T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE ETİK TUTUMLARI İLE SORUMLU ÇEVRESEL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

EDA GÜNGÖR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
DOÇ. DR. ATİLA ÇAĞLAR

KASTAMONU 2019

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE ETİK TUTUMLARI İLE SORUMLU ÇEVRESEL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Eda GÜNGÖR

Danışman	**Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR**
Jüri Üyesi	**Doç. Dr. Kadir KARATEKİN**
Jüri Üyesi	**Doç. Dr. Ali Çağatay**

KASTAMONU - 2019

TEZ ONAYI

Eda GÜNGÖR tarafından hazırlanan "**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Etik Tutumları İle Sorumlu Çevresel Davranışları Arasındaki İlişki**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği** ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman	Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR Kastamonu Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Kadir KARATEKİN Kastamonu Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ Karabük Üniversitesi	.....

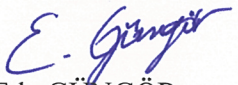
04 /01/2019

Enstitü Müdürü Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU .....

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

İmza



Eda GÜNGÖR

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE ETİK TUTUMLARI İLE SORUMLU ÇEVRESEL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Eda GÜNGÖR
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumları ile sorumlu çevresel davranış düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri belirlemek, tanımlayıcı özelliklerine göre çevreye yönelik etik tutumları ile sorumlu çevresel davranış düzeylerinin farklılaşma durumlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amaç doğrultusunda, kişisel bilgi formu, çevreye yönelik etik tutum ölçeği ve çevre davranış ölçeğinden oluşan veri toplama araçları, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 400 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizi SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının, orta düzeyde insan merkezli etik yaklaşım ve ekofeminist etik yaklaşıma sahip oldukları, yüksek düzeyde çevre merkezli, dinsel etik yaklaşıma ve genel çevreye yönelik etik yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının düşük düzeyde bireysel ve toplumsal ikna davranışına, yüksek düzeyde fiziksel koruma davranışına ve orta düzeyde politik ve yasal davranış ile genel çevre davranışına sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının çevre etik tutumları ile sorumlu çevresel davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, çevresel etik tutumun sorumlu çevresel davranışları yordadığı saptanmıştır Öğretmen adaylarının sınıflarına, öğretim durumlarına, (gündüz-akşam), cinsiyetlerine, not ortalamalarına, çevre için yaşam standardından fedakârlık edebilme durumlarına göre çevreye yönelik etik yaklaşımlarında farklılaşmaların olduğu, mezun oldukları liselere, çevre ile ilgili üniversitede ders alma durumlarına, çevre için yaşam standardından fedakârlık edebilme durumlarına, sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip etme durumlarına göre sorumlu çevresel davranışlarında farklılaşmalar saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Çevre, Çevre Tutumu, Sorumlu Çevresel Davranış, Çevre Etik Tutum Ölçeği

2019, 112 sayfa

ABSTRACT

MSc. Thesis

THE RELATIONSHIP BETWEEN ENVIRONMENTAL ETHICAL ATTITUDES AND RESPONSIBLE ENVIRONMENTAL BEHAVIORS OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES

Eda GÜNGÖR
Kastamonu University
Institute for Social Science
Department of Basic Education

Supervisor: Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR

The aim of this study was to determine the environmental behavior levels of pre-school teacher candidates and their relationship with the environment and to determine the environmental behavior levels of the teachers in relation to the environment according to their descriptive characteristics. For the purpose, data collection tools consisting of personal information form, environmental attitudes scale and environmental behavior scale were applied to 400 teachers who studied at Kastamonu University Faculty of education preschool teaching department in 2017-2018 academic year. Statistical analysis was performed using SPSS 22.0 statistical program.

As a result of this study, it was determined that pre-school teacher candidates have a moderate human-centered ethical approach and ecofeminist ethical approach, and have a high level of environmental-centered, religious ethical approach and general environmental approach. It has been determined that pre-school teacher candidates have a low level of individual and community persuasion behavior, a high level of physical protection behavior and a moderate level of political and legal behavior and general environmental behavior. It was found that there was a significant relationship between environmental ethical attitudes and responsible environmental behaviors of pre-service teachers and environmental ethical attitude predicted responsible environmental behaviors. Teacher candidates in their classrooms, teaching status (day-night), gender, grade point averages,, for the environment according to the situation to be able to sacrifice the standard of living of differentiation in ethical approaches to the environment, to the high school they graduated from, university to take courses related to their status in the environment, the environment of being able to sacrifice the standard of living for their state, social media page don't follow about the environment of responsible environmental behavior differences in thinking that are revealed.

Key Words: Environment, Environmental Attitude, Responsible Environmental Behavior, Environmental Ethical Attitudes Scale

2019, 112 pages

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz yüzyılın en önemli sorunlarından birisi çevre sorunlarıdır. Çevre sorunlarıyla karşılaşmamak için öncelikle çevre sorunlarına neden olan davranışlarının önüne geçilmeli, ardından mevcut çevre sorunlarına çözümler üretilmelidir. Tüm bunlar ise küçük yaşlardan itibaren verilen çevre eğitimi ile bilinçli çevre davranışları ve çevreye karşı olumlu tutumlarla sağlanabilir.

Bu araştırmada ileride okul öncesi çocukların eğitimi üstelenecek olan okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumları ile sorumlu çevresel davranış düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri belirlemek tanımlayıcı özelliklerine göre çevreye yönelik etik tutumları ile sorumlu çevresel davranış düzeylerinin farklılaşma durumlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çevre bilinci yüksek ve olumlu çevre tutumlarına sahip bireyler, bu konuda örnek davranış ve tutumlara sahip olan öğretmenler ile sağlanabilir. Araştırma sadece Kastamonu Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören okul öncesi öğretmen adaylarını kapsamaktadır.

Tez konusunun belirlenmesinde ve tezin şekillenmesinde bilgi ve birikimlerini paylaşarak beni yönlendiren sayın danışmanım Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR'a teşekkür ederim. Anket çalışmama katılarak tezimin uygulama kısmının verilerini sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarına, beni cesaretlendiren ve destekleyen Dr. Öğr. Üyesi Semra GÜNGÖR ve Öğr. Gör. Mehmet GÜNGÖR'e, teşekkür ederim. Eğitim hayatımın her aşamasında yanımda olan ve fedekarlık gösteren umut kaynaklarım annem Ümmügülsüm GÜNGÖR ve babam Hüseyin GÜNGÖR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Eda GÜNGÖR
Kastamonu, Ocak, 2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xi**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **xii**
1. GİRİŞ……. **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Sınırlılıklar 6
1.5. Varsayımlar 6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **7**
2.1. Çevre ve Çevre Sorunları 7
2.1.1.Çevre Kavramı 7
2.1.2.Çevre Sorunları 9
2.1.2.1. Dünya'da çevre sorunları *11*
2.1.2.2. Türkiye'de çevre sorunları *16*
2.2. Çevre Etiği ve Çevre Etik Yaklaşımları 17
2.2.1.Çevre Etiği 17
2.2.2.Çevre Etiğinin Amacı 18
2.2.3.Çevre Etiği Yaklaşımları 19
2.2.3.1. İnsan merkezci (antroposentrik) etik yaklaşım *20*
2.2.3.2. Çevre merkezci (ekosentrik) etik yaklaşım *23*
2.2.3.3. Ekofeminist etik yaklaşım *24*
2.2.3.4. Dinsel etik yaklaşım *27*
2.3. Çevre Bilinci 28
2.3.1.Çevre Bilincinin Tanımlanması 28
2.3.2.Çevre Bilinci İçin Çevre Eğitiminin Önemi 31

2.4. İlgili Araştırmalar 34
2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 35
2.4.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 37
3. YÖNTEM 45
3.1. Araştırmanın Modeli 45
3.2. Evren ve Örneklemi 45
3.3. Veri Toplama Araçları 45
3.3.1. Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçeği 46
3.3.2. Çevre Davranışı Ölçeği 47
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi 48
4. ARAŞTIRMA BULGULARI 49
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Tanımlayıcı Özelliklerine Dair Bulgular 49
4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Etik Tutumları İle Çevre Davranış Düzeylerine Dair Bulgular 53
4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Etik Tutumları İle Çevre Davranışları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular 54
4.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Tutumlarının Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Dair Bulgular 60
4.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sorumlu çevresel davranışlarının Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Dair Bulgular 72
5. TARTIŞMA 83
5.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Tutumları ve Çevre Davranış Düzeylerine Dair Tartışma 83
5.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Tutumları ile Çevre Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Tartışma 85
5.3. Okul Öncesi öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Tutumlarının Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Dair Tartışma 86
5.4. Okul Öncesi öğretmen Adaylarının Çevre Davranışlarının Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Dair Tartışma 89
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 91
KAYNAKLAR 96
EKLER 106

EK 1. Kişisel Bilgi Formu 106
EK 2. Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçeği 107
EK 3. Çevre Davranış Ölçeği 108
EK 4. Anket İzni 109
EK 5. Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçek İzni 110
EK 6. Çevre Davranış Ölçek İzni 111
ÖZGEÇMİŞ 112

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Giolitto ve arkadaşlarının Çevre Eğitim modeli 3
Şekil 2.1. Çevre bilinci ve alt boyutları..... 30

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Ölçeklerin değerlendirilme kriterleri 48
Tablo 4.1. Araştırmaya katılanların sınıflarına göre dağılımı 49
Tablo 4.2. Araştırmaya katılanların öğrenim durumuna göre dağılımı 49
Tablo 4.3. Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre dağılımı 50
Tablo 4.4. Araştırmaya katılanların okul öncesi eğitim alma durumuna göre dağılımı 50
Tablo 4.5. Araştırmaya katılanların ailelerinin yaşadığı yere göre dağılımı 50
Tablo 4.6. Araştırmaya katılanların anne eğitim durumuna göre dağılımı 50
Tablo 4.7. Araştırmaya katılanların baba eğitim durumuna göre dağılımı 51
Tablo 4.8. Araştırmaya katılanların aile gelir durumuna göre dağılımı 51
Tablo 4.9. Araştırmaya katılanların mezun oldukları liseye göre dağılımı 51
Tablo 4.10. Araştırmaya katılanların oturdukları evlere göre dağılımı 52
Tablo 4.11. Araştırmaya katılanların not ortalamalarına göre dağılımı 52
Tablo 4.12. Araştırmaya katılanlarınüniversitede çevre ile ilgili ders alma durumlarına göre dağılımı 52
Tablo 4.13. Araştırmaya katılanların çevreyi korumak için yaşam standartlarından fedakarlık etme durumuna göre dağılımları 53
Tablo 4.14. Araştırmaya katılanların sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumuna göre dağılımı 53
Tablo 4.15. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutum düzeyleri 53
Tablo 4.16. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre davranış düzeyleri 54
Tablo 4.17. Çevreye yönelik etik tutum puanları ile çevre davranışı puanları arasında korelasyon analizi 54
Tablo 4.18. Çevreye yönelik etik tutumun çevre davranış üzerine etkisi 56
Tablo 4.19. Çevreye yönelik etik tutum alt boyutlarının çevre davranışı genel üzerine etkisi 56
Tablo 4.20. Çevreye yönelik etik tutum alt boyutlarının fiziksel koruma davranışı üzerine etkisi 57
Tablo 4.21. Çevreye yönelik etik tutum alt boyutlarının bireysel ve toplumsal ikna davranışı üzerine etkisi 58
Tablo 4.22. Çevreye yönelik etik tutum alt boyutlarının politik ve yasal davranış üzerine etkisi 59
Tablo 4.23. Çevreye yönelik etik tutumun sınıfa göre farklılaşması 60
Tablo 4.24. Çevreye yönelik etik tutumun öğretim durumuna göre farklılaşması 61
Tablo 4.25. Çevreye yönelik etik tutumun cinsiyete göre farklılaşması 62
Tablo 4.26. Çevreye yönelik etik tutumun okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşması 63
Tablo 4.27. Çevreye yönelik etik tutumun ailenin yaşadığı yere göre farklılaşması 63
Tablo 4.28. Çevreye yönelik etik tutumun anne eğitim durumuna göre farklılaşması 64
Tablo 4.29. Çevreye yönelik etik tutumun baba eğitim durumuna göre farklılaşması 65

Tablo 4.30. Çevreye yönelik etik tutumun aile gelir durumuna göre farklılaşması 66
Tablo 4.31. Çevreye yönelik etik tutumun mezun olunan liseye göre farklılaşması 67
Tablo 4.32. Çevreye yönelik etik tutumun oturulan eve göre farklılaşması 68
Tablo 4.33. Çevreye yönelik etik tutumun not ortalamasına göre farklılaşması 69
Tablo 4.34. Çevreye yönelik etik tutumun üniversitede çevre ile ilgili ders almaya göre farklılaşması 70
Tablo 4.35. Çevreye yönelik etik tutumun çevre için fedakârlık etme durumuna göre farklılaşması 70
Tablo 4.36. Çevreye yönelik etik tutumun sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumuna göre farklılaşması 71
Tablo 4.37. Sorumlu çevresel davranışın eğitim görülen sınıfa göre farklılaşması 72
Tablo 4.38. Çevreye yönelik etik tutumun öğretim durumuna göre farklılaşması 72
Tablo 4.39. Çevreye yönelik etik tutumun cinsiyete göre farklılaşması 73
Tablo 4.40. Sorumlu çevresel davranışın okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşması 73
Tablo 4.41. Sorumlu çevresel davranışın ailenin yaşadığı yere göre farklılaşması 74
Tablo 4.42. Sorumlu çevresel davranışın anne eğitim durumuna göre farklılaşması 74
Tablo 4.43. Sorumlu çevresel davranışın baba eğitim durumuna göre farklılaşması 75
Tablo 4.44. Sorumlu çevresel davranışın aile gelir durumuna göre farklılaşması 75
Tablo 4.45. Sorumlu çevresel davranışın mezun olunan liseye göre farklılaşması ... 76
Tablo 4.46. Sorumlu çevresel davranışın ağırlıklı not ortalamasına göre farklılaşması 77
Tablo 4.47. Sorumlu çevresel davranışın oturulan eve göre farklılaşması, ... 78
Tablo 4.48. Sorumlu çevresel davranışın üniversitede çevre ile ilgili ders almaya göre farklılaşması 79
Tablo 4.49. Sorumlu çevresel davranışın çevre için fedakârlık etme durumuna göre farklılaşması 80
Tablo 4.50. Sorumlu çevresel davranışın sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumuna göre farklılaşması 81

1. GİRİŞ

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre etik tutumları ile sorumlu çevresel davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi açıklanmakta, sınırlılıklarından ve varsayımlarından bahsedilmekte ve araştırmanın konusu ile ilgili olarak ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

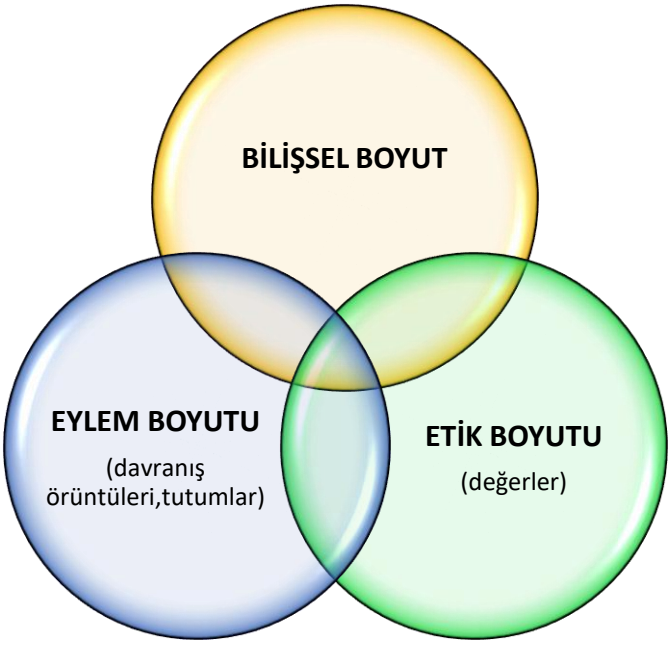
Evrende bilinen tüm gezegenler içinde canlı yaşantısının olduğu tek yer olan dünyanın en büyük sorunu çevrenin bozulmasıdır ve bugün çevreyi yaşanılmaz hale getiren bu bozulmaya çevre sorunları denilmektedir. Daha çok insan tarafından oluşturulan bu sorunlar gün geçtikçe daha ciddi boyutlara ulaşmakta ve ekosistemdeki dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Hızlı nüfus artışı, kırsaldan kente göçün sonucu çarpık kentleşme, atıkların bilinçsizce çevreye atılması, doğal kaynakların israf edilmesi ve eğitimsizlik gibi nedenler bozulma sürecini hızlandırmaktadır.

Her ne kadar çevre sorunları küresel boyutlara ulaşsa da sorunların çözümü bireyden başlamaktadır. Çünkü bu sorun, küresel olduğu için dil, din, ırk, ülke ayırt etmeksizin herkesi etkilemektedir. Bu yüzden çevreyi korumak sadece hükümetlerin ve sivil toplum kuruluşlarının değil, toplumdaki tüm bireylerin görevidir. Çevre sorunlarına karşı bireysel olarak yapılabilecek görevler; sivil toplum kuruluşlarının önderliğinde organize olmak, sorunları insanlara ve politikacılara anlatmak, günlük alışkanlıkları ve ihtiyaçları çevreye en az zarar verecek şekilde gerçekleştirmek ve çevre eğitimine önem vermek şeklinde sıralanabilir. İnsanların çevre ve çevre sorunları hakkında bilinçlenmeleri, bu konuda diğer insanlara olumlu tutum ve davranışların kazandırılması, doğal hayatın korunarak zarar görmüş çevrenin eski doğal haline getirilmesinin temelinde ise eğitim yatmaktadır (Kıyıcı, 2009). Bu nedenle de küresel çevre sorunlarının çözümünde çevre eğitimi stratejik bir öneme sahiptir (Sudamardi, vd.,2001). Çevreye duyarlı nesillerin yetişmesi yaşam boyu sürdürülecek eğitime bağlıdır. Sürekli biçimde değişen çevre koşullarından dolayı insanların çevre

hakkındaki algıları da değişim göstermektedir. Bundan dolayı da yaşam boyu çevre eğitimi benimsenmelidir. Diğer disiplinlere göre farklı bir alan olan çevre eğitimine erken yaşlarda başlanması gerektiği bilinmektedir. Gelecekteki istendik davranışların temelini özellikle çocukluk çağında ve genç yaşta oluşan değer yargıları ve tutumların oluşturduğu ve erken yaşlarda doğayla olan ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğaya karşı sevginin oluşmasındaki önemi büyüktür (Erten, 2004).

Çevre sorunlarının odağında yer alan insanın bu sorunların çözümünde de rolünün ne derece önemli olduğu dikkate alındığında, bireylerin çevre ve çevre sorunları konusundaki tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların pozitif yönde değiştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. İyi bir şekilde yapılandırılarak verilen çevre eğitimi yaşanılabilir ve sürdürülebilir bir dünya için bilinçli bireylerin temelini oluşturacaktır. Bu açıdan bakıldığında çevre sorunlarının çözümünde eğitimin ve dolayısıyla öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir.

Etkili bir çevre eğitiminin verilmesi için, öncelik, çevre eğitimini verecek olan nitelikli eğitimcilerin yetiştirilmesidir. Çevre ile ilgili kararları alacak olan nesillerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, toplumda bulunan tüm bireylere yaşam boyu verilmesi öngörülen çevre eğitiminin önemli temel aşamalarından birisidir. Bu aşamalardan ilk basamağı oluşturan çevre söz konusu olduğunda saygı ve sorumluluk kavramları etik birer kavram olarak karşımıza çıkacaktır. Etik bir davranış olan sorumluluk çevreye karşı yaklaşımlarında birer göstergesi olacaktır (Gül, 2013). Çevre eğitimi bilişsel, etik ve davranış boyutlarıyla inceleyen model önerilerine rastlamamız mümkündür. Bu bağlamda bilişsel boyutta öğretmen adaylarına çevreyi öğrenme, anlama ve korumaya yardımcı olacak çevresel bilgiyi verdikten sonra etik boyutta değerlerin gelişimini ve eylem boyutunda davranış örüntülerinin değişimini bilmemiz verdiğimiz çevre eğitiminin niteliğini göstermesi adına önem teşkil etmektedir (Bartosh, 2003).



Şekil 1.1. Giolitto ve arkadaşlarının çevre eğitim modeli (Bartosh, 2003, s. 9)

Çevre eğitiminin etkili ve başarılı bir şekilde verilmesi de öğretmenlerle doğrudan ilgili olup, verilen çevre eğitiminin kalitesinin artırılması için de geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının çevre ile ilgili algılarının değerlendirilmesi gerekmektedir (Selvi, 2007, s.57-58). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik etik yaklaşımlarının ve sorumlu çevre davranışlarının hangi düzeyde olduğu verecekleri çevre eğitiminde önem teşkil etmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını ve davranışlarını belirlemek ve tutum ve davranışlar üzerinde etkili olan faktörleri incelemeye yönelik yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç vardır. (Özdemir, 2013: iv). Bu araştırma çevreye yönelik etik tutumların sorumlu çevresel davranış düzeylerini olumlu etkilediğini ve arttırdığını göstermesi nedeniyle önem teşkil etmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın problem cümlesi "okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumları ile sorumlu çevresel davranışları arasında ne yönde nasıl bir ilişki vardır?" olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumları ile sorumlu çevresel davranış düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri belirlemek, tanımlayıcı özelliklerine göre çevreye yönelik etik tutumları ile sorumlu çevresel davranış düzeylerinin farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumları ne düzeydedir?
2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları ne düzeyde sorumlu çevresel davranışlara sahiptirler?
3. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumları, sorumlu çevresel davranışlarını yordamakta mıdır?

4. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumları;
   - Sınıflarına,
   - Öğretim durumlarına (birinci öğretim, ikinci öğretim),
   - Okul öncesi eğitim alma durumlarına,
   - Ailelerinin yaşadıkları yerlere,
   - Anne eğitim durumuna,
   - Baba eğitim durumuna,
   - Aile gelir durumuna,
   - Mezun oldukları lise türüne,
   - Oturdukları evin durumuna,
   - Genel ağırlıklı not ortalamalarına,
   - Üniversitede çevre ile ilgili ders alma durumlarına,
   - Çevreyi korumak için yaşam standartlarından fedakârlık edebilme durumlarına,
   - Sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip eme durumlarına,

5. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının sorumlu çevresel davranış düzeyleri;

- Sınıflarına,
- Öğretim durumlarına (birinci öğretim, ikinci öğretim),
- Okul öncesi eğitim alma durumlarına,
- Ailelerinin yaşadıkları yerlere,
- Anne eğitim durumuna,
- Baba eğitim durumuna,
- Aile gelir durumuna,
- Mezun oldukları lise türüne,
- Oturdukları evin durumuna,
- Genel ağırlıklı not ortalamalarına,
- Üniversitede çevre ile ilgili ders alma durumlarına,
- Çevreyi korumak için yaşam standartlarından fedakârlık edebilme durumlarına,
- Sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip etme durumlarına,

1.3. Araştırmanın Önemi

Çevre sorunları her geçen gün ciddi boyutlara ulaşmakta ve dünya yaşanmayacak bir hale gelmektedir. Daha yaşanabilir bir dünya için çevreye ve çevre sorunlarına karşı duyarlı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bireylerin yetişmesinde en önemli görev başta aileler olmak üzere, eğitim kurumlarında görev yapan, verdikleri eğitimlerle ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olan ve yetiştiren öğretmenlere düşmektedir. Erken yaşta verilen eğitimlerin bireylerin olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinde ve yaşam biçimlerinin şekillenmesinde önemi yadsınamaz. Bu bağlamda okul öncesi dönemde verilen eğitimler, çevreye karşı daha duyarlı bireylerin yetişmesi açısından önem arz etmektedir. Verilen eğitimlerin yanında, küçük yaşlardaki çocuklar üzerinde öğretmenlerinin etkisinin büyüklüğü düşünüldüğünde, öğretmenlerin çevreye karşı olumlu tutum ve davranışlara sahip olması, çocuklara örnek olmaları açısından da önemlidir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutum ve sorumlu çevresel davranışlarının belirlenerek, bu doğrultuda alınacak önlemler ve yapılacak eğitimler ile çevreye karşı daha duyarlı, olumlu tutum ve davranışlara

sahip öğretmenler yetiştirilebilir. Bu öğretmenler aracılığıyla da çevre bilinci yüksek bireylerin yetişmesi sağlanarak, dünya daha yaşanabilir bir hale gelebilecektir.

Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, farklı branşlarda eğitim alan öğretmen adayları üzerinde özellikle çevresel tutumları inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Ancak çevreye yönelik etik tutumlar ile çevresel davranışlar arasındaki ilişkileri inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmanın bu yönüyle ilgili literatüre katkı sağlaması beklenilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören ve araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden okul öncesi öğretmen adaylarıyla,
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla
- Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutum ve çevresel davranış ölçeklerine samimiyetle yanıt verdikleri ve örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çevre, çevre sorunları, çevre etiği ve çevre etiği yaklaşımları ve çevre bilinci konularına ait bilgiler ele alınılarak ilgili alanyazında araştırma konusu hakkında yapılan yurtdışı ve yurtiçi çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Çevre ve Çevre Sorunları

Dünyadaki tüm canlılar için çevre; neslin devamının sağlandığı ve canlılığın ‘’olmazsa olmazları’’ içerisinde ilk sırada yer alan bir ortamdır. Öncelikle, çevre kavramının çok iyi analiz edilmesi tüm canlılığın yanı sıra insan için sürdürülebilir bir tanımın yapılması konunun anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bunun için öncelikle çevre sorunlarının ele alınması nedenleri ve çözüm yollarının araştırılarak ilan edilmesi toplumun ve dolayısıyla devletlerin en önemli görevlerindendir.

2.1.1. Çevre Kavramı

Çevre, olgusal olarak zihinlerde belli bir tanıma sahip olsa da kavramsal olarak tanımlaması geniş bir kapsamı içerdiği için oldukça güçtür. Çevre kavramı, özellikle 19. yüzyıl sanayi devriminden itibaren çevre sorunlarının artması ve dünya üzerinde yaşayan canlıları tehdit etmeye başlamasıyla birlikte çok sık kullanılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte çevrenin ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu da sıklıkla gündeme getirilmiştir. Çevre çeşitli bilim dallarına göre farklı şekilde ifade edilmektedir. Literatürde mevcut bazı tanımlamalara bakıldığında çevrenin aslında hiç de basit bir kavram olmadığı, aksine oldukça önemli ve bir o kadar da karışık bir kavram haline dönüştüğü görülmektedir. Çevrenin tüm dünya varlıklarını içerisinde barındırması sebebiyle çok farklı şekillerde tanımlanabilmekte ve bu kompleks yapısı tanımını zorlaştırmaktadır. En basit anlamıyla çevre “canlı ve cansız varlıkların bir arada yaşadıkları yer olarak” tanımlanmaktadır (Güney, 2003, s. 13). Çevrenin canlı unsurları, insanlar, hayvanlar, bitki örtüsü ve mikroorganizmalardır. Çevre, bütün bu sayılan canlı varlıklardan ve onların yaşam süreçlerinden meydana gelmiştir. Çevrenin cansız unsurları ise, iklim, hava, su, toprak, yaşam döngüsü, doğal yaşam ortamı yani ekosistemi oluşturmaktadır. Çevre

olgusu, çok geniş kapsamı olan çevre teriminin yanı sıra, ekoloji, doğa, yaşam çevresi gibi eş veya benzer anlamlı kavramlarla da ifade edilmiştir (Torunoğlu vd., 2013, s. 5).

Çevre kelimesinin "İngilizce karşılığı olan environment kelimesi Fransızca ''etrafında'' anlamına gelen environ kelimesinden türemiştir. Etimolojistlere göre İngilizcedeki anlamıyla çevre, ''insan veya bir organizma etrafındaki her şey veya koşulların tümü" olarak ifade edilebilir (Young, 2011, s. 557).

1983 tarih ve 2872 sayılı Çevre Kanunu'nun 2. Maddesine göre çevre, "canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır" şeklinde tanımlanmıştır. (ÇSB, 2017). Çevre genel olarak canlıların içinde yaşadığı, birbirlerini etkiledikleri ve birbirlerinden etkilendikleri ve birbirlerine hayati bağlarla bağlı oldukları bir ortamdır (Yıldız vd., 2008, s.14). Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz'a (2002) göre ise çevre "bir canlının, her türlü biyolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetleri sürdürdüğü, yaşamının temel koşulu olan; beslenme üreme ve barınma ihtiyaçlarını karşıladığı her yer" dir. Bir başka ifade ile çevre, bir organizmanın ortaya çıktığı ve dünyadaki ilk yaşamla birlikte var olduğu çevre veya koşullardır. Sağlıklı bir hayattın sürdürülmesi ancak sağlıklı bir ortamda mümkündür. Canlılarla arasında bir ilişki sistemi olan çevrenin bozulması ve çevresel sorunların ortaya çıkması, genellikle doğal dengeleri bozan insan kaynaklı faktörlerle başlamıştır. İnsan hayatı çeşitli dengelere dayanmaktadır. İnsan çevre tarafından yaratılan doğal dengeyi yaratan zincirin halkalarında oluşan kopmalar tüm zinciri etkileyerek dengenin bozulmasına ve çevresel sorunlara neden olmaktadır (Boz, 2014, s.9).

En fazla kabul gören tanımıyla çevre kavramı; hava, su ve toprak sistemlerinin içinde ve üstünde yaşayan canlıların yaşamını devam ettirmek için gerekli olan her türlü canlı ve cansız varlıklardan meydana gelen yaşam destek sistemlerinin tamamını ifade etmektedir. Bu tanımlama, bütün canlıların yaşamlarını devam ettirdikleri dış ortamın bir başka deyişle biyosferin çevre olarak adlandırıldığını göstermektedir. Biyosfer içerisindeki canlıların, birbirleriyle ve cansız varlıklarla devamlı şekilde

etkileşimde bulunarak yaşamlarını sürdürmelerini sağlayan sistem de ekolojik sistem (ekosistem) olarak adlandırılmaktadır (Dağdemir, 2015, s.7).

2.1.2. Çevre Sorunları

İnsanlık tarihi, bir anlamda insan türünün çevresiyle kurduğu ilişkiler sonucunda hayatta kalmaya çalışmasının tarihidir. İnsanların hayatlarını devam ettirebilmesi için yiyecek, giyecek, barınak, enerji ve diğer maddi ihtiyaçları temin etmeleri gerekmektedir. Bu koşullar altında insanların temel hedefinin içinde yaşadıkları çeşitli ekosistemlerden bu kaynakları temin etmenin yollarını bulmak olduğu söylenebilir. Dolayısıyla insan sürekli olarak doğal ekosistemlere müdahale ederek yaşamını ikame edebilmeyi başarmıştır. Ancak insanlar yaşamaları için gerekli olan bu talepleri ile bu talepleri sonucunda oluşan baskılara ekosistemlerin dayanma gücünü dengeleyememişlerdir (Ponting, 2000, s.15). Bu dengenin sağlanamamasının sonucu olarak bugün küresel boyutlara ulaşan ve ciddiyeti günden güne artan çevre sorunları meydana gelmiştir. Aslında insan dışında pek çok canlı türü de yaşamlarını sürdürmek için bulunduğu ortamı oluşturan öğelerden yararlanır. Hem insanların hem de tüm canlıların hava, su ve toprak olmadan yaşamını devam ettirmeleri mümkün değildir (Keleş ve Hamamcı, 2005, s.25). Ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişmelerle birlikte doğal çevreyi ve bileşenlerini değiştirmeye çalışan insanoğlu, çevreyi tahrip etmiş, kirletmiş ve birçok olumsuz değişime neden olmuştur (Menteşe, 2017, s.381). Önceleri bu bozulmalar yavaş ilerlerken, gittikçe doğanın bütünlüğü daha çok ihlal edilmiş ve çevredeki kötüleşme büyük sorunlar ortaya çıkarmaya başlamıştır. 19. yüzyıl başlarından itibaren giderek artan sanayileşme ve teknolojik gelişme sürecinde, önceleri Batı Avrupa ülkelerinde, sonraları ise tüm dünyada çevreye yönelik birçok sorun ortaya çıkmaya başlamıştır (Görmez, 2007).

Doğal çevrenin hızla bozulması ve sonucunda insanın sağlığını ve geleceğini tehdit etmeye başlaması ile bu sorunun tanımlanması ve çözüm yollarının araştırılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Özer'e (1993) göre çevre sorunları; yapay çevrenin doğal çevreye olumsuz etkileri ve sağlık şartlarına uygun olmayışı, aşırı ve yanlış kullanılan doğal kaynaklar ve bunların sonucunda çevrenin tahribi ile ortaya çıkan

sorunlardır. Çevre sorunlarının sanayileşme, kentleşme, teknolojik gelişme ve hızlı nüfus artışı sonucunda ortaya çıktığı ve bütün ekosistemi olumsuz etkileyerek yaşamlarını tehlikeye sokup doğal yapıyı bozarak insanlarda ruhsal, sosyal ve fizyolojik problemlere sebep olan bir değişme ve bozulma olarak ifade edilmektedir (Burhan, 1995, s. 52). Çevre sorunlarının ortaya çıkmasına hava, su ve toprak gibi çevre bileşenlerini bozan ve aşırı tüketen çeşitli insan faaliyetleri sebep olmuştur (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2009, s. 159). İnsanlar, pek çok yolla çevreyi bozmakta ve tahrip etmektedir. Sürekli artan üretim sonucu ortaya çıkan ve kirlilik yaratan zehirli atıkların doğaya bırakılması; endüstrinin ihtiyacı olan hammaddelerin tabiattan sağlanması sonucunda doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi; kentleşme ile birlikte daha da çoğalan evsel atıkları; radyoaktif kirlenme; sun'i gübreler, tarım ilaçları; fosil yakıtlar; etkileri kontrol edilemeyen ozon tabakasının delinmesine sebep olan elli binden fazla çeşidiyle kimyasal ürünler, doğayı bozan faktörlerden sadece birkaçıdır. Bütün bu yollarla doğa tahrip edilmiş, hava, su ve topraktaki ekolojik dengeler bozulmuş; bu degredasyon, ana karnındaki bebeklerden, bütün canlılara, bitkilere, denizlerdeki planktonlardan, topraktaki bakterilere kadar, bütün varlıkları, olumsuz biçimde etkilemiş ve hatta bazı ölümlere de sebep olmuştur (Özkan, 2018, s.20).

Çevresel sorunların nedenleri; çevre üzerindeki insanların olumsuz değişimini nasıl etkileyeceğinin bilgisizliği, çevreyi ne kadar bozarsa bozsun çevrenin kendini yenileyebildiği gibi yanlış bir düşünce ile hareketi, bugün dünya nüfusunun hızla artması şekilde listelenebilir (Doğan, 1998). Çevre sorunlarının artmasına neden olan etkenlerden bir diğeri de insanların ihtiyaçlarının üzerinde bir tüketim gerçekleştirmeleridir. Her bireyin doğal kaynakları belirli oranda tüketmesi gerektiği düşünüldüğünde, tüketici bireyin olumlu ya da olumsuz davranışları çevre sorunlarının artmasına ya da azalmasına neden olabilmektedir (Gül ve Güven, 2000, s.6-7). İnsanların özellikle hammadde ve enerji kaynaklarını büyük bir savurganlık içerisinde kullanması sonucu bugün sıkça gündeme gelen büyük çevre sorunları ortaya çıkmıştır. Çevre sorunlarının büyük bir kısmı enerji kaynaklarının üretimi ve tüketimi basamaklarında ortaya çıkan olaylar oluşturmaktadır (Okuyucu, 2011, s.7-8). Çevre sorunları, giderek daha çok varlık için, yeryüzünde yaşamı ve var olmayı imkânsız kılmaktadır. Bu hızlı yok oluş süreci, doğadan kopuk bir yaşam sürmesi

mümkün olmayan insan için de karşılaşılabilecek en ciddi tehdidi içermektedir. Böyle bir tehditle yüzleşmek ise kaçınılmaz olarak çevre sorunlarının ortadan kaldırılabilmesi için çeşitli bilimsel, teknolojik vb. çaba ve önlemlerin uygulamaya geçirilmesi ile sonuçlanmıştır. Fakat bugün hala çevre sorunlarının ağırlaşarak devam ediyor olması göstermektedir ki; insanlığın bugüne dek geliştirmiş olduğu bilim ve teknoloji, çevre sorunlarını çözmek konusunda başarı sağlayamamaktadır (İlhan, 2013, s. 1).

Dünya'da da var olan çevre sorunlarının nedenlerinin temelinde insanların doğayı tamamen kendi çıkarları doğrultusunda kullanma istekleri gelmektedir. Bunlardan başlıcaları; her geçen gün artma seyrinde olan gıda ve barınma ihtiyacı, tüketime dayalı büyüme anlayışının doğal kaynakları tüketerek dünyanın doğal kaynak kapasitesinde oluşturduğu baskı, yenilenebilir kaynakların kendini yenilemesine izin verilmeden kullanılması, çevreye özümseme kapasitesinin üzerinde atıklar bırakılması, biyolojik çeşitliliğin azalması, fosil yakıt kullanımı sonucu atmosferde biriken sera gazı emisyonlarının iklimi değiştirerek kuraklığa, taşkınlara, sellere ve fırtınalara sebep olması, birikmesi uzun yıllar alan yeraltı sularının sürdürülemez oranlarda çekilmesi, yeraltı sularının kurumasıyla toprak sistemlerinin de kuruması, dünya nüfusunun et ihtiyacını karşılamak amacıyla hayvancılık faaliyetlerinin artması ve hayvan yemi ihtiyacını karşılamak için de ormancılık ve tarımsal alanların kullanılmasıyla toprak alanlarının verimsizleşmesidir. Ayrıca sayılanlara ilave olarak, insanoğlu dünyanın doğal kaynaklarını ihtiyaç bile duymadığı ürünleri üreterek, bunları satarak ve çöpe atarak da ziyan etmiş, etkin kullanamamıştır (Barlas, 2013, 229).

Doğal çevre tüm dünyanın ortak mirası olmasına rağmen kullanımı ve korunmasında ülkeler arasında birçok tutarsızlıklar bulunmaktadır. Buradan hareketle çevre sorunları Dünya'da ve Türkiye'de olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

2.1.2.1. Dünya'da çevre sorunları

Bir ülkenin kendi sınırları içerinde yaşadığı çevresel sorunlar önce komşularını sonra ise tüm dünyayı etkilemektedir. Komşu ülkedeki herhangi bir nükleer kaza ve

sonrasında ortaya çıkan çevre felaketlerinin ölümcül sonuçlarının sadece o ülkeyi değil tüm dünyayı ilgilendirdiği artık bir gerçektir. Bu nedenle çevresel sorunlar yerel olmaktan çıkmış; sadece insanlığa değil, tüm canlı türlerine ve dünya hayatına ulaşmıştır. Çevre sorunları mikro boyuttan makro büyüklüğe doğru evirilmiş ve dünyanın geleceğini tehdit eden küresel bir felaket haline gelmiştir. Hayat ve mal kayıpları, maddi ve manevi zararlar milyarlarca ifade edilmeye başlanmıştır. Varılan bu noktada, sadece barış dolu bir dünya değil, aynı zamanda güvenli, yaşanabilir ve sürdürülebilir bir dünya istenmektedir (Taytak ve Meçik, 2009, s.252'den aktaran Kaypak, 2013, s. 20-21).

Astroloji ve uzay ile ilgili yapılan araştırmalardan dünyanın tüm evrendeki yerinin neredeyse tüm dünyadaki kum tanecikleri çerindeki bir kum tanesi kadar olduğu ortaya konulmuştur. Ancak bu kadar büyük bir evrende yaşanabilen tek yer olarak dünyanın olması da önemini arttırmaktadır. Bir astronot tarafından söylenen ve meşhur bir deyim olarak çevre literatürüne girmiş olan, "Uzaydan bakıldığında Dünya'da ülkeleri birbirinden ayıran sınırlar yok" bu açıdan bakıldığında, çevre problemlerinin sınır tanımadığını ve tüm dünyayı etkileme özelliğine sahip olduğunu işaret etmektedir. Bu gerçekler doğrultusunda dünyanın, çevre sorunları karşısında, daha duyarlı ve daha bilinçli ve tümüyle korunması gerekliliği çok çarpıcı biçimde ortaya çıkmaktadır. Genellikle çevre sorunları denilince akla gürültü sorunu, hava kirliliği, su kirliliği ve görüntü kirliliği gibi yerel çevre sorunları gelmektedir. Ne var ki, çevre sorunları sadece yerel çevre sorunlarından ibaret değildir. Yerel çevre sorunlarının yanında küresel çevre sorunları ile de karşı karşıya kalınmaktadır. Küresel çevre sorunları, sanayileşmenin hızlanmasıyla birlikte fosil yakıtların (petrol, kömür vb.) artan ve yoğun kullanımıyla ortaya çıkan sorunlardır (Sandal, 2005, s. 25).

Günümüzün çevre sorunlarının en önemli özelliği, bölgesel değil, küresel olmasıdır. İlgili çevresel konular; din, dil, ırk, yaşlı-genç, kadın-erkek, zengin-fakir, köylü-kentli, memur, işçi-işveren ayrılmadan herkesi etkiler. Bu nedenle, sadece çevreciler çevre korumasından ve çevre eğitimcileri çevre eğitiminden sorumlu değildir. Çevrenin korunması yaşayan herkesin sorumluluğundadır (Erten vd., 2003, s. 25). Çevre ve çevre sorunları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların

çok geniş bir alanda çevre sorunlarını ele aldıkları görülmektedir (Baykal ve Baykal, 2008, s. 5-7). Bu sorunların çoğu birçok kişi tarafından bilinmekle birlikte gelişen teknoloji ve sanayileşme ile daha birçok sorunun ortaya çıkacağı da bir gerçektir. Sorunların ortak özelliği ise insan tarafından ortaya çıkarılmasıdır.

Özellikle uydu ve ulaşım alanında yaşanan gelişmelerle dünyanın artık keşfedilmeyen hiçbir yerinin kalmaması, insanların çok hızlı seyahat etmeleri ve bunun sonucunda küresel vatandaşlıkların ortaya çıkmasıyla herhangi bir yerdeki çevre sorunu tüm dünya topluluklarının dikkatini ve tepkisini çekmektedir. Uluslararası platformlarda, dünya bu çevre sorunlarını tartışmaya başlamıştır. Bunun neticesinde ise tüm dünyayı ilgilendiren ve ‘’küresel çevre sorunları’’ olarak topluma ve bilime mal olmuş konu başlıkları belirlenmiştir. Bunlardan en önemlileri;

Küresel ısınma ve dünyada iklimlerin değişmesi: Dünya için en önemli çevre sorunlarından birini teşkil eden iklim değişikliği, küresel sebepler ve sonuçları olan çevresel bir sorundur. İnsan faaliyetleri, küresel iklim koşullarını değiştiren ve gelecekte ekosistemlere ve insanlara ciddi zararlar verebilecek olan karbondioksit (CO_2) emisyonlarının artmasına katkıda bulunur(Intergovernmental Panel on Climate Change, 2007). Sera gazlarının en etkilisi olarak CO_2 gösterilmektedir. Organik maddelerin yanması sonucu atmosfere yayılarak bir katman oluşturur ve güneşten gelen ışınların geri dönmesini engelleyerek sera etkisi yapar. Bunun neticesi olarak küresel ısınma; insan faaliyetleri sonucu meydana gelen ve CO2 in ağırlıklı olarak bulunduğu sera gazlarının atmosferde artması sonucunda yeryüzüne yakın atmosfer tabakaları ile yeryüzü sıcaklığının yapay olarak artması olarak tanımlanmaktadır. (Bayraç, 2011, s. 232). Yapılan araştırmalarda göstermiştir ki iklim değişikliğinin en önemli nedeni insanlardır (IPCC, 2007, s. 5, Baykal ve Baykal, 2008, s.7). Özellikle Sanayi Devrimi ile birlikte aşırı kullanılmaya başlanan fosil yakıtlar, ormansızlaşma, yanlış arazi kullanımı, tarımsal faaliyetler ve endüstriyel süreçler gibi nedenlerden dolayı atmosferin yaşanılabilir gaz bileşimi hızla değişmiştir. Sanayi Devrimi öncesi atmosferdeki sera gazları yoğunlukları hemen hemen sabit iken teknolojik ürünlerin hızla üretilmesi ve kullanımının yaygınlaşması ile sera etki yapan gazların yoğunlukları giderek artmıştır. Örneğin, 1860 öncesi atmosferdeki yoğunluğu 280 ppm (milyonda bir parçacık) olan Karbondioksit (CO_2) düzeyi, günümüzde 400 ppm

seviyelerine ulaşmıştır. İnsan faaliyetlerinden kaynaklanan ve sera etkisini kuvvetlendiren bu süreçler içsel zorlama ve geri besleme mekanizmalarının çalışmasına sebep olarak, doğal dışsal zorlamalarla birlikte iklim değişikliğine neden olmaktadır (Başoğlu, 2014, s.14). Günümüzde iklim değişikliği sorunu, yaşamın sürmesi açısından en önemli tehdit faktörü olarak görülmektedir. Nitekim Dünya'nın sıcaklığı son yüzyılda 0,6 C artarken, kutuplardaki buzullar erimeye başladığında deniz seviyesi 0,1 ila 2 metre yükselmektedir. Bu durum ise insanın çok ciddi sorunlarla yüzleşeceği ve soyunun tehlike altında olacağı şeklinde yorumlanmaktadır. Deniz seviyesinin yükselmesi sonucu yaşanacak tarımsal alanların kaybedilmesi nedeniyle ortaya çıkacak gıda sıkıntısı göz önüne alındığında, iklim değişikliği sorununun sürdürülebilir kalkınma bağlamında büyük felaketlere yol açabileceği daha iyi anlaşılmaktadır (Watkins, 2005, s. 65).

Küresel ısınmanın baş etkeni olan sera gazlarının artması dünyanın sonunu getirebilecek bir felaket olarak ta görülmektedir. Ormansızlaşma, yanlış arazi kullanımı, tarımsal faaliyetler ve endüstriyel süreçler de sera gazı salınımını arttırmaktadır. Yükselen dünya sıcaklığının dünyada deniz seviyesinde yükselmeye, buzulların erimesine, çok değişkenli ve aşırı hava koşullarına neden olması beklenmekte ve küresel ısınmanın tarımsal ürünleri etkileyeceği düşünülmektedir (Baykal ve Baykal, 2008, s. 8).

Küresel ısınmanın önüne geçilmezse, dünya ciddi bir tehdidin altında kalarak, geri dönüşümü olmayan sonuçlarla yüz yüze gelecektir. Bu nedenle öncelikle küresel ısınmaya neden olan etkenler önce kısmen sonra tamamen ortadan kaldırılmalıdır. Bunun için küresel ısınmaya sebep olan sera gazı emisyonu kaynaklarından fosil yakıt kullanımının azaltılması, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması, dünyadaki yeşil alanların tahrip edilmesinin durdurulması ve bu alanların artırılması, geri dönüşümlü çevre dostu ürünlerin yaygınlaştırılması, atık yönetimi, çarpık kentleşmenin önlenmesi vb. küresel ısınmanın önüne geçebilmek adına önemli katkılar sağlayacaktır (Aksan ve Çelikler, 2013, s.50).

Atmosferdeki ozon tabakasındaki incelme: Dünyadaki hayatın vazgeçilmez unsurlarının başında yer alan güneş ısı ve ışık kaynağı olarak yeryüzünü şekillendirir.

Ancak dünyaya ulaşan güneş ışınlarının büyük çoğunluğu canlı yaşamını tehdit eden yüksek radyasyona sahiptirler. Bütün yaşam biçimlerine zarar veren bu ışınlar dünyanın üst katmanlarında tutularak zararsız bir şekilde yeryüzüne ulaşırlar. Bu ultraviyole radyasyonu emen ozon tabakası, dünyanın yerden 19 ila 30 kilometre arasındaki stratosfer katmanındadır. Bu tabakadaki ozon molekülleri doğal şartlarda herhangi bir kimyasal bozulmaya uğramazlar. Ancak son yüzyılda kullanımı giderek artan kloroflorokarbonlar (CFC'ler) adı verilen kimyasal maddeler koruyucu ozon tabakasının tahribatına neden olmaktadır (Umdu Topsakal ve Kara, 2009, s. 14). Soğutma ve klima uygulamalarında kullanılan CFC (kloroflorokarbon) ve HCFC'ler (Hidrokloroflorokarbon) atmosfere verildikten sonra difüzyon ve atmosferik rüzgârlar nedeniyle yukarı doğru yükselirler. Özellikle, CFC'ler çok yüksek kimyasal stabiliteye sahiptir, bu yüzden 100 yıldan uzun bir süredir atmosferde yapılarını bozmadan kalabilirler. HCFC'lerin yapısında hidrojen atomlarının varlığı nedeniyle kimyasal stabiliteleri düşüktür. Yapılarını bozmadan yaklaşık 15 yıldır atmosferde kalabilirler. Bu zaman çok kısa bir zaman olduğundan, çok azı stratosfere ulaşır ve ozon tabakasının delinmesine neden olur (Onat vd., 2004, s.33). Sanayileşme ile birlikte atmosferde konsantrasyonu hızla artan çeşitli türdeki kirletici gazlarla tepkimeye girerek değişime uğramıştır. Bu bozulma, 1980'li yıllarda, Antarktika'daki Halley Körfezi'ndeki bilim adamlarının ozon konsantrasyonunun % 40'ın altında olduğunu fark ettiğinde ortaya çıkmıştır. Bu tabaka zararlı ultraviyole (UVB, UVC) ışınlarının toprağa ulaşmasını önler. Bu nedenle koruyucu bir filtre görevi görür. Bu zararlı ışınlar yeryüzündeki tüm canlı organizmalara zarar vermekte ve ozon tabakası hasar gördükçe yeryüzüne ulaşan ışınların miktarı artmaktadır (Çetin, 2008, s.6).

Ozon tabakasının delinmesi sonucunda, artan ultraviyole ışınları ciltte kansere, gözlerde katarakt ve bağışıklık sisteminin zayıflamasına sebep olmaktadır. Ekvator yakınlarında yaşayan insanlar üzerinde yapılan yakın tarihli bir araştırmaya göre yukarıda vurgulanan sağlık sorunlarının artmış olduğu bulunmuştur (Onat vd., 2004, s.34).

Ormanların yok edilmesi: Ormanlar sadece doğal ve yapay bir ağaç kaynağı olarak görülmemelidir. İklim, su rejimi, erozyon, sağlık, turizm, endüstri ve vatan

savunması konusunda olumlu katkıları olan alanlardır. Ormanlar, vahşi hayvanlar ve diğer canlılar için yaşayan bir ortam olmaları ile de öne çıkarlar (Şahin ve Sipahioğlu, 2002, s. 378). Ormanların tahribatı ve yok edilme nedenleri arasında genellikle insanların ısınmak için yakacak sağlama veya ormana yaşam alanı inşa etme sayılabilir. (Baykal ve Baykal, 2008, s. 8). Orman alanlarının yok edilmesinde bilerek veya doğal nedenlerle çıkan yangınlar da geniş yer tutmaktadır. Bu yangınların bir sonucu olarak, daha önce belirtilen ormanların insan ve diğer tüm canlılara olan faydaları tamamen veya kısmen ortadan kalkmaktadır. Yangınların bir sonucu olarak, biyolojik çeşitliliğin zarar görmesi, erozyon, toprak kayması, sel ve hava kirliliği gibi doğal afetlerin sayısının ve hızının artmasına büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır. Sıcaklık, rüzgâr, nem ve yağış gibi doğrudan insan hayatını etkileyen iklim unsurlarını zorlaştırmaktadır (Doğanay ve Doğanay, 2004, s.42).

2.1.2.2. Türkiye'de çevre sorunları

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerine etki eden birçok faktör mevcuttur. Öncelik sanayi alanındaki gelişmelerle verilmektedir. Toplum refahı bakımından gerekli olmakla birlikte kontrolsüz sanayileşmenin birçok sorunu da beraberinde getirdiği gerçektir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde görülen tüm çevre sorunları ülkemiz için de geçerlidir. Diğer tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de sanayileşme neticesinde çevre büyük tahribata uğramış ve hala bu tahribat devam etmektedir.

Yapılan çalışmalarda Türkiye'nin küresel ısınmadan büyük oranda etkileneceği belirtilmiştir. Bunun neticesinde ise; bazı bölgelerde yağışların hemen hemen hiç olmayacağı, bazı yerlerde ise sel ile mücadelenin üst seviyelere çıkacağı ve birçok hayvan ve bitki türünün kaybolacağı belirtilmektedir. Yağmurun çok yağması kuraklığın önüne geçilmesine engel olamayacaktır. Çünkü hızlı buharlaşma, yağan yağmurları etkisiz hale getirecektir. Türkiye'de yaşanan çevre sorunları, diğer dünya ülkelerinde yaşanan sorunlardan farklı değildir. (Öztürk, 2009, s.7-8). Türkiye birçok çevre sorununun tehdidi altındadır. Bunlar içerisinde en önemlileri; Havadaki yabancı maddelerin normalden fazla yoğunlaşması sebebiyle ortaya çıkan ve canlı hayatını olumsuz etkileyen **hava kirliliği,** zararlı maddelerin suya karışarak suyun niteliğinin bozulması sonucu oluşan **su kirliliği,** toprağın verimini etkileyerek,

toprağın özelliklerini bozan etkenler sonucu oluşan **toprak kirliliği,** Su, rüzgâr, çığ gibi doğal olayların veya insanların etkinlikleri sonucunda yeryüzünün aşınması ve sonucunda verimli toprakların başka yerlere taşınması neticesindeki **erozyon,** yanlış arazi kullanımı, sanayileşme, nüfus artışı gibi nedenlerle orman alanlarının daralması veya tamamen yok edilmesi sonucu ortaya çıkan **orman tahribatı,** hava, su, toprak veya insan vücudu gibi alıcı ortamlara radyoaktif maddelerin karışması ile oluşan r**adyoaktif kirlenme,** insanların fizyolojilerini olumsuz etkileyerek, psikolojilerini bozan ve iş verimliliklerini azaltan rahatsız edici seslerin neden olduğu g**ürültü kirliliği,** atmosfere verilen karbondioksit, metan, kloroflorokarbonlar, azot oksitler gibi bazı gazların etkisiyle atmosferdeki **ozon tabakasının incelmesi,** ağırlıklı olarak fosil enerji tüketiminden kaynaklanan ve atmosfere verilen karbondioksit, kükürt dioksit, azot oksit gibi bazı gazların havada nemle birleşmesi ve asitlere dönüşmesi, bu asitlerin de yeryüzüne yağış olarak inmesi neticesindeki **asit yağmurları** ve sera gazı olarak bilinen gazların oranının atmosferde artması sonucunda yeryüzündeki sıcaklık artışının olduğu **küresel ısınma** sayılabilir (Bildik, 2011, s.10-11).

2.2. Çevre Etiği ve Çevre Etik Yaklaşımları

Kendi haline bırakıldığı zaman içinde yaşayan bütün formların uyum içinde olduğu çevre, özellikle insan kaynaklı dış müdahale ile bu uyumunu hızla bozmaktadır. Etik, çevre etiği ile ele alındığında "iyi" ve "kötü" sorularını sorarak, insan-insan ilişkilerinde ya da insan-çevre ilişkilerinde ortaya çıkan davranışların hangisinin iyi veya doğru, hangisinin kötü veya yanlış olduğunu tespit etmek, kötü veya yanlış davranışlardan insanları uzak tutmak, iyi ve doğru davranışları ise teşvik etmek olarak izah edilir (Ergün ve Çobanoğlu, 2012, s. 111). Çevre etiği ve çevre etik yaklaşımları başlığı altında çevre etiği tanımı ve çevre etiği amaçları açıklanmıştır. Çevre etiği yaklaşımları ise dört unsuru ile birlikte ele alınmıştır.

2.2.1. Çevre Etiği

İnsan yeryüzünde var olduğundan beri doğayı kullanmakta, değiştirmekte ve çoğunlukla da bilinçsizce sömürmektedir. Bu sömürü son 40-50 yılda artık fark edilebilir, göz ardı edilemeyecek kadar tehlikeli boyutlara ulaşmıştır. İnsan sadece

kendi istek ve ihtiyaçlarını değil, yaptıklarının sonuç ve yansımalarını da dikkate almalı yani geleceği de düşünmelidir. Çevre olmadan hayattan bahsetmek mümkün değildir ve doğal dengenin bozucu ve yok edici varlığı olarak sorumluluk insana aittir. Buna sorunların çözümü için uygulamalı etik olarak bilinen "çevre etiği" kavramı ortaya atılmıştır. Çevre etiği geleceğin etiğidir (Pieper, 1999, s. 93). Sosyal yaşamın hemen her alanında meydana gelen hızlı değişimler ve dönüşümler, birçok alanda etik yaklaşımın ortaya çıktığı bir söylem alanı yaratmıştır. Meydana gelen her sorunla ilgili yorumunun etik bir bakış açısından incelenmesi gerektiği söylenmektedir. Son yıllarda ciddi anlamda hissedilen çevre sorunlarına yaklaşımda yeni ve uygun metot arayışları, çevresel etik kavramını yaratmıştır (Fırat, 2003, s.106). Çevre etiği, insanın doğayla ilişkilerini incelemekte ve sorgulamaktadır. İnsanın doğal ve sosyal çevre ilişkilerinin ahlaki boyutları ile incelemektedir (Yağanak ve Önkal, 2005, s.590). İnsanların doğal dünyada davranışlarını ahlaki kurallar çerçevesinde yönetmeleri gerektiğini düşünen çevre etiği, bu kuralların ne olduğunu, insanların başkalarına karşı sorumluluklarını ve bu nedenlerin neler olduğunu açıklayan bir kuramdır (Des Jardins, 2006, s. 539).

Çevre etiği, hangi eylemlerin hangi ölçütlere göre değerlendirilmesi ve seçilmesi gerektiğini, hangi varlıkların bu seçimlerde hesaba katılması gerektiğini ve insan dışı varlıkların konumunu sorgular (Erbil ve İdemen, 2010, s.3). Çevre etiğini içeriğini ise, şimdiki ve gelecek nesilleri kapsayacak düzeyde bütün varlıkları ve evreni kendi bütünlüğünün var olma hakkına uzanan geniş bir yelpaze oluşturur (Keleş ve Ertan, 2002, s.184). Kuramsal bir disiplin olan çevre etiği, insanların doğa, doğayı oluşturan faktörler ya da çevreyle ilgili karar verirken önemsediği her türlü tutum ve davranışları inceler (Karaca, 2007).

2.2.2. Çevre Etiğinin Amacı

Çevre etiği kendine has amaçlara sahip olmanın yanı sıra genel etiğin amaçlarını da benimser. Çevre etiğinin temel amacı genel etik ile ortaktır ve insanın mutlu olmasını sağlamaktır. Çevre etiğinin insanın mutlu olmasını sağlama amacı, kendi içinde iki amaca ayrılarak ortaya koyulabilir. Bunlardan birincisi; bireylere mutlu, başarılı ve dolu birer yaşam sağlayacak norm ve prensiplerin oluşturulmasıdır. İkincisi ise,

bireylerin birbirine bağlı olduğu ortak yaşamın normlarının ve prensiplerinin oluşturulmasıdır (Wbgu'dan aktaran Kılıç, 2008, s. 37). Çevre etiğinin amaçlarından biri, hem insanları hem de doğayı korumak için teknolojinin tehlikelerine karşı uyarmak ve bunu kötü amaçlarla kullanma olasılığını ifade etmektir. Sorun, bilim ve teknolojinin kendisinde değil, olası yan etkilerini önemsemeyen ve insanlara çok fazla güven veren insan merkezli bir yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. İnsan-merkezli doğa anlayışı sonucunda bilim ve teknolojiye hakim olma hırsı, atom bombası durumunda olduğu gibi, kötü niyetli amaçlar da kullanılabilir. Bazen bilim insanların kötülüklerini maskelemek için kullandıkları bir araç olabilir. Bu sebeple etik, bilimsel araştırmalarda denetimin ve bilimsel etiğin önemini vurgulamaktadır (Kılıç, 2008, s.243).

Çevresel etiğin amaçlarını; insan davranışlarının ahlaki açıdan açıklamak, bu davranışlar için bilinçli yönelimleri artırarak bu bilinci geliştirecek düşünceleri sağlam temellere bağlamak, ahlaki davranışlar için gerçekte ahlaki olup olmadığını ve insanın iradesine bağlı olup olmadığını göstermektir. Özellikle bu doğal çevreye karşı yapılan insani davranışlara ahlaki bir sorumluluk yüklemek ve yaşanılan çevreyi korumak olarak sıralanabilir (Kılıç, 2008, s. 37). Evanoff, bilim insanlarının çevre etiğinin üç ana amacı olması gerektiğini vurgular. Bu amaçlar; İnsanın gelişim sürecini üst düzeye çıkarmak için insanın hem bedensel ve fiziksel gereksinimlerini, hem de psikolojik, sosyal ve kültürel gelişimini iyice algılamalı, anlamalı, farkında olmalı ve bunlara karşı duyarlı olmalıdır; sosyal adaleti hem kültürler arası hem de kültür içinde gerçekleştirmelidir, İnsanın ve dışındaki yaşamın çevresel bütünlüğünü dikkate almalı, yeterli bir şekilde ve nitelikli düzeyde gelişimini sağlamalı, desteklemeli, yükseltmeli ve geliştirmelidir (Evanoff, 2005, s. 107-108).

2.2.3. Çevre Etiği Yaklaşımları

İnsanın daha rahat ve kolay yaşam standartlarına göre kendisini adapte etmesinin sonucu çevreyi değiştirme ve kendine göre dizayn etme davranışları ile çevre sorunları ortaya çıkmıştır. Büyük ve küçük çevresel sorunların insanın normal hayatını tehdit etmeye başlamasıyla çevrenin korunmasının ve geliştirilmesinin gerekli olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çevre sorunlarını çözmek ve en

aza indirmek için bazı fikirler ve yaklaşımlar olmuştur. Son yıllarda çevresel etik yaklaşımlar olarak adlandırılan bu eleştiriler ve yeni yaklaşımlar birer tepki olarak savunulmaktadır. Çevreci akım ve çevre etiği yaklaşımlarının fikirsel ve eylemsel temelini bu düşünce ve tepkiler oluşturmaktadır (Erdaş, 1997; Kayaer, 2013, s.69).

İnsanın doğaya ve doğayla ilişkilerine bakış açısı etik yaklaşımını oluşturur. İnsanın çevrenin bir parçası olduğu, çevrenin bir unsurunun zarar görmesinin, bütün yaşamı etkilediği düşüncesinin geliştiği bu süreçte, yeni etik yaklaşımlar doğmuştur. İnsan merkezli çevre etiği yaklaşımı terk edilmeye başlanmış, canlı ve çevre merkezli çevre etiği yaklaşımları ise önem kazanmıştır. Bu yeni etik değerler ve bu değerlerin hukuksal düzenlemelere yansımaya başlaması, insan ve çevre ilişkilerinin yeniden düzenlenmesine dönük olumlu çabalar olarak değerlendirilmektedir (Keleş ve Ertan, 2002).

Çevre etiği yaklaşımları, yalnızca insan davranışlarını yönlendiren ilkeleri belirlemekle kalmamakta, toplumda düzen ve adaletin zorlama gücünü oluşturan ve bu doğrultuda yaşanabilecek bir ortam sağlayan hukuk düzenini de belirlemektedir (Keleş ve Ertan, 2002, s. 199). Bazı araştırıcılar tarafından değişiklik gösterse de çevre etiği yaklaşımlarını dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar;

- İnsan Merkezci (Antroposentrik) Etik Yaklaşım
- Çevre Merkezci (Ekosentrik) Etik Yaklaşım
- Ekofeminist Etik Yaklaşım
- Dinsel Etik Yaklaşım

2.2.3.1. İnsan merkezci (antroposentrik) etik yaklaşım

Antik Yunan'dan itibaren etiğin konusunu insan-insan ilişkileri oluşturmuştur. Doğada bulunan tüm varlıkların sahibinin insan olduğu ve tüm çevreyi istediği gibi kullanma hakkını elinde bulundurduğu bilinen bu yaklaşımda Aristoteles; "bitkiler hayvanlar için, hayvanlar da insanlar içindir" şeklinde ifade etmiştir. Protagoras ise "insan her şeyin ölçüsüdür" sözüyle insanı tamamen merkeze almıştır. (Keleş ve Ertan, 2002, s.188-189). Daha sonraki dönemlerde bu fikirler sürekli benimsenmiş ve

insan merkezli yaklaşım kabul görmüştür. Özellikle sanayi devrimiyle birlikte teknolojide ve bilimdeki gelişmeler, insanın doğaya hâkim olma tutkusunu üst seviyelere çıkarmış ve bunu gerçekleştirebilecek olanakları da sunmuştur. Bu olanaklar dünyada egemen üretim-tüketim ilişkisine uygun ve doğayı insanın yararlanmasına sunulmuş bir meta olarak gören felsefi düşüncelerle desteklenmiştir. Bu felsefi düşünceler ile bilimsel altyapıyı destekleyecek düşünsel altyapı oluşturulmuş ve insan-çevre ilişkilerinde insan merkezli etik olarak ifade edebileceğimiz kuram egemen olmuştur (Ergün, 2014, s. 150).

Antroposentrik yaklaşım, çevresel değerin insan merkezli olduğu ve diğer tüm varlıkların insani amaçlara yönelik var olduğu inancıdır. Ancak çevreye duyarlı yazarlar, antroposentrik yaklaşımın etik olarak yanlış olduğunu ve ekolojik krizlerin temelinde yer aldığını savunmaktadırlar. Bununla birlikte, bazı çevre etiği uzmanları, antroposentrik yaklaşım eleştirilerinin yanlış yönlendirilmiş ve hatta yanlış düşünülmüş olduğunu savunmaktadırlar. Bunlar; antroposentrik yaklaşımın meşru ve meşru olmayan insan çıkarlarını ayırt edememekle birlikte üretken ve yanıltıcı olabileceğini iddia etmektedirler (Kopnina ve ark., 2018, s. 112). Bazı araştırmacılar, antroposentrik görüşün kaçınılmaz olduğunu ve hatta çevre koruma için gerekliliğini savunurken (Grey, 1993, s. 465), diğerleri ise antroposentrik yaklaşımın biyo-çeşitliliğin korunması için yetersiz olduğunu savunmaktadırlar (Cafaro ve Primack, 2014, s. 2; Shoreman-Ouimet ve Kopnina, 2016, s. 38).

İnsanlar arası ilişkileri yönlendirmeyi amaçlayan geleneksel etikten farklı olan çevre etiği, bugün yaşayan insanlar, doğa ve gelecek nesiller gibi birçok şey arasındaki ilişkileri yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla çevre etiğinin önerisi, sadece insanların değil, insan dışındaki varlıklar ve doğanın haklarına da saygı çerçevesinde hareket etmek olmaktadır. Bu durumda insan merkezli çevre etiği, çevre etiğinin bir aşaması olup aynı zamanda onun aşılmakta olan bir dönemini temsil etmektedir (Mahmutoğlu, 2009, s. 96).

İnsan merkezli çevre etiğinde sadece insanların içsel değeri vardır, yani insanlara; başka bir insana ya da topluma yararından bağımsız olarak değer atfedilir. İnsan dışındaki diğer varlıkların ise içsel değeri yoktur. Onlar, insanların iyiliği için

kullanılabilecek araçlar olarak ancak araçsal değere sahiptir ve birer nesne olarak ahlaki sorumluluklara sahip değildir (Ünder, 1996, s. 60) İnsanı doğanın efendisi olarak gören insan merkezli çevre etiğine göre, insanın insan dışındaki varlıklara karşı doğrudan herhangi bir sorumluluğu yoktur. İçsel değerin sadece insana atfedilmesinin en önemli gerekçeleri ise, insanın aklını kullanabilen ve ahlaki özelliklere sahip bir varlık olmasıdır. Böylece insan merkezli yaklaşımın temel tartışmaları; insanlar tarafından doğaya yapılan veya yapılabilecek müdahalelerde haklılık durumu, insanın doğayla ilişkisindeki uyumu, doğa karşısında adaletli olunması, doğaya yapılan müdahalenin insanlara yarar veya zarar getirme çerçevesinde gerçekleşmektedir (Kılıç, 2008, s. 40).

İnsan merkezli çevre etiğinin doğayı korumak için çeşitli gerekçeleri bulunmaktadır. Bunlardan biri, insanın ekonomi için çevreden doğrudan yararlanmasıdır (Kılıç, 2008, s. 54). Örneğin vahşi türler; yeni ilaçların ve petrolün yerini alacak maddelerin üretimi için kaynak olarak görülür ve kullanılırlar (Wilson, 2005, s. 161). Başka bir gerekçe, insanın gelecekte kaybedilecek bir türe gereksinim duyabileceği düşüncesidir. Bu düşünce türlerin ekolojik faydasına dayanır. Ekosistem tüm varlıklara olduğu gibi insana da bir yararlanma zinciri sunar. Bu yararlanma zinciri içinde her bir tür bütünü korumak için önem taşımaktadır. Diğer bir gerekçe ise doğanın estetik, sembolik faydası olmaktadır (Kılıç, 2008, s. 54-55). Gerçekten de belirtilen faydalarına ek olarak çevremizde gözlemleyebildiğimiz yaşam, karmaşık yapısı ve güzelliğiyle büyük bir estetik ve ruhsal değere sahiptir (Wilson, 2005, s. 164-166)

İnsan merkezli çevre etiğinde insanın dünyada ortaya çıkan her çeşit soruna bir şekilde çözüm bulacağı düşüncesi yer alır. Bilim ve teknoloji karşısında büyük bir güven ve hayranlık duyulur. İnsan merkezli etik yaklaşımlar, çevre sorunlarının demokrasi ve rekabet ortamı içerisinde çözüleceğini ileri sürerler (Kılıç, 2008, s. 57-59). İnsan merkezli çevre etiği genel hatlarıyla değerlendirildiğinde; insanın içsel değere sahip tek varlık olması ve bütün sorunları çözebilecek güçte görülmesi, insan merkezli çevre etiğinde tek varlığa; insana orantısız, yanlı ve abartılı bir biçimde değer atfedildiğinin göstergeleri olarak düşünülebilir.

2.2.3.2. Çevre merkezci (ekosentrik) etik yaklaşım

Çevre merkezci yaklaşım, insan merkezli görüşün oluşturduğu çevre krizinin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak üzere, bu görüşe karşıt olarak ortaya çıkmıştır. Çevre merkezci yaklaşım, insan merkezli yaklaşımın kabul ettiği gibi insan doğanın efendisi değil, ekosistemin bir parçasıdır. Bilinçli bir varlık olmasından dolayı insanlar, bitkilerden ve hayvanlardan farklı olsalar da, ortak bir varlık olarak ortak bir kaynaktan gelmektedir. Bu nedenle, insan doğanın ayrılmaz bir parçasıdır. Canlı merkezci (biosentrik) yaklaşımın sadece canlıları öne çıkarması ve cansız çevreyi göz ardı etmesi nedeniyle her iki kısmı da içine alan çevre merkezci yaklaşım daha çok kabul görmüştür. Çevresel merkezli bir etik yaklaşımda, canlı cansız ayrımı ayrılmadan tüm canlılar önemli bir değere sahiptir. Bu görüşle birlikte doğa, canlı ve cansız varlıklar ile bir bütün olarak görülmeye başlanmıştır. Bu görüşe göre, eğer insanlar kendilerini doğanın hakimi olarak değil, doğanın bir parçası olarak görürlerse, çevreyi koruma duyguları güçlenecek ve ona daha saygılı olacaklardır. Yok, olma tehlikesiyle karşı karşıya bulunan bitki ve hayvan türünün değeri anlaşıldıkça, bunların yaşam alanları olan orman, dağlık ve sulak alanların korunması gerektiği bilincine varılacaktır" (Güneş ve Coşkun, 2004, s. 64)

Ekolojik etik olarak da adlandırılan çevre merkezli etik, insanın doğa ile ilişkileri, tutum ve davranışları konusunda ahlaki kurallar oluşturmak ve bu kuralları sağlam temellere dayandırmayı amaçlamaktadır. İnsana çevrenin korunması gerektiğini benimsetmeyi ve bunu bir ahlaki ilke haline getirmeyi hedeflemektedir (Kılıç, 2008, s. 261). Bu yaklaşıma göre, evrende var olan her şey sistemin bir parçası olup, farklı işlevlere sahiptirler. Dünyada var olan canlı sistem nasıl kendi aralarında tutarlı bir yapıya sahipse, evrenin bizzat kendisi de böyle bir yapıya sahiptir. Evrende bulunan canlı ya da cansız bütün varlıklar tutarlı bir sistemin parçasıdır. Bu etik yaklaşıma göre, canlı ve cansız varlıklar evrende var olmaları nedeniyle içsel bir değere sahiptirler. Çevre merkezli etikte, etik değere sahip olmak için var olmak yeterlidir (Ertan, 1998, s.139). Roderick F. Nash, çevre-merkezci yaklaşımın önemli temsilcilerindendir. Ona göre; insan gibi insanın haricindeki tüm doğanın da var olma ve yaşama hakkı vardır. Birey doğanın parçasıdır ve her türlü hak doğaya aittir. Bu yaklaşımıyla Nash, etik yayılmacı geleneğin temsilcisidir" (Ertan, 2004, s. 102).

Ekosentrik düşüncenin önemli yaklaşımlarından biri de Bookchin'in "Toplumsal Ekoloji"sidir. Bu yaklaşım, insanın doğaya hükmetmesi ve istismar etmesi gerektiği varsayımının, insanın egemenliğinden ve sömürüsünden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Olaya tersten bakılırsa; "insanın doğayı emek potasında eriterek özgürleşeceği" varsayımının tersine insanın, ancak doğayla uyumlu bir şekilde oluşturacağı etiksel ve ekolojik müdahale yoluyla doğayı zenginleştirerek insan varlıklarının özgürleştirilebileceğini savunmaktadır (İdem, 2002, s. 2). Günümüzün önemli çevresel problemlerinden olan küresel ısınma ve iklimsel değişim ekosentrik yaklaşım için önemli bir konudur. İklim değişikliği sadece insanları değil aynı zamanda çevreyi ve hayvanları da etkilemektedir. Aşırı endüstrileşmiş yaşam biçimi, sıcaklıkta artışlara ve bunun sonucunda çevresel kirliliğe neden olmaktadır.

2.2.3.3. Ekofeminist etik yaklaşım

II. Dünya Savaşı sonrası dünyada meydana gelen hızlı nüfus artışının doğa kaynaklar üzerinde yarattığı baskı, gelişmiş ülkelerde endüstriyel ürünlerin kullanımının artması, nükleer silahlar ve nükleer enerji kullanımı nedeniyle atıkların yarattığı kirlilik yeryüzünde insanlar da dâhil olmak üzere tüm yaşam formlarını yok olma tehlikesi ile karşı karşıya bırakmıştır. Tehlikenin insan eylemlerinden kaynaklandığı konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Ancak, söz konusu eylemlerin kökenleri, insan yaşamını sürdürmek için gerekli olup olmadıkları, eylemleri şekillendiren ve yönlendiren süreçlerle, ortaya çıkan tehlikenin giderilebilmesi için önerilen çözümler konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. "Çevre etiği yaklaşımları adı altında toplanabilecek tüm farklı görüşlere en güçlü muhalefet çevre sorunlarına feminist bakış açısı getiren ekofeminizmdir" (Beklan Çetin, 2005).

Ekofeminizmin ortaya çıkışı, 1970'li yıllara rastlar. Bu eğilim Feminizmin bir uzantısı sayılmaktadır. Ekofeminizm terimi ilk defa, 1974 yılında Françoise d'Eaubonne tarafından kaleme alınan Le Féminisme oula Mort (Feminism ya da Ölüm) adlı kitapta geçmektedir. Bu eserde yazar, doğa krizini ve doğadaki tamiri mümkün görünmeyen tahribatın ana müsebbibi olarak ataerkil toplum düzenine işaret edilmekte ve bu durumdan kurtuluşun ancak Ekofeminist devrimle mümkün olabileceğine vurgu yapılmaktadır. Ekofeministler ayrıca doğada meydana gelen

tahribatın önlenmesinde, doğayla yakın ilişkiler içerisinde olan kadının daha etkin rol oynayabileceği kanaatindedirler (Olgun, 2012, s. 358). 1970'li yıllarda ortaya çıkan, 1980'li yıllarda bir ekolojik harekete dönüşen ve bugün taraftar sayısını önemli ölçüde artırmaya devam eden ekofeminizm, tarihsel ve kültürel olarak kadının toplumsal konumunun, mevcut üretim sisteminin ve insan-doğa ilişkisinin yeniden sorgulanması gerektiğini ileri sürmektedir (Görmez, 2007, s. 105).

Kendi içinde, "liberal ekofeminizm", "kültürel ekofeminizm", "sosyal ekofeminizm" ve "sosyalist ekofeminizm" gibi kollara ayrılan ekofeminizme göre; ekoloji hareketi feministtir, çünkü kadının başat belirleyiciliğiyle doğanın başat belirleyiciliği aynıdır, dolayısıyla da kadın erkekten daha çok doğanın parçasıdır (Görmez, 2007, s. 105). Ekolojik problemlerin ekofeminist çözümlemesi, geleneksel insan merkezci çevre etiği anlayışlarına karşı en güçlü karşı çıkışlardan birisidir. "Farklı feminist bakış açılarının çevre yaklaşımları ile bir araya gelmesinden oluşan ekofeminizm, kadın ve doğanın çifte sömürüsü tezinden hareket etmektedir" (Çetin, 2005, s. 61). Ekofeministlere göre, kadın sorunu da çevre sorunu da ancak bunlar üzerindeki baskının ortadan kaldırılmasıyla çözülebilir (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2009, s. 296). Ekofeministler, hayatın idamesiyle ilgili işleri üstlenmesi, çocuk doğurup besleyip büyütme gibi işlevlerinden dolayı kadının doğayla özdeşleştirildiği ve doğanın tahribatından bu yüzden en fazla etkilenen varlığın yine kadın olduğu şeklinde bir varsayımdan hareket etmektedirler. Bu özelliklerinden ötürü yine ekolojik sorunların çözümünde yine kadının avantajlı olduğu da ifade edilmektedir (Olgun, 2012, s. 359).

Ekofeminizm, demokratik müzakere ve kendi kendine sorgulama ile ilgili olan vatandaşlık politikasıdır. İnsanların özel kimlikleri, çıkarları ve ihtiyaçlarının ötesinde ortak bir dünya üretmek için eşit olarak bir araya gelme idealine bağlılık olarak ortaya çıkmıştır. Buradaki vatandaşlık, yasal veya bölgesel olarak belirlenmiş bir durum değil, demokrasinin, siyasetin, tanıtımın, eşitliğin ve özgürlüğün etiyolojik-politik değerlerine bağlılığı ile yürütülen bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Macgregor, 2014, s. 628).

Ekofeministlere göre; insan insan olmayana, erkek kadına, zihin bedene vb. yeğlenir ve ikincilerin birinciler karşısında araçsallaştırılmasıyla erkeğin doğayı, hayvanları, kadını vb. kullanması meşrulaşır (Ferry, 2000, s. 164). Erkek egemen batıcı feminist kavramsal şemasına göre ise; kişiye ve doğaya bakışı şekillendiren zihin-beden, akıl-duygu, erkek-kadın, insan-doğa, kültür-doğa, özel-kamusal, aşkın-içkin gibi birbirine bağlı birbirini güçlendiren ikilikler mevcuttur. Bunlardan birincisi diğerinden üstün ve özsel olarak daha değerli olan eril, birincinin hizmetinde olup onun ihtiyaçlarını temin için var olan ise dişildir. Bu kuramsal çerçevede kadın ve doğa aynı kaderi paylaşan ve doğal olarak tamamlayıcıdır. Eğer insan- doğa ilişkisi yeniden kavramsallaştırılacaksa bu ikilik ve hiyerarşi yok edilmelidir (Ünder ve Hasan, 2005'den aktaran Sıdeg Abdalla, 2018 s. 32).

Özetle ekofeminizm, cinsiyet ayrımcılığıyla çevre sorunları arasında doğrudan bir ilişkinin varlığını öne sürerek bütün sorunları, erkeğin kadın ve doğa üzerindeki tahakkümüne bağlamıştır. Dolayısıyla kadının kadın-erkek eşitliği sağlanarak, doğanın ise ekolojik bir adalet sağlanarak erkeğin tahakkümünden kurtarılıp özgürleştirilmeleri gerekmektedir (Kılıç, 2008, s. 196). Çevresel sorunlar ile cinsiyet ayrımcılığı arasında bir ilişki kuran ekofeminizm, erkek egemen toplumda kadın ve çevre üzerinde yoğun bir baskı olduğunu savunmaktadır. Ekofeminizm, temel varlık gösteren tüm baskıların ve sömürünün ortadan kaldırılmasını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, doğa ve kadın, erkeklerin baskısından ve egemenliğinden kurtarılmalıdır. Kadınların özgürleşmesi ve kurtulması cinsiyet ayrımcılığının sona ermesi ve kadınlar ve erkekler arasındaki eşitliğin sağlanmasıyla mümkündür. Doğanın kurtuluşu ekolojik adaletle sağlanabilir (Mahmutoğlu, 2009, s. 112).

Ekofeminizm de diğer yaklaşımlar gibi ciddi felsefi itirazlarla ve yanıtlanması gereken çok çeşitli sorularla karşılaşmaktadır. Örneğin; insanın insan üzerindeki baskısıyla doğa üzerindeki baskısı arasındaki ilişki nasıl ortaya çıkarılabilir? Ya da insanın etik önceliği var mıdır? Gibi sorular yanıt beklemektedir. Bununla birlikte henüz gelişiminin ilk evrelerinde olan bir yaklaşımdan, bu sorulara ayrıntılı yanıtlar getirmesini beklemek doğru değildir. Bütün bunlar bir yana bırakılacak olursa ekofeminizm, erkek-dişi, insan-doğa ve etkin-edilgin gibi ikilemler arasındaki

ilişkilerin altını çizmekle, genel düşünce kalıplarının dünyayı kavrayışımızı nasıl şekillendirdiğini anlamamızın yolunu açmıştır (Des Jardins, 2006, s. 494-495).

2.2.3.4. Dinsel etik yaklaşım

Çevre sorunlarının bugünkü kaygı verici boyutlara ulaşmasını, insanın doğa ile ilişkisinin bozulmasına bağlayan dinsel etik yaklaşım, bu sorunların, dinlerin ya da metafizik düşüncenin insan-doğa ilişkisine bakışının kabul edilmesi ve davranışların bu bakış açısına uygun olarak gerçekleştirilmesiyle çözülebileceğini ileri sürmektedir. Çünkü tek başına doğadaki düzenliliği kavramaya yetmeyen ve sezgiler ve tecrübelerle kavranabilen bazı şeylere ulaşamayan modern bilimden farklı olarak dinler, çevre sorunlarını çözebilecek ahlaki bir bakış açısı kazandırabilmektedirler. Mistik ekoloji yaklaşımının oluşmasında, evrendeki her şeyin insanla eşit değere sahip olduğunu ve bunların birbirine bağlı ve ilişki içinde olduğunu ifade eden varlık zinciri düşüncesinin önemli rolü olmuştur. Yaklaşımın temelinde; Uzakdoğu dinlerinin, İslam ve Hıristiyan tasavvufunun, insanı doğadan ve diğer canlılardan üstün görmediğine ve doğa ile barışık olduğuna dair inancın bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla mistik ekoloji, bazı insanların inanç ve deneyimlerinin ekolojik dengenin korunması için etkili bir motivasyon oluşturacağını, mevcut çevre sorunlarının mistik ve dini yönelimlerle çözülebileceğini savunan bir yaklaşım olmaktadır (Görmez, 2007, s. 104-105).

Felsefi düzlemde çevre etiği, insan yapısıdır; çünkü normları yanılabilir insanlar tarafından ortaya konur. Dinsel çevre etiği ise, yanılmaz olduğu ve her şeyi bildiği varsayılan Tanrı'nın buyruklarını içermektedir. Bu buyruklar inananlar için koşulsuz, kesin ve bağlayıcıdır. Bu avantajları dolayısıyla da dinsel çevre etikleri, çevreyi korumaya bir temel oluşturacak biçimde yeniden yorumlandıkları takdirde, insanın çevreye karşı eylemlerini düzenlemede, felsefi etikten daha başarılı olabileceklerdir (Ünder, 1996, s. 145) Gerçekten de birçok farklı din, insanların doğaya karşı davranışlarını biçimlendirerek, çeşitli bakış açıları sunmaktadırlar. Bu bağlamda Des Jardins doğaya ilişkin dinsel yaklaşımları beş ana başlık altında toplamaktadır (Des Jardins, 2006, s. 92-96) :

1. **İyiliksever Tanrı'nın yarattıkları iyidir:** Tanrı, zeki ve iyilikseverdir. ne yaptığını bilir; onun yarattığı doğal dünya da iyidir. Doğaya saygılı davranmak demek Tanrı'ya saygılı olmak demektir.
2. **Tanrısal olan, doğadadır:** İnsan toplumu, Tanrı doğal dünyayı yarattığına göre, Tanrısal olan doğada bulunmaktadır. Dolayısıyla Tanrı'ya daha çok yaklaşmak için, kendimizi toplumdan, insan kültür ve uygarlığından soyutlayıp, doğada dinsel deneyimlerle yaşamamız gerekmektedir.
3. **Yaşam değerli ve saygındır:** Bitkiler ve hayvanlar da dâhil olmak üzere Yeryüzündeki bütün canlı varlıkların içsel değeri vardır. Dolayısıyla sadece insanlara değil, bütün canlılara saygılı davranmamız gerekmektedir.
4. **Toplumsal adalet sağlanmalıdır:** Kötülüklere karşı çıkılarak ve korunmaya muhtaç olanlar için çalışılarak hem genel iyiliğe hizmet edilmeli hem de iyiliksever Tanrı'ya tanıklık edilmelidir.
5. **Doğal varlıklar, Tanrı'nın insanlara emanetidir:** İnsanlar, Tanrı tarafından kendilerine hediye edilen kaynakların emanetçisidirler. Bu kaynakları kullanırken tahrip eder, üzerlerinde tahakküm kurar, onları yıkar, değerlerini azaltır ve savurganca davranırsa, Tanrı'nın iyiliğine ve cömertliğine saldırmış olur. Bu sebeple bu kaynaklardan saygı, takdir ve sevgi ile besleyip koruyarak faydalanmak gerekmektedir.

2.3. Çevre Bilinci

Çevre bilinci ile aslında çevre bilinci kavramı ele alınmaktadır. Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin gerekliliği ve rolü üzerine yapılan çalışmalara değinmek ve bunları daha üst düzey çalışmalarla desteklemek gerekmektedir.

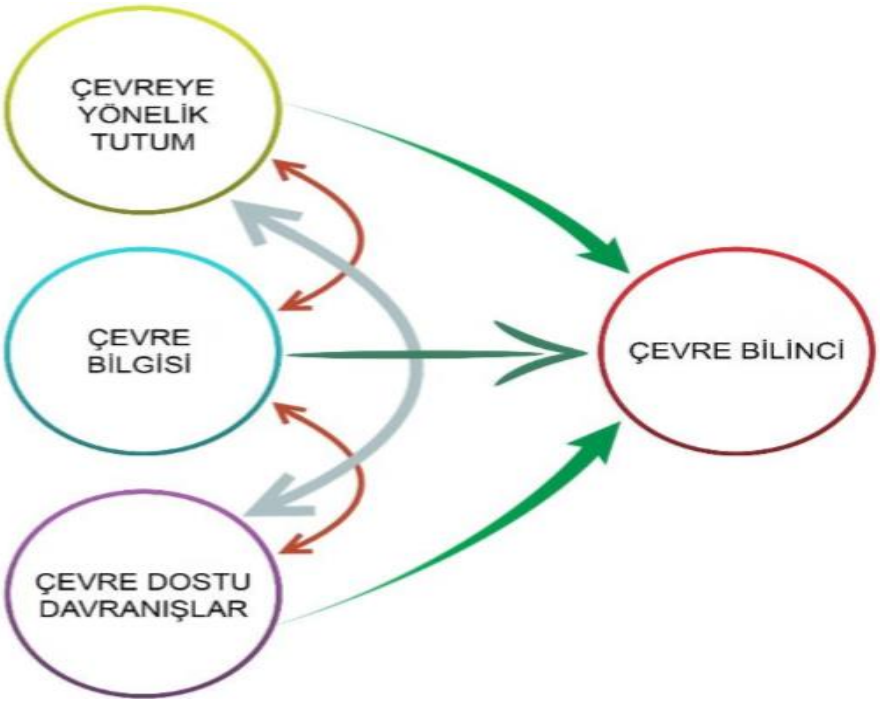
2.3.1. Çevre Bilincinin Tanımlanması

Doğal afetler ve insanlar, sınırlı kaynaklara sahip doğayı gündün güne tüketmişlerdir. İnsanlar, sınırsız ihtiyaçlarını karşılamak için yenilenme özelliği olmayan kaynakları tükenme noktasına getirmiş, yenilenebilme özelliği olan kaynakları yenilememişlerdir. 20. Yüzyılın son çeyreğine doğru insanlar kendi geleceklerinin tehlike içine girdiğini fark etmişler ve çevreye karşı olan yaklaşımlarının ne kadar

yanlış olduğunu anlamaya başlamışlardır. İnsanların gelecekle ilgili kaygıları artmış ve çevreye karşı duyarlılıkları oluşmaya başlamıştır. Tüm dünyada çevre kirliliğine karşı bir hareketlilik başlamış ve bu hareketlilik insanların alacağı kararlarda, yapacakları işlerde, günlük yaşamlarında çevresel duyarlılık hislerinin ağır basmasını sağlamıştır (Kırlıoğlu ve Can, 1998, s. 1-2). Çevre kirliliği, yeryüzünde kullanılmayan, doğallığını koruyabilen alanların sayısını hızla azaltmakta, insanlığın ortak malı olan değerleri alıp götürmekte, bütün canlı yaşamını tehdit etmektedir. Bu bağlamda doğanın kontrolsüz bir biçimde kullanılması doğal kaynaklarımızı kullanılmaz hale getirmekte, "sera etkisi", "ozon tabakasının incelmesi", "asit yağmurları" gibi istemediğimiz kavramlarla yüzleşmemize neden olmaktadır. Bütün bu yaşadığımız sorunların temelinde çevre vicdanı ve çevre bilincinin yeterince gelişmemesi yatmaktadır (Yıldırım ve Genç, 2010, s. 69).

20. yüzyılın son çeyreğinde, çevrede yaşanan olumsuz gelişmelerle, çevre sorunlarının ciddi boyutlara ulaşması, cep telefonu, internet gibi iletişim araçlarının çok hızlı gelişmesi sonucu, dünyanın bir ucundaki bir olayın, diğer ucunda çok kısa sürede duyulması ve izlenmesi, bütün dünyada önemli bir çevre bilincinin oluşmasına katkıda bulunmuştur (Doğan, 2007, s.59). Çevre bilinci; çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutum ve yararlı davranış geliştirmek olarak tanımlanabilir (Erten, 2012, s.90). Çevre bilinci; "bireyin sosyolojik, tarihsel ve doğal çevresini kavraması, bu konuda bilinçlenerek duyarlı olması, bireyin çevreyle ilgili karşılaşılan sorunların çözülmesinde sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına katılması, haklarını savunmak ve tepkisini göstermek için girişimlerde bulunması, çevreye zarar vermeden kullanması gerektiğinin farkına varması ve doğal kaynakların insan yaşamı için öneminin kavranması" olarak tanımlanmaktadır (Keleş ve Hamamcı, 1997, s. 77).

Çevre bilincine sahip olmak çağdaş bir insan olmanın gerekliliğidir. Birçok tanımı olabilen çevre bilincinin tanımı, eğitim içerisinde; çevreye yönelik çevreyle ilgili bilgilere sahip, çevreye yönelik olumlu tutum geliştiren ve bu bilgi ve tutumu sonunda çevre için yararlı davranışlara dönüştüren bireyler olarak tanımlanır (Erten, 2005, s. 91). Çevre bilinci birbiri ile doğrudan ilişkili ve ayrılmaz üç alt kavramdan oluşmaktadır:



Şekil 2.1. Çevre bilinci ve alt boyutları **(**Erten, 2012, s. 91)

- **Çevreye yönelik tutumlar:** Çevreye karşı hissedilen tüm duygulardır. Çevreye yönelik sevme-sevmeme; çevre sorunlarına ilişkin, kaygı huzursuzluk ve endişe gibi duygu ve düşüncelerdir.
- **Çevre bilgisi:** Çevreye yönelik tüm ekolojik bilgiler, çevre sorunlarına yönelik bilgiler ve çevre sorunlarının çözümüne yönelik bilgileri ifade etmektedir. Örneğin; fotosentez bilgisine sahip olmak, çevreye yönelik canlı, cansız, denge ve etkileşim kavramlarını bilmek.
- **Çevreye dostu davranışlar:** Çevrenin korunmasına ve çevre sorunlarının çözümüne yönelik eylemlerde bulunabilme, çevre bilgisi ve çevreye yönelik olumlu tutumu davranışa dökme.

Çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutum ve yararlı davranış, çevre bilincinin üç gerekliliği ya da bileşeni olarak düşünülmelidir. Çevre bilincinin üç bileşeninden Çevre Bilgisi; çevreyle ilgili ekolojik bilgileri ifade eder. Çevre bilincine sahip bir bireyin, koruyacağı varlığın doğadaki işlevini ve önemini bilmesi gerekmektedir. Bileşenlerden ikincisi olan Çevreye Yönelik Olumlu Tutum ise; çevre sorunlarının neden olduğu duygular, çevre sorunlarına karşı takınılan tavır ve bu sorunların çözümü için gösterilen heves olarak tanımlanabilir. Sonuncu bileşen ise Yararlı

Davranışlar'dır. Bireyin sahip olduğu çevre bilgisi ve çevreye yönelik olumlu tutumu davranışa dönüştürmesi, çevreye yarar sağlayan eylemlerde bulunması yararlı davranış göstermesi olarak tanımlanır. Çevre bilinci tüm bunların bileşimidir ve bileşenlerden birinin eksikliği, bireydeki çevre bilinci varlığını yok eder (Erten, 2004; Erten ve Aydoğdu, 2011). Bireylerin iyi bir çevrede yaşamaları en temel hakları ise, gelecek nesiller için çevre adına eylemlerde bulunmaları en büyük görevleridir. Bu yolda, çevre bilinci kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik atılacak her adım, dünyanın geleceğinin iyileştirilebilmesine hizmet edecektir. Çevre bilinci kazandırılmasında, çevreye yönelik tüm bilgilerin kazandırılması üzerine temellenmiş, çevreye yönelik olumlu tutum ve yararlı davranış gösterebilme ile ilerleyen bir çevre eğitimi, çevrenin geleceği için en önemli gerekliği oluşturmaktadır.

2.3.2. Çevre Bilinci İçin Çevre Eğitiminin Önemi

20. yüzyılın ikinci yarısında çevrecilik deyince ilk akla gelen doğanın korunmasıydı; fakat 1970'den sonra çevrecilik hem güncel bir akım haline dönüşmüş hem de büyük bir ilgi alanı olmuştur (Özer, 2007, s.79). İnsanların gerekli bilinç düzeyine ulaşabilmesi için ilk ve belki de tek yol çevre bilinci ve duyarlılığını kazandırabilecek insanlar yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmayı sağlayacak tek yol dünyanın karşı karşıya bulunduğu sorunlardan haberdar olan ve bu sorunların çözümünde gönüllü olarak görev üstlenebilecek vatandaşları yetiştirmeyi sağlayacak bir çevre eğitimidir. Bu sebeple çevre sorunlarının çözümü için çevre eğitimi hayati öneme sahiptir (Kavruk, 2002'den aktaran Çimen ve Yılmaz, 2011, s. 46).

Küresel bir sorunu ortadan kaldırmak sadece bilinçli ve sorumlu olan toplumlarda gerçekleşebilir. Etkin bir eğitim vererek bilinçli bireylerinden oluşan toplumlarının oluşumu da yaratılabilir. İnsanların tutum ve davranışlarının gün geçtikçe artan ve dünyayı tehdit eden çevresel sorunların temelini oluşturduğu göz önüne alındığında, dünya ve canlı yaşamı için çevreyi koruyacak olumlu davranış ve tutum kazandırmanın ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Etkili çevre eğitimi vererek çevrenin korunmasına yönelik olumlu davranış ve tutum kazanılması sağlanabilir. Çevreye duyarlı, sorumluluklarını bilen ve karşılaşabilecekleri sorunlara çözüm

üretebilen bireylerin gelişimi, tüm çevre sorunlarının etkili bir çevre eğitimi ile çözümüne katkıda bulunacaktır (Aksan ve Çelikler, 2013, s. 50). Çevre eğitimi, dünyada meydana gelen ve hızla değişen çevresel olaylara karşı duyarlı, günümüze ait çevre sorunlarına karşı çözüm üretebilen, eğitimin öğrenen kısmındakilere gerekli becerileri kazandıran, doğanın korunarak geliştirilmesinde öğreticilerin aktif rol aldıkları bir eğitim sürecidir. Küresel anlamda günden güne hızla artın çevre sorunları, çevre eğitimini zaruri kılmaktadır. Çevre eğitimini sadece örgün eğitimle sınırlandırmak yanlış olacaktır, çevre eğitimi tüm yaşam boyu süren yaygın eğitimin içinde yer almalıdır. Çevre eğitimi insanların içinde yaşadıkları çevreye karşı duyarlı olmalarını sağlar. Ayrıca çevrenin üretken potansiyelinin ve estetik değerlerinin korunmasını imkân tanır (Bülbül, 2007, s.28).

Ülkeler politikalarına çevresel düzenlemeler getirirken bir yandan da çevreye karşı bilinçli bireyler yetiştirilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaya başlamıştır. İlköğretim düzeyinden yükseköğretime kadar her kademede çevre eğitimi, öğretim programlarına girmiştir. Çevre eğitimi; "toplumun tüm kesimlerinde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması, aktif olarak katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma" olarak tanımlanmıştır (Çevre Atlası, 2004).

Çevre duyarlı bireyler yetiştirmek için yasal düzenlemeler yapılmış ve okullarda çeşitli öğrenim programlarına yer verilmiş olmasına rağmen birçok sorun ortaya çıkmıştır. Bu sorunların kalıcı çözümü için eğitim faaliyetleri oldukça önem arz etmektedir ve bilinçli ve duyarlı bireyler yetiştirilmesi sorunların çözümünde önemlidir. Bireyleri çevre konusunda bilgilendirme ve onlara olumlu tutumlar kazandırarak davranış değişikliği oluşturmak eğitimsel bir zorunluluktur. Bu nedenle çevre sorunlarını çözmek ve önlemek için eğitimin çok önemli olduğu gerçektir. Bunun için ise toplum bireylerinde olumlu tutum ve davranış oluşturmak temel önceliktir. Bununla birlikte çevreye karşı olumsuz tutuma sahip bireyler, çevre sorunlarına duyarsız olacaklardır (Baş, 2011, s. 36).

Çevre için eğitim hem sınıfta hem de sınıf dışı ortamlarda verilmeli, çevre hem eğitimin konusu olmalı, hem de bir eğitim ortamı olarak kullanılmalıdır. Bireyin yaşadığı çevreye ve bu çevre sorunlarına karşı ilgisini arttırmak için, eğitim sürecinde görsel uygulamalara ağırlık vermek gerekir. Yaşadığı çevreyi bireye tanıtmak, gezi, inceleme ve projelerle ekosistemi oluşturan canlı ve cansız çevre arasındaki sistemli bağlantının nasıl olduğunu anlamasını sağlamak, en etkili yollardan birisidir (Yıldız, Baykal ve Altın, 2002, s. 2). Toplumun tüm kesimlerinin çevre ile ilgili farkındalığını arttırmak, olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve aktif katılımı gerçekleştirmek gibi temel bir hedefi olan çevre eğitiminin, bu hedefe ulaşmak için önerilen çözümlerden bazıları şunlardır (Demirkaya, 2006, s. 220-221):

- Çevre eğitimi, toplumun tüm üyelerine ulaştırılarak, her meslek çalışanı çevre eğitimi konusunda bilgilendirilmelidir.
- Okul öncesinden başlayarak öğrencilere uygulamalı çevre eğitimi verilmelidir.
- İlköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarında çevre eğitimi zorunlu ders olarak okutulmalıdır.
- Yükseköğretim kurumlarında da çevre konularına yer ve önem verilmelidir.
- Kamu personeline hizmet içi eğitim kursları ile çevre bilinç ve duyarlılığı kazandırılmalıdır.
- Sosyal medya araçları ile çevre eğitiminin yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.
- Çevreyi korumak için çevre dostu malların üretim ve tüketimi özendirilmelidir.
- Sınıf ve koridorlarda çevre öğrenme merkezleri veya doğa ve bilim köşeleri oluşturulmalıdır.
- Çevre eğitimi etkinliklerine aileler de dâhil edilmelidir.
- Özellikle UNESCO, UNEP, Avrupa Birliği Araştırma Fonları çerçevesinde yürütülen araştırmalarda çalışma grupları olarak yer alınmalıdır.

Ülkemizde ortaya çıkan problemlerin temel nedenlerinden biri de bilinçlenmede karşılaşılan eksikliklerdir. Bilinçsiz ve eğitimsiz bir toplum, yaşadıkları dünyayı kendinden sonra başkalarının kullanacaklarını algılayamaz. Ülkemizdeki eğitim seviyesinin düşük olması sebebiyle, toplumumuzun büyük bir kısmı çevrenin korunması konusunda yeterli farkındalık göstermemektedir. Bu sebeple çevre sorunlarının önlenmesi ve azaltılması için eğitim gereklidir (Bildik, 2011, s. 21).

Çevre eğitiminde öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmenlerden öğrencilerine iyi model olmaları ve onları çevre sorunları hakkında bilgi sahibi, sorunların çözümünde gerek sivil toplum kuruluşlarıyla gerekse bireysel olarak aktif bir şekilde görev alan, bilinçli ve duyarlı bireyler olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Bunun için öğretmenlerin gerek yükseköğretimde gerekse mesleğini icra ederken iyi yetiştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizdeki üniversitelerde lisans düzeyinde Çevre Bilimi Uzmanı yetiştirilmediğinden liselerde çevre ile ilgili konuları öğretecek öğretmenler biyoloji, kimya, coğrafya lisans mezunlarıdır. Ancak bu bölümlerin lisans ders programları incelendiğinde çevre ile ilgili derslerin yeterli düzeyde olmadığı görülebilir (Türkmen, 2008, s.153).

Çevre eğitimi kapsamında öğretmenler için gerekli nitelikler dört hedef seviyeye ayrılmıştır. Bunların ekolojik temelleri, öğretmenin öğrencilere temel ekoloji düzeyini öğrenebilmesidir; kavramsal farkındalığın farkında olmak, bireysel ve sosyal aktivitelerin yaşam ve çevre arasındaki ilişkiyi nasıl etkileyebileceğini öğrencilerin farkına varmasını sağlayabilmesi; inceleme ve değerlendirme hedef seviyesinde öğrenmelerini sağlamak; bu dersin amacı, öğrencilere çevre sorunlarına hedef düzeyde, öğretmen öğrencilerde çevre sorunlarına çözümler üretebilmek için bu problemleri araştırmak ve alternatif çözümleri değerlendirmek için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Eylem becerileri düzeyinde, öğretmen, öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutumlar kazanmak için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olarak tanımlanmıştır. Çevre eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesinin zorunlu olduğu belirtilmektedir (Kuhlemeier vd.,1999, s. 4).

2.4. İlgili Araştırmalar

İlgili literatür tarandığında yurtdışında ve yurtiçinde olarak ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde çevre bilinci kazandırmaya yönelik olarak çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Çalışmalarda üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların yoğunluğu dikkat çekicidir.

Bu başlıkta çalışma konusuna ilişkin olarak yapılan araştırmalar; yurtdışında ve yurtiçinde olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır.

2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Wongchantra ve Nuangchalerm (2011) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin çevre ve çevre etiği konusunda sahip olduğu bilgileri belirlemeye çalışmışlardır. 4. sınıf çevre teknolojileri bölümünden 60 öğrencinin katıldığı araştırmada, 30'ar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Belirlenen gruplara, çevre eğitiminin içeriğinde bulunan konular (ormanlar, su kaynakları, kirlilik ve küresel ısınma) 4 haftalık süreç içerisinde geleneksel ve çevre etiğine dayanan yöntemler kullanılarak aktarılmıştır. Araştırma sonucunda; "deney grubunun bilgi seviyesinin kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki kız öğrencilerin bilgi düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla olması, cinsiyetin de çevre ve çevre etiği bilgi düzeylerini etkileyen bir faktör olduğunu göstermiştir".

Alagona ve Simon (2010) çalışmalarında, alan derslerinin üniversite öğrencilerinin sadece çevre bilimine değil aynı zamanda çevrede insan bilimlerine (çevre tarihi, felsefesi ve edebiyatını içerir) olan ilgilerini de arttırabileceği öne sürmüş ve bunu sınamışlardır. ABD'nin Kaliforniya eyaletindeki Sierra Nevada'da Vahşi Alan Çalışmaları Programı (Wildlands Studies Program) ile verilen çevre çalışmalarının, alan dersine yönelik etkisini tespit etmek için beş yıllık bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada saha notlarından, öğrencilerle yapılan görüşmelerden, diğer öğretim elemanlarıyla yapılan yazışmalardan ve bu beş yıllık süreçte eğitim verilen tüm katılımcılara uygulanan anketten faydalanmışlardır. Üç faktörün (saha pratiği deneyimi, küçük grup dinamiği ve müfredat tasarımı) katılımcıların çevrede insan bilimlerine olan ilgi ve katılımlarında artışa neden olduğu sonucuna varılmıştır. Okul dışı çevre eğitimi sadece çevreye yönelik bir farkındalığa sebep olmamış, aynı zamanda çevreye yönelik daha kapsamlı bir yeterlilik sağlamıştır.

Zecha (2010) araştırmasında Bavyera ve Avusturya'da okul çağındaki öğrencilerin çevre bilincini incelemiştir. Çalışma yaşları 14 ile 15 arasında değişen 1082 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevre bilgilerine, çevreye yönelik tutumlarına ve çevreye karşı davranışlarına, içinde bulundukları kültürün etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında kızlar lehine

anlamlı bir farklılık bulunurken, çevre bilgisi ve çevreye yönelik davranış açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çevreye yönelik tutum ve davranışlarda Avusturyalı öğrencilerin ortalama puanlarının Bavyeralı öğrencilerden daha iye olduğu görülmüştür. Çevre bilgisi puanlarının her iki gruptaki öğrencilerde düşük çıktığı görülmüştür.

Fernández-Manzanal, Rodríguez-Barreiro ve Carrasquer (2007) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını incelemiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere, son sınıf öğrencilerinin ise birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bir çevresel tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler çevreye yönelik olumlu tutum kazanmada cinsiyetin ve çevre eğitiminin önemli bir etken olduğunu göstermiştir.

Flogaitis ve arkadaşları (2006), çevre etiği kavramı üzerinde Yunanistan'da bulunan okul öncesi öğretmenlerine çevre eğitimi davranışları üzerine de görüşlerini ifade ettikleri ölçekler uygulamışlardır. Yapılan çalışmada çevre eğitiminin çevresel konuları benimseyen insan yetiştirmek ve çevresel konularda aktif katılımcı olmalarını sağlamak üzerine kurulmasının gerekliliği sonucuna ulaşmışlardır.

Oweini ve Houri (2006), Lübnanda bulunan üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgilerini araştırdıkları çalışmalarında, çevre için harekete geçme istekliliğinin davranış puanlarından daha yüksek olduğunu sonucuna varmışlardır.

Keqin (2004), Şanghay'daki meslek yüksekokullarından 1495 öğrencinin görüşüne başvurarak; çevresel bilinç, çevresel bilgi, çevresel tutum, çevresel beceri ve çevresel duyarlılık boyutlarındaki öğrenci düzeylerini belirlemek istemiştir. Öğrenciler meslek yüksekokulunun çevreyle bağlantılı bölümlerde okuyup okumamalarına göre; ilgili, az ilgili, hiç ilgili olmayan 3 gruptan seçilmişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların iyi olarak değerlendirilebilecek bir çevre bilincine sahip oldukları görülmüştür. Çevresel bilgi boyutunda çevre ile ilgili bölümler okuyan öğrencilerin lehine bir bilgi düzeyi tespit edilmiştir. Çevre bilinci geliştirebilmek için bilginin öğretilmesi ile birlikte, çevre içerisinde bu bilginin kullanımının da kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Kortenkamp ve Moore (2001) yaygın ekolojik ikilemler ile ilgili etik düşünceleri (ekosentrik ve antroposentrik) belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, bireysel farklılıkların ve durumsal değişkenlerin, çevresel etik düşüncelerin ifade ediliş biçimlerinde önemli faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevresel tutumlara yönelik içsel motivasyon ile ekosentrik ve antroposentrik tutumlar arasında pozitif yönde, çevresel olmayan tutumlar arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Schultz ve Zelezny (1999) yaptıkları çalışmada 14 ayrı ülkeden 2160 üniversite öğrencisinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değerlerle olan ilişkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ekosentrik ve antroposentrik tutumların evrensellik, iyilikseverlik, hazcılık, geleneksellik gibi toplam 10 değer arasındaki ilişki incelenmiş, sonuçta iyilikseverlik, evrensellik gibi değerler ile antroposentrik tutum arasında negatif yönde bir ilişki bulunurken, ekosentrik tutum ile değerler arasında ise pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Thompson, Barton (1994)'ın çevreye yönelik tutumların altında yatan anlayışları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, çevreyi korumaya yönelik tutumların altında ekosentrik ve antroposentrik anlayışların bulunduğu tespit edilmiştir. Çevre ve çevre sorunlarına yönelik tamamen duyarsız kalmanın ise çevreye yönelik antipatik tutumlardan kaynaklandığı belirtilmiştir.

2.4.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Şahin ve Doğu (2018) "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmalarının amacı; "okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi"dir. Bu amaçla çalışmaya, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinin her birinden tesadüfi örnekleme yöntemiyle bir üniversite olmak üzere belirlenen yedi üniversiteden 1098 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar; üniversitelerin eğitim fakültelerindeki okul öncesi eğitimi anabilim dalında okumakta olan 3. ve 4. sınıf öğrencileridir ve katılımcıların 942'si kadın, 156'sı erkektir. Veri toplama araçları olarak, Güven (2013) tarafından geliştirilen "Çevre Sorunlarına

Yönelik Tutum Ölçeği" ve Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen "Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi istatistik paket programı yardımıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine, okudukları sınıf ve lisans not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, yaş, devam edilen program (normal öğretim-ikinci öğretim) ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranış puanlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, yaş, okudukları sınıf, devam ettikleri program (normal öğretim-ikinci öğretim) ve lisans not ortalamaları değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum puanları ile çevre sorunlarına yönelik davranış puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Bozdemir ve Faiz (2017) "Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları" başlıklı çalışmanın amacı; "öğretmen adaylarının çevreye yönelik antroposentrik, ekosentrik ve antipatik tutumlarını belirlemek, bazı değişkenler açısından incelemek ve boyutlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek"tir. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. 800 öğretmen adayı ile yürütülen araştırmanın verileri Erten (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İlişkinin belirlenmesi için de Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda "ekosentrik tutumların kız öğrenciler, antipatik tutum puanlarının erkek öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkeni açısından düzey arttıkça ekosentrik tutum puanlarının arttığı ve antipatik tutum puanlarının azaldığı tespit edilmiştir. Öğrenim görülen lisans programı değişkeni bakımından öğretmen adaylarının antipatik tutum puanlarında Sosyal Bilgiler Eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca ekosentrik tutumla antroposentrik tutum arasında pozitif yönde; antipatik tutum arasında negatif

yönde, antroposentrik ve antipatik tutumlar arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır".

Sargın ve diğerleri (2016) "Öğretmen Adaylarının Çevreye Karşı Bilgi, Davranış ve Tutum Düzeylerinin Araştırılması" başlıklı çalışmada; "öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının, ekosentrik (doğa merkezli) ve antroposentrik (insan merkezli) yaklaşımlar temelinde mi olduğunun ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır". Bu çalışmada, öğretmen adaylarının; çevre bilgisi, çevreye yönelik tutumları, çevresel davranışları beş farklı değişkene bağlı olarak araştırılmıştır. Bu çerçevede, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü; Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Okul öncesi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören toplam 985, ilk ve son sınıf öğrenciye dört adet ölçek testi uygulanmıştır. Araştırmada nicel yöntemler kullanılarak sayısal verilerin yorumlanması amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket metodu kullanılmıştır. Anketlerin oluşturulmasında öğrencilerin bilgilerini ölçmek amacıyla, daha önceden Soner Yavuz tarafından hazırlanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Çevre Bilgi Testi"; öğrencilerin çevreye karşı tutumlarını ölçmek amacıyla Morgil ve arkadaşları (2004, s. 101) tarafından geliştirilen "Çevre Tutum Ölçeği"; öğrencilerin davranışlarını ölçmek amacıyla, daha önceden Soner Yavuz tarafından hazırlanan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Çevre Davranış Testi" ne ait önermeler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; "2013-2014 yılları arasında yapılan anket ve analizler sonucunda, katılımcıların çevresel duyarlılıklarının yüksek olduğu, hatta çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak için alışkanlıklarını değiştirmeyi göze alabildikleri tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise; ebeveyn eğitim düzeyinin bireylerin çevreye yönelik tutumları, sorumlulukları ve bilgi düzeyleri üzerinde rol oynamasıdır. Fen bilgisi, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği adaylarının anketlerdeki doğruluk oranının yüksek çıkması gelecek adına önemli bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında söz konusu alanlarda eğitim alan sorumlu bireyler, yetiştirecekleri öğrencilere de bu sorumluluğu aktarma adına önemli bir potansiyeldir".

Alpak-Tunç (2015) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Yaklaşımları İle Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı araştırmasında “ fen bilgisi öğretmen adaylarının etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının düzeylerini belirlemek, demografik özellikleri açısından incelemek ve fen bilgisi öğretmen adaylarının etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi” belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesindeki üniversitelerin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği bölümünde eğitim gören 1438 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, “fen bilgisi öğretmen adaylarının ekosentrik ve antroposentrik tutumlarının ortalamanın üstünde, çevreye yönelik antipatik yaklaşımların ise ortalamanın altında olduğu; sürdürülebilir çevreye yönelik tutumun ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumların ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumların; cinsiyet, sınıf düzeyi, Çevre Bilimi dersi alma, çevre ile ilgili bilgi edinme, herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, fen bilgisi öğretmen adaylarının ekosentrik ve antroposentrik tutumları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında pozitif yönde, çevreye yönelik antipatik tutumları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir”.

Gerçek (2016) “Üniversite Öğrencilerinin Çevre Etiğine Yönelik Algıları” başlıklı çalışmasının amacı; “üniversite öğrencilerinin çevre etiğine yönelik algılarının incelenmesi”dir. Araştırma tarama modelindedir. Çalışma 2015-2016 Güz döneminde 223 gönüllü üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Çevre Etiği Algısı (ÇEA) ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler frekans, yüzde, t ve ANOVA testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; “araştırmaya katılan öğrencilerin çevre etiği algılarının orta düzeyde olduğu; çevre etiği algısının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur”.

Akyol (2014) “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutum ve Çevre Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma” başlıklı çalışmanın amacı; “İlköğretim Fen Bilgisi,

Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği programlarında bulunan öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ve çevre bilgi puanları belirlenmeye çalışılmıştır". Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 584'ü Sınıf, 559'u Sosyal Bilgiler, 290'ı Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencisi olmak üzere toplam 1433 öğrenci oluşturmuş olup; örneklemini ise 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde Üniversitesinde öğrenim gören Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmenliği 1- 4. sınıflardan tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 648 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda; "öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum puanları cinsiyete, öğrenim gördükleri programa, çevre eğitimi dersi alıp almamalarına, mezun oldukları lise türüne ve bulundukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çevre bilgi puanlarının cinsiyete, çevre eğitimi dersi alıp almamalarına ve bulundukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çevre bilgi puanları öğrenim gördükleri programa göre incelendiğinde Fen Bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre çevre bilgi puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur."

Dalbudak (2013) "Biyoloji ve Fizik Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Karşı Bilgi, Tutum ve Çevresel Davranışları" başlıklı çalışmanın amacı; "Biyoloji ve Fizik öğretmenliği eğitimini seçen birinci sınıf öğrencilerinin çevreye karşı tutum ve davranışları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır". Bu amaçla biyoloji eğitimine 2011–2012 öğretim yılında kaydını yatıran biyoloji eğitimi birinci sınıf öğrencileri ile farklı çevresel tutum ve davranışlara sahip olabileceği (olumlu/olumsuz) düşünülen fizik eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin çevreye karşı tutum ve davranışları arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçlar istatistiksel metotlar kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; "araştırma örneklemleri arasında çevresel tutum ve davranışlar arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir ($P<0.05$). Biyoloji eğitimi öğrencilerinin çevrelerinde bulunan canlıların özellikleri, bunların çevreye olan olumlu veya olumsuz etkileri hakkında fizik eğitimi öğrencilerine göre daha duyarlı

oldukları saptanmıştır. Bu ölçütlerin öğretmen adaylarının farklı fen disiplinlerini seçmelerinde ana faktör olduğu kanaatine ulaşmak mümkündür".

Kızıl (2012) "Çevre Bilimi Dersinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgisi ve Çevreye Karşı Tutumlarına Olan Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanın amacı; "Çevre Bilimi dersinin, Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencilerinin çevre bilgileri, çevreye karsı tutumları ve davranışları üzerine olan etkisini incelemektir". Dersin işlenişinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu araştırmanın çalışma gurubu Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı 3. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin bilgilerini ölçmek amacıyla Timur ve Yılmaz (2011) ve Yavuz (2006) tarafından geliştirilen "Çevre Bilgi Testi" ve öğrencilerin çevreye karşı tutumlarını ölçmek amacıyla Sama (2003) tarafından geliştirilen "Çevre Tutum Ölçeği", öğrencilerin davranışlarını ölçmek amacıyla Yavuz (2006) tarafından geliştirilen "Çevre Davranış Testi" ve öğrencilerin hazırlamış olduğu projeleri değerlendirmek için Erdem ve Akkoyunlu (2002) tarafından geliştirilen "Öğretmen Gözlem ve Ürün Yeterlik Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; "Çevre Bilgi Testinin, Çevre Tutum Ölçeğinin ve Çevre Davranış Testinin ön test ve son test karşılaştırmasında, istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç çevre bilimi dersinin sonunda öğrencilerin bilgilerinde artış; tutum ve davranışlarında ise olumlu yönde gelişme olduğunu göstermiştir."

Karatekin (2011) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı araştırmasında "sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve çevre okuryazarlığını oluşturan bileşenler (bilgi-duyuş-davranış-bilişsel beceri) üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisini" ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 6 farklı üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nün 1., 2., 3. ve 4. sınıfında okuyan 1587 öğretmen adayı ile tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu, çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği, çevre davranış ölçeği, çevre bilgi testi ve bilişsel beceri

testi olmak üzere 5 bölümden oluşan Çevre Okuryazarlığı Anketi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığını oluşturan dört ayrı bileşene göre 18 demografik değişkenin etkisi araştırılmıştır. Verilerin analizi SPSS istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik, ilişkisiz örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve basit korelasyon kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilgileri ve çevre davranışları orta düzeyde; duyuşsal eğilimleri yüksek düzeyde, bilişsel becerileri ise düşük düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığını oluşturan bu dört ayrı bileşenden aldıkları toplam puanların ortalamasına bakıldığında ise çevre okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir.

Bildik (2011) "İlköğretim 7. Sınıfta Verilen Çevre Konusunun Öğrencilerin Çevresel Tutumu ve Çevre Bilgisi Üzerine Etkisi" başlıklı çalışmanın amacı; "ilköğretim ikinci kademede yer alan Fen ve Teknoloji dersindeki çevre konusunun öğrencilerin çevresel tutumu ve çevre bilgisi üzerine etkisini araştırmaktır." Araştırmanın evrenini 2009–2010 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Altındağ, Çankaya ve Keçiören ilçesinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş dört okulun 7. sınıf oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde toplam 68 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın deseni neden sonuç ilişkisine bakmaya olanak veren deneysel desendir. Araştırmanın sonucunda, "Fen ve Teknoloji dersi çevre konusunun öğrencilerin bilgi düzeylerini olumlu yönde geliştirdiği; ancak tutuma herhangi bir etkide bulunmadığı gözlenmiştir."

Alagöz (2009) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarında Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkisi" başlıklı çalışmanın amacı; "probleme dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin çevre sorunlarına çözüm önerisi getirme konusundaki akademik başarılarına, çevre problemlerini çözme becerilerine ve çevre sorunlarına getirdikleri çözüm önerilerindeki yaratıcılıklarına etkisini araştırmaktır." Bu araştırmada veri toplama aracı olarak çevre başarı testi, problem çözme envanteri ve yaratıcılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçları, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'ndeki 4. sınıf öğrencilerinden 64 kişilik iki gruba

uygulanmıştır. “Çevre Sorunları Coğrafyası” dersini alan öğrencilere 9 hafta süren eğitimi sonunda uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçlar şunlardır; “Uygulama öncesi iki gruba da uygulanan 25 sorudan oluşan çevre başarı öntest ortalaması deney grubunda 8,27, kontrol grubunda ise 8,68’dir. Bu sonuçlara bakıldığında 4. sınıf düzeyine gelmiş bir Sosyal Bilgiler öğretmen adayının çevre bilgi düzeyinin çok yetersiz olduğu açıkça görülmektedir. Uygulama sonucunda probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı sınıfta son test ortalaması 20,45’e çıkarken kontrol grubunda ise sadece 9,48’e çıkmıştır. Bu sonuç yükseköğretimde geleneksel yöntemler ile verilecek bir çevre eğitiminin başarısız olduğunu açıkça göstermektedir.”

Kahyaoğlu, Daban ve Yangın (2008) “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları” başlıklı çalışmanın amacı; “öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının belirlemesidir.” Çalışmada öğrencilerin bazı özelliklerinin (cinsiyet, mezun olunan lise türü, devam ettikleri sınıf ve program) çevreye yönelik tutumlarında fark yaratıp yaratmadığını araştırılmış ve 30 soruluk bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; “cinsiyete göre yapılan değerlendirme sonunda kızların çevre tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu vurgulanmıştır. Öğrenim görülen programa ve devam edilen sınıf seviyesine göre yapılan değerlendirmelerde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmazken, mezun olunan lise türüne göre yabancı dil ağırlıklı liselerin daha olumlu tutuma sahip oldukları araştırmacıların ulaştığı diğer sonuçlar arasındadır.”

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli açıklanmakta, evren ve örnekleminden bahsedilmekte, veri toplama araçlarından ve verilerin istatistiksel çözümlenmesine yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma Kastamonu Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumları ile sorumlu çevresel davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen ilişkisel bir çalışmadır. Bu nedenle, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. "Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır" (Karasar, 2009, s. 77).

3.2. Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde eğitim gören 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılma amacı ise araştırmacının yine bu fakültede olmasıdır. Bu doğrultuda araştırmaya gönüllü olarak 400 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler üç bölümden oluşan anket yöntemiyle toplanmıştır. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu formda öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerini (sınıf, cinsiyet, vb.) belirlemeye yönelik çoktan seçmeli 14 soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde Çevreye yönelik Etik Tutum Ölçeği ve üçüncü

bölümde Çevre Davranış Ölçeği yer almaktadır. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçeği

Araştırmada Gürbüzoğlu -Yalmancı (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 4 boyutta ve 33 adet 5'li likert tipi önerme bulunmaktadır. Bu boyutlar ve içerdiği önermeler şunlardır:

Boyutlar	**Önermeler**
• İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	1-4
• Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	5-21
• Ekofeminist Etik Yaklaşım	22-29
• Dinsel Etik Yaklaşım	30-33

Çevreye Yönelik Etik Tutum ölçeğindeki 33 maddenin güvenirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirliği alpha=0,723 olarak yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.855>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %42.608 olan 4 faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Çevreye Yönelik Etik Tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. (Gürbüzoğlu –Yalmancı, 2015).

3.3.2. Çevre Davranışı Ölçeği

Araştırmada, Karatekin (2011) tarafından Wisconsin Center for Environmental Education tarafından yayınlanan Environmental Education in Wisconsin: Are we walking the talk? isimli rapordan faydalanılmış, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Çevre Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte, 3 faktör altında 19 adet 5'li likert tipi önerme bulunmaktadır.

Bu boyutlar ve içerdiği önermeler şunlardır:

Boyutlar	**Önermeler**
• Fiziksel Koruma Davranışı	1,2,4,5,8,13,22
• Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	3,6,7,19,20,21
• Politik ve Yasal Davranış	12,15,16,17,18,23

Çevre Davranış ölçeğindeki 19 maddenin güvenirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirliği alpha=0,868 olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.871>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %48.475 olan 3 faktör altında toplanmıştır. Faktörlerin ayrı ayrı güvenilirlik değerleri ise; fizksel koruma davranışı boyutunda 0,784; bireysel ve toplumsal ikna boyutunda 0,711; politik ve yasal davranış boyutunda ise 0,857 belirlenmiştir. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Çevre Davranış ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. (Karatekin, 2011).

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada verilerin analizi SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde istatistiklerinden faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutum ve sorumlu çevresel davranışlarının belirlenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Bunun için öncelikli olarak ölçekler puanlanmıştır. Ölçekler Tablo 3.3'teki kriterlere göre değerlendirilmiştir.

Tablo 3.1. Ölçeklerin değerlendirilme kriterleri

Ölçeklerde Yer Alan Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum, Hiçbir Zaman	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
Katılmıyorum, Nadiren	2	1,80 - 2,59	Düşük
Kararsızım, Bazen	3	2,60 - 3,39	Orta
Katılıyorum, Genellikle	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum, Her Zaman	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutum ve çevre davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde korelasyon analizinden, çevreye yönelik etik tutumlarının sorumlu çevresel davranışları üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde ise regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Öğretmen adaylarının tanımlayıcı özelliklerine göre çevreye yönelik etik tutum ve davranışlarının belirlenmesinde, t-testi, tek yönlü Anova ve Scheffe testlerinden faydalanılmıştır.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Tanımlayıcı Özelliklerine Dair Bulgular

Tablo 4.1. Araştırmaya katılanların sınıflarına göre dağılımı

	(n)	(%)
1	93	23,2
2	107	26,8
3	102	25,5
4	98	24,5
Toplam	400	100,0

Öğrenciler sınıf değişkenine göre 93'ü (%23,2) 1, 107'si (%26,8) 2, 102'si (%25,5) 3, 98'i (%24,5) 4 olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.2. Araştırmaya katılanların öğrenim durumuna göre dağılımı

	(n)	(%)
Birinci öğretim	201	50,2
İkinci öğretim	199	49,8
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, öğretim durumu değişkenine göre 201'i (%50,2) birinci öğretim, 199'u (%49,8) ikinci öğretim olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.3. Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre dağılımı

	(n)	(%)
Kadın	348	87,0
Erkek	52	13,0
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları cinsiyet değişkenine göre 348'i (%87,0) kadın, 52'si (%13,0) erkek olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.4. Araştırmaya katılanların okul öncesi eğitim alma durumuna göre dağılımı

	(n)	(%)
Evet	140	35,0
Hayır	260	65,0
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre 140'ı (%35,0) evet, 260'ı (%65,0) hayır olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.5. Araştırmaya katılanların ailelerinin yaşadığı yere göre dağılımı

	(n)	(%)
Köy ve Kasaba	99	24,8
Şehir	173	43,2
Büyükşehir	128	32,0
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, ailenin yaşadığı yer değişkenine göre 99'u (%24,8) köy ve kasaba, 173'ü (%43,2) şehir, 128'i (%32,0) büyükşehir olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.6. Araştırmaya katılanların anne eğitim durumuna göre dağılımı

	(n)	(%)
İlkokul	311	77,8
Lise	79	19,8
Üniversite	10	2,5
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, anne eğitim durumu değişkenine göre 311'i (%77,8) ilkokul, 79'u (%19,8) lise, 10'u (%2,5) üniversite olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.7.Araştırmaya katılanların baba eğitim durumuna göre dağılımı

	(n)	(%)
İlkokul	215	53,8
Lise	110	27,5
Üniversite	75	18,8
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, baba eğitim durumu değişkenine göre 215'i (%53,8) ilkokul, 110'u (%27,5) lise, 75'i (%18,8) üniversite olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.8.Araştırmaya katılanların aile gelir durumuna göre dağılımı

	(n)	(%)
0-1500	82	20,5
1501- 2500	132	33,0
2501- 4000	133	33,2
4001 ve üzeri	53	13,2
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, aile gelir durumu değişkenine göre 82'si (%20,5) 0-1500, 132'si (%33,0) 1501- 2500, 133'ü (%33,2) 2501-4000, 53'ü (%13,2) 4001 ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.9.Araştırmaya katılanların mezun oldukları liseye göre dağılımı

	(n)	(%)
Düz Lise	47	11,8
Meslek Lisesi	153	38,2
İmam Hatip Lisesi	16	4,0
Anadolu Lisesi	129	32,2
Anadolu Öğretmen Lisesi	44	11,0
Diğer	11	2,8
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, mezun olunan lise değişkenine göre 47'si (%11,8) düz lise, 153'ü (%38,2) Meslek Lisesi, 16'sı (%4,0) İmam Hatip Lisesi, 129'u (%32,2) Anadolu Lisesi, 44'ü (%11,0) Anadolu Öğretmen Lisesi, 11'i (%2,8) diğer olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.10. Araştırmaya katılanların oturdukları evlere göre dağılımı

	(n)	(%)
Müstakil	167	41,8
Apartman	185	46,2
Site	48	12,0
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, oturulan ev değişkenine göre 167'si (%41,8) müstakil, 185'i (%46,2) apartman, 48'i (%12,0) site olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.11. Araştırmaya katılanların not ortalamalarına göre dağılımı

	(n)	(%)
1.01- 2.00	17	4,2
2.01-3.00	239	59,8
3.01- 4.00	144	36,0
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, not ortalaması değişkenine göre 17'si (%4,2) 1.01-2.00, 239'u (%59,8) 2.01-3.00, 144'ü (%36,0) 3.01-4.00 olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.12. Araştırmaya katılanların üniversitede çevre ile ilgili ders alma durumlarına göre dağılımı

	(n)	(%)
Evet	74	18,5
Hayır	326	81,5
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, 74'ü (%18,5) üniversitede çevre ile ilgili ders almış, 326'sı (%81,5) almamıştır.

Tablo 4.13. Araştırmaya katılanların çevreyi korumak için yaşam standartlarından fedakarlık etme durumuna göre dağılımları

	(n)	(%)
Evet	241	60,2
Hayır	159	39,8
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, 241'i (%60,2) çevreyi korumak için yaşam standartlarından fedakarlık edeceğini belirtirken, 159'u (%39,8) etmeyeceğini ifade etmiştir.

Tablo 4.14. Araştırmaya katılanların sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumuna göre dağılımı

	(n)	(%)
Evet	112	28,0
Hayır	288	72,0
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumu değişkenine göre 112'si (%28,0) evet, 288'i (%72,0) hayır olarak dağılmaktadır.

4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Etik Tutumları İle Çevre Davranış Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.15. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutum düzeyleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.	Alpha
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	400	2,966	0,692	1,000	5,000	0,833
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	400	4,306	0,487	2,290	4,940	0,803
Ekofeminist Etik Yaklaşım	400	3,002	0,627	1,000	4,880	0,817
Dinsel Etik Yaklaşım	400	4,418	0,855	1,000	5,000	0,822
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	400	3,841	0,330	2,180	4,820	0,824

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, "insan merkezli etik yaklaşım" ortalaması orta 2,966, "çevre merkezli etik yaklaşım" ortalaması çok yüksek 4,306, "ekofeminist etik yaklaşım" ortalaması orta 3,002±0,627 "dinsel etik

yaklaşım" ortalaması çok yüksek 4,418, "çevreye yönelik etik tutum genel" ortalaması yüksek 3,841 olarak saptanmıştır.

Tablo 4.16. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre davranış düzeyleri

	N	X̄	Ss	Min.	Max.	Alpha
Fiziksel Koruma Davranışı	400	3,572	0,615	1,830	5,000	0,805
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	400	2,531	0,808	1,000	5,000	0,852
Politik ve Yasal Davranış	400	2,979	0,773	1,140	4,860	0,847
Çevre Davranışı Genel	400	3,025	0,623	1,420	4,840	0,868

Öğrencilerin "fiziksel koruma davranışı" ortalaması yüksek 3,572, "bireysel ve toplumsal ikna davranışı" ortalaması zayıf 2,531, "politik ve yasal davranış" ortalaması orta 2,979, "çevre davranışı genel" ortalaması orta 3,025 olarak saptanmıştır.

4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Etik Tutumları İle Çevre Davranışları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Tablo 4.17. Çevreye yönelik etik tutum puanları ile çevre davranışı puanları arasında korelasyon analizi

		Fiziksel Koruma Davranışı	Bireysel Ve Toplumsal İkna Davranışı	Politik Ve Yasal Davranış	Çevre Davranışı Genel
İnsan Merkezli	R	0,030	0,236**	0,178**	0,187**
Etik Yaklaşım	P	0,549	0,000	0,000	0,000
Çevre Merkezli	R	0,176**	-0,079	0,029	0,035
Etik Yaklaşım	P	0,000	0,113	0,567	0,481
Ekofeminist Etik	R	0,068	0,215**	0,192**	0,197**
Yaklaşım	P	0,173	0,000	0,000	0,000
Dinsel Etik	R	0,031	-0,015	0,034	0,019
Yaklaşım	P	0,539	0,764	0,495	0,704
Çevreye Yönelik	R	0,182**	0,094	0,166**	0,171**
Etik Tutum Genel	P	0,000	0,061	0,001	0,001

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

Fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik

yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel, arasında korelasyon analizleri incelendiğinde;

- İnsan merkezli etik yaklaşım ile bireysel ve toplumsal ikna davranışı arasında r=0.236 pozitif (p=0,000<0.05),
- İnsan merkezli etik yaklaşım ile politik ve yasal davranış arasında r=0.178 pozitif (p=0,000<0.05),
- İnsan merkezli etik yaklaşım ile çevre davranışı genel arasında r=0.187 pozitif (p=0,000<0.05),
- Çevre merkezli etik yaklaşım ile fiziksel koruma davranışı arasında r=0.176 pozitif (p=0,000<0.05),
- Ekofeminist etik yaklaşım ile bireysel ve toplumsal ikna davranışı arasında r=0.215 pozitif (p=0,000<0.05),
- Ekofeminist etik yaklaşım ile politik ve yasal davranış arasında r=0.192 pozitif (p=0,000<0.05),
- Ekofeminist etik yaklaşım ile çevre davranışı genel arasında r=0.197 pozitif (p=0,000<0.05),
- Çevreye yönelik etik tutum genel ile fiziksel koruma davranışı arasında r=0.182 pozitif (p=0,000<0.05),
- Çevreye yönelik etik tutum genel ile politik ve yasal davranış arasında r=0.166 pozitif (p=0,001<0.05),
- Çevreye yönelik etik tutum genel ile çevre davranışı genel arasında r=0.171 pozitif (p=0,001<0.05),
- Çevreye yönelik etik tutum genel ile insan merkezli etik yaklaşım arasında r=0.268 pozitif (p=0,000<0.05),
- Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0.05).

Tablo 4.18. Çevreye yönelik etik tutumun çevre davranış üzerine etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Çevre Davranışı Genel	Sabit	2,275	11,170	0,000	12,124	**0,001**	0,027
	Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	0,325	3,482	0,001			

Çevreye yönelik etik tutum genel ile çevre davranışı genel arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur (F=12,124; p=0,001<0.05). Çevre davranışı genel düzeyindeki toplam değişim %2.7 oranında çevreye yönelik etik tutum genel tarafından açıklanmaktadır(R^2=0,027). Çevreye yönelik etik tutum genel çevre davranışı genel düzeyini arttırmaktadır (ß=0,325).

Tablo 4.19. Çevreye yönelik etik tutum alt boyutlarının çevre davranışı genel üzerine etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Çevre Davranışı Genel	Sabit	1,932	8,688	0,000	6,468	**0,000**	0,052
	İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	0,134	2,853	**0,005**			
	Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	0,099	1,516	0,130			
	Ekofeminist Etik Yaklaşım	0,154	3,001	**0,003**			
	Dinsel Etik Yaklaşım	0,003	0,092	0,927			

İnsan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım ile çevre davranışı genel arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur (F=6,468; p=0,000<0.05). Çevre davranışı genel düzeyindeki toplam değişim %5.2 oranında insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım tarafından açıklanmaktadır(R^2=0,052). Insan merkezli etik yaklaşım çevre davranışı genel düzeyini arttırmaktadır (ß=0,134). Çevre merkezli etik yaklaşım çevre davranışı genel düzeyini etkilememektedir (p=0.130>0.05). Ekofeminist etik yaklaşım çevre davranışı genel düzeyini

arttırmaktadır (ß=0,154). Dinsel etik yaklaşım çevre davranışı genel düzeyini etkilememektedir (p=0.927>0.05).

Tablo 4.20. Çevreye yönelik etik tutum alt boyutlarının fiziksel koruma davranışı üzerine etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Fiziksel Koruma Davranışı	Sabit	1,701	7,662	0,000	4,139	**0,003**	0,031
	İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	0,035	0,747	0,456			
	Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	0,246	3,767	**0,000**			
	Ekofeminist Etik Yaklaşım	0,073	1,430	0,154			
	Dinsel Etik Yaklaşım	-0,011	-0,288	0,773			

İnsan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım ile fiziksel koruma davranışı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur (F=4,139; p=0,003<0.05). Fiziksel koruma davranışı düzeyindeki toplam değişim %3.1 oranında insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım tarafından açıklanmaktadır(R^2=0,031). İnsan merkezli etik yaklaşım fiziksel koruma davranışı düzeyini etkilememektedir (p=0.456>0.05). Çevre merkezli etik yaklaşım fiziksel koruma davranışı düzeyini arttırmaktadır (ß=0,246). Ekofeminist etik yaklaşım fiziksel koruma davranışı düzeyini etkilememektedir (p=0.154>0.05). Dinsel etik yaklaşım fiziksel koruma davranışı düzeyini etkilememektedir (p=0.773>0.05).

Tablo 4.21. Çevreye yönelik etik tutum alt boyutlarının bireysel ve toplumsal ikna davranışı üzerine etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	Sabit	2,336	8,168	0,000	8,303	**0,000**	0,068
	İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	0,210	3,466	**0,001**			
	Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	-0,051	-0,610	0,542			
	Ekofeminist Etik Yaklaşım	0,196	2,959	**0,003**			
	Dinsel Etik Yaklaşım	-0,003	-0,058	0,954			

İnsan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım ile bireysel ve toplumsal ikna davranışı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur (F=8,303; p=0,000<0.05). Bireysel ve toplumsal ikna davranışı düzeyindeki toplam değişim %6.8 oranında insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım tarafından açıklanmaktadır(R^2=0,068). İnsan merkezli etik yaklaşım bireysel ve toplumsal ikna davranışı düzeyini arttırmaktadır (ß=0,210). Çevre merkezli etik yaklaşım bireysel ve toplumsal ikna davranışı düzeyini etkilememektedir (p=0.542>0.05). Ekofeminist etik yaklaşım bireysel ve toplumsal ikna davranışı düzeyini arttırmaktadır (ß=0,196). Dinsel etik yaklaşım bireysel ve toplumsal ikna davranışı düzeyini etkilememektedir (p=0.954>0.05).

Tablo 4.22. Çevreye yönelik etik tutum alt boyutlarının politik ve yasal davranış üzerine etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Politik ve Yasal Davranış	Sabit	1,782	6,446	0,000	5,923	**0,000**	0,047
	İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	0,155	2,638	**0,009**			
	Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	0,102	1,257	0,209			
	Ekofeminist Etik Yaklaşım	0,188	2,943	**0,003**			
	Dinsel Etik Yaklaşım	0,021	0,451	0,652			

İnsan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım ile politik ve yasal davranış arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur (F=5,923; p=0,000<0.05). Politik ve yasal davranış düzeyindeki toplam değişim %4.7 oranında insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım tarafından açıklanmaktadır (R^2=0,047). İnsan merkezli etik yaklaşım politik ve yasal davranış düzeyini arttırmaktadır (ß=0,155). Çevre merkezli etik yaklaşım politik ve yasal davranış düzeyini etkilememektedir (p=0.209>0.05). Ekofeminist etik yaklaşım politik ve yasal davranış düzeyini arttırmaktadır (ß=0,188). Dinsel etik yaklaşım politik ve yasal davranış düzeyini etkilememektedir (p=0.652>0.05).

4.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Tutumlarının Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Dair Bulgular

Tablo 4.23. Çevreye yönelik etik tutumun sınıfa göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	p	Fark
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	1	93	3,054	0,734	0,784	0,503	
	2	107	2,974	0,720			
	3	102	2,917	0,630			
	4	98	2,926	0,683			
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	1	93	4,242	0,502	1,439	0,231	
	2	107	4,373	0,480			
	3	102	4,272	0,519			
	4	98	4,327	0,442			
Ekofeminist Etik Yaklaşım	1	93	2,936	0,589	2,071	0,104	
	2	107	3,089	0,677			
	3	102	3,060	0,660			
	4	98	2,908	0,555			
Dinsel Etik Yaklaşım	1	93	4,669	0,543	5,828	**0,001**	**1>3**
	2	107	4,507	0,917			**2>3**
	3	102	4,228	0,874			**1>4**
	4	98	4,278	0,941			
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	1	93	3,833	0,301	2,193	0,088	
	2	107	3,909	0,386			
	3	102	3,809	0,302			
	4	98	3,807	0,312			

Sınıfa göre dinsel etik yaklaşım anlamlı farklılık göstermektedir($F=5,828$; $p=0,001<0.05$). Farkın nedeni; 1. sınıf olanların dinsel etik yaklaşım puanlarının ($\bar{x}=4,669$), 3. sınıf olanların dinsel etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}=4,228$) yüksek olmasıdır. 2. sınıf olanların dinsel etik yaklaşım puanlarının ($\bar{x}=4,507$), 3. sınıf olanların dinsel etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}=4,228$) yüksek olmasıdır. 1. sınıf olanların dinsel etik yaklaşım puanlarının ($\bar{x}=4,669$), 4. sınıf olanların dinsel etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}=4,278$) yüksek olmasıdır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 4.24. Çevreye yönelik etik tutumun öğretim durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	t	p
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	Birinci Öğretim	201	2,877	0,637	-2,615	**0,009**
	İkinci Öğretim	199	3,057	0,734		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	Birinci Öğretim	201	4,377	0,434	2,965	**0,003**
	İkinci Öğretim	199	4,234	0,528		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	Birinci Öğretim	201	2,987	0,590	-0,468	0,640
	İkinci Öğretim	199	3,016	0,664		
Dinsel Etik Yaklaşım	Birinci Öğretim	201	4,449	0,863	0,740	0,459
	İkinci Öğretim	199	4,386	0,847		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	Birinci Öğretim	201	3,867	0,298	1,593	0,112
	İkinci Öğretim	199	3,814	0,358		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretim durumuna göre insan merkezli etik yaklaşım puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=-2.615; p=0.009<0,05). İkinci öğretim olanların insan merkezli etik yaklaşım puanları ($\bar{x}$=3,057), Birinci öğretim olanların insan merkezli etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}$=2,877) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretim durumuna göre çevre merkezli etik yaklaşım puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=2.965; p=0.003<0,05). Birinci öğretim olanların çevre merkezli etik yaklaşım puanları ($\bar{x}$=4,377), İkinci öğretim olanların çevre merkezli etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}$=4,234) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları öğretim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.25. Çevreye yönelik etik tutumun cinsiyete göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	t	p
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	Kadın	348	2,940	0,692	-1,996	0,047
	Erkek	52	3,144	0,674		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	Kadın	348	4,317	0,486	1,172	0,242
	Erkek	52	4,232	0,493		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	Kadın	348	3,243	0,681	-3,004	**0,003**
	Erkek	52	2,966	0,612		
Dinsel Etik Yaklaşım	Kadın	348	4,433	0,834	0,906	0,365
	Erkek	52	4,317	0,987		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	Kadın	348	3,836	0,320	-0,699	0,485
	Erkek	52	3,871	0,396		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, cinsiyete göre insan merkezli etik yaklaşım puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=-1.996; p=0.047<0,05). Erkeklerin insan merkezli etik yaklaşım puanları ($\bar{x}$=3,144), kadınların insan merkezli etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}$=2,940) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, cinsiyete göre ekofeminist etik yaklaşım puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=-3.004; p=0.003<0,05). Kadınların ekofeminist etik yaklaşım puanları ($\bar{x}$=3,243), erkeklerin ekofeminist etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}$=2,966) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, çevre merkezli etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.26. Çevreye yönelik etik tutumun okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	t	p
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	Evet	140	2,950	0,659	-0,344	0,731
	Hayır	260	2,975	0,710		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	Evet	140	4,321	0,479	0,460	0,646
	Hayır	260	4,298	0,493		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	Evet	140	3,049	0,653	1,113	0,266
	Hayır	260	2,976	0,613		
Dinsel Etik Yaklaşım	Evet	140	4,420	0,853	0,037	0,971
	Hayır	260	4,416	0,857		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	Evet	140	3,859	0,326	0,786	0,432
	Hayır	260	3,831	0,333		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.27. Çevreye yönelik etik tutumun ailenin yaşadığı yere göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	p
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	Köy ve Kasaba	99	2,962	0,732	0,574	0,564
	Şehir	173	3,004	0,690		
	Büyükşehir	128	2,918	0,665		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	Köy ve Kasaba	99	4,336	0,426	0,703	0,496
	Şehir	173	4,319	0,480		
	Büyükşehir	128	4,265	0,540		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	Köy ve Kasaba	99	2,996	0,632	0,128	0,880
	Şehir	173	3,019	0,628		
	Büyükşehir	128	2,982	0,626		
Dinsel Etik Yaklaşım	Köy ve Kasaba	99	4,424	0,800	0,145	0,865
	Şehir	173	4,438	0,797		
	Büyükşehir	128	4,385	0,970		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	Köy ve Kasaba	99	3,855	0,307	1,098	0,334
	Şehir	173	3,859	0,316		
	Büyükşehir	128	3,805	0,364		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım,

çevreye yönelik etik tutum genel puanları ailenin yaşadığı yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir(p>0.05).

Tablo 4.28. Çevreye yönelik etik tutumun anne eğitim durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	p
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	İlkokul	311	2,963	0,680	0,206	0,814
	Lise	79	2,994	0,762		
	Üniversite	10	2,850	0,516		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	İlkokul	311	4,336	0,459	2,749	0,065
	Lise	79	4,193	0,581		
	Üniversite	10	4,271	0,467		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	İlkokul	311	2,973	0,603	1,704	0,183
	Lise	79	3,087	0,677		
	Üniversite	10	3,225	0,882		
Dinsel Etik Yaklaşım	İlkokul	311	4,413	0,894	0,173	0,841
	Lise	79	4,415	0,733		
	Üniversite	10	4,575	0,426		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	İlkokul	311	3,848	0,327	0,585	0,557
	Lise	79	3,806	0,356		
	Üniversite	10	3,882	0,211		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir(p>0.05).

Tablo 4.29. Çevreye yönelik etik tutumun baba eğitim durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	p
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	İlkokul	215	2,980	0,683	0,096	0,909
	Lise	110	2,952	0,727		
	Üniversite	75	2,947	0,674		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	İlkokul	215	4,324	0,440	0,967	0,381
	Lise	110	4,319	0,510		
	Üniversite	75	4,235	0,576		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	İlkokul	215	2,992	0,651	1,736	0,178
	Lise	110	2,943	0,512		
	Üniversite	75	3,115	0,702		
Dinsel Etik Yaklaşım	İlkokul	215	4,448	0,884	0,371	0,690
	Lise	110	4,361	0,851		
	Üniversite	75	4,413	0,777		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	İlkokul	215	3,853	0,339	0,322	0,725
	Lise	110	3,825	0,305		
	Üniversite	75	3,829	0,343		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 4.30. Çevreye yönelik etik tutumun aile gelir durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	P
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	0-1500	82	3,034	0,722	1,240	0,295
	1501- 2500	132	3,025	0,712		
	2501-4000	133	2,889	0,674		
	4001 ve üzeri	53	2,910	0,632		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	0-1500	82	4,327	0,470	0,644	0,587
	1501- 2500	132	4,323	0,434		
	2501-4000	133	4,309	0,524		
	4001 ve üzeri	53	4,221	0,547		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	0-1500	82	3,063	0,637	2,422	0,065
	1501- 2500	132	3,021	0,625		
	2501-4000	133	2,893	0,589		
	4001 ve üzeri	53	3,132	0,684		
Dinsel Etik Yaklaşım	0-1500	82	4,393	0,774	1,278	0,282
	1501- 2500	132	4,511	0,808		
	2501-4000	133	4,408	0,888		
	4001 ve üzeri	53	4,245	0,985		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	0-1500	82	3,872	0,312	1,418	0,237
	1501- 2500	132	3,873	0,315		
	2501-4000	133	3,806	0,349		
	4001 ve üzeri	53	3,801	0,342		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 4.31. Çevreye yönelik etik tutumun mezun olunan liseye göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	p
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	Düz Lise	47	3,133	0,651	1,385	0,229
	Meslek Lisesi	153	2,987	0,714		
	İmam Hatip Lisesi	16	3,063	0,661		
	Anadolu Lisesi	129	2,944	0,740		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	2,801	0,510		
	Diğer	11	2,750	0,536		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	Düz Lise	47	4,315	0,438	0,285	0,921
	Meslek Lisesi	153	4,302	0,519		
	İmam Hatip Lisesi	16	4,353	0,536		
	Anadolu Lisesi	129	4,328	0,429		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	4,242	0,562		
	Diğer	11	4,235	0,576		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	Düz Lise	47	2,920	0,702	0,738	0,595
	Meslek Lisesi	153	2,989	0,619		
	İmam Hatip Lisesi	16	3,258	0,670		
	Anadolu Lisesi	129	3,008	0,630		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	3,000	0,571		
	Diğer	11	3,080	0,554		
Dinsel Etik Yaklaşım	Düz Lise	47	4,399	0,788	0,526	0,756
	Meslek Lisesi	153	4,405	0,861		
	İmam Hatip Lisesi	16	4,719	0,499		
	Anadolu Lisesi	129	4,378	0,898		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	4,455	0,904		
	Diğer	11	4,546	0,781		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	Düz Lise	47	3,844	0,278	0,750	0,586
	Meslek Lisesi	153	3,837	0,327		
	İmam Hatip Lisesi	16	3,976	0,369		
	Anadolu Lisesi	129	3,846	0,336		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	3,792	0,341		
	Diğer	11	3,813	0,432		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 4.32. Çevreye yönelik etik tutumun oturulan eve göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	p
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	Müstakil	167	2,957	0,688	0,370	0,691
	Apartman	185	2,954	0,658		
	Site	48	3,047	0,831		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	Müstakil	167	4,340	0,429	1,018	0,362
	Apartman	185	4,294	0,505		
	Site	48	4,232	0,599		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	Müstakil	167	3,007	0,620	0,017	0,983
	Apartman	185	2,995	0,620		
	Site	48	3,008	0,689		
Dinsel Etik Yaklaşım	Müstakil	167	4,397	0,815	0,966	0,382
	Apartman	185	4,470	0,834		
	Site	48	4,287	1,051		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	Müstakil	167	3,856	0,311	0,584	0,558
	Apartman	185	3,838	0,335		
	Site	48	3,798	0,376		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları oturulan ev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 4.33. Çevreye yönelik etik tutumun not ortalamasına göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	p	Fark
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	1.01-2.00	17	3,412	0,943	6,768	**0,001**	**1>2** **1>3** **2>3**
	2.01-3.00	239	3,013	0,705			
	3.01-4.00	144	2,837	0,605			
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	1.01-2.00	17	4,017	0,644	3,168	**0,043**	**2>1** **3>1**
	2.01-3.00	239	4,323	0,490			
	3.01-4.00	144	4,311	0,454			
Ekofeminist Etik Yaklaşım	1.01-2.00	17	3,184	0,737	1,888	0,153	
	2.01-3.00	239	3,031	0,643			
	3.01-4.00	144	2,931	0,581			
Dinsel Etik Yaklaşım	1.01-2.00	17	4,382	0,619	1,816	0,164	
	2.01-3.00	239	4,483	0,813			
	3.01-4.00	144	4,313	0,937			
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	1.01-2.00	17	3,786	0,403	2,403	0,092	
	2.01-3.00	239	3,870	0,328			
	3.01-4.00	144	3,798	0,322			

Not ortalamasına göre insan merkezli etik yaklaşım anlamlı farklılık göstermektedir(F=6,768; p=0,001<0.05). Farkın nedeni; not ortalamasına 1.01-2.00 olanların insan merkezli etik yaklaşım puanlarının ($\bar{x}$=3,412), not ortalamasına 2.01-3.00 olanların insan merkezli etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}$=3,013) yüksek olmasıdır. Not ortalamasına 1.01-2.00 olanların insan merkezli etik yaklaşım puanlarının ($\bar{x}$=3,412), not ortalamasına 3.01-4.00 olanların insan merkezli etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}$=2,837) yüksek olmasıdır. Not ortalamasına 2.01-3.00 olanların insan merkezli etik yaklaşım puanlarının ($\bar{x}$=3,013), not ortalamasına 3.01-4.00 olanların insan merkezli etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}$=2,837) yüksek olmasıdır.

Not ortalamasına göre çevre merkezli etik yaklaşım anlamlı farklılık göstermektedir(F=3,168; p=0,043<0.05). Farkın nedeni; not ortalamasına 2.01-3.00 olanların çevre merkezli etik yaklaşım puanlarının ($\bar{x}$=4,323), not ortalamasına 1.01-2.00 olanların çevre merkezli etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}$=4,017) yüksek olmasıdır. Not ortalamasına 3.01-4.00 olanların çevre merkezli etik yaklaşım puanlarının ($\bar{x}$=4,311), not ortalamasına 1.01-2.00 olanların çevre merkezli etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}$=4,017) yüksek olmasıdır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları not ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir(p>0.05).

Tablo 4.34. Çevreye yönelik etik tutumun üniversitede çevre ile ilgili ders almaya göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	t	p
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	Evet	74	3,037	0,768	0,976	0,329
	Hayır	326	2,950	0,674		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	Evet	74	4,328	0,443	0,425	0,671
	Hayır	326	4,301	0,498		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	Evet	74	2,983	0,698	-0,280	0,780
	Hayır	326	3,006	0,611		
Dinsel Etik Yaklaşım	Evet	74	4,250	0,961	-1,873	0,062
	Hayır	326	4,456	0,826		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	Evet	74	3,836	0,367	-0,143	0,886
	Hayır	326	3,842	0,322		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.35. Çevreye yönelik etik tutumun çevre için fedakârlık etme durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	t	p
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	Evet	241	3,014	0,735	1,685	0,093
	Hayır	159	2,895	0,616		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	Evet	241	4,351	0,467	2,286	**0,023**
	Hayır	159	4,238	0,511		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	Evet	241	3,043	0,659	1,612	0,108
	Hayır	159	2,940	0,571		
Dinsel Etik Yaklaşım	Evet	241	4,425	0,861	0,225	0,822
	Hayır	159	4,406	0,848		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	Evet	241	3,881	0,315	2,997	**0,003**
	Hayır	159	3,780	0,345		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, çevre için fedakârlık etme durumuna göre çevre merkezli etik yaklaşım puanları anlamlı farklılık

göstermektedir($t_{(398)}$=2.286; p=0.023<0,05). Çevre için fedakârlık edenlerin çevre merkezli etik yaklaşım puanları ($\bar{x}$=4,351), Çevre için fedakârlık etmeyenlerin çevre merkezli etik yaklaşım puanlarından ($\bar{x}$=4,238) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, çevre için fedakârlık etme durumuna göre çevreye yönelik etik tutum genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=2.997; p=0.003<0,05). Çevre için fedakârlık edenlerin çevreye yönelik etik tutum genel puanları ($\bar{x}$=3,881), Çevre için fedakârlık etmeyenlerin çevreye yönelik etik tutum genel puanlarından ($\bar{x}$=3,780) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım puanları çevre için fedakârlık etme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.36. Çevreye yönelik etik tutumun sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	Evet	112	2,951	0,763	-0,276	0,795
	Hayır	288	2,972	0,664		
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	Evet	112	4,320	0,498	0,361	0,719
	Hayır	288	4,300	0,484		
Ekofeminist Etik Yaklaşım	Evet	112	2,980	0,662	-0,430	0,667
	Hayır	288	3,010	0,614		
Dinsel Etik Yaklaşım	Evet	112	4,444	0,877	0,389	0,697
	Hayır	288	4,407	0,847		
Çevreye Yönelik Etik Tutum Genel	Evet	112	3,844	0,322	0,128	0,898
	Hayır	288	3,839	0,334		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

4.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sorumlu Çevresel Davranışlarının Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Dair Bulgular

Tablo 4.37. Sorumlu çevresel davranışın eğitim görülen sınıfa göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	P
Fiziksel Koruma Davranışı	1	93	3,556	0,627	0,274	0,844
	2	107	3,544	0,586		
	3	102	3,574	0,693		
	4	98	3,617	0,552		
Bireysel Ve Toplumsal İkna Davranışı	1	93	2,427	0,781	1,005	0,391
	2	107	2,525	0,834		
	3	102	2,538	0,837		
	4	98	2,629	0,775		
Politik Ve Yasal Davranış	1	93	2,891	0,777	0,841	0,472
	2	107	2,965	0,803		
	3	102	2,987	0,792		
	4	98	3,067	0,714		
Çevre Davranışı Genel	1	93	2,954	0,602	0,934	0,424
	2	107	3,009	0,627		
	3	102	3,030	0,670		
	4	98	3,103	0,587		

Öğrencilerin fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel puanları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 4.38. Sorumlu Çevresel Davranışın öğretim durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	t	P
Fiziksel Koruma Davranışı	Birinci Öğretim	201	3,550	0,621	-0,729	0,466
	İkinci Öğretim	199	3,595	0,609		
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	Birinci Öğretim	201	2,454	0,795	-1,928	0,055
	İkinci Öğretim	199	2,609	0,816		
Politik ve Yasal Davranış	Birinci Öğretim	201	2,930	0,764	-1,255	0,210
	İkinci Öğretim	199	3,027	0,780		
Çevre Davranışı Genel	Birinci Öğretim	201	2,975	0,615	-1,591	0,112
	İkinci Öğretim	199	3,074	0,628		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel puanları öğretim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.39. Sorumlu Çevresel Davranışın cinsiyete göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	t	p
Fiziksel Koruma Davranışı	Kadın	348	3,588	0,615	1,310	0,191
	Erkek	52	3,468	0,611		
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	Kadın	348	2,518	0,783	-0,808	0,492
	Erkek	52	2,615	0,967		
Politik ve Yasal Davranış	Kadın	348	2,997	0,765	1,243	0,214
	Erkek	52	2,854	0,820		
Çevre Davranışı Genel	Kadın	348	3,032	0,611	0,644	0,520
	Erkek	52	2,973	0,700		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.40. Sorumlu çevresel davranışın okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	t	p
Fiziksel Koruma Davranışı	Evet	140	3,602	0,618	0,722	0,470
	Hayır	260	3,556	0,614		
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	Evet	140	2,570	0,860	0,715	0,475
	Hayır	260	2,510	0,780		
Politik ve Yasal Davranış	Evet	140	3,003	0,816	0,465	0,642
	Hayır	260	2,965	0,750		
Çevre Davranışı Genel	Evet	140	3,056	0,664	0,731	0,465
	Hayır	260	3,008	0,600		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel puanları okulöncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.41. Sorumlu çevresel davranışın ailenin yaşadığı yere göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	P
Fiziksel Koruma Davranışı	Köy ve Kasaba	99	3,625	0,641	1,489	0,227
	Şehir	173	3,512	0,581		
	Büyükşehir	128	3,613	0,636		
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	Köy ve Kasaba	99	2,485	0,834	0,218	0,804
	Şehir	173	2,541	0,775		
	Büyükşehir	128	2,552	0,838		
Politik ve Yasal Davranış	Köy ve Kasaba	99	3,012	0,787	0,370	0,691
	Şehir	173	2,941	0,761		
	Büyükşehir	128	3,005	0,781		
Çevre Davranışı Genel	Köy ve Kasaba	99	3,039	0,643	0,363	0,695
	Şehir	173	2,995	0,592		
	Büyükşehir	128	3,054	0,651		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel puanları ailenin yaşadığı yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 4.42. Sorumlu çevresel davranışın anne eğitim durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	p
Fiziksel Koruma Davranışı	İlkokul	311	3,578	0,618	0,137	0,872
	Lise	79	3,559	0,611		
	Üniversite	10	3,483	0,621		
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	İlkokul	311	2,511	0,792	0,520	0,595
	Lise	79	2,614	0,857		
	Üniversite	10	2,500	0,956		
Politik ve Yasal Davranış	İlkokul	311	2,960	0,764	0,448	0,639
	Lise	79	3,034	0,811		
	Üniversite	10	3,114	0,770		
Çevre Davranışı Genel	İlkokul	311	3,013	0,618	0,237	0,789
	Lise	79	3,067	0,644		
	Üniversite	10	3,037	0,647		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel puanları anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 4.43. Sorumlu çevresel davranışın baba eğitim durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	p
Fiziksel Koruma Davranışı	İlkokul	215	3,556	0,623	0,371	0,690
	Lise	110	3,615	0,572		
	Üniversite	75	3,556	0,658		
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	İlkokul	215	2,455	0,792	2,054	0,130
	Lise	110	2,620	0,828		
	Üniversite	75	2,618	0,815		
Politik ve Yasal Davranış	İlkokul	215	2,911	0,742	1,833	0,161
	Lise	110	3,043	0,773		
	Üniversite	75	3,078	0,846		
Çevre Davranışı Genel	İlkokul	215	2,971	0,612	1,755	0,174
	Lise	110	3,090	0,629		
	Üniversite	75	3,084	0,638		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel puanları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir(p>0.05).

Tablo 4.44. Sorumlu çevresel davranışın aile gelir durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	p
Fiziksel Koruma Davranışı	0-1500	82	3,632	0,655	0,788	0,501
	1501- 2500	132	3,592	0,590		
	2501- 4000	133	3,509	0,625		
	4001 ve üzeri	53	3,588	0,590		
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	0-1500	82	2,600	0,792	0,400	0,753
	1501- 2500	132	2,482	0,812		
	2501- 4000	133	2,521	0,794		
	4001 ve üzeri	53	2,569	0,871		
Politik ve Yasal Davranış	0-1500	82	3,024	0,726	1,727	0,161
	1501- 2500	132	3,003	0,769		
	2501- 4000	133	2,867	0,798		
	4001 ve üzeri	53	3,127	0,772		
Çevre Davranışı Genel	0-1500	82	3,082	0,609	0,938	0,422
	1501- 2500	132	3,025	0,620		
	2501-4000	133	2,960	0,641		
	4001 ve üzeri	53	3,096	0,607		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel puanları aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir(p>0.05).

Tablo 4.45. Sorumlu çevresel davranışın mezun olunan liseye göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	F	p	Fark
Fiziksel Koruma Davranışı	Düz Lise	47	3,688	0,633	1,663	0,143	
	Meslek Lisesi	153	3,635	0,616			
	İmam Hatip Lisesi	16	3,646	0,686			
	Anadolu Lisesi	129	3,495	0,558			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	3,421	0,665			
	Diğer	11	3,606	0,768			
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	Düz Lise	47	2,713	0,879	0,851	0,514	
	Meslek Lisesi	153	2,568	0,769			
	İmam Hatip Lisesi	16	2,479	0,964			
	Anadolu Lisesi	129	2,463	0,828			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	2,443	0,752			
	Diğer	11	2,470	0,806			
Politik ve Yasal Davranış	Düz Lise	47	3,161	0,811	2,482	**0,031**	**1>4 2>4 1>6 2>6**
	Meslek Lisesi	153	3,076	0,709			
	İmam Hatip Lisesi	16	2,857	1,039			
	Anadolu Lisesi	129	2,875	0,744			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	2,912	0,747			
	Diğer	11	2,507	1,151			
Çevre Davranışı Genel	Düz Lise	47	3,186	0,690	1,907	0,092	
	Meslek Lisesi	153	3,092	0,581			
	İmam Hatip Lisesi	16	2,987	0,864			
	Anadolu Lisesi	129	2,940	0,584			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	2,925	0,614			
	Diğer	11	2,842	0,838			

Mezun olunan liseye göre politik ve yasal davranış anlamlı farklılık göstermektedir (F=2,482; p=0,031<0.05). Farkın nedeni; mezun olunan liseye düz lise olanların politik ve yasal davranış puanlarının ($\bar{x}$=3,161), mezun olunan liseye Anadolu lisesi olanların politik ve yasal davranış puanlarından ($\bar{x}$=2,875) yüksek olmasıdır. Mezun

olunan liseye meslek lisesi olanların politik ve yasal davranış puanlarının ($\bar{x}$=3,076), mezun olunan liseye Anadolu lisesi olanların politik ve yasal davranış puanlarından ($\bar{x}$=2,875) yüksek olmasıdır. Mezun olunan liseye düz lise olanların politik ve yasal davranış puanlarının ($\bar{x}$=3,161), mezun olunan liseye diğer olanların politik ve yasal davranış puanlarından ($\bar{x}$=2,507) yüksek olmasıdır. Mezun olunan liseye meslek lisesi olanların politik ve yasal davranış puanlarının ($\bar{x}$=3,076), mezun olunan liseye diğer olanların politik ve yasal davranış puanlarından ($\bar{x}$=2,507) yüksek olmasıdır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, çevre davranışı genel puanları mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 4.46. Sorumlu çevresel davranışın ağırlıklı not ortalamasına göre farklılaşması

	Grup	**N**	**$\bar{X}$**	**Ss**	**F**	**p**
Fiziksel Koruma Davranışı	1.01-2.00	17	3,431	0,632	0,502	0,606
	2.01-3.00	239	3,585	0,600		
	3.01-4.00	144	3,567	0,639		
Bireysel Ve Toplumsal İkna Davranışı	1.01-2.00	17	2,667	0,896	0,828	0,438
	2.01-3.00	239	2,559	0,819		
	3.01-4.00	144	2,468	0,781		
Politik Ve Yasal Davranış	1.01-2.00	17	3,067	0,966	0,282	0,754
	2.01-3.00	239	2,957	0,765		
	3.01-4.00	144	3,004	0,765		
Çevre Davranışı Genel	1.01-2.00	17	3,056	0,694	0,057	0,945
	2.01-3.00	239	3,030	0,620		
	3.01-4.00	144	3,012	0,623		

Öğrencilerin fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel puanları not ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir(p>0.05).

Tablo 4.47. Sorumlu çevresel davranışın oturulan eve göre farklılaşması,

	Grup	N	X̄	Ss	F	p
Fiziksel Koruma Davranışı	Müstakil	167	3,596	0,666	3,068	**0,048**
	Apartman	185	3,506	0,562		
	Site	48	3,743	0,600		
Bireysel Ve Toplumsal İkna Davranışı	Müstakil	167	2,534	0,828	1,442	0,238
	Apartman	185	2,483	0,770		
	Site	48	2,705	0,876		
Politik Ve Yasal Davranış	Müstakil	167	3,003	0,773	1,651	0,193
	Apartman	185	2,917	0,757		
	Site	48	3,134	0,821		
Çevre Davranışı Genel	Müstakil	167	3,042	0,651	2,617	0,074
	Apartman	185	2,966	0,591		
	Site	48	3,191	0,625		

Oturulan eve göre fiziksel koruma davranışı anlamlı farklılık göstermektedir (F=3,068; p=0,048<0.05). Farkın nedeni; oturulan ev site olanların fiziksel koruma davranışı puanlarının ($\bar{x}$=3,743), oturulan ev apartman olanların fiziksel koruma davranışı puanlarından ($\bar{x}$=3,506) yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel puanları oturulan ev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir(p>0.05).

Tablo 4.48. Sorumlu çevresel davranışın üniversitede çevre ile ilgili ders almaya göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	t	p
Fiziksel Koruma Davranışı	Evet	74	3,660	0,625	1,362	0,174
	Hayır	326	3,552	0,612		
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	Evet	74	2,831	0,843	3,592	**0,000**
	Hayır	326	2,463	0,786		
Politik ve Yasal Davranış	Evet	74	3,212	0,725	2,910	**0,004**
	Hayır	326	2,926	0,774		
Çevre Davranışı Genel	Evet	74	3,233	0,645	3,230	**0,001**
	Hayır	326	2,977	0,609		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, üniversitede çevre ile ilgili ders almaya göre bireysel ve toplumsal ikna davranışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=3.592; p=0.000<0,05). Üniversitede çevre ile ilgili ders alanların bireysel ve toplumsal ikna davranışı puanları ($\bar{x}$=2,831), üniversitede çevre ile ilgili ders almayanların bireysel ve toplumsal ikna davranışı puanlarından ($\bar{x}$=2,463) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, üniversitede çevre ile ilgili ders almaya göre politik ve yasal davranış puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=2.910; p=0.004<0,05). Üniversitede çevre ile ilgili ders alanların politik ve yasal davranış puanları ($\bar{x}$=3,212), üniversitede çevre ile ilgili ders almayanların politik ve yasal davranış puanlarından ($\bar{x}$=2,926) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, üniversitede çevre ile ilgili ders almaya göre çevre davranışı genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=3.230; p=0.001<0,05). Üniversitede çevre ile ilgili ders alanların çevre davranışı genel puanları ($\bar{x}$=3,233), üniversitede çevre ile ilgili ders almayanların çevre davranışı genel puanlarından ($\bar{x}$=2,977) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, fiziksel koruma davranışı puanları üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.49. Sorumlu çevresel davranışın çevre için fedakârlık etme durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	t	p
Fiziksel Koruma Davranışı	Evet	241	3,708	0,591	5,655	**0,000**
	Hayır	159	3,366	0,594		
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	Evet	241	2,631	0,847	3,074	**0,002**
	Hayır	159	2,380	0,722		
Politik ve Yasal Davranış	Evet	241	3,128	0,770	4,898	**0,000**
	Hayır	159	2,752	0,722		
Çevre Davranışı Genel	Evet	241	3,154	0,629	5,293	**0,000**
	Hayır	159	2,828	0,561		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, çevre için fedakârlık etme durumuna göre fiziksel koruma davranışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=5.655; p=0.000<0,05). Çevre için fedakârlık edenlerin fiziksel koruma davranışı puanları ($\bar{x}$=3,708), çevre için fedakârlık etmeyenlerin fiziksel koruma davranışı puanlarından ($\bar{x}$=3,366) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, çevre için fedakârlık etme durumuna göre bireysel ve toplumsal ikna davranışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=3.074; p=0.002<0,05). Çevre için fedakârlık edenlerin bireysel ve toplumsal ikna davranışı puanları ($\bar{x}$=2,631), çevre için fedakârlık etmeyenlerin bireysel ve toplumsal ikna davranışı puanlarından ($\bar{x}$=2,380) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, çevre için fedakârlık etme durumuna göre politik ve yasal davranış puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=4.898; p=0.000<0,05). Çevre için fedakârlık edenlerin politik ve yasal davranış puanları ($\bar{x}$=3,128), çevre için fedakârlık etmeyenlerin politik ve yasal davranış puanlarından ($\bar{x}$=2,752) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, çevre için fedakârlık etme durumuna göre çevre davranışı genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=5.293; p=0.000<0,05). Çevre için fedakârlık edenlerin çevre davranışı genel puanları ($\bar{x}$=3,154), çevre için fedakârlık etmeyenlerin çevre davranışı genel puanlarından ($\bar{x}$=2,828) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.50. Sorumlu çevresel davranışın sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumuna göre farklılaşması

	Grup	N	X̄	Ss	t	p
Fiziksel Koruma Davranışı	Evet	112	3,707	0,620	2,755	**0,006**
	Hayır	288	3,520	0,606		
Bireysel ve Toplumsal İkna Davranışı	Evet	112	2,836	0,881	4,844	**0,000**
	Hayır	288	2,412	0,747		
Politik ve Yasal Davranış	Evet	112	3,230	0,826	4,133	**0,000**
	Hayır	288	2,881	0,729		
Çevre Davranışı Genel	Evet	112	3,256	0,677	4,760	**0,000**
	Hayır	288	2,935	0,577		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumuna göre fiziksel koruma davranışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=2.755; p=0.006<0,05). Sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip edenlerin fiziksel koruma davranışı puanları ($\bar{x}$=3,707), sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip etmeyenlerin fiziksel koruma davranışı puanlarından ($\bar{x}$=3,520) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumuna göre bireysel ve toplumsal ikna davranışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=4.844; p=0.000<0,05). Sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip edenlerin bireysel ve toplumsal ikna davranışı puanları ($\bar{x}$=2,836), sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip etmeyenlerin bireysel ve toplumsal ikna davranışı puanlarından ($\bar{x}$=2,412) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumuna göre politik ve yasal davranış puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=4.133; p=0.000<0,05). Sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip edenlerin politik ve yasal davranış puanları ($\bar{x}$=3,230), sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip etmeyenlerin politik ve yasal davranış puanlarından ($\bar{x}$=2,881) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip durumuna göre çevre davranışı genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(398)}$=4.760; p=0.000<0,05). Sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa

takip edenlerin çevre davranışı genel puanları ($\bar{x}$=3,256), sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip etmeyenlerin çevre davranışı genel puanlarından ($\bar{x}$=2,935) yüksek bulunmuştur.

5. TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmen adaylarını çevreye yönelik etik tutumları ile çevresel davranış düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri belirlemek, tanımlayıcı özelliklerine göre çevreye yönelik etik tutumları ile çevre davranış düzeylerinin farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılarak sunulmuştur.

5.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Tutumları Ve Çevre Davranış Düzeylerine Dair Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öncelikle çevreye yönelik etik tutumları sorgulanmıştır. Bu doğrultuda, İnsan Merkezli Etik Yaklaşım, Çevre Merkezli Etik Yaklaşım, Ekofeminist Etik Yaklaşım ve Dinsel Etik Yaklaşım boyutlarında öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumları incelenmiş, ayrıca bu dört boyutun toplamını ifade eden genel çevreye yönelik etik tutumlarına bakılmıştır. 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre öğretmen adayları; "insan merkezli etik yaklaşım" boyutundan ortalama 2,966, "çevre merkezli etik yaklaşım boyutundan ortalama 4,306, "ekofeminist etik yaklaşım" boyutundan ortalama 3,002, "dinsel etik yaklaşım" boyutundan 4,418 puan almışlardır. Öğretmen adaylarının genel çevreye yönelik etik tutum düzeylerinin ortalaması 3,841 olarak saptanmıştır. Diğer bir ifade ile okul öncesi öğretmen adayları, orta düzeyde insan merkezli etik yaklaşım ve ekofeminist etik yaklaşıma sahiplerken, yüksek düzeyde çevre merkezli ve dinsel etik yaklaşıma sahiptirler. Genel çevreye yönelik tutum düzeyleri de yine yüksek düzeydedir.

Erten ve Aydoğdu (2011) Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında Türk ve Azeri öğrencilerin çevre merkezli tutum puanlarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Çobanoğlu vd. (2012) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre merkezli bakış açısına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karakaya, Çobanoğlu (2012) sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin yüksek oranda ekosentrik yaklaşıma sahip olduğu tespit

edilmiştir. Alpak-Tunç (2015) fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında da katılımcıların genel olarak çevreye yönelik ekosentrik tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları bütünsel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının genel olarak yüksek düzeyde çevre merkezli tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sorumlu çevresel davranış düzeyleri fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış olmak üzere üç boyutta, ayrıca bu boyutların toplamını ifade eden genel çevre davranışı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda fiziksel koruma davranışı düzeylerini ortalama 3,572, bireysel ve toplumsal ikna davranışının ortalaması 2,531, politik ve yasal davranış düzeylerini ortalaması 2,979 ve genel sorumlu çevresel davranışlarının ortalaması 3,025'dir. Diğer bir ifade ile okul öncesi öğretmen adayları düşük düzeyde bireysel ve toplumsal ikna davranışına, yüksek düzeyde fiziksel koruma davranışına ve orta düzeyde politik ve yasal davranış ile genel çevre davranışına sahiptirler. Bu sonuç bize okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel olarak çevreyi korumada kendilerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirdiklerini ancak sosyal katılım gerektiren bir çevre sorununun çözümünde gösterecekleri bireysel ve toplumsal ikna davranışında yetersiz kaldıklarını orta düzeyde de politik ve yasal davranışları yerine getirdiklerini göstermektedir. Ancak yine de bu sonuç literatürde yapılan araştırma sonuçlarına göre daha olumludur. Koç ve Karatekin (2013) coğrafya öğretmen adaylarıyla, Timur (2011) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla, Erten, Özdemir ve Güler (2003) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarda katılımcıların düşük düzeyde sorumlu çevre davranışına sahip olduklarını saptarlarken, Karatekin (2011) bizim araştırma bulgumuzla örtüşen şekilde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının orta düzeyde sorumlu çevre davranışına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Tutumları ile Çevre Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumları ile çevre davranış düzeyleri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda;

- İnsan merkezli etik yaklaşım ve ekofeminist etik yaklaşım ile bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış ile genel çevre davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

- Çevre merkezli etik yaklaşım ile fiziksel koruma davranışı arasında anlamlı ilişki vardır.

- Dinsel etik yaklaşım sorumlu çevresel davranışlarından bağımsızdır.

- Çevreye yönelik genel etik tutum ile bireysel ve toplumsal ikna davranışı dışında kalan fiziksel koruma davranışı, politik yasal davranış ve genel çevre davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Bu sonuçlar çevreye yönelik geliştirilecek olan olumlu tutumun, davranışa dönüşerek sorumlu çevresel davranışlara dönüşebileceğini göstermektedir.

Şahin ve Doğu (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarını tek boyutlu ölçeklerle incelediği araştırmalarında, araştırma sonucumuzla örtüşen şekilde, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum puanları ile davranış puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu saptamışlardır.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumlarının çevre davranış düzeyleri üzerindeki etkileri regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda; okul öncesi öğretmenlerin çevreye yönelik genel tutumlarının çevre davranış düzeylerini olumlu etkileyerek artırdığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutum düzeylerini belirleyen boyutların çevre davranış düzeylerine etkisine bakıldığında;

- Çevre merkezli etik yaklaşım ve dinsel etik yaklaşımlarının, bireysel ve toplumsal ikna davranışları, politik ve yasal davranışları ile genel sorumlu çevresel davranışları üzerinde etkisinin olmadığı,
- İnsan merkezli etik yaklaşım ve ekofeminist etik yaklaşım düzeylerinin bireysel ve toplumsal ikna davranışları, politik ve yasal davranışları ile genel çevre davranış düzeylerini olumlu etkileyerek artırdığı belirlenmiştir.
- Ayrıca çevre merkezli etik yaklaşım tutumlarının fiziksel koruma davranışlarını etkileyerek artırdığı, insan merkezli, ekofeminist, dinsel etik yaklaşımlarının fiziksel koruma davranışlarını etkilemediği saptanmıştır.

Marcinkowski (2001) sorumlu çevresel davranışın belirleyicilerini araştırdığı çalışmasında çevre tutumu ve davranışı ilişkisinin gücü hem tutumun hem de davranışın boyutlarına ve düzeylerine bağlıdır. Bu ilişkinin gücü ölçüm koşullarına bağlı olabilir ya da onların bir eseri olabilir. Tutum davranışı etkileyen birkaç değişkenden biri olsa da tutum-davranış ilişkisini etkileyen ya da değiştiren başka değişkenlerin nu belirtmektedir.

5.3. Okul Öncesi öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Tutumlarının Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Dair Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının tanımlayıcı özeliklerine göre çevreye yönelik etik tutum düzeyleri incelenmiştir. Bu doğrultuda ele alınan ilk değişken olarak eğitim gördükleri sınıflara göre, sadece dinsel etik yaklaşım boyutunda farklılaşma olduğu diğer çevreye yönelik etik tutum boyutlarında farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Buna göre 1. ve 2. sınıfta okuyan öğrencilerin dinsel etik yaklaşım düzeyleri 3. ve 4. sınıfta eğitim görenlere göre daha yüksektir.

Şahin ve Doğu (2018) okul öncesi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında da öğrencilerin sınıflarına göre çevre sorunlarına ilişkin tutumlarında farklılaşmaların olduğu saptanmıştır. Aydın ve Ünaldı (2013) coğrafya öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında birinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin çevre tutumlarının üst sınıflardaki öğrencilere göre daha olumlu olduğunu saptamışlardır. Akyol (2014) ile Kahyaoğlu, Daban ve Yangın (2008) İlköğretim Öğretmen Adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin

sınıflarına göre çevresel tutumlarında farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Fernández-Manzanal, Rodríguez-Barreiro ve Carrasquer (2007) yaptıkları çalışmada son sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bir çevresel tutuma olduğunu belirlemişlerdir. Çıkan sonuçlardan bir genellemeye gidilememektedir. Sonuçların örtüşmeme nedeninin, kullanılan ölçeklerden kaynaklanabileceği gibi örneklem gruplarındaki farklılıklardan da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretim durumlarına göre insan merkezli etik yaklaşım ve çevre merkezli etik yaklaşım düzeylerinde farklılaşma olduğu saptanmıştır. Buna göre gündüz eğitim alan öğrencilerin gece eğitim alan öğrencilere göre insan merkezli etik yaklaşım düzeyleri düşük, çevre merkezli etik yaklaşım düzeyleri yüksektir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sadece ekofeminist etik yaklaşım düzeylerinde farklılaşma saptanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre ekofeminist etik yaklaşım düzeyleri daha olumludur. Literatürde yapılan çevre tutumunun cinsiyete göre farklılık göstermediği (Akyol, 2014; Genç ve Genç, 2013; Polat, 2012) yönünde sonuçlara ulaşılırken, araştırma bulgumuzla örtüşen şekilde kadın katılımcıların daha olumlu çevre tutumuna sahip olduğu (Fernández-Manzanal, vd.,2007) Kahyaoğlu, Daban ve Yangın, 2008; Özgen, 2012; Öcal 2013; Aydın ve İnaldı, 2013) yönünde bulgulara ulaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre insan merkezli etik yaklaşım ve çevre merkezli etik yaklaşım düzeylerinde farklılaşmalar olduğu saptanmıştır. Buna göre not ortalaması 1,01 ile 2,00 arasında olan öğrencilerin insan merkezli etik yaklaşım düzeyleri not ortalaması daha yüksek olanlardan daha olumlu, çevre merkezli etik yaklaşım düzeyleri daha olumsuzdur. Şahin ve Doğu (2018) araştırmalarında not ortalaması en düşük olan grubun çevre tutumu en olumsuz grubu oluşturduğunu saptamıştır. Bu sonuç, çevre merkezli etik yaklaşım açısından araştırma bulgumuzla örtüşürken, insan merkezli etik yaklaşım açısından örtüşmemektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının çevre için yaşam standardından fedakârlık etme durumlarına göre çevre merkezli etik yaklaşım ve çevreye yönelik genel etik tutum düzeylerinde farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Çevre için yaşam standardından fedakârlık edenlerin çevre merkezli etik yaklaşım ve çevreye yönelik genel etik tutum düzeyleri fedakârlık etmeyenlerden daha olumludur. Literatürde yer alan çalışmalarda yaşam standartından çevre için fedakarlık etme durumuna incelenen bir değişken olarak rastlanmamıştır. Ancak çevre için yaşam standartından fedakârlık edebilen kişilerin çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olması olağan ve beklenen bir sonuçtur. Fakat benzer nitelikte, Morgil ve arkadaşları (2004, s.101) öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak için alışkanlıklarını değiştirmeyi göze alabildiklerini belirlemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alma, ailesinin yaşadığı evin durumu, anne ve baba eğitim durumu, aile gelir durumu, mezun oldukları lise, üniversitede çevre ile ilgili ders alma ve sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip etme durumlarına göre farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Literatürde araştırma bulgularımızla örtüşen şekilde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Şahin ve Doğu (2018) mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Karahan (2009) hemşirelik öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin annelerinin eğitim durumu, aile gelir düzeylerine göre çevre tutumlarının farklılaşmadığını belirlemiştir. Erol ve Gezer (2006) sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna, oturdukları eve, ailenin gelir düzeyine ve daha önce çevreyle ilgili ders alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Çıkan sonuçlardan en ilginç olanı, çevre dersi almanın çevre tutumuna etkisinin olmamasıdır. Çevre ile ilgili alınan dersin çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olması beklenmektedir. Bu sonuçlar verilen çevre eğitimlerinin amacına ulaşmadığını düşündürmektedir. Araştırma bulgumuzla örtüşen şekilde Alpak-Tunç (2015) çevre sorunlarına yönelik kaygı, çevre sorunlarına duyarsız kalma, sürdürülebilir çevre için geri dönüşüm ve sürdürülebilir çevrenin önemi alt boyut ve toplam puanlarının çevre bilimi dersi alma durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşırken, araştırma bulgumuzla örtüşmeyen şekilde, sürdürülebilir çevreye yönelik olumsuz düşünceler alt boyut puanlarının çevre bilimi

dersi alan fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Yine benzer şekilde. Tuncer vd. (2006) yaptıkları çalışmada çevre derslerine katılımın öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik inançlarına etkisini incelemiş ve çevre dersine katılımın önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akyol (2014) ise araştırma bulgumuzla örtüşen şekilde ilköğretim öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersi alıp almamalarına göre öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarında farklılaşma olmadığını belirlemiştir.

5.4. Okul Öncesi öğretmen Adaylarının Çevre Davranışlarının Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Dair Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının tanımlayıcı özelliklerine göre sorumlu çevresel davranışları da sorgulanmıştır. Bu doğrultuda ele alınan değişkenlerden öğretmen adaylarının mezun oldukları liseye göre politik ve yasal davranış dışındaki çevre davranış düzeylerinde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Buna göre en olumlu politik yasal davranışa düz lise mezunlarının sahip olduğu saptanmıştır. Şahin ve Doğu (2018) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranışlarının mezun oldukları liselere göre farklılaştığını belirlerken, farklılaşmanın kız meslek lisesi mezunları lehine olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonuçlarındaki farklılaşmanın araştırma konusu olarak, bu araştırmada sorumlu çevre davranışının, Şahin ve Doğu'nun (2018) araştırmasında ise çevre sorunlarına yönelik davranışların ele alınması olduğu düşünülmektedir.

Üniversitede çevre ile ilgili ders alma durumuna göre fiziksel koruma davranışı dışındaki çevresel davranış boyutlarında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Çevre ile ilgili üniversitede ders alan öğretmen adaylarının fiziksel koruma davranışı dışındaki sorumlu çevresel davranış düzeylerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu üniversitede verilen çevre eğitimi derslerinin öğretmen adaylarının çevreye karşı fiziksel koruma davranışı dışında kalan bireysel ve toplumsal ikna, politik ve yasal davranış ile genel sorumlu çevresel davranışlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde yapılan araştırmalarda da çevre eğitimi alan öğrencilerin daha sorumlu çevresel davranışlara sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır (Owens, 2000 ; Uzun, 2007; Altınöz, 2010, Karatekin, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevre için yaşam standartından fedakarlık etme, çevre ile ilgili sosyal medyada sayfa takip etme durumlarına göre çevre davranışlarında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Buna göre çevre için yaşam standartından fedakarlık edebileceğini söyleyenlerin, sosyal medya çevre ile ilgili sayfa takip edenlerin sorumlu çevresel davranışlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu değişkenlerle sorumlu çevresel davranışlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanılmadığı için karşılaştırma yapılamamaktadır. Fakat Kayalı (2010), Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği okuyan üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada çevre sorunlarına duyarlılık göstermenin ülkenin kalkınmasına olumlu etki sağlayacağını gösteren sonuca ulaşmıştır. Aynı zamanda Sosyal bilgiler, Sınıf ve Türkçe öğretmenliği okuyan üniversite öğrencilerinin gazate, dergi ve televizyonlarda çevre ile ilgili programlara ve konulara daha çok yer verilmesinin gerekliliğini savunduğu sonuçlarını çalışmasında belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitim gördükleri sınıf, öğretim durumu, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, ailelerinin yaşadıkları yer, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumuna göre sorumlu çevresel davranışlarında farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Şahin ve Doğu (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranış puanlarının, okudukları sınıf, devam ettikleri program (normal öğretim-ikinci öğretim) ve lisans not ortalamaları değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Sonuç olarak; mezun olunan lise, üniversitede çevre dersi alma, çevre için yaşam standartından fedakarlık etme ve çevre ile ilgili sosyal medyada sayfa takip etme dışında ele alınan değişkenlerin öğrencilerin sorumlu çevresel davranışlarında farklılaşmaya neden olmadığı saptanmıştır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adaylarını çevreye yönelik etik tutumları ile çevresel davranış düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri belirlemek, tanımlayıcı özelliklerine göre çevreye yönelik etik tutumları ile çevre davranış düzeylerinin farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırmada katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, orta düzeyde insan merkezli etik yaklaşım ve ekofeminist etik yaklaşıma sahip oldukları, yüksek düzeyde çevre merkezli, dinsel etik yaklaşıma ve genel çevreye yönelik yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir.

- Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının düşük düzeyde bireysel ve toplumsal ikna davranışına, yüksek düzeyde fiziksel koruma davranışına ve orta düzeyde politik ve yasal davranış ile genel çevre davranışına sahip oldukları belirlenmiştir.

- Araştırmada çevreye yönelik etik tutum boyutlarından; insan merkezli etik yaklaşım ve ekofeminist etik yaklaşım ile çevre davranış boyutlarından; bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış ve genel çevre davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu,

- Çevre merkezli etik yaklaşım ile fiziksel koruma davranışı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, çevreye yönelik genel etik tutum ile fiziksel koruma davranışı, politik yasal davranış ve genel çevre davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu,

- Dinsel etik yaklaşımın ise sorumlu çevresel davranışlarından bağımsız olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerin çevreye yönelik genel tutumlarının sorumlu çevre davranış düzeylerini olumlu etkileyerek artırdığı saptanmıştır.

- Çevre merkezli etik yaklaşım ve dinsel etik yaklaşımlarının, bireysel ve toplumsal ikna davranışları, politik ve yasal davranışları ile genel sorumlu çevresel davranışları üzerinde etkisinin olmadığı,

- İnsan merkezli etik yaklaşım ve ekofeminist etik yaklaşım düzeylerinin bireysel ve toplumsal ikna davranışları, politik ve yasal davranışları ile genel çevre davranış düzeylerini olumlu etkileyerek artırdığı belirlenmiştir.

- Ayrıca çevre merkezli etik yaklaşım tutumlarının fiziksel koruma davranışlarını etkileyerek artırdığı, insan merkezli, ekofeminist, dinsel etik yaklaşımlarının fiziksel koruma davranışlarını etkilemediği saptanmıştır.

- Araştırmada 1. ve 2. sınıfta okuyan öğrencilerin dinsel etik yaklaşım düzeylerinin 3. ve 4. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

- Gündüz eğitim alan birinci öğretim öğrencilerinin akşam eğitim alan öğrencilere göre insan merkezli etik yaklaşım düzeylerinin düşük, çevre merkezli etik yaklaşım düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre ekofeminist etik yaklaşım düzeylerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır.

- Not ortalaması 1,01 ile 2,00 arasında olan öğrencilerin insan merkezli etik yaklaşım düzeyleri not ortalaması daha yüksek olanlardan daha olumlu, çevre merkezli etik yaklaşım düzeylerinin ise daha olumsuz olduğu belirlenmiştir.

- Çevre için yaşam standardından fedakârlık edebileceğini söyleyenlerin, çevre merkezli etik yaklaşım ve çevreye yönelik genel etik tutum düzeylerinin fedakârlık edemeyeceğini belirtenlerden daha olumlu olduğu saptanmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alma durumlarına, ailelerinin yaşadığı ev durumuna, anne ve baba eğitim durumuna, ailelerinin gelir durumuna, mezun oldukları liselere, üniversitede

çevre ile ilgili ders alma durumlarına ve sosyal medyada çevre ile ilgili sayfa takip etme durumlarına göre çevreye yönelik etik tutumlarında farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, fiziksel koruma davranışı, bireysel ve toplumsal ikna davranışı, politik ve yasal davranış, çevre davranışı genel puanları okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %65 nin okul öncesi eğitim almadığı sadece %35 nin okul öncesi eğitim aldığı düşünüldüğünde bu durum 2 grubun üniversite eğitimine kadar ilköğretim, ortaöğretim ve lise yıllarında sorumlu çevresel davranışları alabildiği ilkesinden hareketle bir sınırlılık içermektedir.

- Araştırmada okul öncesi öğretmen adayları arasında, en olumlu politik yasal davranışa düz lise mezunlarının sahip olduğu saptanmıştır.

- Çevre ile ilgili üniversitede ders alan öğretmen adaylarının fiziksel koruma davranışı dışındaki sorumlu çevresel davranışlarının ders almayan öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada çevre için yaşam standartından fedakarlık edebileceğini söyleyenlerin ve sosyal medya çevre ile ilgili sayfa takip edenlerin sorumlu çevresel davranışlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitim gördükleri sınıflarına, öğretim durumlarına, cinsiyetlerine, okul öncesi eğitim alma durumlarına, not ortalamalarına, ailelerinin yaşadıkları yerlere, anne-baba eğitim durumlarına, aile gelir durumlarına, göre sorumlu çevresel davranışlarında farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım, dinsel etik

yaklaşım, çevreye yönelik etik tutum genel puanları üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir .Bu durum çevre eğitiminin ve çevreye yönelik etik davranışların kazandırılmasını içeren yapının, Okul Öncesi Öğretmenliği Müfredatında yer alan Erken Çocuklukta Fen Eğitimi dersi içinde bir ünite dahilinde verilmesiyle açıklanabilir. Ünitedeki yetersizlik ve sınırlılık üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmamasına neden olmuştur. Bu sene itibariyle değişen Okul Öncesi Öğretmenliği Müfredatı da bu durumu destekler niteliktedir. Müfredata 2 ders eklenmiş olmakla birlikte dersler çalışmamızın da niteliyici unsurlarından olan Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi Ve Eğitimde Ahlak Ve Etik' Tir. Yeni eklenen dersler sayesinde bundan sonraki çalışmalarda anlamlı farklılık çıkması öngörülebilir bir varsayımdır. 2019 yılı ve itibariyle yapılacak çalışmalarda ,bu tezin çevre ile ilgili ders alma konusunda Okul öncesi Öğretmenliği okuyan üniversite öğrencilerinin düzeylerini göstermesi, müfredata yeni giren bu 2 dersin niteliği ve yönü konusunda diğer çalışmalarda kıyaslayıcı bir örnek olarak kabul edilebilir.

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, fiziksel koruma davranışı puanları üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunun nedeni olarak çevre eğitiminin sadece Erken Çocuklukta Fen Eğitimi dersi altında bir ünitede verilmesi ve ünitedeki kavramların okul öncesi öğretmenliği okuyan öğrencileri kapsamaması, okul öncesi yaş aralığındaki çocukları kapsamasıdır. Tüm bunlara ek olarak üniversitelerde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Çevre için Fiziksel Koruma davranışı içeriğinde uygulamalar yapılarak öğrencilerin bu konuda sempati kazanmaları sağlanabilir. Aynı zamanda Okul Öncesi Müfredatına yeni eklenen Karakter Ve Değer Eğitimi dersi ile Fiziksel Koruma Davranışı'nın daha da özümseneceği düşünülmektedir. Çalışmamız bundan sonra yapılacak olan çalışmalara bu yönüyle kıyaslanabilecek bir örnek teşkil etmektedir.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre konusundaki tutum ve davranışlarının ilerideki iş hayatlarında eğitim verdikleri çocuklara rol model olacakları gözönüne alındığında, çevre ile ilgili olumlu tutum ve davranışlar içerisinde olabilmeleri için eğitim müfredatlında 1. sınıftan itibaren çevre eğitimine yönelik derslerin yer almasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Verilen eğitimin etkinliği de ders öncesi ve ders sonrası olmak üzere, yapılacak testlerle ölçülmeli, etkin olacak şekilde eğitimler düzenlenmelidir.

- Öğrencilerin çevre ile ilgili yayınları takip etmeleri, ilgili sitelerine üye olmaları öğretim üyelerince teşvik edilmelidir.

- Çevre bilincini artırmaya yönelik okul içerisinde, stajlarda, eğitimlerde yarışmalar, alan gezileri, vb. etkinlikler düzenlenebilir.

- Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum ve davranışları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum ve davranışlarının olumlu yönde geliştirilmesi için deneysel eğitim çalışmaları yapılabilir. Alınan sonuçlar üzerinde çalışılarak, diğer okul öncesi öğretmen adaylarının da çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlarının geliştirilmesine yönelik eğitimlerde kullanılabilir.

- Bu araştırma sadece Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları ile sınırlıdır. Daha genel verilere ulaşabilmek için, farklı üniversitelerin okul öncesi bölümlerinde eğitim gören öğretmen adayları ile araştırmanın benzerleri yapılabilir.

KAYNAKLAR

Aksan, Z., & Çelikler, D. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14* (1), 49-67.

Akyol, B. (2014). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevresel tutum ve çevre bilgi düzeyleri üzerine bir çalışma.* Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Akyol, B. (2014). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevresel tutum ve çevre bilgi düzeyleri üzerine bir çalışma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Alagona, P.S., & Simon, G.L. (2010). The role of field study humanistic and interdisciplinary environmental education. *Journal of Experiential Education, 32*(3), 191-206.

Alagöz, B. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında çevre bilincinin geliştirilmesinde probleme dayalı öğrenme yönteminin etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Alpak Tunç, G. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Altınöz, N. (2010). F*en bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Aydın, F., & Ünaldı, Ü. E. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3*(1), 11-42.

Barlas, N. (2013). *Küresel krizlerden sürdürülebilir topluma, çağımızın çevre sorunları*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi

Baş, O. (2018). *Ortaöğretim kurumlarında çevre bilincinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından algılanma ve benimsenme düzeyi*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Başoğlu, A. (2014). *Küresel iklim değişikliğinin ekonomik etkileri üzerine model denemesi ve ekonometrik bir analiz*. Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.

Baykal, H., & Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (9), 1-17.

Bayraç, H.N. (2011). Enerji kullanımının küresel ısınmaya etkisi ve önleyici politikalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 229- 260.

Beklan Çetin, O. (2005). *Derin ekoloji hareketi ve çevre etiği*. 11/09/2018 tarihinde https://ecotopianetwork.wordpress.com/2009/12/21/derin-ekoloji-hareketi-ve-cevreetigi/ adresinden erişilmiştir.

Bildik, G. (2011) .*İlköğretim 7. Sınıfta verilen çevre konusunun öğrencilerin çevresel tutumu ve çevre bilgisi üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Bartosh, O. (2003), Environmental Education: Improving Student Achievement. Yayınlanmamış Çevre Çalışmaları Yüksel Lisans tezi, Evergreen Eyalet Üniversitesi, Olympia, Washington, ABD.

Boz, C. S. (2014). *Eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmen adaylarının 'enerji kaynakları ve çevreye etkileri' konusundaki bilgi düzeylerinin araştırılması.* Yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kastamonu.

Bozdemir, H., & Faiz, M. (2017). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları. *Sakarya University Journal of Education, 8* (1), 61-75. doi: 10.19126/suje.330546

Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research.* New York: The Guilford Press, USA.

Burhan, A. (1995). Çevre sorunları. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 1,* 51-62.

Bülbül, S. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiği algıları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Bülbül, Y. (2007). *Ortaöğretim çevre ve insan dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin çevreye yönelik tutumlara etkisi*. Yüksek lisans tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Cafaro, P. J., & Primack, R. B. (2014). Species extinction is a great moral wrong. Biological Conservation, 170, 1–2.

Shoreman-Ouimet, E., & Kopnina, H. (2016). Culture and conservation: Beyond anthropocentrism. New York: Routledge.

Çetin, M. (2008). *Ozon tabakası*. OFM fizik öğretmenliği alan eğitiminde araştırma projesi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çetin, O. B. (2005) Ekofeminizm: kadın-doğa ilişkisi ve ataerkillik. *Sosyoekonomi,* (1), 61-76.

Çevre Bakanlığı, Çevre Atlası, Ankara, 2004

Çevre Kanunu. Kanun Numarası: 2872, Kabul Tarihi: 9/8/1983 Yayımlandığı R. Gazete: Tarih: 11/8/1983 Sayı: 18132 Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 22 Sayfa: 499.

Çimen, O., & Yılmaz, M. (2011). Tatlı su ekosistemleri konusundaki temel kavramların üniversite öğrencileri tarafından algılanma düzeyleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (I-II), 44-53.

Çobanoğlu, E., Karakaya, Ç., & Türer, B. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik değerlerinin ekosentrik (ekoloji merkezli) ve teknosentrik (teknoloji merkezli) yaklaşımlar çerçevesinde belirlenmesi.* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

Dağdemir, Ö. (2015). *Çevre sorunlarına ekonomik yaklaşımlar ve optimal politika arayışları*. (3.Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.

Dalbudak, T. (2013). *Biyoloji ve fizik öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin çevreye karşı bilgi, tutum ve çevresel davranışları.* Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16* (1), 207-222.

Des Jardins, J. R. (2006).*Çevre etiği: çevre felsefesine giriş*. (Çev. R. Keleş). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları,

Doğan, M. (1998). Stockholm konferansından günümüze Türkiye'de çevre eğitimi. *Çevre ve İnsan Dergisi, 40/1,* 28-33.

Doğan, M. (2007).*Türkiye'de çevre eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayınları. 59-68.

Doğanay, H., & Doğanay, S. (2004). Türkiye'de orman yangınları ve alınması gereken önlemler. *Doğu Coğrafya Dergisi, 9* (11), 31-48.

Erbil, A. Ö., & İdemen, B. (2010). Planlama ve çevre etiği: uygulamalı disiplinlerde çevre etiği. *Planlama, 2,* 3- 13.

Ertaş, Ş. (1997), "Çevre Hukuku", Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Yayınları, No: 78, İzmir.

Ergün, T. (2014). *Türkiye'de çevre denetimi ve çevre etiği bağlamında yeniden yapılandırılması*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Ergün, T., Çobanoğlu, N., Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Etiği. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2012, 3, 1.

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

Ertan, B. (2004). 2000'li yıllarda çevre etiği yaklaşımları ve *Türkiye. Yönetim Bilimleri Dergisi,* (1-3), 93-108.

Ertan, K.A. (1998). Çevre etiği. *Amme İdaresi Dergisi, 31* (1),125- 139.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi, 65* (66), 1-13.

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 91-100.

Erten, S. (2012). Türk ve Azeri öğretmen adaylarında çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 88-100.

Erten, S., & Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(41), 158-169.

Erten, S., & Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 158-169.

Erten, S., Özdemir, P. , & Güler, T. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çevre bilinci düzeylerinin ve bu okullardaki çevre eğitiminin durumunun belirlenmesi*. OMEP: 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Kuşadası, Türkiye.

Evanoff, R., (2005). Reconciling self, society, and nature in environmental ethics. *Capitalism Nature Socialism*, 16 (3), 107-114.

Fernández-Manzanal, R., Rodríguez-Barreiro, L., & Carrasquer, J. (2007). Evaluation of environmental attitudes: Analysis and results of a scale applied to university students. *Science Education, 91*, 988-1009.

Ferry, L. (2000). *Ekolojik yeni düzen: ağaç, hayvan, insan*. (Çev. T. Ilgaz). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları,

Fırat, A. S. (2003). Çevre etiği kavramı üzerine yeniden düşünmek. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 58* (3), 105-144.

Fielding, K. S, &Head, B.W. (2011). Determinants of young Australians environmental actions: The role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes. Environmental Education Research, 18(2): 1-16.

Flodaitis, E., Daskolia, M. & Agelidolu, E. (2006). Kintergarden teacher's conceptionsof environmental education. Early Child Education Journal. 33(3), 125-136

Genç, M., & Genç, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi, 1*(1), 9-19.

Gerçek, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin çevre etiğine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15* (59), 1100-1107. doı:10.17755/esosder.85439

Görmez, K. (2007).*Çevre sorunları.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Grey, W. (1993). Anthropocentrism and deep ecology. Australasian Journal of Philosophy, 71(4), 463–475.

Gül, A., & Güven, S. (2000). Aile tüketim ve çevre. *Tüketici Bülteni*, (142),6-7.

Gül, F., (2013). İnsan Doğa İlişkisi Bağlamında Çevre Sorunları ve Felsefe. *Pamukkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 17-21

Güneş, Y. & Coşkun, A. A. (2004). *Çevre hukuku*. İstanbul: Kazancı Hukuk Yayınları, Yayın No: 181.

Güney, E. (2003). *Çevre ve insan (toplum doğa ilişkileri).* İstanbul: Çantay Kitabevi.

Hox, J. J., & Bechger, T. M. (1998). An ıntroduction to structural equation modeling. *Family Science Review, 11*, 354–373.

Intergovernmental Panel on Climate Change. (2007) Climate change 2007. Synthesis report. Retrieved August 5, 2014, from hhttp://www.ipcc.ch/publications_and_data/publications_ipcc_fourth_assessment_report_synthesis_report.htmi

İdem, Ş. (2002). Toplumsal ekoloji nedir? Ne değildir. *Toplumsal Ekoloji, 1,* 7-20.

İlhan, D. (2013). *Türkiye'de benimsenen çevre etiği yaklaşımları: gönüllü çevre kuruluşları örneği.* Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kahyaoğlu M., Daban Ş., & Yangın S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergi*si, (11), 42-52.

Karaca, C. (2007). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11(1), 1-19.

Karahan, G. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumları.* Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karakaya, Ç., & Çobanoğlu E. O. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9* (3), 23-35.

Karatekin, K (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi,* 1 (2), 63-76.

Kaypak, Ş. (2013). Çevre sorunlarının çözümünde küresel çevre politikalarının önemi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (31), 17-34.

Keleş, R. & Ertan, B. (2002). *Çevre hukukuna giriş.* Ankara: İmge.

Keleş, R. & Hamamcı, C. (1997). *Çevrebilim ders kitabı*. Ankara: İmge Kitapevi.

Keleş, R. & Hamamcı, C. (2005). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Yayınları.

Keleş, R., Hamamcı, C. & Çoban, A. (2009).*Çevre politikası*. (6. Basım). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Keqin, J. (2004). Analysis of research findings on environmental education in secondary vocational schools in Shanghai. *Chinese Education and Society, 37* (4), 32- 38.

Kılıç, S. (2008). *Çevre etiği: ortaya çıkışı, gelişimi ve sonuçları.* Ankara: Orion Kitabevi.

Kırlıoğlu, H. & Can, A. V. (1998). *Çevre muhasebesi.* Adapazarı: Değişim Yayınları.

Kıyıcı, F. B. (2009). *Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi ders kitabı,* Sevinç,V., (Ed) Ankara: Maya Akademi Yayınları

Kızıl, M.(2012).*Çevre bilimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilgisi ve çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Koç, H., & Karatekin, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 28,* 139-174.

Kopnina, H., Washington, H., Taylor, B., Piccolo, J.J. (2018). Anthropocentrism: More than Just a Misunderstood Problem. Journal of Agricultural and Environmental Ethics. 31:109–127.

Kortenkamp, K., & Moore, C. (2001). Ecocentrizm and anthropocentrism: moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology, 21*, 261-272.

Kuhlemeıer, H., Huub Van, D., & Nijs, L. (1999). Environmental knowledge, attitzıdes and behavior in dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education, 30* (2), 4-14.

Macgregor, S. (2014). Only Resist: Feminist Ecological Citizenship and the Post-politics of Climate Change. Hypatia vol. 29, no. 3.

Mahmutoğlu, A. (2009). *Kırsal alanda çevre sorunlarına etik yaklaşım: kırsal çevre etiği*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Marcinkowski T. (2001). Predictors of responsible environmental behavior: A review of three dissertation studies. In H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential readings environmental education*. (2. Edition). Illinois, Stipes Publishing L.L.C.

Mels G. (2006). LISREL for Windows: Getting Started Guide. 11/09/2018 tarihinde http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs/GSWLISREL.pdf adresinden erişilmiştir.

Menteşe, S. (2017). Çevresel sürdürülebilirlik açısından toprak, su ve hava kirliliği: teorik bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10* (53), 381-389. http://dx.doi.org/ 10.17719/jisr.20175334127

Okuyucu, N. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yenilenebilir ve yenilenemez enerji kavramları için algı düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kastamonu

Olgun, H. (2012). Ekoemizm: kadın- doğa ilişkisi ve ataerkil tahakküm. O. İmga ve H. Olgun (Ed.) İçinde, *Yeşil ve siyaset, siyasal ekoloji üzerine yazılar* (s.357-385). Ankara: Lotus Yayınevi.

Onat, A., İmal, M., & İnan, A. T. (2004). Soğutucu akışkanların ozon tabakası üzerine etkilerinin araştırılması ve alternatif soğutucu akışkanlar. *KSÜ Fen ve Mühendislik Dergisi 7*(1), 32-38.

Oweini, A, &Houri, A. (2006). Factors affecting environmental knowledge and attitudes among Lebanese college students. Applied Environmental Education and Communication: An International Journal, 5(2): 95-105.

Owens, M.A. (2000). *The environmental literacy of urban middle school teachers.* Unpublished doctoral dissertation. Faculty of the Graduate School of Emory University, USA.

Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 27*, 333-352.

Özdemir, S. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevreye yönelik tutumlarının kişilik özellikleri açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

Özer, U. (1993). *Yükseköğretimde çevre için eğitim çevre eğitimi.* Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

Özer, U. (2007).*Türkiye'de çevre eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayınları. 79-88.

Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 403-422.

Özkan, S. (2018). *Çevrenin korunması ve çevre sorunlarının azaltılmasında ekolojik akımların rolü: kamu kurumları örneği*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış, C. Öztürk

Pieper, A. (1999). *Etiğe geçiş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları,

Polat, S. (2012). *Öğretmen adaylarının (sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkçe) çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Ponting, C. (2000). *Dünyanın yeşil tarihi*. (Çev. A. Başcısander). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Richard Evanoff, (2005). Environmental ethics, reconciling self, society, and nature đn environmental ethics. *Capitalism Nature Socialism, 16* (3), 107-108. https://doi.org/10.1080/10455750500208839

Sandal, A. (2005). Küresel çevre sorunları ve çözümü için uluslararası çalışmalar. *Çevre ve İnsan, 60* (1), 42-47.

Sargın, S. A., Baltacı, F., Katipoğlu, M., Erdik, C., Arbatlı, M. S., Karaardıç, H., vd. (2016). Öğretmen adaylarının çevreye karşı bilgi, davranış ve tutum düzeylerinin araştırılması. *Education Sciences (NWSAES), 1C0650, 11*(1), 1-22. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.1.1C0650

Schultz, W., & Zelezny, L. (1999). Values as predictors of environmental attitudes: evidence for consistency across 14 countries. *Journal of Environmental Psychology, 19,* 255-265.

Selvi, M. (2007). *Biyoloji öğretmeni adaylarının çevre kavramları ile ilgili algılamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Sıdeg Abdalla, Y. (2018). *Çevre bilincinin ekolojik ayak izi ve kültürel dünya görüşü ile ilişkisi: Türk ve Sudanlı öğrenciler üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Sudarmadi, S., Suzuki, S., Kawada, T., Netti, H., Soemantri, S., & Tugaswati, A. (2001). A survey of perception, knowledge, awareness, and attitude ın regard to environmental problems in a sample of two different social groups in jakarta, ındonesia. *Environment, Development, and Sustainability*,(3), 169-183.

Şahin, C., & Sipahioğlu, Ş. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Şahin, H. G. & Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online, 17* (3), 1402-1416. doi 10.17051/ilkonline.2018.466359

Thompson, S. C. G., & Barton, M.A. (1994). Ecocentric and anthrocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology, 14,* 149-157.

Timur S. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Torunoğlu, E., Koparal, A. S., Tezcan, Ü. & Göncü, S. (2013). *Çevre sorunları ve politikaları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S. (2006). Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma İle İlgili İnançları: Cinsiyet Ve Çevre Dersine Katılımın Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (31), 179-187.

Türkiye Çevre Atlası.(2004).Ç evre ve Orman Bakanlığı, ÇED Ve Planlama Genel Müdürlüğü Çevre Envanteri Dairesi Başkanlığı Ankara.

Türkmen, L. (2008). *Çevre eğitimi ders kitabı.* O Bozkurt (Ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 153-177.

Umdu Topsakal, Ü. & Kara, S. (2009) İlköğretim öğretmen adaylarının ozon tabakası ile ilgili algılamaları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (37), 13-32.

Uzun, N. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünder, H. (1996).*Çevre felsefesi: etik ve metafizik görüşler*. Ankara: Doruk Yayımcılık.

Wan, T. T. (2002). *Evidence-based health care management: Multivariate modeling approaches.* Springer, Netherlands.

Watkins, P., Downing, T., Handley, C., & Butterfield, R. (2005). *The impacts and costs of climate change.* European Commission DG Environment, Brussels, s. 6-25.

Wilson, E.O. (2005). *Doğanın gizli bahçesi*. (Çev. A. Biçen). (5. Basım). Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu.

Wongchantra, P., & Nuangchalerm, P. (2011). Effects of environmental ethics ınfusion ınstruction on knowledge and ethics of undergraduate students. *Research Journal of Environmental Sciences, 5*, 77-81.

Yağanak E. & Önkal, G.(2005). Felsefe ansiklopedisi. A. Cevizci (Ed.) içinde, *Çevre etiği.* Ankara: Babil Yayınları.

Yıldırım, M.Z. & Genç, H. (Editörler). (2010). *Çevre eğitimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Yıldız, K., Baykal, T. & Altın, M. (2002). *Çevrenin tanınması ve öneminin kavranmasına yönelik örnek bir sulak alan çalışması. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22* (3), 1-9.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. & Yılmaz, M. (2008). *Çevre bilimi ve eğitimi.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Young, G.L. (2011). *Environmental encyclopedia.* Gale Cengage, China.

Zecha, S. (2010). Environmental knowledge, attitudes and actions of Bavarian (southern Germany) and Astruian (northern Spain) adolescents. *International Research in Geographical and Environmental Education, 19* (3), 227-240.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğretmen Adayları;

Bu ölçek Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim dalı, Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalında hazırladığım Yüksek Lisans Tezinde kullanmak amacıyla yapılmaktadır. Ölçekler kişisel bilgilerin ve iki farklı ölçek maddelerinin yer aldığı üç bölümden oluşmaktadır. Sizden aşağıda yer alan tüm sorulara içten ve samimi cevaplar vermeniz beklenmektedir. Bilgiler sadece tez çalışmasında bütüncül olarak değerlendirilecektir. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. **Sınıf:** (1) (2) (3) (4)
2. **Öğretim durumu (Gündüz, Akşam) :** (1.) (2 .)
3. **Cinsiyet :** ( ) Kadın ( ) Erkek
4. **Okul öncesi eğitim aldınız mı? (anaokuluna gittiniz mi?)** ( ) Evet ( ) Hayır
5. **Ailenizin yaşadığı yer:** ( ) köy ve kasaba ( ) Şehir ( ) Büyükşehir
6. **Anne eğitim durumu:** ( ) İlkokul ( ) Lise ( ) Üniversite
7. **Baba eğitim durumu:** ( ) İlkokul ( ) Lise ( ) Üniversite
8. **Aile gelir durumunuz:** ( ) 0-1500 ( ) 1501- 2500 ( )2501-4000 ( )4001+
9. **Mezun olduğunuz lise**: ( ) Düz Lise ( ) Meslek Lisesi ( ) İmam Hatip Lisesi ( ) Anadolu Lisesi ( ) Anadolu Öğretmen Lisesi ( ) diğer
10. **Oturduğunuz ev:** ( ) Müstakil ( ) Apartman ( ) Site
11. **Genel ağırlıklı not ortalamanız:** ( ) 0-1.00 ( ) 1.01-2.00 ( )2.01-3.00 ( )3.01-4.00
12. **Üniversitede çevre ile ilgili ders aldınız mı?** ( ) Evet ( ) Hayır
13. **Çevreyi korumak için yaşam standartlarınızdan fedakarlık yapabilir misiniz?** ( ) Evet ( ) Hayır
14. **Sosyal medyada çevre ile ilgili sayfaları takip ediyor musunuz?** ( ) Evet ( ) Hayır

EK 2. Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi belirtiniz. İFADELER		KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
A.	İNSAN MERKEZLİ ETİK YAKLAŞIM					
1.	İnsanlar için yararlı olan canlılar korunmalıdır					
2.	İnsan yaşamını tehlikeye sokan canlılar yok edilmelidir.					
3.	Doğa insan için vardır.					
4.	Doğayı istediğim şekilde değiştirme hakkına sahibim.					
B.	ÇEVRE MERKEZLİ ETİK YAKLAŞIM					
5.	Çevredeki cansız öğelerin de doğanın döngüsünde önemli bir katkısı vardır.					
6.	Ahlaki sorumluluklar bütün canlı türlerine karşı da eksiksiz yerine getirilmelidir.					
7.	İnsan dışındaki canlılara da saygı gösterilir.					
8.	İnsan yaşamını korumak adına olsa da canlılar öldürülmemelidir.					
9.	Biyolojik çeşitlilik, doğanın var olması için bir ön koşuldur.					
10.	İnsan nüfusunun artması, doğanın korunmasında tehlike oluşturur.					
11.	Gelişen endüstri doğanın bozulmasını etkiler.					
12.	Doğadaki her canlı aynı değerdedir.					
13.	İnsanların çevreyi acımasızca kullanması öfkelendiricidir.					
14.	Doğa ile içi içe bir yaşam çok hoştur.					
15.	Doğal yaşam alanlarının insanların yaşam alanına dönüştürülmemesi gerekir.					
16.	Yeni bir canlı türünün bulunması mutluluk vericidir.					
17.	Enerji elde etmede doğal enerji kaynakları kullanılmalıdır.					
18.	Bir çevre koruma derneğine üye olunmalıdır.					
19.	Çevre düzeni için konulmuş kanunlara uyulmalıdır.					
20.	Yabani hayatın tahrip edilmesi rahatsızlık vericidir.					
21.	Günümüzde doğaya çok haksızlık yapılmaktadır.					
C.	EKOFEMİNİST ETİK YAKLAŞIM					
22.	Çevre sorunlarına kadınlar kalıcı sorun üretmez.					
23.	Çevre koruma faaliyetleri erkek egemen toplumlarda daha çok gelişmiştir.					
24.	Doğayı korumak için kadın erkek herkes beraber çalışmalıdır.					
25.	Çevreyi koruma konusunda yapılan çalışmalara kadınların da katılması herhangi bir katkı sağlamaz.					
26.	Kadın da doğa gibi kullanılacak bir kaynaktır.					
27.	Kadın kişisel özellikleri nedeniyle doğaya daha yakındır.					
28.	Kadınların ezilmesinin önlenmesi, insan ve doğa arasındaki ilişkinin sağlıklı olmasına bağlıdır.					
29.	Çevre sorunlarının çözümünde cinsiyet ayrımcılığı yapılmamalıdır.					
D.	DİNSEL ETİK YAKLAŞIM					
30.	Allah'ın yarattığı bütün varlıklar sevilmelidir.					
31.	Allah yasakladığı için doğada hiçbir şey israf edilmemelidir.					
32.	Allah'ın bize emaneti olan doğanın korunması şarttır.					
33.	Tüm canlıları korumak Allah'a karşı sorumluluğumuzdur.					

EK 3. Çevre Davranış Ölçeği

Bu bölümde yer alan ifadeler sizin çevreye karşı davranışlarınızla ilgili, çevreyi korumak ve çevre sorunlarını çözmek için yapmış olduğunuz eylemleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1.	Elektrik tasarrufu yapmak için ışıkları ve elektrikle çalışan aletleri kullanmadığım zaman kapatırım.					
2.	Aşırı (Gereğinden fazla) paketlenmiş ürünleri satın almaktan kaçınırım.					
3.	Çevreye zarar veren bir şeyler yaptığını fark ettiğim insanlarla o davranıştan vazgeçirmek amacıyla konuşurum (örneğin; o kişiyle meşrubat kutularını çöpe atacağı yere geri dönüşüme göndermesi konusunda konuşmayı denerim).					
4.	Çevreyi korumaya yardımcı olmak için otomobil kullanmak yerine yürürüm, toplu taşıma araçlarını kullanırım veya bisiklete binerim.					
5.	Tükettiğim ürünlerin miktarını azaltmak için çaba gösteririm.					
6.	Arkadaşlarım için olumlu bir çevresel örnek oluştururum.					
7.	Okulumuzda çevresel konu ve sorunlarla ilgili gönüllü olarak çalışanları desteklerim.					
8.	Yolda yürürken yerde gördüğüm metal kutuları alır ve geri dönüşüme göndermek için yanımda taşırım.					
9.	Çevre konuları hakkındaki görüşlerimi ifade etmek için politikacılara yazarım ya da onları ararım.					
10.	Çevre hakkında gazete ve dergi yazılarını okurum.					
11.	Çevre konuları veya sorunları hakkında gazetelere mektup / e-posta gönderirim.					
12.	Fark ettiğim çevre sorunlarını ve ihlallerini ilgililere bildiririm.					
13.	Çevre ile ilgili sivil toplum kuruşlarının eylemlerine katılırım.					
14.	Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarının güçlenmesi için parasal destek sağlarım.					
15.	Yere çöp atan ve çevreye zarar veren insanları uyarırım.					
16.	Okulumuzdaki su ve elektrik tüketimini azaltmak için arkadaşlarımı harekete geçiririm.					
17.	Çevreyi korumanın önemi konusunda başkalarını ikna etmek için uğraşırım.					
18.	Çevremde (okulda, sokakta vb.) gördüğüm çöpleri çöp kutusuna atarım.					
19.	Bir partiye oy vermeden önce o partinin çevre politikasını incelerim.					

EK 4. Anket İzni

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 96053312-044-E.30404 27/07/2018
Konu : Anket İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03/07/2018 tarihli ve 26350463-044-E.26487 sayılı yazınız.

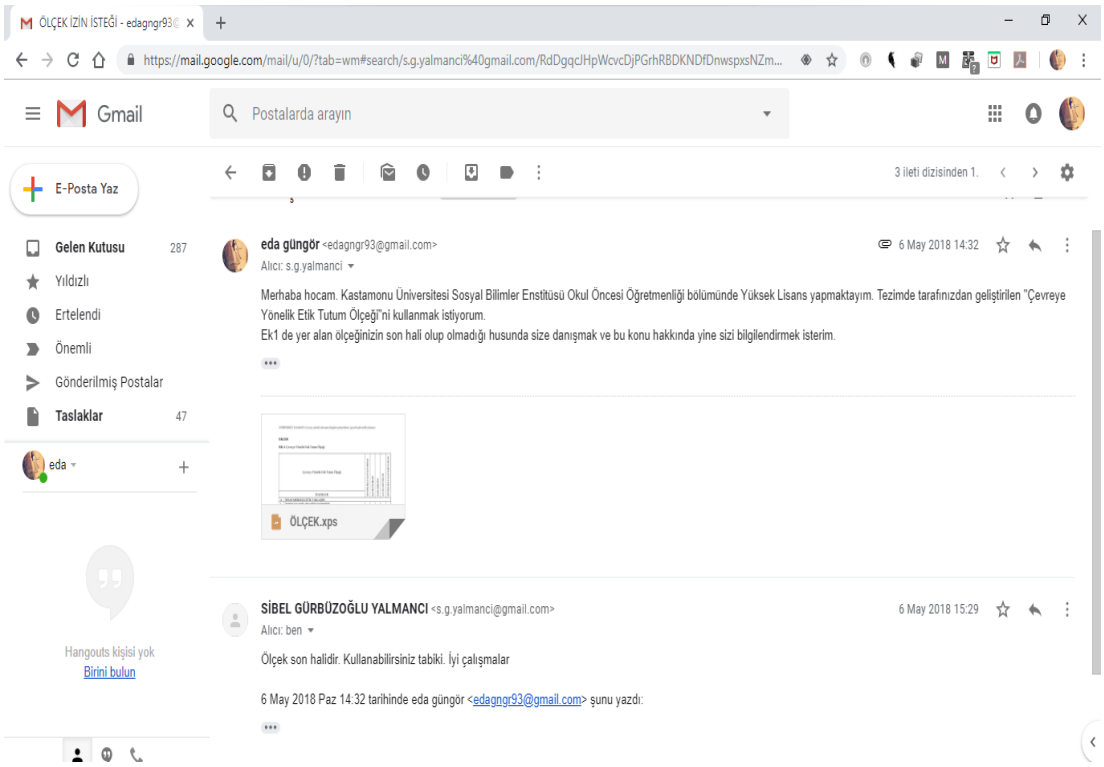
Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Eda GÜNGÖR'ün, Fakültemizde anket ile veri toplama çalışması yürütmesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini saygılarımla rica ederim.

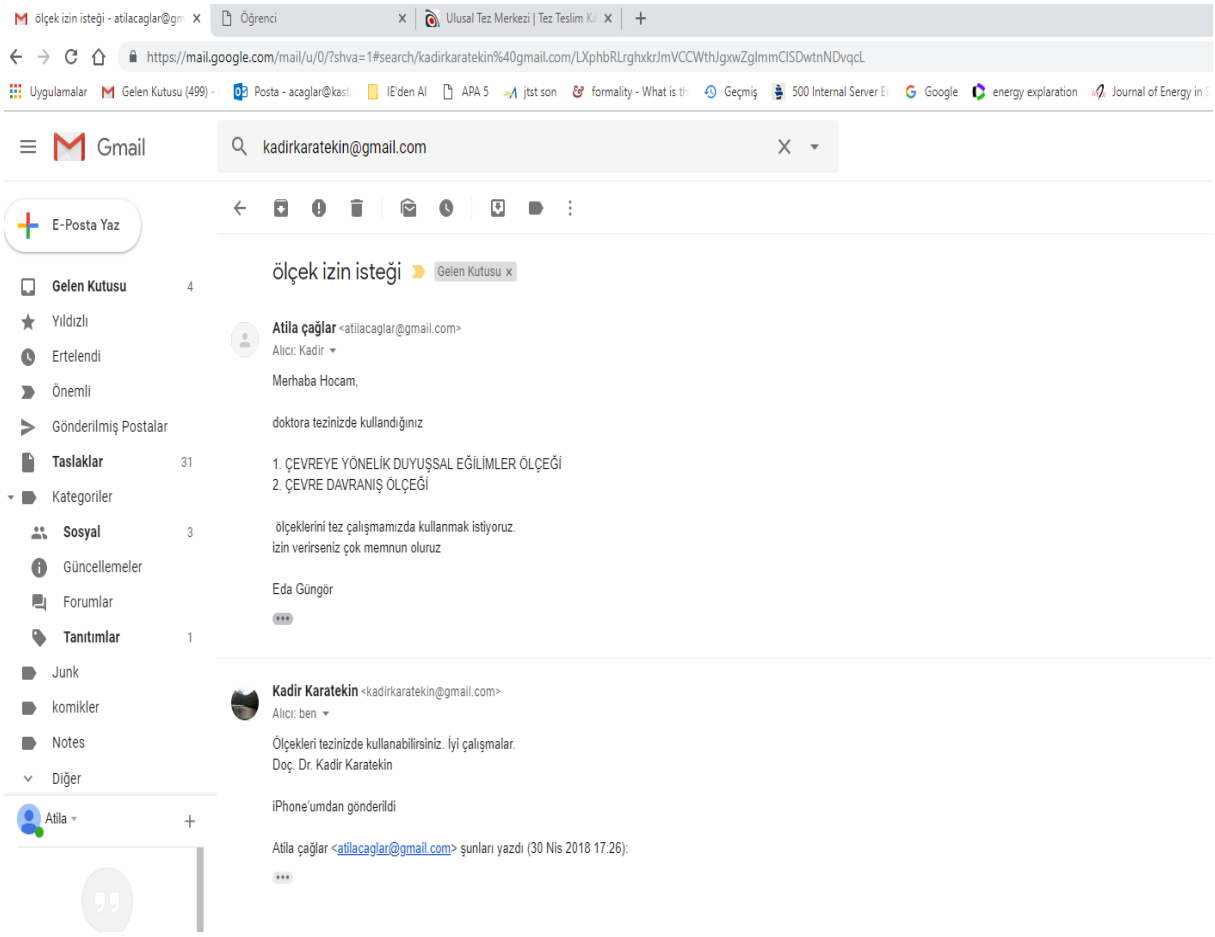
e-imzalıdır
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ
Dekan

Adres: Aktekke mah. Yalçın Cad. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 37100 Kastamonu / TÜRKİYE
Telefon: (0 366) 280 33 01 Faks: (0 366) 212 33 53
Elektronik Ağ: http://www.kastamonu.edu.tr
5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi https://ebys.kastamonu.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx adresinden 7E70-I8MY-8AM6 kodu ile yapılabilir.

EK 5. Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçek İzni



EK 6. Çevre Davranış Ölçek İzni



ÖZGEÇMİŞ



Adı Soyadı : Eda GÜNGÖR
Doğum Yeri ve Yılı : Fethiye, 1993
Medeni Hali : Bekâr
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : edaxgungor@gmail.com

Eğitim Durumu
Lise : Fethiye Lisesi
Lisans : Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi

Mesleki Deneyim :

Yayınları :