi sırasında anlamını yitirdiğini söylemek mümkündür. Bu durum bize sosyal medyanın duyguların güçlü bir şekilde ifade edilmesini engelleyen ve manipüle edebilen bir konumda olduğunu düşündürmektedir. Bireylerin sosyal medya üzerinden anlatmak istediği duygu ile anlattığı duygu arasında duygu karmaşası ortaya çıkarak bireylerde anlaşılama duygusunu ortaya çıkartabilir, bu da bireylerin duygusal öz-yeterliğini düşürebilir. İlgili literatür incelendiğinde, mevcut çalışmanın bulgusuyla uyumlu sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin, Kaygas (2023) ortaokul öğrencileriyle, Xiao vd. (2022) 12-18 yaş arası Çinli ergenlerle yaptığı araştırmada sosyal medya ve duygusal öz-yeterlik arasında negatif yönlü ilişki tespit ederek, ergenlerin sosyal medya kullanım sıklığı arttıkça duygusal öz-yeterlik düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada, öğrencilerin çevre eğitimi alma durumu değişkenine göre genel öz-yeterlik puanında küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu

farklılığın, çevre eğitimi alan öğrencilerden kaynaklandığı görülmüş olup, çevre eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde genel öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, ortaokul öğrencileriyle çalışan Jeon ve So (2023) tarafından yürütülen ve çevre eğitiminin öğrencilerin öz-yeterliklerini artırdığını gösteren araştırma sonucuyla uyumludur. Araştırmada, çevre eğitimine katılan öğrencilerin, problem çözme konusunda kendine daha fazla güven duyarak davranışlarını gerçekleştirdikleri için yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Sarıbaş vd. (2014) çevre eğitimi alan ilkokul öğretmen adaylarının çevresel ilgileriyle öz-yeterlik düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Elde edilen bulgu, çevre eğitimi alan öğretmen adaylarının, çevresel sorunları öğretebileceğine olan öz-yeterlik inançlarını da artırdığını göstermiştir. Tanık Önal (2020), okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı bir araştırmada, daha önce çevre eğitimi alan okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan Moseley vd. (2002) ise üniversite son sınıfta olan ilkokul öğretmen adaylarının katılmış olduğu açık hava çevre eğitiminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini istatistiksel olarak etkilemediğini tespit etmiştir. Bu farklılığın nedeni, öz-yeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının örnekleme alınmasından kaynaklanmış olabilir.

5.3. ÖĞRENCİLERİN ÇEVRESEL DAVRANIŞ BECERİLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Çalışmada, öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, çevresel davranışların cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Aslında cinsiyet değişkeni Gifford ve Nilsson (2014) tarafından çevresel davranışları etkileyen en çekimser kişisel faktör olarak açıklanmıştır. Bazı araştırmalarda cinsiyet ile çevresel davranışlar arasında anlamlı fark tespit edilirken, bazı araştırmalarda bu fark tespit edilmemiştir. Mevcut çalışma sonucunda da anlamlı fark bulunamamıştır. Benzer şekilde, Demirel (2016) ve Özgün (2019) ortaokul öğrencileriyle, Aydın ve Kaya (2011), Sarıgöz (2013), Süllü (2024) ise lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada çevresel davranışların cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmaların aksine, ortaokul öğrencileriyle çalışan Erdoğan (2009), Sontay (2013), Özdemir Özden ve Öztürk (2019), lise

öğrencileriyle çalışan Makkı vd. (2003), Sever (2023), üniversite öğrencileriyle çalışan Tan (2014) ve yetişkinlerle çalışan Scott ve Willits (1994) kızların erkeklerden daha fazla çevresel davranış sergilediklerini, diğer taraftan ortaokul öğrencileriyle çalışan Alp vd. (2008), Aydın ve Çepni (2012), Oktan vd. (2021) ise erkeklerin kızlardan daha fazla çevresel davranış sergilediklerini tespit ederek, çevresel davranışların cinsiyete göre farklılaştığını bildirmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çevresel davranışlar ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunamaması öğrencilerin çevreyle ilgili derslere eşit katılım sağlamalarından veya benzer çevrede yetişmiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Kızların lehine fark bulunması, toplumda kızların ön plana çıkarılmasından veya kızların daha öz güvenli kişilik geliştirmelerinden, erkeklerin lehine fark bulunması ise erkeklerin doğada daha fazla vakit geçirmelerinden veya kültürlerarası farklılıklara bağlı avantajlı konumda olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu bağlamda, çevresel davranışlar ile cinsiyet değişkeni arasında birlik sağlanamadığını söylemek mümkündür.

Çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre çevresel davranış düzeylerinde küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, 6. sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı bulunmuş olup, 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bulguya göre, 7. sınıf öğrencilerinin yeni rolleri fark etme, problemlere farklı çözümler getirme, yeni zihinsel gelişimler yaşama gibi birincil önceliklere yoğunlaştığı dikkate alındığında, çevresel davranışların bu öğrenciler tarafından ikincil plana itildiği söylenebilir. Genç ergenlik döneminde olan bu öğrencilerin, düşünceleriyle davranışlarının tutarlılık arz etmemesi de çevresel davranışlarını azaltmış olabilir. Mevcut çalışmanın bulgusu, Özdemir Özden ve Öztürk (2019) tarafından yürütülen, çevresel sorumlu vatandaş davranış düzeyi ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteren araştırma sonucuyla uyumludur. Buna göre, 6. ve 7. sınıfların çevresel vatandaşlık düzeyleri, 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Benzer şekilde, Şahin ve Erkal (2010) ile Aydın ve Çepni (2012), 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde çevresel davranışlar içeren çevreci tutuma sahip olduklarını, Sarıgöz (2013) ise 9. sınıf öğrencilerinin, 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde çevresel davranış sergilediklerini tespit ederek, sınıf düzeyi ile çevresel davranışlar arasında negatif yönlü anlamlı ilişki

olduğunu bildirmişlerdir. Çevresel davranış ölçeğinin geliştirildiği bir çalışmada ise 5. sınıf öğrencilerinin, çevreyi kirletenlere tepki verme, çevresel yayınlara ilgi duyma ve tasarrufu önemseme gibi çevresel davranışları diğer sınıflara göre (6.,7. ve 8. sınıf) daha yüksek düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir (Özgün, 2019). Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin çevresel davranış düzeylerinin incelendiği çalışmada, sınıf düzeyi ile çevresel davranışlar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiş ancak 6. sınıfa giden öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri yüksek çıkmıştır (Sakarya ve Taşar, 2020). Diğer taraftan, çevresel davranışların üst sınıflarda daha yüksek düzeyde sergilendiğinin bildirildiği araştırmalar da vardır. Örneğin, ortaokul öğrencileriyle çalışan Atasoy ve Ertürk (2008) çevresel bilgi ve tutumların sınıf düzeyine göre farklılaştığını bildirmiştir. Buna göre, 8. sınıf öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutum düzeyleri, 6. sınıf öğrencilerinin düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutumlarının yüksek çıkması daha fazla çevre eğitimi alma durumundan kaynaklanmış olabilir. Yine ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin, 7. sınıf öğrencilerinden daha fazla çevresel davranış becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir (Sontay, 2013). Benzer şekilde, Sever'in (2023) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada, 12. sınıfa giden öğrencilerin çevre yanlısı davranış düzeyleri, 9. sınıfa giden öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada, son sınıfta olan öğrencilerin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin 1. sınıfta olan öğrencilere göre daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir (Akıllı ve Yurtcan, 2009). Ergenlerin çevresel risk algısı düzeylerinin incelendiği bir araştırmada, 12. sınıfa giden öğrencilerin diğer sınıf düzeylerinden daha fazla çevresel riskleri algıladığı tespit edilmiştir (Tümer ve Sümen, 2020). Bu bulgular, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin bilgi birikiminin artmasına bağlı olarak çevresel bilgi, tutum ve davranışların da arttığını göstermiştir. Bu gözlemlerin aksine, çevresel tutum ve davranışların sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bildiren araştırmalarda vardır. Örneğin, Makkı vd. (2003), Demirel (2016), Gök ve Afyon (2015), Süllü (2024). Araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesi, aynı kırsal çevreden olan örneklem grubuyla çalışılmış olmasından, okul türünden veya okullarda verilen çevre eğitimi derslerinin kısa süreli olarak verilmesinden kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada, öğrencilerin anne öğrenim durumu değişkenine göre çevresel davranış düzeylerinde küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, annesi üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerden kaynaklandığı bulunmuş olup, annesi okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Buna göre, anne öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin organik ürün satın alma, çevresel faaliyetlere gönüllü katılma, geri dönüşüm ve canlıları koruma gibi çevresel davranış becerilerinin arttığı söylenebilir. Mevcut çalışmanın bulgusuyla benzerlik gösteren Alp vd.'nin (2008) araştırma sonucuna göre, annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde çevresel davranışlar sergilediklerini tespit edilmiştir. Şahin ve Erkal (2010) öğrencilerin çevresel tutum ve davranışlarının inceledikleri çalışmada, çevresel tutum ve davranışların anne öğrenim durumuna göre farklılaştığını saptamışlardır. Buna göre, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin çevresel tutum ve davranışları, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerinkinden daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Benzer şekilde, Evans vd. (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada, anne öğrenim durumu ile çevresel davranışlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde çevresel davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin çevreye duyarlı davranışlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin çevreye duyarlı davranış düzeyleri annesi okuma yazma bilmeyenlerden daha yüksek çıkmıştır (Erdoğan, 2009). Bu bulgular, ortaokul öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutumların incelendiği bir araştırma sonucuyla benzerlik göstermiştir. Buna göre, anne öğrenim durumu ile çevresel bilgi ve tutumlar arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (Gök ve Afyon, 2015).

Çalışmada, öğrencilerin baba öğrenim durumu değişkenine göre çevresel davranış düzeylerinde küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, babası üniversite ve üzeri mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden kaynaklandığı bulunmuş olup, babası okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları

görülmüştür. Buna göre, baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin çevresel davranış düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışların farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermiştir. Buna göre, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin, babası lise mezunu olan öğrencilerin düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, öğrenim düzeyi yüksek olan aile ortamında yetişen çocukların çevreye karşı olumlu davranışlarda bulunma olasılığının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Aydın ve Çepni, 2012). Baba öğrenim durumuyla çevreye duyarlı davranış arasında anlamlı farklılık tespit eden Erdoğan (2009), babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin çevreye duyarlı davranış düzeylerinin, babası ilkokul ve okuma yazmaya bilmeyenlerden daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Yine Şahin ve Erkal'ın (2010) yaptıkları çalışmada, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gök ve Afyon'un (2015) yaptıkları çalışmada ise baba öğrenim düzeyi arttıkça ortaokul öğrencilerinin çevresel davranışlarını içeren çevresel tutum düzeylerinin arttığı gözlenmiştir.

Çalışmada, öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre çevresel davranış düzeylerinde küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, 1 kardeşi olan öğrencilerden kaynaklandığı bulunmuş olup, 3 kardeşi olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgunun aksine, Sakarya ve Taşar (2020) yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin kardeş sayısı ile çevresel davranışları arasında anlamlı fark tespit etmemişlerdir. Ancak tek çocuk olan veya 1 kardeşe sahip olan öğrencilerin çevresel davranış düzeylerinin yüksek, 2 kardeşe sahip olan öğrencilerin ise çevresel davranış düzeylerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde lise öğrencilerinin çevresel risk algı düzeylerinin incelendiği çalışmada da kardeş sayısı ile çevresel risk algısının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tümer ve Sümen, 2020). İlgili literatür incelendiğinde, ergenlerin kardeş sayısı ile çevresel davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Çalışmada ulaşılan bulguya göre, özellikle çevresel davranışlar konusunda kardeşlerin birbirini etkileme olasılığı dikkate alındığında kardeş sayısı daha az olan ergenlerin

birbirini etkileme olasılığı daha yüksekken, kardeş sayısı arttıkça bu olasılığın düştüğü yorumu yapılabilir. Çünkü anne babanın her çocuğuna aynı düzeyde doğayı koruma, geri dönüşüm, çevre temizliği gibi toplumsal değerleri anlatması gittikçe güçleşeceğinden bu durum kardeş sayısı fazla olan ergenlerin çevresel davranış düzeylerini düşürmüş olabilir.

Çalışmada, öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre çevresel davranış düzeylerinde küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, sosyal medyayı çok sık ve normal sürede kullanan öğrencilerden kaynaklandığı bulunmuş olup, sosyal medyayı çok az kullanan öğrencilere göre daha düşük düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu, Amriwijaya ve Trirahardjo (2023) tarafından ortaokul öğrencileriyle yürütülen ve sosyal medya kullanım sıklığı ile çevresel davranışlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu gösteren araştırma sonucuyla çelişmiştir. Buna göre, sosyal medya kullanım sıklığı arttıkça çevresel davranışlarında arttığı tespit edilmiştir. Özellikle, bireylerin Instagram, Facebook, Twitter gibi sosyal medya platformlarını, çevresel konularda bilgi alma ve yayma araçları olarak kullandıklarından bahsedilmiştir. Ayrıca sosyal medyada, çevresel konulara ilişkin fotoğraf, video gibi ilgi çekici öğeler kullanılarak, çevresel konulara ilişkin sorunların tartışıldığından ve yeni çözüm önerileri üretilerek bu önerilerin daha kolay yayıldığından da bahsedilmiştir. Sonuç olarak araştırmada, ortaokul öğrencilerinin, geri dönüşüm uygulamalarına katılmak, çevrenin korunması için plastik atık üretimini en aza indirmek ve enerji tasarrufunu sağlayacak çeşitli yöntemler hakkında bilgi edinebilmek için sosyal medya platformunu sık sık kullandıkları tespit edilmiştir. Öyle ki TÜİK (2021) “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” verilerine göre, Türkiye’de en çok internet kullanım oranının %82,7 ile 6-15 yaş arası çocuklardan oluştuğu, bu çocukların %31,3’ünün interneti sosyal medya için kullandığı ve %77,7’sinin de sosyal medyayı çok sık kullandığı tespit edilmiştir. Digital (2023), Global Overview Raporu’nda Türkiye nüfusunun %73,1’inin aktif olarak sosyal medya kullandığı ve en fazla kullanılan sosyal medya platformunun ise Instagram olduğu bildirilmiştir. Yunus vd. (2019) ise en çok kullanılan sosyal medya platformlarının, Youtube %74,5, Whatsapp %46,8, Instagram %27,7, Tiktok %21,5, Telegram %14,9, Facebook, Snapchat ve ASTAR %12,8, Twitter ve WeChat %4,5

olduğunu tespit etmişlerdir. Li ve Noor'a (2022) göre, bu sosyal medya platformları çevresel mesajların iletilmesi, çevresel kampanyaların yapılması ile çevresel davranışların artırılması için farklı öğrenme fırsatları sunabilecek güçlü kaynaklardır. Li ve Noor (2022) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin sosyal medya kullanım durumlarıyla çevresel inançları, çevresel farkındalıkları ve çevresel davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, sosyal medya kullanımının öğrencileri çevresel davranışlara teşvik ettiği ve bunu da çevresel inanç ve çevresel bilgi aracılığıyla sağladığı tespit edilmiştir. Çalışmada çevre bilgisi yüksek olan bireylerin, sosyal medya kullanımı ile çevresel davranışları arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, çevresel bilgilerin yayılması ve çevreye karşı olumlu bakış açısının geliştirilmesi için sosyal medyayı daha sık kullanan bireylerin, çevre yanlısı iletilen mesajlara daha duyarlı oldukları ve bu duyarlılıklarını da daha fazla çevresel davranışlar sergileyerek gösterdikleri bulunmuştur. Diğer yandan, Han ve Cheng (2020) sosyal medya platformlarında çevresel bilgilere maruz kalmanın, çevresel davranışları artırdığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Meng vd. (2023) sosyal medyada çevresel bilgilere sık sık maruz kalmanın, bireylerin çevresel tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve böylece çevresel davranışlarını artırdığını doğrulamıştır. Han ve Xu (2020), bireylerin sosyal medya kullanımına ek olarak kurum ve kuruluşların da çevresel davranışları artırmak amacıyla sosyal medyayı sıklıkla kullandıklarına dikkat çekmiştir. Ancak, sosyal medya kullanımı ile çevresel davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı araştırmalarda çelişkili sonuçlara ulaşılmıştır (Chen ve Lin, 2019). Öyle ki Hynes ve Wilson (2016), tarafından yetişkinlerle yapılan araştırmada, bireylerin organik ve çevre dostu ürünleri satın alma, paketlenmiş ürünlerin satın almama gibi çevresel davranışlarının sosyal medya kullanımından etkilemediği tespit edilmiştir. Gonzalez vd. (2023) ise farklı sosyal medya etkileşimleriyle (beğenme, maruz kalma, yorum yapma, paylaşma) bireylerin çevre yanlısı davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, ergenlerin sosyal medyada çevresel konularla ilgili olumlu yorum yapma ve çevresel konuları gönderi olarak paylaşma durumlarıyla çevresel davranışları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bu durum ise ergenlerin sosyal medyada çevresel içerikli yeni gönderiler paylaşmasının ve çevresel konulara yorumlar yapmasının, az sayıda beğeni ve yorum almalarına neden olduğundan kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada, öğrencilerin çevre eğitimi alma durumu değişkenine göre çevresel davranış düzeylerinde küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, çevre eğitimi alan öğrencilerden kaynaklandığı bulunmuş olup, çevre eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Mevcut çalışmanın bulgusu, Van de Wetering vd. (2022) tarafından ergenlerle yürütülen ve çevre eğitimiyle çevresel davranışlar arasında olumlu yönde anlamlı farklılık olduğunu gösteren araştırma sonucuyla uyumludur. Bu kısımda çevre eğitiminin gelişimi hakkında bilgi verilmesi yerinde olacaktır. Çevre eğitiminden ilk olarak, 1965 yılında “Keele Konferansı”nda çevrenin devamlılığını sağlamak için okullarda acil verilmesi gereken eğitim olarak bahsedilmiştir. Konferansta, ortaokul öğrencilerinin içinde oldukları yaşamı daha derinlemesine araştırmak için istekli oldukları ileri sürülerek çevre eğitiminin ortaokul öğrencilerinden başlamak üzere verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durumda, bireyler içinde oldukları çevreyle ne kadar erken yaşta bağ kurarlarsa o kadar erken yaşta çevreyi koruma konusunda kendi çevresel öz-bilgilerini oluşturacaklardır. Ayrıca konferansta, çocuğun doğa hakkında kendi gözlemlerinden yararlanmasını sağlamak, okulda çevreye yararlı bilgileri öğretmek, doğal çevreye yararlı yeni çözümler üretmelerini sağlamak ve bu çözümleri uygulama donanımına sahip olmak gibi çevre eğitiminin önemli amaçlarından da bahsedilmiştir (Carson, 1978). Erten’e (2004) göre çevre eğitimi, çevrenin sürdürülebilirliği için gerekli olan bilgi, tutum ve davranışların sergilenmesi sonucu çevredeki olumlu değişimlerin görülme sürecidir. Bu bağlamda, çevre eğitimi ne kadar erken yaşta alınırsa o kadar yararlı olacak ve çevre için istenen davranışların temelini oluşturacaktır. Ivy vd. (1998) çevre eğitimi, çevre hakkında bilgiler edinilmesini ve bu bilgilerin davranışa dönüşmesini sağlayan bir etken olarak değerlendirmiştir. Borden ve Schettino (1979) ise çevresel davranışların artmasının bilgiden daha çok içsel motivasyon durumundan etkilendiğini belirterek çevre eğitimi eleştirmiştir. Araştırmada, içsel motivasyonu yüksek, bilgi düzeyi düşük olan bireylerin, bilgi düzeyi yüksek, içsel motivasyonu düşük olan bireylerden daha istikrarlı bir şekilde çevresel davranışları sergiledikleri saptanmıştır. Ayrıca içsel motivasyon olmadan alınan çevre eğitiminin, bireyin davranışlarında tutarsızlık meydana getirdiği böylece çevresel davranışların ortaya çıkmasını da engellediği belirtilmiştir. Kısaca eğitimle artan çevresel bilginin, sonraki zamanlarda çevresel davranışa dönüşmesi için tek başına yeterli bir etken olmadığı görülmüştür.

Benzer şekilde, Kollmuss ve Agyeman'a (2002) göre, bireylerin çevre bilgisine sahip olmaları, çevresel davranışları sergileyeceği anlamına gelmemektedir. Makkı vd. (2003) ise ergenlerle yaptığı bir araştırmada, çevre eğitimi ile çevresel davranışlar arasında anlamlı ilişki tespit ederek çevre eğitiminin gerekliliğini desteklemiş, diğer taraftan öğrencilerin çevre koruma, çevre için gerekli önemleri alma gibi konularda istekli olmalarına rağmen bunları davranışa dönüştürmek için yeterli girişimlerde bulunmadıkları gerekçesiyle de çevre eğitiminin yetersizliğini eleştirmiştir. Öğrenci katılımını teşvik etmeyen sadece bilgi yüklü çevre eğitiminin okullarda verilmesi, öğrencilerde çevresel davranışlara karşı bir motivasyon düşüklüğüne yol açmıştır. Bu noktada, çevrenin önemini anlayamayan öğrencilerin davranışlara dönüştürme olasılıklarının da o kadar düşük olduğu vurgulanmıştır. Scott ve Willits (1994) tarafından da bireylerin çevresel bilgileri öğrenmelerine rağmen bunu çevresel davranışlara dönüştüremedikleri belirtilmiştir. Bu durum, bireylerin çevreyi iyi bir şekilde anlayamadıkları için var olan doğal kaynakları yararlı bir şekilde kullanamadıkları gerekçesiyle çevre eğitimi yetersizliğine atfedilmiştir. Benzer şekilde, Sağır vd. (2008) ortaokul öğrencileri, Şahin ve Gül (2009) ise lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun çevre eğitimi aldıklarını ancak elektrik-su tasarrufu, geri dönüşüm gibi çevresel davranışlara daha düşük düzeyde katılım gösterdiklerini bildirmişlerdir. Kosta vd. (2022) ise 6-12 yaş arasındaki çocuklarla yaptıkları araştırmada, çevre eğitimi ile doğaya bağlılık arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Araştırmada, çevre eğitimi alan çocukların çevre eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek düzeyde doğaya bağlılık gösterdikleri ve çevre sorunları hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları bildirilmiştir. Ancak çevre eğitimi ve çevre yanlısı davranışların güvenilir bir şekilde ölçülmesi zordur. Çünkü öğrencilerin okuldaki çevresel davranışlarını etkileyen etkenler oldukça geniş bir alana hitap ettiği için bu etkenlerin birbirleriyle olan ilişkisi de oldukça karmaşıktır. Bu bağlamda, ergenlerin çevresel davranışlarının güvenilir bir şekilde ölçülmesinde aldığı çevre eğitimi düzeyinin yanı sıra kişisel sorumluluk düzeyinin, yaşının, geleneklerinin ve hakim normlarının da bir arada değerlendirilmesi gerekmektedir (Palupi ve Sawitri, 2018).

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR

Çalışmanın alt problemlerine yönelik elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

6.1.1. Öz-yeterlik Düzeyleri ve Çevresel Davranış Becerileri Betimsel ve İlişkisel Analizlere İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri ve çevresel davranış becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde;

1. Ortaokul öğrencilerinin çevresel davranış becerileriyle genel öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik becerileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
2. Ortaokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlikleri orta düzeyde, sosyal öz-yeterlikleri ise yüksek düzeydedir.
3. Ortaokul öğrencilerinin çevresel davranış becerileri orta düzeydedir.

Çalışmada öğrencilere ait bazı değişkenlerin öz-yeterlik düzeyleri ve çevresel davranış becerileri üzerinde etkili olabileceği görülmüştür. İlişkinin incelenmesinden elde edilen önemli bulguya göre, öğrencilerin özyeterlik düzeyleri ile çevresel davranış becerileri pozitif yönlü ilişkilidir. Buna göre öğrencilerin özyeterlik düzeyleri arttıkça çevresel davranış becerileri de artmaktadır.

6.1.2. Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Ortaokul öğrencilerinin duygusal öz-yeterlilik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde duygusal öz-yeterlilik becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.
2. Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. 6. sınıfta olan öğrencilerin, 8. sınıfta olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterlilik becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.
3. Ortaokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeyleri annenin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Annesi üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeylerinin, annesi en fazla lise mezunu olan öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek çıktığı bulunmuştur.
4. Ortaokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin, babası lise mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde genel öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.
5. Ortaokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Tek çocuk olan öğrencilerin, 3 kardeşi olanlara göre daha yüksek düzeyde genel öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik becerilerine sahip olduğu bulunmuştur.
6. Ortaokul öğrencilerinin genel öz yeterlik, akademik öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri sosyal medya kullanım sıklığı durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sosyal medyayı çok sık kullanan öğrencilerin, normal ve çok az sürede kullanan öğrencilere göre daha düşük düzeyde genel öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik becerisine sahip oldukları bulunmuştur.
7. Ortaokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeyleri çevre eğitimi alma değişkenine göre farklılık göstermiştir. Çevre eğitimi alan öğrencilerin, çevre

eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde genel öz-yeterlik becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.

6.1.3. Çevresel Davranış Becerilerine İlişkin Sonuçlar

1. Ortaokul ğrencilerinin çevresel davranış becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.
2. Ortaokul ğrencilerinin çevresel davranış becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. 6. sınıfa giden öğrencilerin, 7. sınıfa giden öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.
3. Ortaokul ğrencilerinin çevresel davranış becerileri anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Annesi niversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin, annesi okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.
4. Ortaokul ğrencilerinin çevresel davranış becerileri baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Babası niversite ve üzeri mezunu olan ve ortaokul mezunu öğrencilerin, babası okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.
5. Ortaokul ğrencilerinin çevresel davranış becerileri kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bir kardeşe sahip olan öğrencilerin, 3 kardeşi sahip olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.
6. Ortaokul ğrencilerinin çevresel davranış becerileri sosyal medyayı kullanma sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sosyal medyayı çok sık ve normal sürede kullanan öğrencilerin, çok az sürede kullanan öğrencilere göre daha düşük düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.
7. Ortaokul ğrencilerinin çevresel davranış becerileri vre eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. vre eğitimi alan öğrencilerin,

evre eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çevresel davranış becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.

6.2. ÖNERİLER

1. Bu çalışmada, 6., 7. ve 8. sınıfa giden ortaokul ğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin çevresel davranışlarına etkisi incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda çevresel davranışlar ile pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunacağı düşünülen farklı değişkenler kullanılabilir. Ayrıca çalışmada ailenin gelir durumu (yüksek, orta, düşük), ailenin türü (geniş, dar, çekirdek), ailenin tutumları (otoriter, mkemelliyeti, aşırı hoşgrl, tutarsız, demokratik, ilgisiz), yaşanılan mesken durumu (müstakil, apartman, gecekond, residence), evcil hayvana sahip olma durumu gibi değişkenlere yer verilmemiştir. Bu değişkenlerin öğrencilerin çevresel davranış düzeylerini önemli ölçüde etkileyeceği öngörülmektedir.
2. Sonraki çalışmalarda, kırsalda ve kentte yaşayan öğrenciler veya evre kirliliği yüksek-evre kirliliği düşük olan illerdeki öğrenciler karşılaştırılarak öz-yeterlik düzeylerinin çevresel davranışlarına etkisi detaylı bir şekilde incelenebilir.
3. Katılımcıların z-yeterlik düzeylerini artırmak için bir müdahale programı oluşturularak, bu programın çevresel davranışlar üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla deneysel bir araştırma yapılabilir.
4. Çevreci gruplara ye olan bireylerle (ocuk-ergen-yetişkin gibi) yapılan görüşmeler ve gözlemlerle bu bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin çevresel davranışlar üzerindeki etkisi incelenebilir.
5. Farklı (yüksek-orta-düşük) z-yeterlik düzeylerine sahip olan ergenlerin çevresel davranış becerilerinde ortaya çıkan farklılıkları incelemek amacıyla bir odak grup görüşmesi yapılabilir. Bu görüşme sayesinde, öz-yeterlik ile çevresel davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ana temalar belirlenerek alana katkı sağlanabilir.
6. Çalışma sonuçları incelendiğinde, ebeveyn öğrenim düzeyi düşük ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin genel öz-yeterlik ve çevresel davranış düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, okullardaki

rehberlik hizmetleri tarafından bu öğrencilerin var olan öz-yeterlik düzeylerini artırıcı doğa yürüyüşü, doğa gezisi, fidan dikimi gibi çevresel etkinlikler planlanabilir.

7. Çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin azaldığı görülmüştür. Buna göre, 8. sınıfta olan öğrencilerin sınav yılı içinde oldukları dikkate alındığında daha fazla sınav stresi yaşadıkları ve buna bağlı olarak daha düşük akademik öz-yeterlik geliştirdikleri söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içerisindeki hangi deneyimlerin bu öğrencilere daha fazla başarı, memnuniyet ve amaç devamlılığı sağladığını tespit etmesi ve sınıf içinde akademik refah duygusunu artırmak için öğrencileri düzenli bir şekilde değerlendirmesi akademik öz-yeterlikleri artırılabilir.
8. Çalışma sonuçları incelendiğinde, sosyal medyayı sıklıkla kullanan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bu bağlamda, sosyal medya kullanım sıklığını azaltmak için aileler çocukları ile ev içerisinde satranç, dama gibi masa başı oyunlar ile kaliteli vakit geçirebilirler, dışarıda ise piknik, gezi, yürüyüş gibi sosyal faaliyetler gerçekleştirebilirler. Bu faaliyetlerin önemli ölçüde ergenlerin sosyal medya kullanım sıklığını azaltacağı öngörülmektedir.
9. Çalışma sonuçları incelendiğinde, çevre eğitiminin öğrencilerin çevresel davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda okullarda öğrenci merkezli bir çevre eğitiminin verilmesi için gerekli müfredat düzenlemelerinin yapılmasının, doğaya ve çevreye olumlu yönde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
10. Ailenin, öğrencilerin çevresel davranışlarını etkileyen birincil faktör olduğu göz önünde bulundurulduğunda, pasif bir eğitim vermek yerine, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyan aktif bir eğitim yaklaşımını benimsemeleri önerilmektedir. Bu doğrultuda, aileler evde enerji ve su tasarrufu davranışlarını sıkça gerçekleştirerek, cam, kâğıt, plastik gibi malzemeleri evde geri dönüşüme kazandırarak, organik ürünleri tercih ederek, doğayı temiz tutarak, çevresel bir gruba üye olarak çocuklarına olumlu rol model olabilirler. Ailelerin bu olumlu rol model davranışlarının, öğrencilerin çevresel davranışlarını önemli ölçüde artıracığı öngörülmektedir.

11. Öğretmen faktörünün öğrenciler üzerindeki etkisi dikkate alındığında, öğretmenlerin, öğrencilerin çevresel davranışlarını artırmaya yönelik sınıf içi etkinliklere ağırlık vermesi, farklı öğretim yöntemlerini kullanarak çevrenin önemini anlamalarını sağlaması çevre için yararlı olacaktır.
12. Okul yetkilileri tarafından öğrencilere çevresel projeler tasarlamasını veya var olan çevresel projelere katılım göstermesini sağlama gibi hizmetler sunularak öğrencilerin evde, okulda ve toplum içinde çevresel davranışları artırılabilir.



KAYNAKLAR

1. Abraham, J., Pane, M. and Chairiyani, R., “An investigation on cynicism and environmental self-efficacy as predictors of pro-environmental behavior”, *Psychology*, 6: 234-242 (2015).
2. AccuWeather, “Mevcut hava kalitesi”, Erişim: 13.09.2024, <https://www.accuweather.com/tr/air-quality-index>
3. Ajzen, I., “From intentions to actions: A theory of planned behavior”, *Action Control*, 11–39 (1985). Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2
4. Akıllı, M. ve Yurtcan, M. T., “İlköğretim fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)”, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 119-132 (2009).
5. Akkuş Çutuk, Z., “Üniversite öğrencilerinin duygusal öz-yeterlik ile sıkıntıya dayanma düzeyi ilişkisi”, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (3): 211-218 (2019). Doi: <https://doi.org/10.18506/anemon.454920>
6. Aktürk, Ü. ve Aylaz, R., “Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4): 177-183 (2013).
7. Akyol Güner, T., Demir, İ. ve Erdem, S., “Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz yeterlik ve yalnızlık arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3): 508-518 (2022). Doi: <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1139247>
8. Alamineisi, M. and Vakili Sadeghi, F., “The impact of sibling size on children’s academic performance: A case study of female high school students in Tehran”, *Educational Studies*, 1-18 (2023). Doi: <https://doi.org/10.1080/03055698.2023.2255339>
9. Alden, L., “Self-efficacy and causal attributions for social feedback”, *Journal of Research in Personality*, 20(4): 460–473 (1986). Doi: [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90126-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90126-1)
10. Al-Marai, A. A. K. M. H., “Measuring the level of social self-efficacy and its relationship to some variables Among university students”, *Misan Journal for Academic Studies*, 22(47): 202-215 (2023).

11. Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. and Yilmaz, A. “A survey on Turkish elementary school students’ environmental friendly behaviours and associated variables”, *Environmental Education Research*, 14(2): 129–143 (2008). Doi: <https://doi.org/10.1080/13504620802051747>
12. Amriwijaya, J. and Trirahardjo, S., “Analyzing the influence of social media on pro-environmental behavior via the mediation of pro-environmental knowledge and attitudes among middle school students in bandung regency, Indonesia”, *Open Access Indonesia Journal of Social Sciences*, 7(2): 1445-1452 (2023).
13. Anderson, S. L. and Betz, N. E., “Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development”, *Journal of Vocational Behavior*, 58(1): 98–117 (2001). Doi: <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1753>
14. Andreani, Q. D., “Knowledge and intrinsic motivation”, *European Journal of High Ability*, 6(2): 220–225 (1995). Doi: <https://doi.org/10.1080/0937445940060212>
15. Armum, P. and Chellappan, K., “Social and emotional self-efficacy of adolescents: measured and analysed interdependencies within and across academic achievement level”, *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3): 279–288 (2015).
16. Arnocky, S., Stroink, M. and DeCicco, T., “Self-construal predicts environmental concern, cooperation, and conservation”, *Journal of Environmental Psychology*, 27(4): 255–264 (2007). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.06.005>
17. Artino, A. R., “Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice”, *Perspectives on Medical Education*, 1(2): 76–85 (2012). Doi: <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
18. Aslanoğlu, A., “Afrika topluluklarında ölümle ilgili inanç ve ritüeller”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(2): 953-967 (2023).
19. Atasoy, E. ve Ertürk, H., “İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması”, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 105-122 (2008).
20. Ateş, B., “Lise öğrencilerinin algılanan sosyal yetkinlik puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi”, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1): 185-194, (2016).
21. Aydın, F. ve Çepni, O., “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği)”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 189-207 (2012).
22. Aydın, F. and Kaya, H., “Secondary education students’ thoughts and behaviors towards environment (Karabuk sample-Turkey)”, *American-Eurasian Journal Agricultural and Environmental Sciences*, 10(2): 248-256 (2011).

23. Aydoğan, S., “Ortaokul öğrencilerinin saldırgan davranışları, duygusal ve psikolojik iyi oluş ve öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelemesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Ufuk Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü*, Ankara, (2022).
24. Bae, E.S., Kang, H. and Lee, H. N., “Mediating effects of academic self-efficacy in the relationship between academic stress and sleep quality among academic high school students”, *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 26(3): 281-289 (2020).
25. Baldassare, M. and Katz, C., “The personal threat of environmental problems as predictor of environmental practices”, *Environment and Behavior*, 24(5): 602–616 (1992). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916592245002>
26. Balderjahn, I., “Personality variables and environmental attitudes as predictors of ecologically responsible consumption patterns”, *Journal of Business Research*, 17(1): 51–56 (1988). Doi: [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(88\)90022-7](https://doi.org/10.1016/0148-2963(88)90022-7)
27. Balundė, A., Perlaviciute, G. and Truskauskaitė-Kunevičienė, I., “Sustainability in youth: Environmental considerations in adolescence and their relationship to pro-environmental behavior”, *Frontiers in Psychology*, 11 (2020). Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.582920>
28. Bamberg, S. and Möser, G., “Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour”, *Journal of Environmental Psychology*, 27(1): 14–25 (2007). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.12.002>
29. Bandura, A., “Exercise of personal and collective efficacy in changing societies”, Self-efficacy in changing societies, Bandura, A., (Ed.), *Cambridge University Press*, Cambridge, 1-45 (1995). Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
30. Bandura, A. “Self-efficacy: The exercise of control 3rd ed.”, *William H. Freeman and Company*, New York, (1997).
31. Bandura, A., “Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism”, Self-efficacy: Thought control of action, Schwarzer, R., (Ed.), *Hemisphere Publishing*, Washington, 3-38 (1992). Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315800820>
32. Bandura, A., “Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy”, *Developmental Psychology*, 25(5): 729–735 (1989). Doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
33. Bandura, A., “Self-efficacy mechanism in human agency”, *American Psychologist*, 37(2): 122–147 (1982). Doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.37.2.122>
34. Bandura, A., “Self-efficacy”, Encyclopedia of human behavior 2nd ed., Ramachandran, V. S., (Ed.), *Academic Press*, USA, 71-81 (1994).

35. Bandura, A., “Social foundation of thought and action”, **Prentice Hall**, New Jersey, (1986).
36. Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B. and Howells, G. N., “Tests of the generality of self-efficacy theory”, **Cognitive Therapy and Research**, 4(1): 39–66 (1980). Doi: <https://doi.org/10.1007/bf01173354>
37. Bandura, A. and Locke, E. A., “Negative self-efficacy and goal effects revisited”, **Journal of Applied Psychology**, 88(1): 87–99 (2003). Doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
38. Bandura, A. and Schunk, D. H., “Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 41(3), 586–598 (1981). Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
39. Bandura, A. and Wood, R., “Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 56(5): 805–814 (1989). Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.805>
40. Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. and Caprara, G. V., “Self-efficacy pathways to childhood depression”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 76(2): 258–269 (1999). Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258>
41. Barinková, K. and Mesárošová, M., “Self-efficacy”, **Psychology and Its Contexts**, 2(2): 155-164 (2011).
42. Basri, N. K., Abdul Sukor, N. S. and binti Hassan, S. A., “An analysis of pro-environmental attributes towards adolescents in penang using extended theory of planned behaviour”, **Applied Mechanics and Materials**, 802: 419–424 (2015). Doi: <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/amm.802.419>
43. Bell, B. T., Toth, N., Little, L. and Smith, M. A., “Planning to save the planet”, **Environment and Behavior**, 48(8): 1049–1072 (2016). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916515583550>
44. Bilginer A., “Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mardin ili örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Mersin (2020).
45. Binay, Ş. and Yiğit, R., “Relationship between adolescents’ health promoting lifestyle behaviors and self-efficacy”, **The Journal of Pediatric Research**, 3(4): 180-186 (2016).
46. Blake, S. and Lesser, L., “Exploring the relationship between academic self-efficacy and middle school students’ performance on a high-stakes mathematics test”, Proceedings of the 28th annual meeting of the North American chapter of the international group for the psychology of mathematics education, Alatorre, S.,

- Cortina, J.L., Sáiz, M. and Méndez, A. (Eds.), *Teacher education–Inservice/Professional Development*, 2, 655-656 (2006).
47. Blankenberg, A.-K. and Alhusen, H., “On the determinants of pro-environmental behavior - A guide for further investigations”, *Social Science Research Network Electronic Journal*, 350: 1-26 (2018). Doi: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3186089>
 48. Blocker, T. J. and Eckberg, D. L., “Gender and environmentalism: Results from the 1993 general social survey”, *Social Science Quarterly*, 78: 841–858 (1997).
 49. Bohannon R., “Religions and environments: A reader in religion, nature and ecology”, *Bloomsbury Academic Publishing*, USA, (2013).
 50. Bonsaksen, T., Steigen, A. M., Kleppang, A. L., Lien, L. and Leonhardt, M., “Negative social media-related experiences and lower general self-efficacy are associated with depressive symptoms in adolescents”, *Frontiers in Public Health*, 10: 1-13 (2023).
 51. Borden, R. J. and Schettino, A. P., “Determinants of environmentally responsible behavior”, *The Journal of Environmental Education*, 10(4): 35–39 (1979). Doi: <https://doi.org/10.1080/00958964.1979.9941906>
 52. Böke, H., Kartal, M. ve Doğan, A., “Gençlik merkezine devam eden bireylerin öz yeterlik düzeylerinin araştırılması”, *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(1): 35-44 (2019).
 53. Brown-Smythe, C. and Sultana, S., “Examining social self-efficacy as a mediator for insecure attachment and loneliness”, *Professional Counselor*, 13(1): 39-54 (2023).
 54. Buttel, F. H. and Flinn, W. L., “Social class and mass environmental beliefs”, *Environment and Behavior*, 10(3): 433-450 (1978). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916578103008>
 55. Büyüköztürk, Ş., “Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum 24th ed.”, *Pegem Akademi*, Ankara, (2018).
 56. Calandri, E., Graziano, F. and Rollé, L., “Social media, depressive symptoms and well-being in early adolescence: The moderating role of emotional self-efficacy and gender”, *Frontiers in Psychology*, 12: 660740, (2021).
 57. Carmi, N., Arnon, S. and Orion, N. “Seeing the forest as well as the trees: General vs. specific predictors of environmental behavior”, *Environmental Education Research*, 21(7), 1011–1028 (2014). Doi: <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.949626>
 58. Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., Morales-García, W. C., Caycho-Rodríguez, T. and Ruiz Mamani, P. G., “Academic self-efficacy, self-esteem, satisfaction with studies, and virtual media use as depression and emotional

- exhaustion predictors among college students during COVID-19”, *Heliyon*, 8(11) (2022). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11085>
59. Carson, S. McB., “Environmental education: Principles and practice”, *Edward Arnold Publishers*, London, (1978).
60. Carter, D. P., “Social media aspects: Social media activism using social media for your cause or campaign 4th ed.”, *Heritage Hightower Publishing and iDesign Media Solutions*, USA, (2014).
61. Cepić, S. and Jurčević R., “Ecological awareness among secondary school pupils”, *Journal for Pedagogical and Educational Matters/Školski Vjesnik*, 71(2): 117-132 (2022).
62. Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, S. ve Varol, R., “Lise öğrencilerinin özyeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2): 307-318 (2015).
63. Cervone, D., Artistic, D. and Berry, J. M., “Self-efficacy and adult development”, *Handbook of adult development and learning*, Hoare, C. H. (Ed.), *Oxford University Press*, Oxford, 169-195, (2006).
64. Ceylan, İ., “Ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir, (2013).
65. Chadwick, S., “Impacts of cyberbullying building social and emotional resilience in schools”, *Springer Briefs in Education*, 1-90 (2014). Doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04031-8>
66. Chen, S.-C. and Lin, C.-P., “Understanding the effect of social media marketing activities: The mediation of social identification, perceived value, and satisfaction”, *Technological Forecasting and Social Change*, 140: 22–32 (2019). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.11.025>
67. Chen, X., Peterson, M. N., Hull, V., Lu, C., Lee, G. D., Hong, D. and Liu, J., “Effects of attitudinal and sociodemographic factors on pro-environmental behaviour in urban China”, *Environmental Conservation*, 38: 45–52 (2011). Doi: <https://doi.org/10.1017/S037689291000086X>
68. Choi, D. H. and Noh, G. Y., “The impact of social media on preventive behavior during the Covid-19 outbreak in South Korea: The roles of social norms and self-efficacy”, *SAGE Open Journal*, 13(2): 1-13 (2023).
69. Chwalisz, K., Altmaier, E. M. and Russell, D. W., “Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress”, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(4): 377–400 (1992). Doi: <https://doi.org/10.1521/jscp.1992.11.4.377>

70. Clayton, O. and Opatow, S., "Identity and the natural environment: The psychological significance of nature", *The MIT Press*, 1-24 (2003). Doi: <https://doi.org/10.7551/mitpress/3644.001.0001>
71. Cohen, J., "Statistical power analysis for the behavioral sciences", *Academic Press*, New York, (1988).
72. Coleman, J. C., "The nature of adolescence", *Psychology Press*, New York, (2011).
73. Corbett, J. B., "Communicating nature: How we create and understand environmental messages", *Island Press Publishing*, USA, (2006).
74. Cordano, M., Welcomer, S., Scherer, R., Pradenas, L. and Parada, V., "Understanding cultural differences in the antecedents of pro-environmental behavior: A comparative analysis of business students in the United States and Chile", *The Journal of Environmental Education*, 41(4): 224-238 (2010). Doi: <https://doi.org/10.1080/00958960903439997>
75. Corey, M. and Morris, V., "Storm spotting and amateur radio", *American Radio Relay League Publisher*, Canada, (2010).
76. Coşkun, A. B., "Ergenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile öz bakım gücü arasındaki ilişkinin incelenmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, Mersin, (2018).
77. Çatal, U., "Öğretmen adaylarının çatışma eylem stillerinin duygusal öz-yeterlilik düzeylerine göre incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir, (2019).
78. Çelikkaleli, Ö., "Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (176): 347-354 (2014).
79. Çelikkıran, A. "İnsan, çevre, eğitim", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4): 569-572 (1995).
80. Çevik Tekin, İ., Erdoğan, P. ve Şanlı, Y., "Sosyal medya tutumunu öz-yeterlilik etkiler mi? Bir alan araştırması", *Turkish Studies- Economy*, 16(1): 537-551 (2021).
81. Çiçek, E., "İnsan hakkı olarak çevre ve çevre hukukuna hakim olan bazı ilkeler", *TBB Dergisi*, 103: 351-378 (2012).
82. Dalkılıç A. and Kaya, Z., "Predictive effect of adolescents' body cathexis on general self-efficacy and the use of instagram", *Participatory Educational Research*, 8(2): 476-492 (2021).
83. Damani, K. S. J. N., "Academic, social and entrepreneurial self-efficacy as they relate to Caribbean adolescent students' technological, parental and school

- background”, Doctoral Thesis, *Cambridge University, Faculty of Education*, Cambridge, (2020).
84. D'Amico, S., Marano, A., Geraci, M.A. and Legge, E., “Perceived self-efficacy and coping styles related to stressful critical life events”, *PLoS ONE*, 8(7): 1-7 (2013). Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0067571>
 85. De Young, R., “New ways to promote proenvironmental behavior: Expanding and evaluating motives for environmentally responsible behavior”, *Journal of Social Issues*, 56(3): 509–526 (2000). Doi: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00181>
 86. DeCharms, R., “Personel causation: The internal affective determinants of behavior”, *Academic Press*, USA, (1968). Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315825632>
 87. Deci, E. L., “Intrinsic motivation”, *Perspective in Social Psychology*, (1975). Doi: <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
 88. Demircan Pazar, Ö. ve Tuna, A. L., “Çocuklarda çevre bilinci ve günümüzdeki farkındalık”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(57): 588-605 (2022).
 89. Demirdüzen, H., “Ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir, (2013).
 90. Demirel, R., “Determining secondary students’ behavior towards the environment”, *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(4): 863-878 (2016).
 91. Díaz, M. F., Charry, A., Sellitti, S., Ruzzante, M., Enciso, K. and Burkart, S., “Psychological factors influencing pro-environmental behavior in developing countries: Evidence from Colombian and Nicaraguan students”, *Frontiers in Psychology*, 11 (2020). Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580730>
 92. Digital “Global Overview Report: The essential guide to the world’s connected behaviors”, <https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2023/03/Digital-2023-Global-Overview-Report.pdf> (2023).
 93. Dolnicar, S. and Grun, B., “Environmentally friendly behavior can heterogeneity among individuals and contexts/environments be harvested for improved sustainable management?”, *Environment and Behavior*, 41 (5): 693-714 (2009).
 94. Donmuş, V., Akpınar, B. ve Eroğlu, M., “Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37): 1-13 (2017).
 95. Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. and Jones, R. E., “New trends in measuring environmental attitudes: Measuring endorsement of the new ecological

- paradigm: A revised nep scale”, *Journal of Social Issues*, 56(3): 425–442 (2000). Doi: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00176>
96. Duran, Ş., “Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançları ve akademik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara, (2018).
 97. Dvorak, T., “Psychological keys to student success”, *CreateSpace Independent Publishing Platform*, USA, (2014).
 98. Eaton, M. J. and Dembo, M. H., “Differences in the motivational beliefs of Asian American and non-Asian students”, *Journal of Educational Psychology*, 89(3): 433–440 (1997). Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.433>
 99. Eckblad, G., “Scheme theory: A conceptual framework for cognitive-motivational processes”, *Academic Press*, London, (1981).
 100. Eden, D. and Kinnar, J., “Modeling galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering”, *Journal of Applied Psychology*, 76(6): 770–780 (1991). Doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.770>
 101. Edwards, C. H., “Teaching and learning in middle and secondary schools: Student empowerment through learning communities”, *Pearson Merrill Prentice Hall*, New Jersey, (2004).
 102. Eisenberg, N. and Miller, P. A., “The relation of empathy to prosocial and related behaviors”, *Psychological Bulletin*, 101(1): 91-119 (1987). Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>
 103. Ekinçi, E., “Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü”, Yüksek Lisans Tezi, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Tokat, (2011).
 104. Eloundou-Enyegue, P. M. and Stokes, C. S., “Demographic transitions and children’s resources: Bonus or divergence?”, *Demographic Research*, 16(7): 195-218 (2007).
 105. Erdoğan, M., “Fifth grade students’ environmental literacy and the factors affecting students’ environmentally responsible behaviors”, Doctoral Thesis, *Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences*, Ankara, (2009).
 106. Erdoğan, M. Y. ve Yüzbaş, D., “Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel özyeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(32): 205-227 (2018).
 107. Erten, S., “Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?”, *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*, 65/66, (2004).

108. Ester, P., Vinken, H., Simoes, S. and Aoyagi-Usui, M., “Culture and sustainability: A cross-national Study of cultural diversity and environmental priorities among mass public and decision makers”, **Dutch University Press**, Amsterdam, (2003).
109. Evans, G. W., Juen, B., Corral-Verdugo, V., Corraliza, J. A. and Kaiser, F. G., “Children’s cross-cultural environmental attitudes and self-reported behaviors”, **Child Youth Environment**, 17: 128-143 (2007).
110. Evans, G. W., Otto, S. and Kaiser, F. G., “Childhood origins of young adult environmental behavior”, **Psychological Science**, 29(5): 679–687 (2018). Doi: <https://doi.org/10.1177/0956797617741894>
111. Eyüboğlu, E., “Spor yapan ve yapmayan 12-14 yaş arası ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, **Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İstanbul, (2012).
112. Falbo, T. and Polit, D. F., “Quantitative review of the only child literature: Research evidence and theory development”, **Psychological Bulletin**, 100(2): 176-189 (1986). Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.2.176>
113. Ferrari, J. R. and Parker, J. T., “High school achievement, self-efficacy, and locus of control as predictors of freshman academic performance”, **Psychological Reports**, 1: 515-518 (1992).
114. Feshbach, N. D. and Feshbach, S., “Affective processes and academic achievement”, **Child Development**, 58(5): 13-35 (1987). Doi: <https://doi.org/10.2307/1130625>
115. Field, A., “Discovering statistics using SPSS 3rd ed.” **SAGE Publications, Thousand Oaks**, California, (2009).
116. Flavell, J. H., “Cognitive development”, **Prentice-Hall Publishing**, USA, (1977).
117. Foltz, R. C., “Worldviews, religion and the environment: A global anthology”, Wadsworth, **Cengage Learning**, USA, (2002).
118. Fraj, E. and Martinez, E., “Influence of personality on ecological consumer behaviour”, **Journal of Consumer Behaviour**, 5(3): 167–181 (2006). Doi: <https://doi.org/10.1002/cb.169>
119. Frison, E. and Eggermont, S., “Exploring the relationships between different types of facebook use, perceived online social support, and adolescents’ depressed mood”, **Social Science Computer Review**, 34(2): 153–171 (2015). Doi: <https://doi.org/10.1177/0894439314567449>
120. Gagne, R. M., “Domains of learning”, Critical issues in educational psychology, Gall, M. D. and Ward, B. A., (Eds.), **Little, Brown and Company Publishing**, Canada, 40-52, (1974).

121. Gardner, D. G. and Pierce, J. L., "Self-esteem and self-efficacy within the organizational context", *Group and Organization Management*, 23(1): 48–70 (1998). Doi: <https://doi.org/10.1177/1059601198231004>
122. Garrison, M. and Bly, M. A., "Human relations: Productive approaches for the workplace 2nd ed.", *Allyn and Bacon Company*, USA, (1997).
123. Gazica, M. W. and Spector, P. E., "Self-efficacy", *Wiley Encyclopedia of Management*, 1–2 (2015). Doi: <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110251>
124. Gazo, A. M., Mahasneh, A. M., Abood, M. H. and Muhediat, F. A., "Social self-efficacy and its relationship to loneliness and internet addiction among Hashemite university students", *International Journal of Higher Education*, 9(2): 144 (2020). Doi: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n2p144>
125. Geller, E. S. "The challenge of increasing pro-environment behavior", Handbook of environmental psychology, Bechtel, R. B. and Churchman, A., (Eds.), *John Wiley and Sons*, New York, 525-540 (2002).
126. Geven, F., Güngör, S. ve İpek, H. O., "Karabük ilinin hava kirliliği analizi (Mart 2017)", *Uluslararası Sempozyum İnsanların Doğayla Kenetlenmesi- Kentte ve Doğal Alanda, Kutuplardan Ekvatora*, (2017).
127. Gifford, R. and Nilsson, A., "Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review", *International Journal of Psychology*, 49(3): 141-157 (2014). Doi: <https://doi.org/10.1002/ijop.12034>
128. Gist, M. E. and Mitchell, T. R., "Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability", *Academy of Management Review*, 17(2): 183–211 (1992). Doi: <https://doi.org/10.5465/amr.1992.4279530>
129. Goldfried, M. R. and Robins, C., "On the facilitation of self-efficacy", *Cognitive Therapy and Research*, 6(4): 361–379 (1982). Doi: <https://doi.org/10.1007/bf01184004>
130. Gonzalez, A., Vandenbosch, L. and Rousseau, A., "A panel study of the relationships between social media interactions and adolescents' pro environmental cognitions and behaviors", *Environment and Behavior*, 55(6–7): 1–34, (2023).
131. Gould, R. K., Krymkowski, D. H. and Ardoin, N. M., "The importance of culture in predicting environmental behavior in middle school students on Hawai'i Island", *PLOS ONE*, 13(11): 1–16 (2018). Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207087>
132. Goyal, S., "Developing responsible environmental behaviour in Indian adolescents: An experimental study", *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Science*, (8)2: 431-441 (2017).

133. Gök, E. ve Afyon, A., “İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevresel tutumları üzerine alan araştırması”, *Journal of Turkish Science Education*, 12(4): 77-93 (2015).
134. Gök, H. T., “Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerde duygusal öz-yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul, (2020).
135. Gönülalan, G. D., “Ortaokul öğrencilerinde öz yeterlik ve narsisizm”, Yüksek Lisans Tezi, *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya, (2019).
136. Green, K., “Intrinsic motivation”, *Journal of Philosophy of Education*, 6(1): 73–96 (1972). Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1972.tb00461.x>
137. Greenberg, L. S., Rice, L. N. and Elliot R., “Facilitating emotional change: The moment-by-moment process”, *The Guilford Press*, New York, (1993).
138. Grønhøj, A. and Thøgersen, J., “Action speaks louder than words: The effect of personal attitudes and family norms on adolescents’ pro-environmental behaviour”, *Journal of Economic Psychology*, 33(1): 292–302 (2012). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.10.001>
139. Gutteling, J. M. and Wiegman, O., “Gender-specific reactions to environmental hazards in the Netherlands”, *Sex Roles*, 28: 433–447 (1993).
140. Güzel, H., “Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi”, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11: 225-245 (2017).
141. Han, R. and Cheng, Y., “The influence of norm perception on pro-environmental behavior: A comparison between the moderating roles of traditional media and social media”, *International journal of environmental research and public health*, 17(19): 7164 (2020).
142. Han, R. and Xu, J., “A comparative study of the role of interpersonal communication, traditional media and social media in pro-environmental behavior: A China-based study”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6): 1883 (2020). Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17061883>
143. Harland, P., Staats, H. and Wilke, H. A. M., “Explaining proenvironmental intention and behavior by personal norms and the theory of planned behavior”, *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12): 2505–2528 (1999). Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00123.x>
144. Hawley, A. H., “Man and environment”, *New Viewpoints*, USA, (1975).

145. Heslin, P. A. and Klehe, U. C., "Self-efficacy", Encyclopedia of industrial/organizational psychology, S. G. Rogelberg (Ed.), *Thousand Oaks: Sage*, 2: 705-708 (2006). Doi: <https://ssrn.com/abstract=1150858>
146. Hinds, J. and Sparks, P., "Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity", *Journal of Environmental Psychology*, 28(2): 109–120 (2008). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.11.001>
147. Hines, J. M., Hungerford, H. R. and Tomera, A. N., "Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis", *The Journal of Environmental Education*, 18(2): 1–8 (1987). Doi: <https://doi.org/10.1080/00958964.1987.9943482>
148. Hochschild, A. R., "The managed heart: Commercialization of human feeling", *University of California Press*, California (2012).
149. Hu, S., Liu, H. and Gu, J., "What role does self-efficacy play in developing cultural intelligence from social media usage", *Electronic Commerce Research and Applications*, 28: 172–180 (2018). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2018.01.009>
150. Hynes, N. and Wilson, J., "I do it, but don't tell anyone! Personal values, personal and social norms: Can social media play a role in changing pro-environmental behaviours?", *Technological Forecasting and Social Change*, 111: 349–359 (2016). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.06.034>
151. Iswari, R. D. and Utomo, S. W., "Evaluasi penerapan program Adiwiyata untuk membentuk perilaku peduli lingkungan di kalangan siswa (Kasus: SMA Negeri 9 Tangerang Selatan dan MA Negeri 1 Serpong)", *Jurnal Ilmu Lingkungan*, 15(1): 35 (2017). Doi: <https://doi.org/10.14710/jil.15.1.35-41>
152. Ivy, T. G.-C., Road, K. S., Lee, C. K.-E. and Chuan, G. K., "A survey of environmental knowledge, attitudes and behaviour of students in Singapore", *International Research in Geographical and Environmental Education*, 7(3): 181–202 (1998). Doi: <https://doi.org/10.1080/10382049808667574>
153. İnce, Ö., "Özel yeteneklilerde sosyal uyumun yordayıcısı olarak öz-yeterlik ve sosyal destek", Yüksek Lisans Tezi, *Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul, (2023).
154. Jeon, J. and So, K. H., "The effects of environmental education program using action learning on the environmental literacy and self-efficacy of elementary students", *Journal Science Education*, 47(2): 139-153 (2023).
155. Jia, W., Liu, L. and Peng, G., "The impact of social media on users' self-efficacy and loneliness: An analysis of the mediating mechanism of social support", *Psychology Research and Behavior Management*, 17: 593-612 (2024).

156. Jin, C.-H., “The role of Facebook users’ self-systems in generating social relationships and social capital effects”, *New Media and Society*, 17(4): 501–519 (2013). Doi: <https://doi.org/10.1177/1461444813506977>
157. Johnson, C. Y., Bowker, J. M. and Cordell, H. K., “Ethnic variation in environmental belief and behavior”, *Environment and Behavior*, 36(2): 157–186 (2004). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916503251478>
158. Judge, T. A., Erez, A. and Bono, J. E., “The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance”, *Human Performance*, 11(2-3): 167–187 (1998). Doi: <https://doi.org/10.1080/08959285.1998.9668030>
159. Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Göçen Kabaran, G., “Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1): 1-11 (2016).
160. Kaida, N. and Kaida, K. “Facilitating pro-environmental behavior: The role of pessimism and anthropocentric environmental values”, *Social Indicators Research*, 126(3): 1243–1260 (2015). Doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0943-4>
161. Kaiser, F. G., Oerke, B. and Bogner, F. X., “Behavior-based environmental attitude: Development of an instrument for adolescents”, *Journal of Environmental Psychology*, 27(3): 242–251 (2007). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.06.004>
162. Kan, M. P. H. and Fabrigar, L. R., “Theory of planned behavior”, *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 1–8 (2017). Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1191-1
163. Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör S., “Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyleri ile ilişkileri”, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (1): 21-30 (2009).
164. KARDEMİR, “01.01.2018-30.06.2018 dönemi seri II-14.1 sayılı tebliğe göre hazırlanmış yönetim kurulu faaliyet raporu”, *Kamuyu Aydınlatma Platformu (KAP)*, Karabük, (2018). Erişim Adresi: <https://www.kap.org.tr/tr/ek-indir/4028328d644795a90165105c211939e5>
165. KARDEMİR, “01.01.2021-30.09.2021 dönemi sermaye piyasası kurulu seri II-14.1 sayılı tebliğe göre hazırlanmış yönetim kurulu ara dönem faaliyet raporu”, *Kamuyu Aydınlatma Platformu (KAP)*, Karabük, (2021). Erişim Adresi: <https://www.kap.org.tr/ek-indir/4028328d7bf4b81d017ce58bba4f176d>
166. Katip, A., “Kimyasal gübre tüketiminin değerlendirilmesi: Bursa ili örneği”, *Uludağ Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dergisi*, 25 (3): 1271-1286 (2020).

167. Kavanagh, D. J. and Bower, G. H., “Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities”, *Cognitive Therapy and Research*, 9(5): 507–525 (1985). Doi: <https://doi.org/10.1007/bf01173005>
168. Kaygas, Y., Şam, M., Doğan, Y., Yalçın Ağaoğlu, C., Sonkur, A. ve Eker Durmuş, E., “Ergenlerde sosyal medya bağımlılığının yordayıcıları olarak sosyal kaygı ve öz yeterlik”, *Bağımlılık Dergisi*, 24(4): 461-474 (2023).
169. Kelleher, J., “You’re ok, I’m ok”, *Phi Delta Kappan*, 97(8): 70–73 (2016). Doi: <https://doi.org/10.1177/0031721716647025>
170. Kellert, S. R., “Kinship to mastery: Biophilia in human evolution and development”, *Island Press Publishing*, Washington, (1997).
171. Keyser, V. and Barling, J., “Determinants of children’s self-efficacy beliefs in an academic environment”, *Cognitive Therapy and Research*, 5(1): 29–39 (1981). Doi: <https://doi.org/10.1007/bf01172324>
172. Kılıç, S., “Cronbach’ın alfa güvenirlik katsayısı”, *Journal of Mood Disorders*, 6(1): 47-48, (2016).
173. Kinzie, M. B., Delcourt, M. A. B. and Powers, S. M., “Computer technologies: Attitudes and self-efficacy across undergraduate disciplines”, *In Research in Higher Education*, 35(6): 745-768 (1994).
174. Kirschner, P. A. and Karpinski, A. C., “Facebook® and academic performance”, *Computers in Human Behavior*, 26(6): 1237–1245 (2010). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
175. Kneese, A. V., Rolfe, S. E. and Harned, J. W., “Managing the environment: International economic cooperation for pollution control”, *Praeger Publishers*, USA, (1971).
176. Koç, C. ve Arslan, A., “Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 745-778 (2017).
177. Koçer, M., “Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği”, Yüksek Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir, (2014).
178. Kollmuss, A. and Agyeman, J., “Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?”, *Environmental Education Research*, 8(3): 239–260 (2002). Doi: <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
179. Kortenkamp, K. V. and Moore, C. F., “Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas”, *Journal of Environmental Psychology*, 21(3): 261–272 (2001).

180. Kosta, A. D., Keramitsoglou, K. M. and Tsagarakis, K. P., “Exploring the effect of environmental programs on primary school pupils’ knowledge and connectedness toward nature”, *Sage Open*, 12(4): 215824402211402 (2022).
181. Kraus, M. W., Tan, J. J. X. and Tannenbaum, M. B., “The social ladder: A rank-based perspective on social class”, *Psychological Inquiry*, 24(2): 81-96 (2013). Doi: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2013.778803>
182. Krettenauer, T., “Pro-environmental behavior and adolescent moral development”, *Journal of Research on Adolescence*, 27(3): 581–593 (2017). Doi: <https://doi.org/10.1111/jora.12300>
183. Kuduz, N., “Yeşil pazarlama faaliyetlerinin tüketicilerin satın alma davranışlarına etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya, (2011).
184. Kuepie, M., Tenikue, M., Nouetagni, S. and Misangumukini, N., “Number, age composition and school achievements of siblings in two African capital cities”, *Oxford Development Studies*, 42(4): 534–552 (2014). Doi: <https://doi.org/10.1080/13600818.2014.902046>
185. Kuhlemeier, H., Van Den Bergh, H. and Lagerweij, N., “Environmental knowledge, attitudes, and behavior in dutch secondary education”, *The Journal of Environmental Education*, 30(2): 4–14 (1999). Doi: <https://doi.org/10.1080/00958969909601864>
186. Kumar, R. and Lal, R., “The role of self-efficacy and gender difference among the adolescent”, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 32(3): 249-254 (2006).
187. Laidley, T. M., “The influence of social class and cultural variables on environmental behaviors”, *Environment and Behavior*, 45(2): 170–197 (2011). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916511416647>
188. Larson, R. W. and Rusk, N., “Intrinsic motivation and positive development”, *Advances in Child Development and Behavior*, 89–130 (2011). Doi: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386492-5.00005-1>
189. Lee, K., “Gender differences in Hong Kong adolescent consumers’ green purchasing behavior”, *Journal of Consumer Marketing*, 26(2): 87–96 (2009). Doi: <https://doi.org/10.1108/07363760910940456>
190. Levine, D. S. and Strube, M. J., “Environmental attitudes, knowledge, intentions and behaviors among college students”, *The Journal of Social Psychology*, 152(3): 308–326 (2012). Doi: <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.604363>

191. Li, D., Zhao, L., Ma, S., Shao, S. and Zhang, L., "What influences an individual's pro-environmental behavior? A literature review", *Resources, Conservation and Recycling*, 146: 28–34 (2019). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.03.024>
192. Li, P. and Noor, S. M., "A study on the influence of social media on college students' pro-environmental behavior", *Eurasian Journal of Educational Research*, 102: 108-132 (2022).
193. Li, Y., Ye, H. (Jonathan), Liu, A., Yang, X. and Wang, X., "Will digital fluency influence social media use?", *ACM SIGMIS Database: The DATABASE for Advances in Information Systems*, 49(4): 30–45 (2018). Doi: <https://doi.org/10.1145/3290768.3290773>
194. Liere, K. D. V. and Dunlap, R. E. "The social bases of environmental concern: a review of hypotheses, explanations and empirical evidence", *Public Opinion Quarterly*, 44(2): 181 (1980). Doi: <https://doi.org/10.1086/268583>
195. Lin, H.-Y. and Hsu, M.-H., "Using social cognitive theory to investigate green consumer behavior", *Business Strategy and the Environment*, 24(5): 326–343 (2013). Doi: <https://doi.org/10.1002/bse.1820>
196. Lindenberg, S. and Steg, L., "Normative, gain and hedonic goal frames guiding environmental behavior", *Journal of Social Issues*, 63(1): 117–137 (2007). Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00499.x>
197. Locke, E. A., "Social foundations of thought and action: A social-cognitive view social foundations of thought and action: A social-cognitive wiew, by Bandura Albert. *Prentice-Hall, Academy of Management Review*, 12(1): 169–171 (1987). Doi: <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306538>
198. Locke, E. A. and Latham, G. P., "A theory of goal setting and task performance", *Prentice-Hall*, New Jersey, (1990).
199. Lonigro, A., Longobardi, A. and Laghi, F., "The interplay between expressive suppression, emotional self-efficacy and internalizing behavior in middle adolescence", *Child and Youth Care Forum*, 52: 253–265 (2023).
200. Luthans, F. and Stajkovic, A. D., "Social cognitive theory and self-efficacy: Goin beyond traditional motivational and behavioral approaches", *Organizational Dynamics*, 26: 62-74 (1998).
201. Lyons, E. and Breakwell, G. M., "Factors predicting environmental concern and indifference in 13- to 16-year-olds", *Environment and Behavior*, 26(2): 223–238 (1994). Doi: <https://doi.org/10.1177/001391659402600205>
202. Maddi, S. R. and Kobasa, S.C., "Intrinsic motivation and health", Advances in intrinsic motivation and aesthetics, Day, H. I., (Ed.), *Plenum Press*, New York and London, 299-322 (1981).

203. Maddux, J. E., "Self-efficacy theory: An introduction", *The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*, 3–33 (1995). Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_1
204. Makkı, M. H., Abd-El-Khalick, F. and Boujaoude, S., "Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes", *Environmental Education Research*, 9(1): 21–33 (2003). Doi: <https://doi.org/10.1080/13504620303468>
205. Malinauskas, R. K. and Saulius, T., "Social self-efficacy and prosocial behavior among students of high and youth schools", *European Journal of Contemporary Education*, 8(3): 542-549 (2019).
206. Mankoff, J., Fussell, S.R., Dillahun, T., Glaves, R., Grevet, C., Johnson, M., Matthews, D., Matthews, H.S., McGuire, R., Thompson, R., Shick, A. and Setlock, L., "StepGreen.org: Increasing energy saving behaviors via social networks", *In Proceedings of the Fourth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*, USA, (2010).
207. Markowitz, E. M., Goldberg, L. R., Ashton, M. C. and Lee, K., "Profiling the "Pro-environmental individual": A personality perspective", *Journal of Personality*, 80(1): 81–111 (2012). Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00721.x>
208. Martin, J., "Self-regulated learning, social cognitive theory and agency", *Educational Psychologist*, 39(2): 135-145 (2004).
209. Martinez, J. R., "Academic locus of control, achievement motivation, and academic self-efficacy: Predicting academic achievement in Hispanic and non-Hispanic middle school children", *California State University, Fresno PreQuest Dissertations and Theses*, (2003).
210. Matsushima, R. and Shiomi, K., "Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence", *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(4): 323–332 (2003). Doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.4.323>
211. Mayer, F. S. and Frantz, C. M., "The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature", *Journal of Environmental Psychology*, 24(4): 503–515 (2004). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001>
212. McKenzie-Mohr, D., Nemiroff, L. S., Beers, L. and Desmarais, S. "Determinants of responsible environmental behavior", *Journal of Social Issues*, 51(4): 139-156 (1995). Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1995.tb01352.x>
213. Meinhold, J. L. and Malkus, A. J., "Adolescent environmental behaviors", *Environment and Behavior*, 37(4): 511–532 (2005). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916504269665>

214. Meng, Y., Chung, D. and Zhang, A., "The effect of social media environmental information exposure on the intention to participate in pro-environmental behavior", *Plos one*, 18(11): e0294577 (2023).
215. Mensah, C., Azila-Gbetteh, E. M., Nunynameh, C. R., Appietu, M. E. and Amedome, S. N., "Research methods anxiety, attitude, self-efficacy and academic effort: A social cognitive theory perspective", *Cogent Psychology*, (2023).
216. Meyrowitz, J., "No sense of place: The impact of electronic media on social behavior", *Oxford University Press*, USA, 1-32 (1986).
217. Mikulincer, M., "Human learned helplessness: A coping perspective", *Plenum Press*. New York, (1994).
218. Mobley, C., Vagias, W. M. and DeWard, S. L., "Exploring additional determinants of environmentally responsible behavior: The influence of environmental literature and environmental attitudes", *Environment and Behavior*, 42(4): 420–447 (2009). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916508325002>
219. Monkhouse, F. J. and Small, J., "A dictionary of the natural environment", *John Wiley*, New York, (1978).
220. Moseley, C., Reinke, K. and Bookout, V., "The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy", *The Journal of Environmental Education*, 34(1): 9–15 (2002).
221. Moser, S. and Kleinhüchelkotten, S., "Good intents, but low impacts: Diverging importance of motivational and socioeconomic determinants explaining pro-environmental behavior, energy use, and carbon footprint", *Environment and Behavior*, 50(6): 626–656 (2017). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916517710685>
222. Muris, P., "A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths", *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (3): 145–149 (2001). Doi: <https://doi.org/10.1023/a:1010961119608>
223. Naing, L., Winn, T. and Rusli, B. N., "Practical issues in calculating the sample size for prevalence studies", *Archives of Orofacial Sciences*, 1:9-14 (2006).
224. National Curriculum Council, "Environmental education", *Qualifications and Curriculum Authority*, New York, 3-12 (1990).
225. Nawrot, J. R., Pursell, P. L., Klimstra, W. D. and Jacobson, B. N., "Problem sites: Lands affected by underground mining for coal in Illinois", *Illinois Institute for Environmental Quality*, Chicago, (1977).

226. Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. and Murphy, S. A., “The nature relatedness scale”, *Environment and Behavior*, 41(5): 715-740 (2008). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916508318748>
227. Nyklicek, I, Temoshok, L. and Vingerhoets, A., “Emotional expression and health: Advances in theory, assessment and clinical applications”, *Brunner-Routledge Publishing*, New York, (2004).
228. Oakly, I., Chen, M. and Nisi, V., “Motivating sustainable behavior”, *Ubiquitous Computing*, 174-178 (2008).
229. Odacı, H. ve Çelik Ç. B., “Üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi”, *Education Sciences*, 7(1): 389-403 (2012).
230. Odacı, H., “Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students”, *Computers and Education*, 57(1): 1109–1113 (2011). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.005>
231. Oettingen, G., “Cross-cultural perspectives on self-efficacy”, *Self-Efficacy in Changing Societies*, 149–176 (1995). Doi: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511527692.007>
232. Oğuz, A. ve Kutlu-Kalender, M. D., “Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2): 170-186 (2018).
233. Oktan, S., Demet, U. and Hacıeminoglu, E., “Environmentally friendly behaviors and environmental attitudes of 6th grade middle-school students”, *International Journal of Scientific and Technological Research*, 7(4): 87-95, (2021).
234. Osbaldiston, R. and Sheldon, K. M., “Promoting internalized motivation for environmentally responsible behavior: A prospective study of environmental goals”, *Journal of Environmental Psychology*, 23(4): 349–357 (2003). Doi: [https://doi.org/10.1016/s0272-4944\(03\)00035-5](https://doi.org/10.1016/s0272-4944(03)00035-5)
235. Otto, S. and Pensini, P., “Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behavior”, *Global Environmental Change*, 47: 88-94 (2017). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009>
236. Otto, S., Evans, G. W., Moon, M. J. and Kaiser, F. G., “The development of children’s environmental attitude and behavior”, *Global Environmental Change*, 58 (2019). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101947>
237. Overton, W. F., “Reasoning”, Encyclopedia of human behavior, Ramachandran, V. S., (Ed.), *Academic Press*, USA, 13-24 (1994).

238. Özaltın, E., Çelikay Söyler, H. ve Günay, E., “Ortaokul öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı, algılanan anne baba tutumu, sosyal dışlanma ve akademik öz-yeterlilik”, *Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(8): 1093–1109 (2022).
239. Özdemir Özden, D., ve Öztürk, C., “Birer çevresel vatandaş olarak ilköğretim öğrencileri: 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışlarının incelenmesi”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20: 363-392 (2019).
240. Özdemir, T. Y., Orhan, M. ve Demir, Y., “Ergenlerde akademik öz-yeterlilik ve lise yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişki”, *Journal of History School*, 45: 1228-1244 (2020).
241. Özgün, G., “Ortaokul öğrencileri için çevresel davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve çevresel davranışlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Muğla, (2019).
242. Özkan Deniz, B., “Ergenlerde duygusal öz-yeterlilik ve sürekli kaygı ilişkisinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir, (2015).
243. Öztürk, F. ve Şahin, Ş. K., “Spor yapan ve yapmayan 9-13 yaş grubu bireylerin sosyal yetkinlik beklentisi puanlarının karşılaştırılması: (Bursa Örneği)”, *İlköğretim Online*, 6(3): 469-479 (2007).
244. Pakış, H. L., “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik algısı, öz-düzenleme becerisi ve genel akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü”, Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul, (2019).
245. Palmer, J. A. and Suggate, J., “Influences and experiences affecting the pro-environmental behaviour of educators”, *Environmental Education Research*, 2(1): 109–121 (1996). Doi: <https://doi.org/10.1080/1350462960020110>
246. Palupi, T. and Sawitri, D. R., “The importance of pro-environmental behavior in adolescent”, *E3S Web of Conferences*, 31: 1-4 (2018). Doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20183109031>
247. Pavlinović Mršić, S., Najev Čačija, L. and Pepur, M., “The role of personal and social determinants in environmental self-efficacy and pro environmental behavior of youth: Evidence from croatia”, *Proceedings Of Feb Zagreb 14th International Odyssey Conference On Economics And Business*, 391-402 (2023).
248. Pavlick, D., Faghri, A., DeLucia, S. and Gayen, S., “Human health and the transportation infrastructure”, *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 8, 219-249 (2020). Doi: <https://doi.org/10.4236/jhrss.2020.83013>

249. Peng, J., Lin, Q. and Wang, J., “Self-efficacy mediates the impact of locus of control on the coping style of junior high school students”, *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 51(9): 1-8 (2023).
250. Perry, D. G., Perry, L. C. and Rasmussen, P., “Cognitive social learning mediators of aggression”, *Child Development*, 57(3): 700-711 (1986). Doi: <https://doi.org/10.2307/1130347>
251. Pinto, D. C., Nique, W. M., Añaña, E. da S. and Herter, M. M., “Green consumer values: How do personal values influence environmentally responsible water consumption?”, *International Journal of Consumer Studies*, 35(2): 122–131 (2011). Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2010.00962.x>
252. Proshansky, H. M., Ittelson, W. H. and Rivlin, L. G., “Environmental psychology: People and their physical settings 2nd ed.”, *Holt, Rinehart and Winston*, New York, 1-58 (1976).
253. Qualter, P., Pool, L. D., Gardner, K. J., Ashley-Kot, S., Wise, A. and Wols, A., “The emotional self-efficacy scale”, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1): 33-45 (2014). Doi: <https://doi.org/10.1177/0734282914550383>
254. Raad, B. D., “The big five personality factors: The psycholexical approach to personality”, *Hogrefe and Huber Publishers*, Washington, (2000).
255. ReVelle, P. and ReVelle C., “The global environment: Securing a sustainable future”, *Jones and Bartlett Publishers*. London, (1992).
256. Rice, G., “Pro-environmental behavior in Egypt: Is there a role for Islamic environmental ethics?”, *Journal of Business Ethics*, 65(4): 373–390 (2006). Doi: <https://doi.org/10.1007/s10551-006-0010-9>
257. Riney-Kehrberg, P., “The nature of childhood: An environmental history of growing up in America since 1865”, *University Press of Kansas*, USA, 1-10 (2014).
258. Rohrer, D. M., Montgomery, D. C., Montgomery M. E., Eaton, D. J. and Arnold, M. G., “The environment crisis: A basic overview of the problem of pollution”, *National Textbook Company*, USA, (1970).
259. Rowell, R., “Social media: Like it or leave it”, *Compass Point Books*, Wisconsin, (2015).
260. Saarni, C., “Emotional competence and self-regulation in childhood”, Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, Salovey, P. and Sluyter, D. J., (Eds.), *Basic Books Publishing*, New York, 35-69 (1997).

261. Saarni, C., "Emotional competence: A developmental perspective", The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace, Bar-On, R. and Parker, J. D. A., (Eds.), *Jossey-Bass Wiley*, 68-91 (2000).
262. Saarni, C., "The development of emotional competence", *The Guilford Press*, New York, (1999).
263. Sachitra, V., "Exploring the roles of personality traits and self-efficacy on environmental engagement: A Sri Lankan youth survey", *Social Responsibility Journal*, 20(4): 740-760 (2023). Doi: <https://doi.org/10.1108/SRJ-03-2021-0098>
264. Sağır, Ş. U., Aslan, O. ve Cansaran, A., "İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi", *İlköğretim Online*, 7(2): 496-511 (2008).
265. Sakarya, S. ve Taşar, B., "Ortaokula devam eden göçmen çocuklar ile Türk çocukların çevresel davranış düzeylerinin karşılaştırılması", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(36): 1629-1639 (2020).
266. San Bayhan, P. ve Artan, İ., "Çocuk gelişimi ve eğitimi", *Morpa Kültür Yayınları*, İstanbul, (2012).
267. Sanders, R. A., "Adolescent psychosocial, social, and cognitive development", *Pediatrics in Review*, 34(8): 354-359 (2013).
268. Sansone, C. and Harackiewicz, J. M., "Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance", *Academic Press*, USA, (2000).
269. Sarıbaş, D., Teksöz, G. and Ertepinar, H. "The relationship between environmental literacy and self-efficacy beliefs toward environmental education", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: 3664-3668 (2014). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.820>
270. Sarıgöz, O., "Ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili davranış ve düşüncelerinin değerlendirilmesi", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 87-105 (2013).
271. Sarıoğuz, E., "Umut ve öz-yeterlik faktörlerinin çevresel endişe ve davranış ilişkisindeki düzenleyici rolü", Yüksek Lisans Tezi, *Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara, (2021).
272. Satıcı, S. A. and Can, G., "Investigating academic self-efficacy of university students in terms of socio-demographic variables", *Universal Journal of Educational Research*, 4(8): 1874-1880 (2016).
273. Savaşlı, Y., "Ergenlerin sosyal karşılaştırma ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Van, (2019).

274. Sawitri, D. R., Hadiyanto, H. and Hadi, S. P., "Pro-environmental behavior from a social cognitive theory perspective", *Procedia Environmental Sciences*, 23: 27–33 (2015). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.proenv.2015.01.005>
275. Scannell, L. and Gifford, R. "Personally relevant climate change", *Environment and Behavior*, 45(1): 60–85 (2011). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916511421196>
276. Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y. and Kern, M. J., "Measuring general self-efficacy", *Educational and Psychological Measurement*, 66(6): 1047–1063 (2006). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013164406288171>
277. Schultz, P. W., Unipan, J. B. and Gamba, R. J., "Acculturation and ecological worldview among Latino Americans", *The Journal of Environmental Education*, 31(2): 22–27 (2000). Doi: <https://doi.org/10.1080/00958960009598635>
278. Schunk, D. H., "Self-efficacy and academic motivation", *Educational Psychologist*, 26: 207-231 (1991).
279. Schunk, D. H. and Meece, J.L., "Self-efficacy development in adolescence", *A Volume On Adolescence and Education*, 71-96 (2006).
280. Schunk, D. H. and Pajares, F., "Self-efficacy theory", Handbook of motivation at school, Wentzel, K. R. and Wigfield, A., (Eds.): 35-54, *Routledge Publishing/ Taylor and Francis Group*, New York, (2009).
281. Schunk, D. H. and Pajares, F., "The development of academic self-efficacy", *Development of Achievement Motivation*, 15–31 (2002). Doi: <https://doi.org/10.1016/b978-012750053-9/50003-6>
282. Schwartz, S. H., "Normative influences on altruism. Advances in experimental", *Social Psychology*, 10: 221–279 (1977). Doi: [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60358-5](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60358-5)
283. Schwarzer, R. and Jerusalem, M., "Generalized self-efficacy scale", Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs, Weinman, J., Wright, S. and Johnston, M., (Eds.): 35-37, *NFER-Nelson*, UK, (1995).
284. Scott, D. and Willits, F. K., "Environmental attitudes and behavior", *Environment and Behavior*, 26(2): 239–260 (1994). Doi: <https://doi.org/10.1177/001391659402600206>
285. Sellers, D., Dochen, C. W. and Hodges, R., "Academic transformation: The road to college success 2nd ed.", *Pearson Publishing*, USA, (2011).
286. Sever, H., "Ortaöğretim öğrencilerinin çevre yanlısı davranışlarının yordayıcıları olarak kişilik özellikleri, doğayla ilişki ve çevresel ahlaki muhakeme", Yüksek Lisans Tezi, *Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul. (2023).

287. Shah, Z., Wei, L. and Ghani, U., “The use of social networking sites and pro-environmental behaviors: A mediation and moderation model”, *International journal of environmental research and public health*, 18(4): 1805 (2021).
288. Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. and Rogers, R. W., “The self-efficacy scale: Construction and validation”, *Psychological Reports*, 51(2): 663–671 (1982). Doi: <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
289. Simmons, I. G., “Humanity and environment: A cultural ecology”, *Addison Wesley Longman*, UK, (1996).
290. Smith, H. M. and Betz, N. E., “Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy”, *Journal of Career Assessment*, 8(3): 283–301 (2000). Doi: <https://doi.org/10.1177/106907270000800306>
291. Solberg, V. S., O’Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. and Davis, B., “Self-efficacy and hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument”, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(1): 80–95 (1993). Doi: <https://doi.org/10.1177/07399863930151004>
292. Sollberger, S., “Pro-environmental behavior: A psychobiological perspective”, *Cuvillier Verlag*, Gottingen, 1-14 (2015).
293. Sontay, G., “Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Tokat, (2013).
294. Sontay, G., Gökdere, M. ve Usta, E., “Ortaokul seviyesinde çevre okuryazarlık bileşenleri ile ilgili ölçek geliştirme çalışması”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1): 49-80 (2015).
295. Sökmen, A. S., “Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinde saldırganlık ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul, (2018).
296. Spilsbury, L., “Environmental risk: The effect of pollution”, *Raintree Publishers*, Australia, (2006).
297. Steg, L. and Vlek, C., “Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda”, *Journal of Environmental Psychology*, 29(3): 309–317 (2009). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004>
298. Stern, P. C., “New environmental theories: Toward a coherent theory of environmentally significant behavior”, *Journal of Social Issues*, 56(3): 407–424 (2000). Doi: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>

299. Stets, J. E. and Biga, C. F., “Bringing identity theory into environmental sociology”, *Sociological Theory*, 21(4): 398–423 (2003). Doi: <https://doi.org/10.1046/j.1467-9558.2003.00196.x>
300. Sücüllü, İ., “The relationship between undergraduates’ cognitive flexibility, emotional self-efficacy and interpersonal problem-solving skills”, Yüksek Lisans Tezi, *Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, (2022).
301. Süllü, M. E., “Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları sporcu kimliği düzeyi ile çevresel davranış arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, Yozgat, (2024).
302. Swami, V., Chamorro-Premuzic, T., Snelgar, R. and Furnham, A., “Personality, individual differences, and demographic antecedents of self-reported household waste management behaviours”, *Journal of Environmental Psychology*, 31(1): 21–26 (2011). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.08.001>
303. Szagun, G. and Pavlov, V. I., “German and Russian adolescents’ environmental awareness”, *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development March 25-28*, New Orleans: LA, (1993).
304. Şahin, H. and Erkal, S., “The attitudes of middle school students towards the environment”, *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(8): 1061–1071 (2010). Doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.8.1061>
305. Şahin, K. ve Gül, S., “Ortaöğretim öğrencilerinin çevre bilgisi, davranışı ve duyarlılıklarının araştırılması: Samsun örneği”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2): 541-556 (2009).
306. Şenay, H. H., “The relationships among academic self-efficacy, academic optimism, family income and academic achievement”, Yüksek Lisans Tezi, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara, (2018).
307. Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S., “Using multivariate statistics 6th ed.”, *Allyn and Bacon/Pearson Education*, Boston, (2013).
308. Tabernero, C. and Hernández, B., “Self-efficacy and intrinsic motivation guiding environmental behavior”, *Environment and Behavior*, 43(5): 658–675 (2010). Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916510379759>
309. Taheri, F., Tarrahi, M. J., Mahdavianfar, M. and Fathian-Dastgerdi, Z., “Social, emotional, and academic self-efficacy of adolescents in suburban areas: Analysing interdependencies across socio-demographic factors”, *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1): 1-9 (2023).
310. Tan, Ç., “An assessment of pre-service teachers’ attitudes toward books on environment and, relationship between attitudes and environmental behaviours:

- Environmental thinking”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: 4357–4361 (2014).
311. Taner, A. E., “Beliren yetişkinlerin kendini sevmeye ile öz yeterlik özelliklerinin çocukluk deneyimleri ve bazı değişkenlere göre incelenmesi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, *Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul, (2019).
312. Tanık Önal, N., “Relationship between the attitudes of pre-school teacher candidates towards environmental issues and their self-efficacy beliefs about environmental education”, *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(4): 706-727 (2020).
313. Tanner, T., “Significant life experiences: A new research area in environmental education”, *The Journal of Environmental Education*, 11(4): 20–24 (1980). Doi: <https://doi.org/10.1080/00958964.1980.9941386>
314. Taş, A., Çiftçi, A. ve Koç, H., “Ortaokul öğrencilerinin öz yeterliklerine yönelik güncel bir bakış”, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1): 94-104 (2024).
315. TDK, *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. (2024). <http://www.tdk.gov.tr>.
316. Telef, B. B. ve Karaca, R., “Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169–187 (2012).
317. Telef, B. B., “Özyeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir, (2011).
318. Thapa, B., “The mediation effect of outdoor recreation participation on environmental attitude-behavior correspondence”, *The Journal of Environmental Education*, 41(3): 133–150 (2010). Doi: <https://doi.org/10.1080/00958960903439989>
319. Thomashow, M., “Ecological identity 3rd ed.”, *MITT Press*, Cambridge, 1-24 (1995).
320. Toplu, A., “Şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile empati ve özyeterlikleri arasındaki ilişkinin demografik değişkenlerle birlikte incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Mersin, (2017).
321. Torgler, B., Garcia-Valinas, M. A. and Macintyre, A. “Environmental participation and environmental motivation”, *SSRN Electronic Journal*, (2008). Doi: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1313699>
322. Torunoğlu, E., “Çevre sorunları ve politikaları”, *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları*, Eskişehir, (2016).

323. Troost, C. J. and Altman, H., “Environmental education: A sourcebook”, *John Wiley and Sons*, New York, (1972).
324. Truelove, H. B. and Gillis, A. J., “Perception of pro-environmental behavior”, *Global Environmental Change*, 49: 175–185 (2018). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2018.02.009>
325. Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P. and Law, B. C. M., “Self-efficacy as a positive youth development construct: A conceptual review”, *The Scientific World Journal*, 2012: 1–7 (2012). Doi: <https://doi.org/10.1100/2012/452327>
326. Tuncer Şener, Ö., “İlkokul öğrencilerinin öz yeterlik seviyeleri ve öz yeterlik seviyelerine etki eden faktörler”, Yüksek Lisans Tezi, *Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir, (2021).
327. TÜİK, “2021 Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Araştırması”, *Haber Bülteni*, Sayı: 41132, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> (2021).
328. Tümer, A. ve Sümen, A., “Ergenlerde çevresel risk algısının belirlenmesi”, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2): 142–150 (2020).
329. Uğuz, U., “Karabük demir çelik işletmelerinin (Kardemir) çevrede oluşturduğu ağır metal birikiminin biyomonitör olan karayosunları (Mosses) üzerinden araştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, Zonguldak, (2007).
330. Ulrich, R. S., “Biophilia, biophobia and natural landscapes”, The biophilia hypothesis 2nd ed., Kellert, S. R. and Wilson, E. O., (Eds.), *Island Press Publishing*, Washington, 73-137 (1993).
331. Urdan, T. and Pajares, F., “Self-efficacy beliefs of adolescents”, *Information Age Publishing*, ABD, (2005).
332. Uslu, T., “Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan üniversitesi örneği)”, Doktora Tezi, *İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Malatya, (2018).
333. Uşak, M., “Çevre nedir?”, Çevre bilimi 2. baskı, Aydoğdu, M. ve Gezer, K. (Ed.), *Anı Yayıncılık*, Ankara, 1-9 (2007).
334. Uyeki, E. S. and Holland, L. J., “Diffusion of pro environmental attitudes?”, *American Behavioral Scientist*, 43: 646–66 (2000). Doi: <https://doi.org/10.1177/00027640021955478>
335. Uygur, S. S., Aşıcı, E., ve Koçer, M., “Prediction of academic resilience in adolescents through academic, social and emotional self-efficacy and gender”, *Research in Pedegogy*, 13 (1): 251-266 (2023).

336. Uzun, B. S. ve Şenler, B., “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumlarının belirlenmesi”, *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7: 413-429 (2020).
337. Van de Sande, A. and Byvelds, C., “Statistics for social justice”, *Fernwood Publishing, Halifax and Winnipeg*, Canada, (2016).
338. Van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J. and Thomaes, S., “Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis”, *Journal of Environmental Psychology*, 81:101782, (2022).
339. Van der Slik, F. W. P., De Graaf, N. D. and Gerris, J. R. M., “Conformity to parental rules: Asymmetric influences of father’s and mother’s levels of education”, *European Sociological Review*, 18(4): 489–502 (2002). Doi: <https://doi.org/10.1093/esr/18.4.489>
340. Van der Werff, E., Steg, L. and Keizer, K., “The value of environmental self-identity: The relationship between biospheric values, environmental self-identity and environmental preferences, intentions and behaviour”, *Journal of Environmental Psychology*, 34: 55–63 (2013). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.12.006>
341. Van Reusen, A. K., “Chapter three: Developing social competence in diverse secondary schools and classrooms”, Teaching every adolescent every day: Learning diverse middle and high school classrooms, Deshler, D., Schumaker, J., Harris, K. R. and Graham, S., (Eds.), *Brook Line Books*, Cambridge: MA, 106-144 (1999).
342. Vancouver, J. B., “Self-regulation in organizational settings”, *Handbook of Self-Regulation*, 303–341 (2000). Doi: <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50039-1>
343. Vancouver, J. B. and Kendall, L. N., “When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context”, *Journal of Applied Psychology*, 91(5): 1146–1153 (2006). Doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1146>
344. Vancouver, J. B., More, K. M. and Yoder, R. J., “Self-efficacy and resource allocation: Support for a nonmonotonic, discontinuous model”, *Journal of Applied Psychology*, 93(1): 34-47 (2008). Doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.35>
345. Vardarlı, G., “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması”, Yüksek Lisans Tezi, *Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İzmir, (2005).
346. Varela-Candamio, L., Novo-Corti, I. and García-Álvarez, M. T., “The importance of environmental education in the determinants of green behavior: A meta-analysis approach”, *Journal of Cleaner Production*, 170: 1565–1578 (2018). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.09.214>

347. Vaske, J. J. and Kobrin, K. C., "Place attachment and environmentally responsible behavior", *The Journal of Environmental Education*, 32(4): 16–21 (2001). Doi: <https://doi.org/10.1080/00958960109598658>
348. Vera, E. M., Shin, R. Q., Montgomery, G. P., Mildner, C. and Speight, S. L., "Conflict resolution styles, self-efficacy, self-control, and future orientation of urban adolescents", *Professional School Counselling*, 8: 73–80 (2004).
349. Verešová, M. and Foglová, L., "Academic self-efficacy, approach to learning and academic achievement", *Health and Academic Achievement*, 11: 177-196 (2018). Doi: <https://doi.org/10.5772/INTECHOPEN.70948>
350. Vittorio, G., Scabini, E. and Sgritta, G., "The long transition to adulthood", International perspectives on adolescent, Pajares, F. and Urdan, T. C., (Eds.), *Information Age Publishing*, USA, 71-98 (2003).
351. Waddington, J., "Self-efficacy", *ELT Journal Volume*, 77(2): 237-240 (2023).
352. Walliman, N., "Research methods: The basics", *Routledge*, London and New York, (2010). Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203836071>
353. Wang, Q., "Intrinsic motivation: A cultural perspective", *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 696–701 (2015). Doi: <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.92142-1>
354. Wentzel, M. J., "An investigation of the relationship between school failure and at-risk students' general self-efficacy, academic self-efficacy, and motivation", Doctoral Thesis, *Minnesota State University*, Mankato, (2013).
355. White, R. W., "Motivation reconsidered: The concept of competence", *Psychological Review*, 66(5): 297–333 (1959). Doi: <https://doi.org/10.1037/h0040934>
356. Wilson, E. O., "Biophilia and the conservation ethic", The biophilia hypothesis 2nd ed., Kellert, S. R. and Wilson, E. O., (Eds.), *Island Press Publishing*, Washington, 31-41 (1993).
357. Wilson, E. O., "Biophilia", *Harvard University Press*, USA, (1984).
358. Xiao, C. and Hong, D., "Gender differences in environmental behaviors in China", *Population and Environment*, 32(1): 88–104 (2010). Doi: <https://doi.org/10.1007/s11111-010-0115-z>
359. Xiao, W., Peng, J. and Liao, S., "Exploring the associations between social media addiction and depression: Attentional bias as a mediator and socio-emotional competence as a moderator", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20) : 13496, (2022).

360. Yao, S., Xie, L. and Chen, Y., “Effect of active social media use on flow experience: Mediating role of academic self-efficacy”, *Education and Information Technologies*, 28: 5833-5848 (2022).
361. Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z., “İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi”, *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27(2): 19-33 (2011).
362. Yıldırım, D. D., “10-14 yaş ergenlerin özyeterlik düzeyinin anksiyete duyarlılığı ve ebeveyn tutumu ile ilişkisinin incelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul, (2018).
363. Yılmaz, E., Yiğit, R., ve Kaşarcı, İ., “İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkinler açısından incelenmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23): 371-388 (2012).
364. Young, P. T., “Understanding your feelings and emotions”, *Practice Hall*, New Jersey, (1975).
365. Yunalia, E. M. and Etika, A. N., “Emotional intelligence correlation with self-efficacy in adolescent”, *Media Keperawatan Indonesia*, 3(3): 137-143 (2020).
366. Yunus, M. M., Zakaria, S. and Suliman, A., “The potential use of social media on Malaysian primary students to improve writing”, *International Journal of Education and Practice*, 7(4): 450-458 (2019).
367. Yuriev, A., Dahmen, M., Paillé, P., Boiral, O. and Guillaumie, L., “Pro-environmental behaviors through the lens of the theory of planned behavior: A scoping review”, *Resources, Conservation and Recycling*, 155: 104660, 1-12 (2020). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.104660>
368. Zhang, M., Zhang W. and Shi, Y., “Are happier adolescent more willing to protect the environment? Empirical evidence from programme for international student assessment 2018”, *Frontiers in Psychology*, 14 (2023).
369. Zheng, Y. and Yoshino, R., “Diversity patterns of attitudes toward nature and environment in Japan, USA, and European nations”, *Behaviormetrika*, 30: 21–37 (2003).
370. Zimmerman, B. J., “Self-efficacy and educational development”, Self-efficacy in changing societies, Bandura, A., (Ed.), *Cambridge University Press*, Cambridge, 202-231 (1995).
371. Zulkosky, K., “Self-efficacy: A concept analysis”, *Nursing Forum*, 44(2): 93–102 (2009). Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x>



EK A. GENEL BİLGİ FORMU

Ek A : Genel Bilgi Formu

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin çevresel davranışlarına etkisinin incelenmesi hakkında bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Paylaşacağınız bilgiler başka kişi ya da kişilerle paylaşılmayacak, gizli tutulacak ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Aşağıdaki soruları lütfen doğru bir şekilde cevaplayınız. Herhangi bir yere adınızı ve kimlik bilgilerinizi yazmayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek
2. Kaçınıcı Sınıfa Gidiyorsunuz: ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3. Anne Öğrenim Durumu: ☐ Okuma- yazma bilmiyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü ☐ Doktora
4. Baba Öğrenim Durumu: ☐ Okuma- yazma bilmiyor ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü ☐ Doktora
5. Kardeş Sayınız (Siz Hariç): ☐ Yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 3 ten fazla
6. Sosyal medya kullanıyor musunuz?: ☐ Çok sık ☐ Normal ☐ Çok az
7. Daha önce çevre eğitimi aldınız mı?: ☐ Evet ☐ Hayır



EK B. ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
21.	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐

Ölçeğin Alt Boyutlarını Oluşturan Maddeler

Akademik öz-yeterlik; 3,6,9,12,15,17,20

Sosyal öz-yeterlik; 1,5,7,10,13,16,18

Duygusal öz-yeterlik; 2,4,8,11,14,19,21



EK C. ÇEVRESEL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

BÖLÜM 4: ÇEVRESEL DAVRANIŞ TESTİ

Aşağıda bulunan davranışları bu zamana kadar kaç kez gerçekleştirdiğinizi ya da hiç gerçekleştirmediğinizi ilgili kutucuğun içine (X) işareti koyarak doldurunuz.

Soru No	Çevreye Yönelik Davranışlar	Hiç	1	2	3	4	5	5'ten fazla
01	Yakın çevremdeki insanlardan, çevreye zarar verebilecek davranışlarda bulunanları uyardım.	Hiç	1	2	3	4	5	>5
02	Üzerinde organik ürün olduğunu belirten amblem bulunan yiyeceklerden satın aldım.	Hiç	1	2	3	4	5	>5
03	Çevreyi korumak amacıyla ağaç, çiçek veya diğer çeşitli bitkilerden diktim.	Hiç	1	2	3	4	5	>5
04	Yaşadığım çevrede üzerinde geri dönüşüm logosu bulunan (♻️) ürünlerden satın aldım.	Hiç	1	2	3	4	5	>5
05	Çevreyi korumak amacı ile bazı faaliyetlere gönüllü olarak katıldım. (Örneğin; Tema vakfına üye olmak, Çevre ile ilgili okul kulüplerine katılmak vb. gibi)	Hiç	1	2	3	4	5	>5
06	Dünyamızı tehdit eden çevre sorunlarından bir tanesi hakkında araştırma yapıp, bilgilerimi diğer insanlarla paylaştım.	Hiç	1	2	3	4	5	>5
07	Kurallara ve yasalara göre doğal anıtlara zarar veren kişilere karşı yetkililerle iş birliği içinde bulundum.	Hiç	1	2	3	4	5	>5
08	Çevreyi kiretebilecek atıkları çöp tenekesine attım.	Hiç	1	2	3	4	5	>5
09	Kâğıt, cam, plastik gibi geri dönüşümü mümkün olan atıkları geri dönüşüm kutusuna attım.	Hiç	1	2	3	4	5	>5
10	Çevreyi temizlemeye yönelik pratik ve kullanışlı basit yöntemler geliştirdim.	Hiç	1	2	3	4	5	>5
11	Nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan canlıların korunması için ilgili yetkililere veya öğretmenime bazı öneriler sundum.	Hiç	1	2	3	4	5	>5
12	Çevremde bulunan canlıları korumak için önlemler aldım.	Hiç	1	2	3	4	5	>5



EK D. ETİK KURUL KARARI



**T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI**

TOPLANTI TARİHİ : 24.02.2023

TOPLANTI NO : 2023/02

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 9:

26/01/2023 tarihli Dr. Öğr. Üyesi Asya ÇETİN'in Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Asya ÇETİN tarafından yürütülen “**Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çevresel Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi**” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden onay alınması şerhi konulmuştur.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı



EK E. ARAşTIRMA İZİN YAZISI



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-20-74102031
Konu : Tez Çalışması

10.04.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 21.03.2023 tarihli ve E-27105693-302.14.99-231423 sayılı yazısı.
b) 05.04.2023 tarihli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün Komisyon Kararı.

Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra ÖZÇETİN'in, Dr. Öğretim Üyesi Asya ÇETİN danışmanlığında **"Ortaokul Öğrencilerinin Öz-yeterlik Düzeylerinin Çevresel Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi"** konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Resmi/ Özel Ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik yapmayı İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile talep etmektedir.

İlgi (b)'de kayıtlı Rehberlik ve Araştırma Komisyon Kararı ile uygun görülen tez çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adnan CANSIZ
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Nevzat AKBAŞ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No:6 Kat:4 no:412
Merkez/Karabük
Telefon No : 0 (370) 412 22 80
E-Posta: stratejigelistirme78@meh.gov.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>
Bilgi için: Feyaz ÇINAR
Unvan : Memur
İnternet Adresi: <http://karabuk.meh.gov.tr>
Faks:3704242333

EK F. ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

Ölçek izni



Esra Ö.

Alıcı: ben

3 Ocak Sal 11:31



Sayın Bülent Baki TELEF hocam, ben Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi bölümü yüksek lisans öğrencisi Esra Özçetin. Dr. Öğr. Üyesi Asya Çetin danışmanlığında yapacağım tez çalışması kapsamında "Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçeğiniz hakkındaki bilgilerinizi benimle paylaşabilir misiniz? Şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.
Esra Özçetin



Bulent Baki Telef

Alıcı: ben

3 Ocak Sal 11:54



Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. Araştırmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

3 Oca 2023 Sal 11:30 tarihinde Esra Ö. <

> sunu yazdı:

2 Ek • Gmail tarafından tarandı



EK G. ÇEVRESEL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

Ölçek izni



Esra Ö. <

4 Ocak Çar 13:47



Alıcı:

Sayın Gökhan Sontay hocam, ben Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi bölümü yüksek lisans öğrencisi Esra Özçetin. Dr. Öğr. Üyesi Asya Çetin danışmanlığında yapacağım tez çalışması kapsamında "Çevresel Davranış Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçeğiniz hakkındaki bilgilerinizi benimle paylaşabilir misiniz? Şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.
Esra Özçetin



Gökhan SONTAY

8 Ocak Paz 03:29



Alıcı: ben

Merhaba Esra hocam. Tabiki kullanabilirsiniz. Size ilgili çalışmaları yolluyorum. Word halinden alabilirsiniz ölçeği. İyi çalışmalar dilerim.

Esra Ö. < , 4 Oca 2023 Çar, 13:47 tarihinde şunu yazdı:

...

Gökhan SONTAY

2 Ek • Gmail tarafından tarandı



EK H. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Ortaokul Öğrencilerinin Öz-yeterlik Düzeylerinin Çevresel Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi” adıyla Esra ÖZÇETİN tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile çevresel davranışları arasındaki ilişkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ● Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Karabük İli Merkez Ortaokulları

Araştırma Uygulaması: ● Anket O Görüşme O Gözlem O

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Esra ÖZÇETİN

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....
İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



EK I. BASIKLIK VE ÇARPIKLIK KATSAYILARI

Çarpıklık ve basıklık katsayıları.

		Öz yeterlik Ölçeği								Çevresel Davranış Ölçeği	
		Akademik Öz yeterlik		Sosyal Öz yeterlik		Duygusal Öz yeterlik		Toplam		Toplam	
Değişken	Kategori	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B
Cinsiyet	Kız	-,116	-,763	-,341	-,101	-,161	-,754	-,304	-,305	,057	-,755
	Erkek	-,085	-,732	-,385	-,075	,096	-,342	-,060	-,332	,079	-,413
Sınıf	6.Sınıf	-,114	-,803	-,299	,254	-,154	-,346	-,267	,104	-,089	-,654
	7.Sınıf	-,132	-,685	-,390	-,427	,002	-,563	-,278	-,165	,216	,428
	8.Sınıf	-,041	-,801	-,389	,042	,003	-,501	-,089	-,654	,056	-,439
Anne öğrenim durumu	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkökul	-,094	-,726	-,172	-,335	-,045	-,760	-,221	-,439	,174	-,966
	Ortaokul	,022	-,940	-,419	,186	-,004	-,437	,247	,490	,071	-,652
	Lise	-,204	-,483	-,422	-,180	-,264	-,431	-,306	-,189	,029	-,225
	Üniversite ve üzeri	-,244	-,795	-,282	-,121	,135	-,605	,040	-,257	-,282	-,492
Baba öğrenim durumu	Okuma yazma bilmeyenler ve ilkökul	-,079	-,113	-,200	-,340	-,133	-,885	-,370	-,643	,145	-,660
	Ortaokul	,032	-,967	-,390	,334	-,136	-,584	-,259	-,727	,065	-,776
	Lise	-,109	-,523	-,177	-,456	,038	-,375	,168	-,112	-,054	-,519
	Üniversite ve üzeri	-,211	-,572	-,668	,740	-,138	-,138	-,461	1,072	-,135	-,531
Kardeş sayısı	Yok	-,222	-,543	-,799	,565	-,473	-,501	-,599	,225	-,051	-,798
	1 Kardeş	-,081	-,597	-,131	-,572	,115	-,272	,009	-,632	,012	-,292
	2 Kardeş	-,188	-,900	-,417	,206	-,139	-,653	-,365	-,224	,054	-,737
	3 Kardeş	,386	-,328	-,377	,363	,202	-,168	,213	,384	,205	-,725
	3 ve üzeri kardeş	,157	-,1295	-,499	-,402	-,071	-,857	,061	-,1033	,077	-,674
Sosyal medyayı kullanma durumu	Çok sık	,331	-,806	-,042	-,616	,223	-,713	,155	-,418	,010	-,886
	Normal	-,201	-,402	-,533	,554	-,079	-,263	-,201	-,267	,085	-,638
	Çok az	-,164	-,1137	-,465	-,676	-,244	-,126	-,555	-,128	-,214	-,179
Çevre eğitim alma durumu	Evet	-,078	-,678	-,602	,288	-,194	-,201	-,269	-,115	-,031	-,559
	Hayır	-,065	-,895	,004	-,363	,149	-,748	-,088	-,422	,104	-,803
Genel		-,095	-,751	-,370	-,082	-,064	-,490	-,214	-,273	,068	-,601

ÖZGEÇMİŞ

Esra ÖZÇETİN, ilköğretim ve ortaöğretim eğitimini Karabük’ün Safranbolu ilçesinde tamamladı. Lisans eğitimini 2021 yılında Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümünde tamamladı.

