

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRESEL DUYARLILIKLARI**  
**VE ÇEVRE BİLİNÇLİ TÜKETİCİLİK DÜZEYLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**MEHMET BAĞMANCI**

**BOLU-2019**

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRESEL DUYARLILIKLARI**  
**VE ÇEVRE BİLİNÇLİ TÜKETİCİLİK DÜZEYLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Mehmet BAĞMANCI**

**Danışman**  
**Dr. Öğretim Üyesi Özlem OKYAY**

**BOLU, AĞUSTOS-2019**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Mehmet BAĞMANCI tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevresel Duyarlıkları ve Çevre Bilinçli Tüketici Düzeylerinin İncelenmesi ” adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (02.08.2019)

### Akademik Unvan ve Adı Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY

Üye : Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Senem ACAY SÖZBİR

### Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerinin incelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 02/08/2019



Mehmet BAĞMANCI

## TEŞEKKÜR

Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerinin incelenmesi konulu tezimde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, tezimin olgunlaşmasında ve gerçek manada sunulabilir bir tez haline gelmesinde; her harfinde her cümlesinde emeği olan, onu tanımanın bir şans olduğuna inandığım değerli tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Özlem OKYAY' a verdiği tüm emeklerden dolayı çok teşekkür ederim. Bu yola birlikte çıktığım üzerimdeki hakkını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, desteğini her zaman hissettiğim ilk tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN'a ve tez savunma jürisinde yer alarak değerli katkılarını sunan Dr. Öğretim Üyesi Senem ACAY SÖZBİR hocama sonsuz teşekkürler.

Tezimin çalışma grubuna ulaşmamda benimle birlikte kapı kapı dolaşarak veri toplayan ve bu uğurda çok ciddi emek sarf eden değerli meslektaşlarım Celalettin DURAK ve Serdar ŞIK kardeşlerime ayrıca teşekkürü bir borç bilirim. Tez yazımı ile ilgili çalışmalarım sırasında işyerindeki iş yükümü hafifleterek bana destek olan; Beykoz İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde birlikte görev yaptığım değerli mesai arkadaşlarım Atakan AVCI ve Kubilay BARITCI başta olmak üzere desteğini esirgemeyen tüm mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca anlayışı ve hoşgörüsü ile bizden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ilçe Milli eğitim müdürümüz sn. Kazım BOZBAY'a desteklerinden dolayı şükranlarımı sunarım. Desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bu zorlu süreçte çocuklarımıza iki kat emek vererek yokluğumu hissettirmemeye çalışan biricik eşim Sibel BAĞMANCI' ya teşekkür etmek yetmese de sonsuz teşekkürler.

Mehmet BAĞMANCI

Bolu, 2019

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU .....	ii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar .....	viii
ŞEKİLLER .....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	x
ÖZET .....	x
ABSTRACT.....	xi
I. BÖLÜM	
1. Giriş .....	1
1.1. Problem durumu .....	1
1.2. Araştırmanın amacı .....	3
1.3. Araştırmanın önemi .....	3
1.4. Sınırlılıklar .....	6
1.5. Varsayımlar .....	6
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller Ve İlgili Literatür .....	7
2.1. Çevre .....	7
2.1.1. Çevre kavramı .....	7
2.1.2. Çevre ve insan .....	8
2.1.3. Çevre sorunları.....	10
2.1.4. Çevre sorunlarının artmasına neden olan etmenler.....	12
2.1.5. Çevre sorunlarının önlenmesine yönelik çalışmalar .....	14
2.2. Çevresel Akım ve Yaklaşımlar .....	15
2.2.1. Yeşil politik akımlar .....	16
2.2.2. Ekolojik yönelimler.....	17
2.3. Çevre Eğitimi .....	18
2.3.1. Çevre eğitiminin amaçları.....	20
2.3.2. Çevre eğitiminin aşamaları .....	21

2.3.3. Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve okul öncesi öğretmenin çevre eğitimindeki yeri ve önemi .....	24
2.3.4. Çevreye yönelik tutum ve çevresel duyarlılık .....	26
2.3.5. Çevre bilincinin gelişimi ve tüketicilik davranışları .....	28
2.3.6. Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları.....	33
2.4. İlgili Araştırmalar .....	34
2.4.1. Yurt dışı araştırmalar .....	35
2.4.2. Yurt içi araştırmalar .....	41
<b>III. BÖLÜM</b>	
3. Yöntem.....	48
3.1. Araştırma Modeli .....	48
3.2. Çalışma Grubu .....	48
3.3. Veri Toplama Araçları .....	49
3.3.1. Çevresel duyarlılık ölçeği .....	49
3.3.2. Çevre bilinçli tüketicilik ölçeği .....	50
3.4. Verilerin Toplanması .....	54
3.5. Verilerin Analizi.....	55
<b>IV. BÖLÜM</b>	
4. Bulgular ve Tartışma .....	56
4.1. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre duyarlılık puanlarına ilişkin bulgular.....	56
4.2. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik puanlarına ilişkin bulgular .....	61
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinçli Tüketicilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular. ....	67
<b>V. BÖLÜM</b>	
5. Sonuç ve Öneriler .....	69
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	83
EK-1: İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Raporu .....	84
EK-2: Araştırma-Uygulama İzni.....	85
EK-3: Veri Toplama Araçları Kullanım İzni .....	86
EK-3.1: Çevresel Duyarlılık Ölçeği İzni.....	86

EK-3.2: Bilinçli Tüketici Öçeği İzni .....	87
EK-4: Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	88
EK-5: Gruplara Göre Öçeklerden Elde Edilen Toplam Puanların Normallik Analizi.....	89
EK-5.1: Gruplara Göre Çevresel Duyarlılık Öçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Normallik Analizi .....	89
EK-5.2: Gruplara Göre Çevre Bilinçli Tüketici Öçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Normallik Analizi.....	91
ÖZGEÇMİŞ .....	93





## TABLOLAR

<b>Tablo 3.1.</b> Çalışma grubuna ait demografik bilgilerin dağılımı.....	49
<b>Tablo 3.2.</b> Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) ve Bartlett’s Testi Değerleri .....	51
<b>Tablo 3.3.</b> Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (II).....	52
<b>Tablo 3.4.</b> Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi .....	53
<b>Tablo 3.5.</b> Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler .....	54
<b>Tablo 4.1.1.</b> Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre Mann – Whitney U testi sonuçları.....	57
<b>Tablo 4.1.2.</b> Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılık ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre Kruskal Wallis testi sonuçları.....	58
<b>Tablo 4.1.3.</b> Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılık ölçeğinden aldıkları puanların mesleki deneyime göre Kruskal Wallis testi sonuçları. ....	60
<b>Tablo 4.2.1.</b> Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik puanlarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi sonuçları. ....	62
<b>Tablo 4.2.2.</b> Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre Tek Yönlü Anova testi sonuçları.....	63
<b>Tablo 4.2.3.</b> Çevre Bilinçli Tüketicilik Ölçeğinin ÇBTD ve ATE İçin Yaşa Göre Tukey Testi Sonuçları .....	64
<b>Tablo 4.2.4.</b> Okul öncesi öğretmenlerinin “Çevre Bilinçli Tüketicilik Ölçeği”nden aldıkları puanların mesleki deneyime göre Kruskal Wallis testi sonuçları .....	66
<b>Tablo 4.3.</b> Ölçekler ve Alt Ölçekler Arası Korelasyon Katsayıları .....	67

## ŞEKİLLER

Şekil 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Özdeğerlere İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği .....	52
--	----



## SİMGELER VE KISALTMALAR

- $\bar{x}$  : Ortalama Puan  
**S** : Standart Sapma  
**P** : Anlamlılık Düzeyi  
**ANOVA**: Varyans Analizi  
**ÇBTD** : Çevre Bilinçli Tüketici Davranışı  
**ATE** : Algılanan Tüketici Etkinliği  
**ÇK** : Çevresel Kaygı  
**Akt.** : Aktaran

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRESEL DUYARLILIKLARI VE ÇEVRE BİLİNÇLİ TÜKETİCİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Bağmancı, Mehmet  
Yüksek Lisans Tezi  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY  
Ağustos-2019, x + 111 Sayfa

Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili ilçelerinden; Beykoz, Kadıköy, Üsküdar, Küçükçekmece, Ümraniye, Sancaktepe, Çekmeköy, Beşiktaş, Ataşehir, Maltepe, Güngören, Sarıyer ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anaokulları ile ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan 278’i kadın 25’i erkek olmak üzere 303 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yeşilyurt, Gül ve Demir (2013) tarafından geliştirilen “Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği” ile Ay ve Ecevit (2005) tarafından hazırlanan “Çevre Bilinçli Tüketicilik Anketi”nden yararlanılarak geliştirilen “Çevre Bilinçli Tüketicilik Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde; iki ölçek arasındaki ilişki Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Verilerin belirlenen değişkenler açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı bağımsız gruplar için t testi, Tek Yönlü Anova, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeninin Çevresel Duyarlılık boyutunda anlamlı bir fark ortaya koymadığı, Çevre Bilinçli Tüketicilik boyutunda ise kadınların erkeklerden daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca yaş ve mesleki deneyim değişkenlerinin ölçeklerin bütününde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Ölçekler arasındaki ilişki incelendiğinde ise, okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ile çevre bilinçli tüketicilik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, çevresel duyarlılık, çevre bilinçli tüketicilik davranışları.



**ABSTRACT**  
**INVESTIGATION OF ENVIRONMENTAL SENSITIVITY AND**  
**ENVIRONMENTAL CONSCIOUS CONSUMPTION LEVELS OF**  
**PRESCHOOL TEACHERS**

Bağmancı, Mehmet  
M. Sc. Thesis  
Department of Basic Education  
Pre-School Education Program  
Supervisor: Dr. Özlem OKYAY  
August-2019, x + 93 Pages

In this research, a relational survey model was used to investigate the environmental sensitivities and environmental conscious consumerism levels of preschool teachers. The research was conducted in Beykoz, Kadikoy, Uskudar, Kucukcekmece, Umraniye, Sancaktepe, Cekmekoy, Besiktas, Atasehir, Maltepe, Gungoren, Sariyer districts of Istanbul in 2017-2018 academic year. The sample consists of 303 preschool teachers (278 female and 25 male) working in public and private kindergartens and kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in these districts. In the research, the Environmental Sensitivity and Environmental Awareness Scale developed by Yeşilyurt, Gül and Demir (2013) and the Environmental Awareness Scale prepared by Ay and Ecevit (2005) were used. The relationship between the two scales was examined using Spearman Brown correlation coefficient. The differences between the determined variables were analyzed by t test, one way Anova, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests. As a result of the analyzes, no significant difference was found in the environmental sensitivity dimension of the gender variable. In terms of environmentally conscious consumerism, it was found that women scored higher than men. In addition, age and occupational experience variables did not make a significant difference in all scales and sub-dimensions. When the relationship between the scales was examined, it was concluded that there was a significant relationship between the environmental sensitivity of preschool teachers and environmental conscious consumerism behaviors.

**Key Words:** Preschool education, preschool teacher, environmental sensitivity, environmental conscious consumer behavior



# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

### 1.1. Problem Durumu

2019 yılı verilerine göre 8 milyara yaklaşan dünyada nüfusun artmasıyla birlikte insanlığın gereksinimleri de her geçen gün artmaktadır. Gereksinimler arttıkça da insanlığın bu ihtiyaçları karşılayabilmek için çevreye verdiği zarar her geçen gün daha ciddi boyutlara ulaşmaktadır. Dolayısıyla bu problem dünya nüfusunun tamamını ilgilendiren evrensel bir sorun haline gelmiştir (Baykal ve Baykal 2008).

Günümüzdeki sanayileşme hızı ve gelişmekte olan ülkelerin gelişmiş ülkelerin düzeyine ulaşma çabaları çevre tahribatını her geçen gün daha üst bir boyuta taşımaktadır. Doğayla insanoğlunun mücadelesinde, doğanın mücadele gücünün her geçen gün azaldığı düşünülmektedir. Bunun sonucunda ise mevsimsel geçişlerde bozulmalar, buzulların eriyerek deniz sularının yükselmesi, denizlerin ve göllerin kirlenmesi, soluduğumuz havanın sağlığa zararlı hale gelmesi, gürültü, beton ve metal kirliliği ile karşı karşıya kalınmaktadır (The World Bank, 2008).

Günümüz dünyasında ortaya çıkan en büyük çevre sorunları iklimsel değişimler, normal sınırların çok üzerinde olan hava ve su kirliliği, kimyasal kazalar ve kimyasal atıkların taşınmasıdır (Sonnenfeld ve Mol, 2002). Çevre sorunlarının insanların yaşamlarını zorlaştırması ve devamlılığını tehdit etmeye başlamasıyla insanoğlu doğal kaynakların sürdürülebilirliği konusunda çalışmalar yapmaya ve çevrenin korunması konusunda çeşitli önlemler almaya başlamıştır (WCED, 1987). Alınan önemlerden biri de çevre eğitimidir. Günümüz toplumlarının kendilerinden



sonra gelecek olan nesillere güvenilir, sağlıklı, endişe duymadan yaşayacakları bir ortam bırakabilmeleri için çevre eğitimi olmazsa olmazlardandır. Bu nedenle gelecek kuşakların daha duyarlı hale getirilerek güven içinde yaşamalarında çevre eğitimi kritik bir öneme sahiptir.

Çevre eğitimi; insanlarda doğumdan ölüme kadar yaşadıkları çevre ve çevrenin korunmasına ilişkin farkındalık oluşturmak amacıyla yapılan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Dikmen, 1993; Akt. Güngör ve Ogelman 2015). Çevre eğitiminin çevreye duyarlı vatandaşlık anlayışı oluşturmayı hedefleyen bir çalışma alanı olduğu da söylenebilir (Gülay ve Öznacar 2010).

Çevre eğitimine olabildiğince en erken yaşlarda başlanması verilen eğitimin ve kazanılan davranışların kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu eğitimi verecek olan kişilerin nitelikleri de şüphesiz ki verilen eğitimin niteliği kadar önemlidir. Öğretmenler çocuklar için çok önemli rol modellerdir. Bu nedenle öğretmenlerin çevresel duyarlılıkları çocukların çevreye duyarlılıkları üzerinde çok yüksek bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin sınıflarında yürüttükleri nitelikli çevre eğitimi; çevre konusunda hassas, çevre bilinci üst düzeyde olan nesiller yetişmesine temel oluşturmaktadır.

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde (Dhanyya ve diğerleri, 2018, Franzen, 2017, Gkargkavouzi ve diğerleri, 2018, Dobrinski, 2008, Erten, 2005, Öncü ve Ünlüer, 2014, Şahin ve Doğu, 2018, Tanık Önal, 2018) araştırmaların genellikle branş, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları ile ilgili olduğu; öğretmen ve öğretmen adaylarının çevreye yönelik algılarını ölçmek, çevre eğitimi veren öğretmenlerin niteliklerini belirlemek ya da çevresel duyarlılık düzeylerini belirlemeye yönelik yapıldığı, öğretmenlerin çevre bilinçli tüketicilik düzeylerine ilişkin araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik düzeylerine yönelik ise herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeyleri konusunda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu yönde yapılacak çalışmalara gereksinimi arttırmıştır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin hem çevre bilinçli tüketicilik hem de çevresel duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi önem teşkil etmektedir. Bu doğrultuda,

araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt Amaçlar:

- Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve mesleki deneyimlerinin çevre duyarlılıkları üzerine etkisi var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve mesleki deneyimlerinin çevre bilinçli tüketicilik düzeylerine etkisi var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ile çevre bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Çevre sorunlarının en büyük özelliğı yerel değıl evrensel olmasıdır. Söz konusu çevre problemleri toplumun tüm kesimlerini herhangi bir katman ayırt etmeksizin etkiler. Bu nedenle çevrenin korunması sadece çevrecilerin, çevre eğitimin verilmesi de sadece çevre eğitimcilerinin görevi değıldir. Çevrenin korunması herkesin görevidir. Bu bağlamda her düzeyde verilecek formal ve informal eğitimler ile çevre bilincinin kazandırılması oldukça önemlidir.

Geleceğın liderleri ve doğal kaynakların kullanıcıları olacak çocuklar, çevre eğitiminin en iyi gözlemcileridir. Çocukların bu süreçte davranışlarının şekillenmesine yardımcı olan, okullarda ya da diğeri eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler ve

gönüllüler bilgi ve farkındalığın yükselmesinde ve çevre adına düzenlenen projelerin kolaylaştırılmasında çok büyük etkiye sahiptir (Brause and Wood, 1993). Günümüzde çevresel duyarlılık, milli sonrasında da evrensel bir sorumluluktur. Bu nedenle çevre eğitim programlarının, eğitimin ilk basamağından itibaren şekillendirilmesi ve çevre bilincinin çocuklara kazandırılması önemli bir hale gelmiştir (Morgil ve Yücel, 1998).

Okul öncesi dönem, çocukların çevreye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi ve bu dönemde edindikleri becerileri tüm hayatlarına uygulamaları açısından son derece önemlidir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2009). Çevre eğitiminin en etkili verilebileceği eğitim seviyesi hakkında çeşitli görüşler olmasına rağmen, çevreye ilişkin erken deneyimlerin bireyin gelecekte çevreye ilişkin ilgisini ve duyarlılığını geliştireceği, bu nedenle okul öncesi ve ilköğretim çağlarının konuya ilişkin farkındalık oluşturma ve eğitim için en elverişli yıllar olduğu düşünülmektedir (Şimşekli, 2004). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin de bu duyarlılığa sahip olması kritik bir öneme sahiptir.

Günümüzde çevre bilinci ve duyarlılığının artmasıyla birlikte insanlar üreticilerden de aynı duyarlılığı bekleyerek çevreye daha az zarar veren ürünler tüketmeye özen göstermeye başlamışlardır. Böylece yeşil tüketicilik (Çevre Bilinçli Tüketicilik) kavramı ortaya çıkmıştır. Çevre bilinçli tüketici, kendilerini ve çevrelerini, satın alma güçlerini kullanarak korumayı hedefleyen kişi olarak tanımlanmaktadır (Ay ve Ecevit 2005). Tüketiciler giderek daha az kirlilik yaratan, atıkları azaltan, daha fazla geri dönüşüm sağlayan yenilenebilir kaynakların daha fazla kullanımını ve ürünlerin ekosistem içinde daha güvenli olmasını talep etmektedirler. Günümüz çevre eğitim programlarının da çevre bilinçli tüketici davranışlarını ele alması, bireylerde bu bilinci geliştirmeyi hedeflemesi çevrenin korunmasında bireysel sorumluluk geliştirilmesi açısından önemlidir.

Çevre bilinçli tüketiciliğin çevresel duyarlılıkla ilişkili bir kavram olduğu ve çevresel duyarlılığa sahip kişilerin çevre bilinçli tüketicilik bilincini davranışlarına ve satın alma alışkanlıklarına yansıtacağı düşünülmektedir. Temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı okul öncesi dönemde çevre bilinçli tüketici davranışlarının kazanılması gelecekte çevre farkındalığı yüksek, çevre sorunlarına karşı bireysel

sorumluluk alan bireyler yetişmesini sağlayacaktır. Bu bakış açısıyla, çevre eğitimi verecek öğretmenlerin tüketim alışkanlıklarında çevreye duyarlı hareket etmeleri oldukça önemlidir.

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılık ve çevre bilinçli tüketicilik düzeyleri, çevresel duyarlılık ve çevre bilinçli tüketicilik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya koyularak yaş, cinsiyet ve mesleki deneyim değişkenleri ile çevresel duyarlılık ve çevre bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenecektir.

Bu araştırma;

- Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılık düzeyini,
- Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ile tüketicilik bilinci arasındaki ilişkiyi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin tüketim malzemeleri satın alırken çevre bilinciyle hareket edip etmediğini,
- Okul öncesi öğretmenleri meslekte geçirdikleri yıllara göre çevre bilinci ve duyarlılığı konusunda farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymasından önemlidir.
- Araştırma; okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanacak hizmetiçi eğitimler, seminerler ve okul öncesi öğretmen adaylarına üniversitelerde verilebilecek çevre duyarlılığı ve bilinçli tüketiciliğe yönelik derslere kaynaklık etmesi,
- Araştırma bundan sonra yapılacak araştırmalara kaynak teşkil etmesi,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara çevre eğitimi veren öğretmenlerin bunu kendi hayatlarına ne derece yansıttıklarını ortaya koymasından son derece önemlidir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan 303 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.
- Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık Ölçeği ve Çevre Bilinçli Tüketici Ölçeği'ne verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

#### 1.5. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan Çevresel Duyarlılık Ölçeğinin öğretmenlerin çevresel duyarlılıklarını, Çevre Bilinçli Tüketici Düzeyi Ölçeğinin ise öğretmenlerin çevre bilinçli tüketici düzeylerini ölçtüğü varsayılmıştır.

## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

#### 2.1. Çevre

##### 2.1.1. Çevre kavramı

İnsanoğlunun son yarım yüzyılda yüzleşmeye başladığı ozon tabakasının delinmesi, iklim değişikliği, küresel ısınma, çölleşme, biyolojik çeşitliliğin azalışı gibi gelişmeler, 1960'lı yıllardan itibaren çevreye ilişkin gündemlerin daha fazla önemsenmesine ve çevre kavramının da yeniden ele alınmasına yol açmıştır. Bu dönemle birlikte çevreye yaklaşımda ve çevre kavramının ele alınmasında insan merkezli yaklaşım gözden düşmüş, bunun yerine insanların “insan olmayan varlıklara” davranışlarının da sorgulanmasını getiren çevre merkezli yaklaşım ağırlık kazanmaya başlamıştır (Jardins, 2006).

Çevre kavramı canlıların birbirlerini doğrudan ya da dolaylı biçimde etkileyerek birbirleri üzerinde sosyal, fiziksel, kimyasal ve biyolojik etkiler bırakmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Keleş ve Ertan, 2002). Dünya Sağlık Örgütü ise “İnsan dışındaki tüm kimyasal ve biyolojik faktörler” biçiminde daha özet bir tanım benimsemiştir (Alpaslan, 2009).

11 Ağustos 1982'de resmileşen 2872 sayılı Çevre Kanunu ise çevreyi; “canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve etkileşim içinde buldukları ortam” olarak tanımlar. Bu ortamı “fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel çevre” olarak beş alt bölüme ayırmaktadır. İlgili yasa da çevrenin

organizmanın gelişmesini ve davranışlarını etkileyen çok yönlü bir ortam olduğu varsayımına dayanır ve biyolojik çevre (bitki, hayvan vb.), fiziksel çevre (toprak, su, sıcaklık vb.) ve sosyal çevre (insanın yaşadığı toplum) gibi farklı parametrelerden meydana gelir (Yücel, 1999).

Sonuç olarak, canlı veya cansız farketmeksizin aynı ortamda olduğumuz ve hayatımıza bir şekilde etki eden bütün varlıklar çevreyi oluşturur ve bu çevrenin gelecek nesillere sağlıklı bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Tüm insanlığın çevreye karşı duyarlı ve bilinçli olması ve çevreye ilişkin sorunları en aza indirmek için çaba sarfetmesi ve bu çevreyi sonraki nesillere yaşanabilir bir şekilde bırakılabilmesi gerekmektedir.

### 2.1.2. Çevre ve insan

İnsan çevrenin bir parçasıdır, belirli yaşantılar sonucu bilgi birikim ve yetenekler kazanır. Bu bilgi birikim ve tecrübeler sonucunda belirli gereksinimleri ortaya çıkar. Bu gereksinimler ise insanın yaşadığı doğadadır, insan bu gereksinimlerini karşılarken doğayı kendi çıkarları ve gereksinimleri çerçevesinde kullanır. Doğayı kullanırken de doğayı kendisine hizmet eder hale getirir (Turan, 1980).

Tarih öncesi çağda avcılık ve toplayıcılıkla yaşayan insanlar, doğa ile uyum içinde yaşamışlar, sadece ihtiyaç duydukları kadar tüketmişlerdir. Bilindiği kadarıyla bu dönemde doğaya müdahale edilmemiştir. Ancak, yapılan yeni araştırmalara göre; insanın çevreyi paleolitik dönemde ciddiye aldığını ve birçok tarih öncesi türün kaybolduğu ortaya konmuştur. Vahşi yaşamdan kısmen ateşle korunan insanlar, daha sonra yerleşik yaşama geçmiştir. Yerleşik yaşama eğilimli olan tarım, ilk çevre sorunlarının oluşmasına neden olmuştur. Toprakların ve suyun aşırı kullanımı, nehir yataklarının değiştirilmesi, sulak alanların kurutulması ve orman arazilerinin tarım arazilerine dönüştürülmesi bu dönemde başlamıştır. İlk coğrafi yerleşimlerden biri olan Mezopotamya'daki çölleşme, yüzyıllardır bu yıkıma bağlanmıştır. İnsanların

kendi elleriyle yarattığı su kıtlığı, orman yangınları, çölleşme gibi ilk çevre sorunları, bölgesel felaketler ve sorunlar olarak tarihe geçmiştir (Karabıçak ve Armağan, 2004).

İnsanoğlu ve çevre birbirlerinden karşılıklı olarak etkilendiklerine göre insana dair olanla çevre sorunlarının birbirleriyle ilişkili olarak anlaşılması gerekmektedir. Nitekim yukarıda da belirtildiği gibi, çevre kavramıyla ve çevre sorunlarıyla ilgili tartışmalar, insanlığın hızlı bir dönüşüm geçirdiği son yarım yüzyıl içinde hızlanmıştır. Söz konusu dönemin başlangıcına kadar doğanın kendi kendini yenileme hızı çevre kirliliğinin bir sürdürülebilirlik sorunu haline gelmesini engellemiş, ancak son yarım yüzyıl içinde kirlenme hızının doğanın yenilenme hızını aşması nedeniyle çevresel bozulmalar meydana gelmiştir (Öztürk, 2017).

Artan insan nüfusu ve nüfusa bağlı yoğun yerleşimler bu dönemlerde çevreye bazı zararlar verilmesi halkı ciddi boyutta etkilemiştir. Bu dönemin çevresel problemleri, yeterli hijyen koşullarının olmaması ve kent yaşamından bazı hayvan türlerinin kaybı, veba, dizanteri ve tifo gibi hastalıklara yakalanan kişilerin artması üzerinde etkili olmuştur. Bu durum coğrafi keşiflerle ciddi bir hale dönüşmüştür. Yeni kıtaya yerleşmiş Avrupalıların kendileriyle getirdikleri bitki ve hayvan türlerini keşfetmeleri yerel ekosisteme zarar vermiştir. Bu nedenle, bu dönemde birçok tür yok olmuştur. Biyoçeşitlilikteki azalma, coğrafi keşiflerden sonra türler arasındaki geçişte ilk büyük ekolojik felaket olarak kabul edilmektedir (Hughes, 2014).

Tarihsel olarak, insan müdahalesi ve ekoloji müdahalesi, insanoğlunun varlığı boyunca devam eden bir olgu olmuştur. Tarih öncesi dönemden sanayi devrimine kadar olan süreçte insan faaliyetinin süreci ciddi ekolojik sorunlara sahne olmamıştır. İnsan müdahalesinin etkisinin sanayi devriminden sonra şiddetlenmesi, küreselleşme nedeniyle çevresel, ekolojik sorunlara dönüşmüş ve daha büyük etkiler yaşanmasına neden olmuştur (Karabıçak ve Armağan, 2004).



### 2.1.3. Çevre sorunları

Dünya nüfusunun yanında teknolojik gelişme ve buna bağlı sanayileşme hızındaki olağanüstü artış doğanın kapasitesini zorlamış, çevre kirliliği ve doğal kaynak tüketimi, doğanın kendini yenileme hızının ötesine geçmiştir. Bu durum, artan kirliliğin yanında iklim değişikliği, küresel ısınma ve ozon tabakasının delinmesi gibi sorunlara da yol açmış, tüm bunlar dünya üzerinde canlı yaşamını tehlikeye atmıştır (Jardins, 2006). Bütün bu olumsuz gelişmeler sonucunda günümüz dünyasında ortaya çıkan temel çevre sorunları; iklimsel değişimler, normal sınırlarının çok üzerinde olan hava ve su kirliliği, kimyasal kazalar, kimyasal atıkların taşınması gibi problemlerdir (Sonenfeld, 2002).

Çevre kirliliği günümüzün yıkıcı sorunları arasında yer almaktadır. Kirlenmenin farklı biçimlerde sınıflandırılması mümkündür. Bu sınıflandırmalardan birine göre fiziksel, kimyasal ve biyolojik olmak üzere üç tip kirlenme vardır (Öztürk, 2017). Kirlenmenin bir diğer sınıflandırmasında ise; geçici ve kalıcı olmak üzere iki tip kirlenme söz konusudur. Geçici kirlenme, adından da anlaşılacağı gibi kısa sürede yok olan ve dolayısıyla zararları da kısa süreli olan maddelerin yol açtığı kirlenmedir. Hayvan dışkısı, çöpe atılan gıda maddeleri, hayvan leşleri, bitkisel kalıntılar vb. görece az zarar veren ve geçici kirlenmeye yol açan maddelerdir. Kalıcı kirlenme ise uzun yıllar içinde yok olan maddelerin yol açtığı ve etkileri de uzun süreli olan kirlenmedir. Plastik, deterjan, ilaç, radyoaktif maddeler vb. kalıcı kirlenmeye yol açar. Kalıcı kirlenmeye yol açan maddeler hayvanlarla bitkilere karışarak besin döngüsüne sızmakta ve bu nedenle besin zincirindeki tüm canlılara sirayet ederek kirlenmenin etkilerini yayabilmektedirler (Öztürk, 2017). Kirlilik, yukarıdaki sınıflandırmaların yanında, gerçekleştiği fiziksel ortama göre de ayrılmaktadır. Bu bakımdan hava, su ve toprak kirliliği önemli çevre sorunları arasında yer almaktadır. Atmosfere karışan kirlenmelerin havanın doğal bileşimini bozarak, onu canlı ve cansız varlıklar açısından zararlı hale getirmesi, hava kirliliği olarak adlandırılmaktadır (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012). Hava kirliliğinin birçok sebebi olmakla birlikte özellikle sanayi kuruluşlarından çıkan dumanla havaya karışan gazlar, arabaların egzozlarından çıkan gazların havaya karışması, evlerde ısınma amacıyla kullanılan kömür vb. yakıtların

dumanları, kapalı mekanlarda tüketilen sigara, nargile dumanları, herhangi bir şekilde oluşan yangınların ortaya çıkardığı dumanlardan havaya yayılan zararlı partiküller olarak sıralayabiliriz (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Hava kirliliğinde kirlilik kaynağının yakını daha yoğun etkilenmekle birlikte, hava koşullarına bağlı olarak kirliliğin 1000 km kadar mesafeye ulaşması mümkündür. Bunun yanında, ekosistem içindeki belirli canlılarda yol açtığı olumsuz etkiler, zincirleme olarak tüm canlı türlerine sirayet edebilmektedir (Jamali, 2007).

Su kirliliği, suya karışan maddelerin, suların fiziksel (renk, sıcaklık artışı vb.), kimyasal ve biyolojik özelliklerini değiştirmesi yüzünden su kalitesinin ölçülebilir oranda ve canlılara zarar verecek düzeyde düşmesi, organik, inorganik, radyoaktif ve biyolojik maddelerin su kaynaklarının kullanılmasına engel olacak biçimde suya karışmasıdır (Yücel, 1999).

Sanayileşmenin ve üretimin gelişmesi, artan nüfusun ihtiyaçlarının karşılanması gibi etkenler toprak üzerindeki yükü ve dolayısıyla insanın doğaya müdahalesini artırmış, bu da toprak kirliliği olgusunu ortaya çıkarmıştır (Keleş ve diğerleri, 2012). Canlı hayatının önemli kaynaklarından toprağa karışan doğal olmayan maddeler, toprak kirliliğine yol açmaktadır. Evsel, endüstriyel ve radyoaktif atıklar, hava kirliliğinin ürünü olan asit yağmurları, yapay gübre, tarım ilaçları ve hormon kullanımı, toprak kirliliğinin başlıca nedenleri olarak öne çıkmaktadır. Suların atıklarla kirlenmesi, suların taşınmasıyla toprak kirliliğini tetiklerken toprak kirliliği de özellikle yer altı sularının kirlenmesine sebep olmakta ve kısır bir kirlenme döngüsü oluşturmaktadır (Jamali, 2007).

Toprak kirliliği, bilinçsiz tarım ve benzeri insan etkileri ile fiziksel, kimyasal ve biyolojik olarak doğal olan yapısının bozulması olarak tanımlanabilir. Toprak gün geçtikçe kirleniyor olsa da onu kirleten organizmaları içinde en çok barındıran etmen olmaya da devam etmektedir (Türkoğlu, 2006). İlaçlama ve gübreleme işlemlerinde bilinçsizlik ile kaliteli toprakların yerleşim ve sanayiye açılması, topraktaki kirlenmeyi hızlandırmıştır. Topraktaki kirlenme, toprakla doğrudan temas eden canlılara verdiği zararın yanında yağmur sularıyla yer altı suları, akarsular, denizler gibi su

kaynaklarına karışarak su kirliliğine de yol açmaktadır. Bunların yanı sıra erozyon gibi olaylar yüzünden de verimli tarım topraklarının kaybı yaşanmaktadır (Bozyiğit ve Karaaslan, 1998).

Çevre sorunlarının bir diğer boyutu ise atıklardır. Atık, ülkemiz mevzuatında ilk olarak 1983 tarihli ve 2872 sayılı Çevre Kanunu'nda "Herhangi bir faaliyet sonucunda çevreye atılan veya bırakılan zararlı maddeler" olarak tanımlanmıştır (Çevre Kanunu, 1983). Üretirken veya tüketirken ortaya çıkan, işe yaramaz olarak görülen ve atılmak istenen katı, sıvı veya gazlar atık olarak tanımlanabilir. Atıkların çevreye zararı ise yukarıda bahsedilen çevre sorunları ile birlikte günümüzün en önemli çevre sorunu olarak görülmektedir. İnsanların tüketim gereksinimlerinin hızlı bir artış göstermesi ile tüketimden sonra ortaya çıkan atık sorunu ciddi boyutlara ulaşmıştır. Özellikle 20.yüzyılda ve günümüzde teknolojinin olağanüstü gelişimi ile atıklar da çeşitlilik kazanmış, elektronik ve plastik sanayiinde kullanılan atıkların doğada yok oluş süresi yüzyıllar ve binyıllar şeklinde değerlendirilmeye başlanmıştır. İnsanlığın huzuru ve içinde yaşadığımız çevrenin korunması için bu atıkların düzenli bir şekilde imha edilmesi veya kontrol altında tutulması gerekmektedir. Atıkların yönetilmesindeki temel amaç atıkların oluşumunun azaltılması, oluşması kaçınılmaz olan atıkların ise en üst düzeyde geri kazanılarak yeniden kullanılmasıdır (İlter, 2014). Atıklar katı, sıvı, gaz ve ambalaj şeklinde sınıflandırılırlar. Katı atıklar kendi içerisinde evsel katı atıklar, tehlikeli atıklar, endüstriyel atıklar, tarımsal ve bahçe atıkları, özel atıklar, tıbbi atıklar ve inşaat ve moloz atıkları olarak sınıflandırılabilir (Gündüzalp ve Güven, 2016). Atıkların geri dönüştürülmesi ile atıkların zararlarını her yönüyle en aza indirerek çevre sorunlarına önem veren bir toplum oluşturmak hedeflenmektedir.

#### 2.1.4. Çevre sorunlarının artmasına neden olan etmenler

Sanayi Devriminin gerçekleştiği iki yüzyıl öncesinde ilk emareleri görülen ancak asıl olarak son yarım yüzyılda hız kazanan çevresel bozulmalar, birbirleriyle bağlantılı olan nüfus, sanayi, kentleşme ve yoksulluk faktörlerinin ürünü olarak gerçekleşmekte, sayılan unsurlardan sonuncusu olan yoksulluk çevre sorunlarını

derinleştirirken çevre sorunlarının da yoksulluğu şiddetlendirdiği bir kısır döngü ortaya çıkmaktadır (Jamali, 2007).

Birçok ülkede nüfus, bulunduğu çevrenin doğal kaynaklarıyla hayatta kalamayacak kadar artmış, bu durum barınma, sağlık, gıda, enerji gibi temel başlıklarda her türlü düzenlemenin yetersiz kalmasına yol açmıştır. Bu gelişme, kayda değer bir kirlilik kaynağıdır (Keleş ve Hamamcı, 2005). Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu 1987 yılında hazırladığı “Ortak Geleceğimiz” başlıklı raporda sürdürülebilir kalkınma konusunu ilk kez ele almış ve bu konuyu nüfus ile ilişkilendirmiştir. Kısa vadeli çıkarlardan ziyade uzun vadeli çıkarların savunulmasına dayanan raporda, doğal kaynaklardan elde edilen faydaların dağılımında eşitliğin sağlanması, nüfus kontrolü ve çevre dostu teknolojilerin geliştirilmesi gibi olgular sürdürülebilir kalkınma ilkesi ile doğrudan ilişkili sayılmıştır (Jamali, 2007).

Çevre sorunlarının artışının ardındaki ana etkenlerden ikincisi olan sanayi, sosyo-ekonomik gelişmişlikle özdeş olarak görülen bir olgudur (Saygı, 2015). Sanayileşmeye yönelik bu ilgi, ne yazık ki çevre sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Çünkü sınai üretim, doğal kaynakların yoğun ve hızlı bir biçimde tüketilmesine dayanmaktadır. Üretim arttıkça hammadde ve enerji talebi katlanmakta, bunların temininin mevcut kaynakları eritmesine ek olarak, sınai üretim arttıkça doğaya salınan zararlı atık maddeler de artış göstermiştir (Jamali, 2007).

Sanayileşmenin yol açtığı çevre kirliliği tek boyutlu değildir. Sanayi tesislerinin ürettiği atıklar hızla havaya ve suya karışmakta, tesis kuruluşu için yanlış yer seçimi ya da atıklar için gereken kapasitede arıtma sistemlerinin kurulmaması durumlarında doğaya ciddi zarar veren atıklar ortaya çıkmakta, bunlar rüzgar, yağmur ve akıntı yoluyla toprağa da nüfuz etmektedir. Sanayinin insanı doğaya hakim kılacak kadar geliştiği göz önüne alınırsa, çevre kirliliğinde gelen durumun yerkürenin geleceğini tehlikeye attığı anlaşılabilir hale gelmektedir (Görmez, 2007).

Çevre sorunlarının artışında üçüncü etken olan kentleşme, dar anlamda kent sayısı ile nüfusunun artmasını ifade etmektedir. Demografi faktörüne vurgu yapan bu

dar anlamlı tanım doğru olmakla birlikte eksiktir. Çünkü kentleşme, kent sayısı ve nüfusundaki artışa ek olarak “kentlerin toplumsal yapısında artan oranda örgütlenme, iş bölümü ve uzmanlaşma yaratan, insan davranış ve ilişkilerinde kentlere özgü değişikliklere yol açan bir nüfus birikim süreci” anlamını da içermektedir (Keleş, 2012). Kentleşmeyi bir çevre sorununa çeviren de meselenin bu boyutudur çünkü kentlerin, artan nüfusa ek olarak artan iş bölümü ve uzmanlaşmanın mekanı olması, tıpkı sanayide olduğu gibi doğal kaynakların daha yoğun ve hızlı tüketimi ile daha fazla atık salınımını da getirmektedir. Çünkü gelişen kentlerde yaşam daha hızlı akmakta ve gerek özel alanlarda gerekse ulaşım, ısınma, altyapı vb. hizmetlerde daha yoğun teknoloji kullanılmaktadır. (Keleş, 2012).

Çevre sorunlarıyla ilişkili dördüncü ana etmen olan yoksulluk, genel itibariyle insanların temel gereksinimlerini karşılayamamalarını ifade eder. (TÜİK, 2008). Az gelişmiş ülkelerde yoksulluk ve işsizlik nedeniyle insanlar işgücü olarak kente göçe zorlanmakta, bu durum nüfus yoğunluğunu arttırarak doğal çevrenin tahribini gündeme getirmektedir. Bunun yanısıra yoksul ülkeler borçlarını ödeyebilmek ve kaynak sağlamak için çevresel kaynaklarını gelişmiş ülkelerin kirlilik yaratan imalat sanayilerine açmış, bu durum gerekli çevresel önlemler alınmadığı için çevre tahribatına neden olmuştur (Jamali, 2007).

#### 2.1.5. Çevre sorunlarının önlenmesine yönelik çalışmalar

Çevrenin korunması, çevresel değerlerin ve ekolojik dengenin tahribini, bozulmasını ve yok olmasını önlemeye, mevcut bozulmaları gidermeye, çevreyi iyileştirmeye ve geliştirmeye, çevre kirliliğini önlemeye yönelik çalışmaların bütünü ifade eder (2872 sayılı Çevre Koruma Kanunu, 1983).

Çevre sorunlarının önlenmesine yönelik çalışmalar yıl 1992 yi gösterdiğinde Rio’ da uygulamaya konulan biyolojik çeşitlilik sözleşmesi, 1993 te Helsinki sözleşmesi yıl 1995 e geldiğinde Santiago Deklerasyonu ve Montreal sözleşmesi

dünya çapında farkındalığın oluşmasını sağlamış ve sürdürülebilir çevreye ilişkin evrensel adımlar atılmasını sağlamıştır (Özçelik, 2006).

Çevre sorunlarının önlenmesine yönelik uygulamalar, sanayileşme, kentleşme, enerji üretimi, ulaştırma ve turizmin etkileri ile doğal kaynakların korunması sorununu büyük ölçüde oluşturan sektörler göz önünde bulundurularak dikkate alınmaktadır. Bu bakımdan bu uygulamaların temeli; sadece sorun odaklı bir çözüm olarak değil, hazırlık aşamalarında bu sektörler için geliştirilecek stratejileri, planları ve programları uygulama zorunluluğudur. Bununla birlikte, doğal kaynaklara zarar verme ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması probleminin sürdürülebilir gelişim kavramının gerçekleşmesi ile mümkün olabilir (Kagan, 2014).

Ülkemiz çevre koruma ile kalkınmayı aynı düzeyde ilerletme problemi ile karşı karşıyadır. Artan nüfus ve kentleşme hızı ile hızlı ve dinamik bir değişimin yaşandığı Türkiye’de geçen 10-15 yıl sürecinde çevrenin korunmasına yönelik dikkate değer gelişmeler yaşanmıştır. Çevreye ilişkin yasal tedbirler alınmaya başlanmış, özellikle su kaynaklarının korunması ve geliştirilmesi ile ilgili projeler tasarlanmış; kanalizasyon ve atık su arıtılması amacıyla çeşitli yatırımlar yapılmıştır. Hava kirliliğini önlemek amacıyla şehir içinde toplu ulaşım teşvik edilmiş, hava kirliliğine neden olan yakıtlar yerine doğal gaz kullanımı önem kazanmıştır. Ülkemizde kalkınmanın sürdürülebilir hale gelmesi için ilgili devlet politikalarına çevre konusunun entegre edilmesi ve bütün çevre koruma kanun ve politikalarının istisnasız uygulanması gerekmektedir. Bunlar yapılırken toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek akılcı politikaların izlenmesi de kalkınma ve çevre korumanın sürdürülebilir olmasını sağlayacaktır (Karacan, 2002).

## 2.2. Çevresel Akım ve Yaklaşımlar

19. yüzyılın ikinci yarısında sanayinin toplumlara iyice yerleşmesi ve bunun sonucunda artan çevre ve doğa kirliliği neticesinde, ilk çevreci akımlar kendini

göstermeye başlamıştır. Sürdürülebilir çevre algısından doğan çevrecilik anlayışı 1970'lerde akımlar halini almış, bu sayede farklı görüşlerden insanların aynı amaç doğrultusunda bir araya gelmesi hedeflenmiştir. Akımların en önemli birleştirici unsuru olan insan merkezci anlayış doğası gereği farklı görüşlerden pek çok birey ve topluluğu aynı bakış açısına çağırmaktadır. Gelenekçi anlayıştan çıkarak günümüz modernizmine ayak uydurmaya başlayan çevreci akımlar, buldukları koşullara göre değişebilse de temelinde yatan doğayı koruma anlayışıyla bireyleri aynı çatı altında toplamaya olanak sağlamıştır (Can ve Yalçın, 2016).

Bireyin yaşadığı çevreye sosyolojik bir bağlamda yaklaşıldığında da çevresel bozulma ve yıkım insanların çevreden kontrolsüz bir biçimde yararlanmasından kaynaklanmaktadır. İnsan merkezci bir yaklaşımla çevre sorunlarının incelenmesiyle, bu konuda yapılan sosyal çalışmalar artmış, 1960'larda başlayan hareketlenmeler dünya çapında yayılarak çevre koruma çalışmaları hız kazanmıştır (Konak, 2010).

### 2.2.1. Yeşil politik akımlar

1960'larda ortaya çıkan yeşil politika akımı; çevre siyaseti ve ekonomisini en üst düzeye taşıyıp toplumların ve bireylerin yaşam biçimlerini bu alanda değiştirmeyi hedeflemekte, ekolojik dengeyi modern dünya düzenine oturtmaya çabalamaktadır (Kayaer, 2013). Çevre siyasetinin günümüzde belli başlı konuları esas alması ve bu konularda ekonomiye ağırlık vermesi kaçınılmazdır. Yeşil politikanın yapısı gereği lüks tüketim karşı duruşu bellidir ve bu alanda yeşil tüketicileri çevre bilincini yaymaya çağırmaktadır. Yeşil politika, yeşil tüketicileri lüks değil gerekli ürünleri almaya teşvik etmektedir. Bu sebepten yeşil politikanın yeşil tüketiciyle olan ilişkisi herhangi bir siyasi partiye bağlı kalmaksızın tarafsızdır ve çevreye olan duyarlılığı artırmayı amaçlar (Ökmen, 2004). Bu anlayışla yola çıktığında yeşil politika, herhangi bir ideolojiye bağlı kalmadığı için bu anlayışları toplumun her kesimine yayma ve benimsetme şansı sunmaktadır (Özdemir, 1998).

Bireyleri ekonominin önüne tutarak daha fazla alım yerine daha iyi alımı aşılamaaya çalışan yeşil politika akımı “iyi çevre” kavramını her anlamda bireye yansıtmayı hedeflemektedir (Porrit, 1989). Ekonomi temelli, geleceğe miras bırakma anlayışı ve reformistler olarak üç gruba ayrılan yeşil politika savunucuları temelde çevreyi korumayı hedefleseler de üç farklı açıdan duruma yaklaşmışlardır. Söz konusu gruplar çevrenin farklı sorunlarını ele almakta ve adaletli ve refah seviyesi yüksek bir toplum-çevre ilişkisi amaçlamaktadırlar (Ceritli, 1998).

### 2.2.2. Ekolojik yönelimler

Ekolojik sorunları toplumsal sistemle bir araya getirip sorunu ortadan kaldırmak için mevcut düzeni ekolojik görüşe uygun olarak biçimlendirme çalışmalarına “Ekolojik Yönelimler” tanımı yapılmaktadır. Bu akımda ekolojik çalışmaların içinde buldukları topluma duyurulmasını sağlamak ve yeterli oranda dikkati çekebilmek için bu konuda çabalayan organizasyonların belli bir ekolojik yönelim geliştirmesi hedeflenmektedir. Bireysel değerlere ve toplumsal düzene dikkat çekmeyi hedefleyen ekolojik yönelimler, buldukları konum gereği sık sık toplumlara sesini duyurmaya, bu sayede çevre-insan ilişkisini güçlendirmeye çalışmaktadırlar (Aygün ve Şakacı, 2013a).

Ekolojik yaklaşıma göre, çevre sorunları çevrenin sorunu olmaktan çıkmış, insanın sorunu haline gelmiştir. Bu nedenle insanların çevreye karşı olan duyarlılıkları artırılmalı, bu konuda bilinçlendirilmeli, problemlere çözüm üreten bir bakış açısıyla bakmaları sağlanmalıdır. Ekolojik görüşçülere göre eğitim, kültür, ekonomi, siyaset, yaşam gibi temel konulardan soyutlanarak çevre sorunları çözümlenemez. Bu nedenle çevre eğitimi ile ilgili bazı adımların atılması büyük önem taşımaktadır. (Marin ve Yıldırım, 2004; Akt. Kurt Gökçeli, 2015) Çevre eğitimi ile çevre bilinci ve çevre duyarlılığı yüksek, çevre sorunların çözümünde aktif görev alan, çevreci eylemlere gönüllü katılım gösteren, çevreciliği bir yaşam felsefesi olarak benimsemiş, bilgi, beceri, düşünce, tutum ve davranışları ile ekolojik görüşü savunan ve yaygınlaşması



için çaba gösteren bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir (Atasoy, 2005, Gülay ve Önder, 2011; Akt. Kurt Gökçeli, 2015).

### 2.3. Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi; insanları çevre ve doğa konusunda bilgilendirmeyi, bilinç aşılamayı ve elde ettikleri bu bilgi ve bilinçlenmeyi davranış haline getirmelerini sağlamak için toplumun tüm paydaşlarını kapsamalıdır. Çevre eğitiminin amacı toplumdaki bireylerin eğitim hayatından sonra da çevre ve doğa konusunda davranışlarını düzenlemelerine ve sorumluluk bilinciyle hareket eden, bilgi ve değer yargılarıyla davranışlarını düzenleyen vatandaşlar yetişmesine olanak sağlamaktır (DPT, 1994).

Çevre eğitimi, çocukların, içinde yaşadıkları çevre hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerini arttırmak için yürütülen eğitim çabalarıdır (Gülay ve Önder, 2011). Çevre eğitiminin amacı, yaşadıkları çevreyle ilgili düşünen, araştıran, bilimsel verileri yorumlayabilen, çevre sorunlarını sorgulayan, sorumluluk alan ve çözüm üreten nesiller yetiştirmektir.

Çevre eğitiminin verilebileceği üç temel alan bulunmaktadır. Bunlardan birincisi evde eğitim, ikincisi toplumsal etkileşim yoluyla eğitim, üçüncü ve en önemli eğitim alanı ise okul'dur. Eğitim çocukların evinde ve yakın çevresinde başlamalı ve okulda verilen eğitime pekiştirilmelidir (Çabuk, 2001).

Çevre duyarlılığı ve bilinci kazandırmak, en çok eğitim alanında mümkün olması beklenen konulardır. Eğitimin çevre konusunda disiplinler arası bir alan olması da bunda etkilidir. Bu sebepten çevre bazlı yapılan araştırma ve çalışmaların büyük çoğunluğu eğitimin çeşitli kademelerinde gerçekleşmiş, alınan sonuçlar doğrultusunda çevrenin eğitimdeki yeri ve artırılması gereken önemi saptanmaya çalışılmıştır. Böylelikle çevreye karşı genel tutumun çevresel eğitimle ilişkisi gözlemlenmiş, gerekli

görülen sosyal aktivitelerle özellikle ilk ve orta öğretimde bu konuya yönelik destekleme yoluna gidilmiştir (Atasoy ve Ertürk, 2008).

Sauvé (2005), çevresel eğitimi geleneksel ve çağdaş olarak ikiye ayırmış; geleneksel eğitimin daha çok insan ve doğa arasındaki ilişki olduğunu vurgularken çağdaş eğitimin çevreyi sosyokültürel ve bütüncül bir yaklaşımla incelediğini ortaya koymuştur. Bu konu daha da incelendiğinde, çevre temelli gönüllü kuruluşların çevreye yönelik konularda daha aktif ve istekli çalışmalar yaptığı görülmüştür. Bu nedenle çevre için yapılan çalışmaların istenilen verimliliğe ulaşması ancak eğitimin doğru verilmesiyle mümkündür. Çevre temalı konularda yapılan etkinlik ve aktivitelerin tam olarak anlaşılması ve hedeflenen etkinin hayata geçirilebilmesi ancak nitelikli bir çevre eğitimi ile mümkündür. Özellikle ilk ve orta öğretimlerde çevreye dayalı eğitimlerin verilmesi bu sebepten önem arz etmektedir (Sağlam ve Uzun, 2007).

Çevre eğitiminin insanın sadece doğayla ilişkisinin değil ayrıca vatandaşlık algısının da önemli bir basamağı olmasından dolayı bu alanda yapılan çalışmalar sadece insanın doğayla alakasını değil aynı zamanda insanın toplumsal çerçevede vatandaşlık algısının değerlendirilmesinde de önemli bir ölçek olmaktadır. Bu farkındalıkla yetişmiş nesillerde gerek vatandaşlık eğitimi gerek çevresel duyarlılık ve bilinç sağlam temeller üstünde oturtulmuştur (Aslan ve Karataş, 2012). Çevre eğitiminde bireysel değil örgütlü çalışmalar gerçekleştirmek etkileşim içinde ve tek bir hedefe odaklanmayı sağlayacaktır. Çevre eğitimini verecek olan öğretmenlerin ve çevre konusunda yapılan çalışmaları denetleyen kişilerin de eğitilmeleri bu nedenle son derece önemlidir. Ancak çevre konusunda iyi yetiştirilmiş bireyler ve öğretmenler duyarlılık ve bilinç aşılama başarıları olabirler (Morgil ve Yücel, 1998).

Çevre eğitimi doğru verildiği takdirde çevresel hareketlerin duyarlılık esasında daha iyi noktalara ulaşabileceğini savunan UNESCO ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) gibi kuruluşlar eğitimde adım atmaya öngörmüş, böylelikle çevre eğitimini erken yaşta bireylere tanıtır süreci hızlandırmak hedeflenmiştir. Çevre eğitiminin pedagojik esaslar gereğince verilmesi ve toplumlara bu eğitimi etrafıca almış bireyleri kazandırmak amacıyla bir araya gelen bu iki kuruluş, 1970'lerden

itibaren çevreyle ilgili çeşitli bildirge ve konferanslarda yer alarak çevre duyarlılığının çevre eğitimiyle davranışlara dönüşmesine katkı sağlamıştır (Dımışkı ve Ünal, 1999).

1977'de çevre için yapılan ilk Uluslararası Konferans olan Tiflis Konferansı'nda çevre eğitimi, çevre sorunlarının çözümlenmesinde en etkili yol olarak gösterilmiştir. Bu konferansta yapılan tanıma göre, çevre eğitimi; çevre ve çevreyle ilişkili olan tüm problemlerin çözümü yönünde bireysel ve kolektif çalışma ile bireylerde bilgi, beceri, tutum, motivasyon gibi olumlu değişikliklerin gerçekleşmesini sağlayan, bu sürecin farkında olan nesilleri geliştirmeyi hedefleyen, bu problemlere bir yenisinin engellenmemesi için yapılan çabaların tümüdür (Güler, 2009; Akt. Kurt Gökçeli, 2015).

### 2.3.1. Çevre eğitimin amaçları

1977 Tiflis bildirgesinde çevre eğitiminin amaçları ilk defa açıklayıcı ve anlaşılır bir şekilde sıralanmıştır; 1. Kırsal ve kentsel bölgelerde ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik açıdan karşılıklı dayanışmanın önemine dair ortak bir bilinç yaratmak ve bu konulardaki duyarlılığı artırmak. 2. Çevreyi korumak ve geliştirmek için gereken bilgiyi, değerleri, tutumları, kararları ve becerileri kazanması için her bireye çeşitli fırsatlar sağlamak. 3. Bireylere, gruplara ve topluma; çevreye yönelik yeni davranış örüntüleri kazandırmaktır (UNESCO, 1978).

Kalıcı ve etkili bir çevre eğitiminin amacı eğitim alan bireylerde çevresinde meydana gelen değişimleri fark etmek ve çocuğun çevreyi değişik açılardan ve daha geniş bir perspektiften ele almasını sağlamaktır. Ayrıca ihtiyacından fazlasını tüketmeyen, kendisinden sonra gelen nesillere bırakacağı çevre konusunda sorumluluğunu bilen, doğada meydana gelen tahribata karşı duyarlı olan bireyler yetiştirmektir. Bu farkındalığı oluşturmak için çocuklara uygun bir plan dahilinde gözlem, deney, araştırma, inceleme ve yaş düzeyine uygun etkinlikler planlanarak neticesinde yetişen nesillere çevre bilincinin kazandırılmasında eğitim sürecinin önemli bir etkisi olmuş, bu sayede çevre bilincinin öğrencilere öğretilmesi

hedeflenmiştir. Fakat gerek kullanılan yöntemlerin yeterince kapsamlı olmaması gerekse yapılan araştırmaların sonuçlarının etkili bir şekilde değerlendirilememesi, çevre bilinci hassasiyetine ket vurmuş; öğrencilerin yıllar içerisinde konuya olan ilgilerinin de azaldığı gözlemlenmiştir (Şimşekli, 2004).

Çevre eğitiminin temel amacı insanların bireysel ve toplumsal olarak çevreye karşı hassasiyet geliştirmelerini ve bu hassasiyeti tüm platformlarda geliştirerek daha da ileriye taşımaktır. Aynı zamanda insanların çevreye ilişkin bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırmak, insanların bireysel ve toplumsal olarak gereksinim duydukları bilgileri doğru yerlerden almalarını sağlamaktır.

Çevre eğitimin bir diğer amacı ise kişisel ve toplumsal olarak insanların çevreyi koruma ile ilgili belirli değerler kazanmalarını ve edindikleri değerleri çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde yapılan çalışmalara destek olarak yoğun bir katılım sağlamaktır. Bunun sonucunda ise kitleler halinde ve bireysel olarak çevre ile ilgili edindikleri bilgileri, değer yargılarını ve tutumlarını beceriye dönüştürmelerini ve bu becerilerini davranışlar haline getirerek çevre ile ilgili çalışmalara katılımlarını sağlamayı amaçlamaktadır (Tiflis Bildirgesi, 1977, Akt. Dımışkı ve Ünal, 1999).

### 2.3.2. Çevre eğitiminin aşamaları

Eğitimin farklı basamaklarında yapılan çalışmalar toplumun genelinde çevre eğitimi konusunda eksikliklerin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çevre eğitimine eğitimin hangi basamağında başlanırsa başlansın öncesinde öğretmenlere çevre kirliliği, çevre bilinci, çevresel duyarlılık ve çevre bilinçli tüketim konusunda etkili seminerler verilmesi ve öncelikle eğitimcilerin niteliğinin artırılması gerekmektedir. Aşağıda sunulan araştırmalarda eğitimin her basamağı incelenmiş ve neticesinde çevre eğitimin erken yaşlarda verilmesinin sonraki eğitim kademelerinde daha yüksek bir çevre bilinci oluşturacağı sonucuna varılmıştır.

Şimşekli (2004), eğitim – öğretim yılı içerisinde okullarda hava, su ve toprak gibi doğal bileşenlerin derslerde tema halinde işlenmesini incelemiş, farklı derslere çevre temalı farklı etkinlikler yerleştirerek sonuçlarını gözlemlemiştir. Neticede, eğitimde kalıcı bir çevre bilinci oturtmak için bireylerin erken yaşta buldukları çevrenin farkına varması gerektiği, okulların bu konuya destek vermekte eksik kaldığı için bu alanlarında iyileştirilmesi sonuçları ortaya çıkmıştır.

Atasoy ve Ertürk (2008), ise bir sonraki eğitim basamağı olan ortaokullarda da benzeri çalışmalar yapmıştır. Öğrencilerin çevresel tutum bilgilerini test etmek amacıyla başlatılan çalışma, çevre için eğitimin önemini bir kez daha vurgulamak istemiş, bu sebeple çeşitli öğrencilerden topladığı verilerle öğrencilerdeki çevre bilinci ve duyarlılığını ölçmüştür. Çalışmanın neticesinde ortaokullardaki öğrencilerin ilkokullardakine nazaran konu hakkında daha bilgili olduğu görülmüştür. Çeşitli değişkenlerin hesaba katılarak yapılan bu çalışmada, soruların neredeyse yarısının doğru cevaplanmadığı, eğitimde eksiklikler olduğu saptanmış; öğrencilerin her ne kadar ilkokul düzeyinden daha fazla bilgisi olsa da yine de konu hakkında büyük eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden çevre eğitimi basamaklar halinde verilmesi ilkokul düzeyinde yapılacak çalışmalar oyun ve gözlem etkinlikleri şeklinde planlanması önemlidir.

Lise dönemi incelendiğinde ise bu dönemdeki bireylere verilen çevre eğitiminin yeterliliğinin saptanması amaçlanmıştır. Çevreye duyarlı bireylerin yetişmesi için en önemli etkenin eğitim olduğu vurgulanmış, dolayısıyla lise çağındaki bireylerin bu konuda ne kadar eğitilip eğitilmediği, çevre hakkındaki genel tutumları ve bu tutumların nasıl iyileştirilebileceğine dair olgular sorgulanmıştır. Üniversite çağından önce bu eğitimin tamamlanmasının gerekleri vurgulanmış ve öğrencilerin bu alandaki eksikliklerinin giderilmesi gerektiği savunulmuştur. Öğrencilerin ekolojik dengeye ve çevrenin bileşenlerine duyarlılığı testlerle sorgulanmış, elde edilen neticelerden çıkarılan sonuçlara göre bu eğitimler hakkında genel bir yargıya varılmıştır. Sonuçlarda, ortaöğretim basamağında bireylere gerekli çevre eğitiminin verilemediği, öğrencilerin bu alandaki bilgisinin eksik ve/veya yanlış olduğu

saptanmış, bu yüzden araştırma sonucu olarak çevresel eğitimlerin ve teşvik edici eğitimlerin artırılması gerektiği vurgulanmıştır (Aydın ve Kaya, 2011).

Eğitimin son basamağı olan üniversitelere bakıldığında da, yine bu okullarda çeşitli yaş grupları üstünde yapılan çevre duyarlılığı çalışmaları mevcuttur. Üniversiteli bireylerin çevre sorunlarına karşı tutumu ve duyarlılık düzeyi incelenmiştir. Bu araştırmalar neticesinde, üniversite öğrencilerinin yarıdan fazlasının önceki okullarında çevre eğitimi ile ilgili dersler aldığı belirlenmiş fakat çevre ile ilgili herhangi bir aktiviteye katılımın öğrencilerin dörtte birinden daha azı tarafından gerçekleştirildiği saptanmıştır (Düzgün, Ek, Kılıç, Ögdüm ve Şeker, 2009).

Halkın eğitim çerçevesinin dışında kalan kesiminde yapılan çalışmalar yine çevre eğitiminin istenen düzeye ulaşmadığını, çevre duyarlılığı ve bilinci açısından toplumun yetersiz kaldığını saptamıştır. Politika ve ekonomiyle iç içe olan kesimin bu konuda bilgilendirilmesi ve halkın bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur (Altunkasa, Gürçay, Uslu, Say ve Yücel, 2008).

Tiflis Bildirgesiyle tüm dünyada kabul edilen çevre eğitiminin sınıflandırılmış genel amaçları, 1992 Dünya Zirvesinde gündeme alınan sürdürülebilir kalkınma boyutunu da içerecek şekilde, IEEP tarafından dört aşama haline getirilmiştir.

- I. aşamada, öğrencilerin çevreyle ilgili doğru kararları alabilmesi için ekoloji hakkında bilgilendirilmeleri hedeflenmektedir (BİLGİ).
- II. aşamada, bilinç ve tutum geliştirme çalışmalarıyla öğrencilerin çevreye dönük davranışları arttırılmalıdır (BİLİNÇ ve TUTUM).
- III. aşama, bilişsel süreç veya BECERİ seviyesidir; araştırma, inceleme, değerlendirme becerilerinin kazandırılması ve değer yargılarının biçimlendirilmesiyle ilgilidir.
- IV. aşamada, çevre sorunlarının çözümlenmesiyle ilgili olarak KATILIM becerilerinin geliştirme seviyesidir (Ünal, Dımışkı, 1999).

### 2.3.3. Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve okul öncesi öğretmenin çevre eğitimindeki yeri ve önemi

Erken çocukluk kavramının tarihi; insanlığın ve çocukluğun var olduğu dönem kadar eskidir. Eğitimde meydana gelen değişimler erken çocuklukta da aynı değişimleri getirmiştir. Genel anlamıyla erken çocukluk eğitiminin önemsenmesi ise sanayinin gelişmesi ile birlikte insanlığın değişim ve gelişimini göz önüne alan bilim adamlarının erken çocukluk dönemine eğilmesine sebep olmuştur. Erken çocukluk eğitim kurumları da bu değişimlerle birlikte çocukların ihtiyaçlarına tüm yönleriyle eğilerek eğitimler vermeye başlamışlardır. Bu da çocukluk kavramının daha iyi anlaşılmasını ve eğitimdeki uygulamaların geliştirilmesini sağlamıştır (Avcı ve Toran, 2012).

Erken çocukluk döneminde çocukların doğayı anlama ve keşif yapma merakı bütün çocukların ortak özellikleri arasındadır. Doğa çocuklara farklı dönemlerde farklı yaşantılar sunar ve bu yönüyle çevre çocuklar için doğal bir öğrenme ortamı oluşturur. Okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik bir tutum oluşturması ve bu dönemde edindikleri becerileri tüm hayatlarına uygulamaları açısından son derece önemli bir dönemdir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2009).

Okul öncesi dönemde çevre eğitimi, çocukların gelişim alanlarını da desteklemektedir. Doğada geçirilen zaman, açık havada oynanan oyunlar, çocukların fiziksel ve motor becerilerinin gelişimini desteklerken birçok öğrenme fırsatı sağlayarak onların bilişsel ve dil gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Yeşil alanlar çocukların daha yaratıcı oyunlar oynamasına fırsat oluşturmaktadır. Ayrıca çocukların, aileleri ile basit doğa deneyimlerini paylaşma fırsatı bulması ya da akranları ile doğada gerçekleştirecekleri etkinliklerin tümü, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini de olumlu olarak etkileyebilmektedir (akt. Gülay Ogelman ve Güngör, 2015). Erken çocukluk döneminde çocukların doğal çevrede birçok uyarıcıyla etkileşime girmesi, çocuklarda daha kalıcı öğrenmeyi destekleyecektir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çevre eğitimi önem kazanmaktadır (Gülay ve Önder, 2011).

Çevresel duyarlılık ve bilincinin gün geçtikçe gelişmekte olduğu günümüz dünyasında, bu konudaki eğitimler açısından Türkiye'deki çevre eğitim oranı ve bu eğitimlerin içeriği istenilen düzeye ulaşamamıştır. Çevreciliğin her alanda yaygınlaşması ve çevre eğitiminin gitgide önem kazanması, eğitim sistemindeki bu eksiklerin giderilmesini gerektirmektedir. Bu yüzden de çevre eğitimine yalnızca ilköğretimden itibaren değil, okul öncesi dönemden başlamak, çevre eğitimi konusunda bilinçli ve duyarlı bir neslin yetişmesini sağlamak açısından oldukça önemlidir.

Erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çevresel eğitime olan tutumlarının ve bu alandaki bilgilerinin saptanması, yine yetiştikleri toplumun sosyal ve eğitimsel değişkenlerini inceleyip bu alandaki çalışmaları inceleyerek mümkündür. Çocuklara çevre, ekoloji ve doğa konusunda ayrıntılı ve yeterli eğitimi verebilmek, öncelikle çevrenin en küçük birimine kadar tanınması, bu konuda yapılan çalışmaların ve alınan önlemlerin incelenmesi ile mümkündür. Elde edilen bulguların süzgeçten geçilerek mevcut çevre bilincinin eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir. Okul öncesi dönemi dönemde çevre eğitimini geliştirmek ve bu alanda yetkin olmalarını sağlamak amacıyla görev öğretmenlere düşmekte, öğretmenlerin de bu konuda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Araştırmalardan çıkan sonuçlar neticesinde eğitimin çeşitli aşamalarında çevre bilinci ve duyarlılığı bakımından eğitimcilerin yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle çevre eğitiminin en erken basamaktan, yani okul öncesi dönemden başlaması gerektiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine verilecek duyarlılık eğitimleriyle çevre bilinçli tüketicilik vasfının kazandırılması gerekmektedir. Çocuklar, öğrenmeye en açık olduğu okul öncesi dönemde, öğretmenlerinin çevreye duyarlılığından doğrudan etkilenecektir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin çevre konusunda bilgili ve duyarlı olmaları büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi ve okul çağlarında oluşan ilgiler ve tutumlar gelecekteki istendik davranışların temelini oluşturmaktadır. Özellikle çocukluk çağında ve genç yasta oluşan değer yargıları ve tutumlar, erken yaşlarda doğayla olan ilişkilerde empatinin



gelişmesi ve doğaya karşı sevginin oluşmasında oldukça önemlidir (Aydın ve Aykaç, 2016). Doğa sevgisi ve çevre koruma bilincinin oluşturulmasında en önemli rol bilinçli ve duyarlı öğretmenlere düşmektedir.

#### 2.3.4. Çevreye yönelik tutum ve çevresel duyarlılık

Çevresel kirliliğin geçtiğimiz yıllar çerçevesinde hat safhaya varması sebebiyle, Tüm çevre problemlerini kapsayan ve bütün çevresel problemlerin çözümünde bir anlam ifade eden çalışmaların başlatılması da ehemmiyet kazanmıştır. Konuya ilişkin bireysel ve toplumsal eğitimin artırılması ve bireylerin bilgi, beceri ve değerlerinin geliştirilmesi için dünya çapında yapılan çalışmalar da hız kazanmıştır. Gelişmiş ülkeler çevre konusunu eğitime entegre etmişlerdir. Dolayısıyla çevresel duyarlılığı eğitimin en erken aşamasından itibaren vermek için çevre eğitimini ilk ve orta öğretimlerin ders programlarına dahil etmiştir (Akçay ve Pekel, 2017).

Çevreye yönelik tutum ve davranışların farkındalık kazanmasıyla birlikte bir çok araştırmacı da bu konuda önemli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalarını örneklemek gerekirse; Schwepker ve Cornwell (1991), yaptıkları satın almaya yönelik çalışmalarda çevreye duyarlılığa yönlendirme konusunu revize etmiş; Uzun ve Sağlam (2006) tüketicilerin tutumlarını incelemek için ölçek ve geçerlilik çalışması iletmiştir. Özdemir (2004) yaptığı çalışmada duyarlılığı yüksek olması beklenen kesimlerin dahi yeterli özveride bulunmadığını göstermiştir (Karaca, 2013). Bu sebepten her ne kadar çeşitli yöntemler geliştirilse de, çevre duyarlılığı toplumlarda öncelik haline getirilememiş ve konuya önemli hassasiyet gösterilmemiştir. Günümüze kadarki süreçte mercek altına alınan tüketici kitlesinin öğrenciler olması dolayısıyla daha iyi sonuç vermiştir (Erden, Özdemir, Saygılı ve Tanyeri, 2016).

Türkiye’de gerek siyasi çevrelerde gerekse toplumun genelinde çevresel duyarlılık istenilen ve beklenen seviyeye ulaşamamıştır. Çeşitli sebepleri olmakla birlikte en önemli sebeplerden biri toplumun refah seviyesinin yüksek olmaması dolayısıyla duyulan ekonomik kaygılardır. Yönetim kademelerince bu konunun

ehemmiyeti göz ardı edilmiştir. Bu sebepten de çevresel duyarlılık toplumumuzda oturması süregelen bir olgu olarak kalmaya devam etmiştir. Bu durumu düzeltmek maksadıyla doğayla daha uyum ve saygı çerçevesinde bir yaşam sürdürmek, toplumlara genç yaştan itibaren duyarlılık bilincini kazandırmak önemli bir husus haline almıştır (Tuna, 2015).

Çevrecilik ve çevreye ilişkin hareketlenmeler 80'lerden itibaren ivme kazanmış olsa da, sivil toplum kuruluşlarının çevre duyarlılığını aşılması toplumlarda henüz yeni yeni oturmaya başlamış bir olgudur. Çevre duyarlılığını anlatmak ve topluma bu bağlamda bireyler kazandırmak maksadıyla harekete geçildiği düşünüldüğünde Türkiye'de çevrecilik algısının geride kalmış olduğu görülmektedir. Bu yüzden duyarlılık eğitiminde öncelikli aşama topluma duyarlılık çatısı altındaki kavramları da öğretmek olmuştur. "Korumak" ve "sürdürülebilirlik" ilkelerinin açıklanması ve anlatılmasıyla duyarlılık bir konsept olarak topluma kazandırılabilmiştir (Aygün ve Şakacı, 2013b).

Dolayısıyla, çevreye duyarlılık olgusu küresel rekabette yerini almış ve çevrecilik de markalaşma kapsamında önemli bir yer edinmiştir. Çevresel duyarlılık bir konsept ve pazarlama unsuru olarak ele alındığında da hem tüketicinin ilgisi konuya çekilmiş hem de dünya marketinde yeni bir kalem olarak yerini almıştır (Bülbül, Büyükkeklik ve Toksarı, 2010).

Şirketlerin bu duyarlılığa olan katkılarını potansiyellerinin en üst seviyesine çıkarmak maksadıyla da "Eko etiketleme" adlı sistem geliştirilmiştir. Eko etiketleme, adından da anlaşılacağı üzere çevresel etiketleri ürünlere bir ödül niteliğinde verilir, böylece duyarlılık rekabeti ilerlemiş ve tüketiciye aşılması kolaylaştırılmıştır. Eko etiketleme sayesinde ürünlerin çevreye sağladığı yarar ya da sebep olduğu zarar daha kolay tespit edilmekte ve tüketicinin konuya olan ilgisi artırılmış olmaktadır. Ayrıca çevre dostu ürünlerle ilgili tüketicide farkındalık oluşturmak ve ürünlerin belirli bir standarda ulaşması amacıyla Uluslararası Standardizasyon Örgütü, (ISO – International Organization for Standardization) ISO 14000 belgeler dizisini

uygulamaya koymuştur. Söz konusu belgelere sahip olan ürünler insanlar tarafından çevreye duyarlı ürünler olarak kabul edilmektedir (Emekçiler ve Yücel, 2008).

### 2.3.5. Çevre bilincinin gelişimi ve tüketicilik davranışları

Çevre bilinci düzeyi pek çok değişkene bağlı olmakla beraber yapılan araştırmalarda en çok dikkat çeken husus kişilerin ve/veya toplumların eğitim düzeyi olmuştur. Belli bir aşamadan sonra okumayı bırakan kesimin çevre bilinciyle yükseköğrenim görmüş kişilerin çevre bilinci oranlarında farklılıklar gözlenmiştir. Böylelikle pek çok değişken arasından en çok kendini gösteren husus eğitim düzeyi olmuş, bunu da kişilerin mali gelirleri takip etmiştir. Belli bir gelir düzeyine sahip kişilerle ortalamanın altındaki kesimin çevre bilinç düzeyi de birbirlerinden farklılık göstermektedir (Yeniçeri, 2009).

Çevre bilincine sahip olmayan ya da bu bilinci yeterince geliştirememiş bireylerin çevreye verdiği zararlar neticesinde küresel bağlamda ele alınan bu sorun, çeşitli yükseköğrenim kurumlarında sosyal faaliyet adı altında gösterilerek öğrencilerin dikkatini çekmeye çabalamıştır. Çevre ile alakalı bir meslek veya bölüm okumayan bireylerin de dikkatinin çekilmesini hedefleyerek oluşturulan bu sosyal aktivite ve okul gruplarının aktif olmasıyla bu amaç uğruna olumlu adımlar atılmıştır. Çevre bilincinin bir gelişmişlik düzeyi olduğunu göstererek yetişmekte olan nesillere bir çağrıda bulunmak ve bu çağrı doğrultusunda doğru adımları atarak toplumları kalkındırmak önem arz etmektedir (Erdal, Erdal ve Yücel, 2013).

Çevre bilincinin yalnızca harekete geçmeye bağlı değil, aynı zamanda düşünsel ve duygusal boyutları da göz önüne alınmalıdır. Çevreye ilişkin karar ve yargıları bir süzgeçten geçirmek, bunları belli ilkeler çerçevesinde yorumlayabilmek ve devamlı gelişim gösterme kapasitesine ayak uydurabilmek gibi çeşitli birikimler gerektirmektedir. Bu sebeple çevre bilinci hayatın her alanında var olabilen ve olmaya devam edebilen bir olgudur. Bireylerin ve toplumların içinde yaşadıkları çevreye ilişkin ilke ve kararlarının her daim gelişip değişebileceği gerçeği göz önüne

alındığında, çevre bilincinin topluma kazandırılma süreci hızlanır ve bu sayede duyarlılık da alışılmalı bir refleks olarak topluma yerleşir (Karataş, 2011).

Çevre bilincinin pozitif ayırıcı bir özellik olmasından ziyade artık gelecek kuşaklara bir görev olarak aktarılması da bu konunun eğitimde bir etken olarak yerleşmesini sağlamıştır. Öğrencilere tarihsel, toplumsal ve kültürel değerlerin yanında kazandırılması hedeflenen çevre bilinci, bu sayede toplumda biraz daha yer edinmiş, ivme kazanmıştır. Henüz istenen ve beklenen seviyeye ulaşmamış olmasına karşın gelişmeye devam ediyor olması da toplum için nitelikli bir gelişmedir (Kızılaslan ve Kızılaslan, 2005).

Davranış değişikliği oluşturmak ve var olan kaynakların korunmasını sağlamak için kazandırılması büyük önem arz eden çevre bilinci, özellikle gençlerin bu mevzu için eğitilmesini gerektirmektedir. Çevreci eğitim programları, doğayı sevmeyi teşvik eden sosyal etkinlikler vb. çalışmalarla artırılabilir olup, çevre bilincini en iyi şekilde empoze edecek çalışmaların etkilerinin azımsanamayacağı gözlemlenmiştir. Fakat toplumların işleyişi gereği bu konunun daha evvelden öncelikli tutulmamış olması da önemli bir geri adım olup, günümüzdeki en iyi toplumsal seviyeye ulaşabilmesi için bu örnek verilen aşamalardan geçip interaktif bir ortamda üstünde çalışılması zorunludur (Sağlam ve Uzun, 2005).

Çevre bilinci ve çevresel duyarlılık kadar önemli bir diğer husus ise çevre bilinçli tüketim kavramıdır. Bireylerin ihtiyaç duydukları mal ve hizmet alımlarının genel bütününe tüketim denir. Bilinçli tüketim kavramı ise, bu tüketicilerin almakta oldukları ürün veya hizmet konusunda kararları, ortaya koydukları davranış bağlamında planlı ve tutarlı olmasıdır. Bilinçli tüketici, maddi gelir, gider arasındaki dengeyi sağlamayı bilen, tutumlu, aldığı ürünün ambalajından ziyade sağladığı yarar ve uzun vadede sağlamlığını göz önünde bulunan tüketici grubuna denmektedir. Fakat bilinçli tüketici günümüzde sadece ekonomik açıdan ürün değerlendiren kişilerden değil, aldıkları ürünün çevreye verdiği zararı ve kattığı yararı da iyi değerlendirebilen kimselerden oluşmaktadır. Bilinçli tüketici kavramı sadece ekonomik olarak değil,

aynı zamanda ekolojik olarak da etraflıca düşünen tüketicileri kapsamaktadır (Gülmez, 2006).

Değişen dünya ile beraber artan çevre sorunları, bu bağlamda tüketicileri de harekete geçirmiş, böylelikle çevreci hareketlere destek vermek amacıyla çevreci tüketim anlayışı ortaya çıkmıştır. Çevreci tüketim anlayışının bireylere ve ailelere girmesinin neticesinde bu anlayış da bilinçli tüketimin kollarından biri olarak sayılmaya başlanmış, bu sayede bilinçli tüketici kavramı genişleyip aynı zamanda bireylerin ekonomik gelirini değil, ekolojik geleceğini de düşünen bir tavır ortaya koymuştur. Bu bağlamdan bakıldığında bilinçli tüketici kavramı; 1970'lerden başlayan çevreci hareketlerden doğal olarak etkilenmiş, aldığı ürünlere bakarken sadece sağlığına ve kalitesine değil, aynı zamanda çevreye sağladığı yararları da önem göstermeye başlamıştır. Her ne kadar henüz tam anlamıyla bilinç kavramına oturmamış olsa da, çevreci tüketim anlayışı çevre bilinci ve duyarlılığıyla bireylerin gündelik hayatında yer edinme konusunda önemli adımlarda bulunmuştur (Bozyiğit ve Madran, 2015).

Bilinçli tüketiciler, çevre koşullarını ve aldıkları hizmet veya ürünün geldiği bölgedeki doğal kaynakların kullanımını göz önünde bulundurarak alışveriş yapmaktadırlar. Toplumlarda bilinçli ya da çevreci tüketim kavramı özellikle yaş ilerledikçe artmakta, bu sayede çevreci faaliyetlerin de toplumlara etkisi yıllar içerisinde görülmektedir. Demografik değişkenlere göre farklılık gösteren çevreci ve/veya bilinçli tüketicilik, cinsiyet, yaş, gelir ve eğitim düzeyine göre değişmektedir. Çeşitli çalışmalarda saptanmış veriler doğrultusunda görülmektedir ki bilinçli tüketici kavramı toplumumuzda henüz tam olarak sağlamlaşmamış bir olgu olsa da üstünde çalışılmakta ve genel bağlamda olumlu sonuçlar elde etmektedir (Yeşilada, 2009).

Tüketici kesimin çevresel ihtiyaçlarını doğru tespit edebilmek, tüketicinin sunulan üründen aldığı tatmin, ürünün ne kadar karlı ve sürdürülebilir olduğunu hesaplama görevleri yeşil pazarlamaya düşmektedir. İhtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan zorunlu değişimleri, bireylerin ve toplumların bu değişimlere adaptasyon esnasında doğan yeni ihtiyaçlarını saptamak ve işletme–alıcı arasındaki ilişkiyi

sağlamlaştırmak da çevreci pazarlamanın görevleri arasında yer almaktadır. Aynı zamanda tükenbilir kaynakların ve enerji üretiminin hem olumlu hem de olumsuz anlamda çetelesini tutmakta da görev alan çevreci pazarlama, içinde bulunduğu sektöre göre değişiklik gösterebilse de temel ilkeler neticesinde aynıdır. Bu yüzden çevreci pazarlamanın öncelikli görevi, eldeki ürünün tüketicilere olan faydası ve çevreye sağladığı kazançtır (Annick, 2004).

Bireylerin dışında yer alan etkenler neticesinde de değişiklik gösteren çevreci tüketim, küresel ısınma, çevre kirliliği, doğal kaynakların orantısız kullanımı gibi konularda da tüketicileri hassasiyete çağırarak, bu sayede sürdürülebilirliği mümkün olan ürünlerin kullanılmasını teşvik etmektedir. Üreticilerin ve yeşil hareketçilerin tüketicileri çevre konusunda göreve çağırması ve doğal dokunun korunmasının bir sosyal sorumluluk olarak benimsenmesinin gerekli olduğu konusunda hemfikir olması, bilinçli tüketim kavramını genişletip içine çevreciliğin de eklenmesini sağlamıştır (Akman, Akman, Ceyhan ve Çelik, 2016).

Artan çevreci hareketler neticesinde tüketicilerin çevresel bağlamdaki taleplerini kararlı bir biçimde duyurmasıyla ortaya çıkan çevreci tüketicilik ve çevre bilinçli tüketiciler çevre dostu ürünlerin yaygınlaşmasını desteklemektedirler. Çevre bilincinin ve çevre dostu ürünlerin toplumlarda git gide daha çok talep edilmesiyle her adımda daha çok yayılan ve gelişen çevre bilinçli tüketicilik, doğal kaynakları korumaya yönelik ve çevreye en az zarar veren ürünlerin alınması gerektiğini savunmaktadır. İşletmelerin ve pazarlamanın etkisi ne kadar tüketici üstünden saptansa da, bu işletmelerin ve stratejilerin talep ve tatmini ne kadar karşıladığı yine çevre bilinçli tüketiciler tarafından belirlenmektedir. Bu sebepten çevre bilinçli tüketicilik, ürünlerle bireylerin temasa geçtiği son kale olup, neyin çevreci ve neyin çevre dostu anlayışını karşıladığına karar verilen son mercidir (Ay ve Ecevit, 2005).

Çevre bilinçli tüketiciler, doğal kaynakların tükenmekte olduğunu farkında olan, bu konuda hassasiyet gösteren ve dolayısıyla çevreye ilgi duyan, kendi yeterliliklerinin farkında olan kişilerdir. Çevreci tüketicilik anlayışı gereğince ortaya çıkan çevre dostu ürün talebi orantısı henüz yeterli olmamakla beraber, konuda önemli

bir artış görülmektedir. Çevreci yaklaşımların toplumda iyice yer edinmesinin ardından tüketicilerin de bu konuda hassasiyet gösterme oranının artması, gelecekte doğal kaynakların tutumlu kullanımı açısından pozitif bir işaret olmuştur. Çevreci tüketicilik anlayışı, toplumlarda artan bilinç ve duyar sayesinde gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır (Nemli, 2000).

Tüketicilerin gün geçtikçe artan çevre bilinçleri ve bu bilincin bireylerin tüketim alışkanlıklarına yansması sayesinde yeşil ürünler ve yeşil pazar bölümleri daha çok gündeme gelmeye başlamış, işletmelerin bu talepleri karşılamak için daha fazla çevre dostu ürün piyasaya sunması kaçınılmaz olmuştur. Satın alma davranışlarına yansıyan bu çevre duyarlılığı ve bilinci beraberinde tüketicileri doğa ve çevre konuları hakkında düşünmeye sürüklemiş, böylelikle tüketiciler de çevresel konularda bir farklılık yaratma fikrini benimsemiştir. Bilinçli tüketiciler, tüketici kesimin en büyük kısmını oluşturmasa da sayıları gün geçtikçe artmakta, bu sayede yapılan çevresel hareketler ekonominin her alanında meyvesini vermektedir (Aracıoğlu ve Tatlıdil, 2009).

Bireylerin eğitim ve gelir düzeyinin artmasıyla çevreye karşı daha ilgili olmaya başlaması, çevresel sorunların toplumlar tarafından daha çok dikkat çekmesini sağlamıştır ve bu sebeple tüketiciler çevredeki problemleri görüp, belli bir çevre bilincini edindikten sonra bu konudaki çalışmalara daha çok yatkın olmuştur. Günümüz dünyasında her alanda bilinçli hareket kabiliyeti daha yüksek olduğu için, bireyler ve toplumlar bu konuda daha esnek hareket edebilmekte, konuya dair ihtiyaç duydukları bilgiyi ve hizmeti daha kolay edinebilmektedir. Çevreci tüketimi artık daha normal bir hale getirmek ve kişilerin bilinç altına bu konuyu işlemek etkili bir yöntem olarak ele alındığı için de çevreci tüketicilik yavaş yavaş bilinçli tüketicilik sınıfına oturmaya başlamış, bu sayede bilinçli olan bütün tüketicilere bir çevrecilik anlayışı işlenmesi de hedeflenmiştir (Dedeoğlu, 2002).

### 2.3.6. Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları

Çevre ile ilgili problemlerin günden güne büyümesi ve evrensel bir hal alması sonucunda çevresel duyarlılık, çevre bilinci ve çevre eğitime yönelik konularda çalışmalar da hız kazanmıştır. Bu çalışmalar ve araştırmalar sonucunda çevre eğitiminin en erken basamaktan, yani okul öncesi dönemden başlaması gerektiği saptanmıştır. Çocuklar öğrenmeye en açık olduğu okul öncesi dönemde, öğretmenlerin duyarlılık seviyesinden doğrudan etkilenecektir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin konuyla alakalı eğitim ve duyarlılık seviyesinin saptanması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu alandaki düzeylerinin tespit edilmesi sonrasında okul öncesi öğretmenlerine verilecek çevresel duyarlılık ve çevre bilinçli tüketicilik eğitimleriyle öğretmenlerin çocuklara bu eğitimi verebilecek bir yeterlilik kazandırılması gerekmektedir.

Güngör ve Ogelman (2015) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların çevre eğitimi üzerine yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Bu makaleler ışığında belli bir çevre bilinçli tüketicilik ve duyarlılık anlayışı kazandırılması hedeflenmiş olsa da bunlar istenen seviyede değildir, bu sebepten yapılan çalışmaların artırılması, okul öncesi dönemdeki çocukların çeşitli çevre etkinlikleriyle ilgilerinin çekilmesi ve öğretmenlerin de bu konuda bilinçlendirilip öğrencilerine bu alana yönelik eğitim vermesinin gerektiği görülmüştür.

Güzelyurt ve Özkan (2018) ise yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çevreyi ve çevre eğitimini önemsedikleri, ancak bu konularda detaylı bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler kendilerinin konu ile ilgili detaylı bilgi sahibi olmaması, müfredat ve koşullar sebebiyle öğrencilerine gerekli ve yeterli eğitimi veremediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar öğretmenlerin çevresel duyarlılık ve çevre bilincini arttırmak amacıyla öğretmenlere konu ile ilgili hizmetiçi eğitim verilmesi gerektiğini ve Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim programına çevre ile ilgili daha kapsamlı konular eklenebileceğini belirtmişlerdir.



Bu sebepler göstermektedir ki çevre bilinci yüksek bir toplum kazandırmak için öğretmenlere verilmesi gereken eğitimlerin göreve başlamalarından önce üniversite düzeyinde verilmesi gerekmektedir. Çevresel tutum bakımından öğretmen adaylarının yapılan araştırmalarda öğretmenlerden daha yüksek puan alıyor olması, okul öncesi öğretmen adaylarının lehine olup bu konuda yeni nesillere daha iyi katkı sağlayabileceği söylenebilir (Kalburan ve diğerleri, 2012).

Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik eğitim fakültelerinde doğa ve çevre ile ilgili zorunlu dersler konulması veya sayılarının artırılması gerekmektedir. Öğretmen adayları bol bol uygulamaya yönelik faaliyetlere yönlendirilmeli, derslerine giren öğretim elemanları öğrencileri bu konuda teşvik etmelidir. Ayrıca eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının çevre konusundaki farkındalıklarını arttırmak amacıyla çevre ve doğa ile ilgili kulüpler oluşturulması ve öğrencilerin bu kulüplerin etkinliklerine katılımları sağlanmalıdır. “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi, öğrencilerin çevre bilincini arttıracak etkinlikler şeklinde uygulanmalı ve gönüllü katılım esas alınmalıdır (Alabay ve Doğan, 2015).

#### 2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerine ilişkin yurt dışı ve yurt içinde yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır.

##### 2.4.1. Yurt dışı araştırmaları

Hassan ve Ismail (2011), Malezya da öğretmen ve öğrencilerle çevre eğitimi konusunda çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilere iki farklı ölçek uygulanmıştır. Öğretmenlerde demografik bilgiler ve çevre hakkında bilgi, öğretim uygulamaları gibi sorular yönlendirilmiştir. Öğrencilere ise demografik bilgiler çevre bilinci ve çevreye karşı tutumlar ile ilgili sorular yer almıştır. Öğretmenlerin çevre

kavramları ile ilgili en yüksek bilgi düzeyinin çevre kirliliği konusunda olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. En düşük bilgi düzeyi ise sürdürülebilir kalkınma olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin çevre eğitimine yönelik tutumlarında öğretmenler çevre eğitiminin öğrencilere çevre duyarlılığı aşılayıp davranış oluşturmada yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler enerji verimliliği konusunda en büyük engelin ise öğretimin sınavlara daha çok odaklandığını belirtmişlerdir. Enerji verimliliği konusunda öğretmenler arasında t testi ile cinsiyet değişkeni açısından inceleme yapılmış ve anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Enerji verimliliği konusunda kentsel ve kırsal alanda çalışmalarına göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Çevre eğitimi konusunda ise cinsiyet ve yaşanılan yer değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışma 127 kimya öğretmeni ve 367 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin çevresel duyarlılıklarını arttırmak için pozitif bir tutum sergiledikleri ve gerekirse kurs almayı kabul ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çevre eğitiminde en iyi öğrenme mekanları olan dış mekanda yani çevrede öğrenmeyi kullanmadıkları görülmüştür. Bulgular ayrıca öğrenci farkındalıklarının ve tutumların yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar göstermiştir ki Malezya da ulusal eğitimde çevre ilgili daha çok konular yer almalı yada ulusal bir program haline getirilmelidir.

Dhanya, Shekhar ve Jaidev (2018), Hindistan da çevre dostu tüketici davranışlarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında çevrim içi anket kullanmış ve 207 kişi üzerinde bu anketi uygulamıştır. Ankete katılan kişiler üniversite dahil olmak üzere eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve üniversiteden yeni mezun olmuş öğrencilerdir. Bu katılımcıların 122'si erkek 85'i ise kadındır. Araştırmacılar demografik özellik olarak ayrıca katılımcıların yaşlarını da kullanmıştır. Araştırma sonucunda yeşil tüketim kavramının sürdürülebilir kalkınma ile kavramıyla yakından ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma sonucunda çevreyi koruma düşüncesinin şimdiki ve gelecek nesillere sağlıklı bir çevre için çevreyi korumanın tüketim alışkanlıkları ile uyumlu olması gerektiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca organik ürünlerin kullanımı temiz ve yenilenebilir enerji kullanımı çevreye hiç zarar vermeyen ya da nispeten daha az zarar veren şirketlerin ürettikleri ürünlerin kullanımının önemine vurgu yapmışlardır. Araştırmada öneri

olarak ise çevre dostu ürünlerin kullanımının tercih edilmesi ve ekolojik konuların Hindistan eğitimine entegre edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Araştırmacılar çoklu regresyon analizi sonucunda çevresel kaygının ve algılanan tüketici etkinliğinin ekoloji bilinçli tüketici davranışı üzerinde %59,1 oranında etkinliğini belirlemişlerdir.

Franzen (2017), öğretmen eğitimi programlarında çevre eğitimi hazırlık rehberi kullanımı ve hazırlanması ile ilgili Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı araştırmada katılımcılara mail yoluyla anket göndermiştir. Öğretmen eğitimi veren üniversitelerden katılımcılar seçilmiş ve 136 anketten 52'si tam olarak tamamlanmıştır. Katılımcılara öğretmen eğitimi programlarına Enerji Verimliliği' nin dahil edilmesi ve çevre eğitiminin dahil edilmesinin önemi ve kapsamı hakkında sorular sorulmuştur. Yanıt verenlerin %79'u programda çevre eğitiminin hiç yer almadığını ya da az miktarda yer aldığını belirtmişlerdir. Açık uçlu soruların sorulduğu çalışmada katılımcılar çevre eğitiminin öğretmen eğitim programlarında yer almasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Mevcut çevre koruma programları ile ilgili endişelerini paylaşan katılımcılar öğretmenin çevre ile olan bağlantısının kesilmesine neden olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca çevre eğitiminin öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını da karşıladığını belirtmişlerdir. Öğretmen eğitim programlarına çevre eğitiminin dahil edilmesinin öğretmenlerin gelecekte çevre eğitimi ile ilgili konuları daha çok sınıflarında kullanmalarını sağlayacaktır. Bazı katılımcılar çevre eğitiminin son derece önemli olduğunu ama realiteye bakılarak bu eğitimin diğer konulara entegre edilmesi gerektiğini veya kursların bir parçası olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Shobeiri, Aliho, Sseini, Meiboudi ve Saradipour (2015), İran da çevre eğitiminde okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarını Tahran'da görev yapan 341 anaokulu öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Anketlerde çok zayıftan çok iyiye beş kategoride puanlamalar yapılmıştır. Çevresel okuryazarlığın boyutlarını karşılaştırmak için çok değişkenli varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çevre eğitiminin çevre koruma için en uygun ve en iyi uygulamaları içeren temel yaklaşım olduğu ve çevre bilincini topluluk düzeyinde teşvik eden, toplumun haklarını saygı duymak için ön koşul

olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca erken çocukluk eğitimi ile çevreyi korumak için gereken tutum, değer, bağlılık ve becerilerin şekillendirilmesi sağlanabilir. Veri analizi sonuçlarına göre evre okuryazarlığı açısından katılımcıların %73'ünün kötü durumda olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kendi evre sorunları konusunda iyi bilgilere sahip olduklarını dünyada evre sorunları ile ilgili ise çok az bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Anaokulu ğretmenlerinin evre okuryazarlık düzeylerine göre alınması gereken önlemlerin ise öğretmenlere evre eğitimi programları sunmak ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bu konuda ihtiyaç duyduğu eğitimlerin verilmesi gerekliliğinin hayati önem taşıdığı görülmüştür.

Gkargkavouzi, Halkos ve Matsiori (2018), Yunanistan da ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin evre duyarlılığını, doğaya karşı tutumlarını ve evre bilgisi ve çevreye ilişkin davranışlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen yüz öğretmene evre eğitimi verilmiş ve eğitime katılan öğretmenler üzerinde test-tekrar test çalışması yapılarak gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlere  bölümden oluşan ölçek uygulanırken birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde biyolojik çeşitlilik, sera etkisi, sürdürülebilir kalkınma, evre uygulamaları, küresel iklim değişikliği gibi sorular sorulmuştur. nc bölümde ise doğaya bağlılık leği uygulanmıştır. Çalışma neticesinde öğretmenlerin %96'sının günlük olarak geri dönüşümü kullandığı, %55 inin toplu taşımayı sistematik olarak kullandığı, %74'ünün evre dostu paketleme yapan ürünler kullandığı, %97'sinin suyu koruduklarını ve kullandıktan sonra elektrikli aletleri kapattıklarını belirtmişlerdir. %75'i enerji tasarrufu sağladığını, %17'si ise evre örgütlerine ye olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yenilenebilir doğal kaynaklar hakkındaki çevresel bilgileri, iklim değişikliği ve biyolojik çeşitlilik tanımını tatmin edicidir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin evre bilincine ve doğa ile bağlantılı bir çevresel kimliğe sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu yüksek puanlar katılımcıların kendi yaşamlarını evre ile zdeşleştirdiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin evre yanlısı davranışlarında cinsiyet farklılığının bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır. İnsanın diğer türlere karşı üstünlüğüne inanmayan öğretmenlerin ise evre örgütlerine ye öğretmenler olduğu görülmüştür. Çalışma evre bilgisi ile davranışlar arasında doğrudan bir ilişki olmadığını

göstermiştir. Öğretmenler çevresel duyarlılıkları üst düzeyde sonuç verirken davranışları orta düzeydedir.

Kasimov, Malkhazova ve Romanova (2002), Rusya’da çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili literatür taraması kullanılarak yazılan makalede; Rusya’da çevre eğitimi çalışmalarının 1992 yılında Rio’da gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı’nın tavsiyeleri üzerine çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma konusunda çalışmalar gerçekleştirmeye başladığını ancak sürdürülebilir kalkınma için bilimde köklü değişiklikler yapılmadan bunun başarılamayacağını, özellikle çevre eğitiminin bu tür değişimlerin yapılabilmesi için öncü ve önemli olduğunu belirlemişlerdir. Çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınmanın birbirine bağlı ve eşit dört temel rol üzerinde yaygınlaştırılması ve gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bunlar çevre ile ilgili bilgi ve fikirlerin yayılması, sivil söylemin teşvik edilmesi ve halk topluluklarının bu eğitimlere katılması, problem odaklı olarak çevre eğitimini desteklemek için bilgi ve kaynakların yanında uzmanlaşmış profesyonellerin yer alması, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin üniversite düzeyindeyken hazırlanması ve bu eğitimleri almasıdır. Çalışma sonunda ise Rusya’da üniversitelerde çevre eğitim sisteminin tanıtımı amacıyla uluslararası konferanslar düzenlenmesinin zorunlu olduğunu, “Sürdürülebilir Kalkınma için Çevre Eğitimi” başlığıyla 2002 yılında Moskova’da düzenlenen konferansın buna iyi bir örnek olduğunu bu tür uygulamaların uluslararası düzeyde yaygınlaştırılması gerekliliğini belirtmişlerdir.

Dobrinski (2008), Kanada’da çalışan çevre eğitimcilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine araştırmak amacıyla yaptığı tez çalışmasında araştırmanın sonuçlarını en iyi şekilde elde edebilmek için karma yöntem kullanarak hem nitel hem nicel veriler üzerinde çalışmıştır. Öğretmenlere ve çevre eğitimcilerine önce e-anket uygulamış, ardından e-anket dolduranlardan seçtiği 11 kişi ile görüşmeler yapmıştır. Çevre eğitimi veren öğretmenlere çevre için hangi bilgi ve becerilerin en önemli olduğu, nasıl daha iyi hale getirilebileceği gibi sorular sorulara bu kişilerin bilgi ve yeteneklerinin neler olduğunu saptamaya çalışmıştır. Böylece görüşme formu sorularını da ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Katılımcıların birçoğu enerji verimliliği

konusunda resmi ve resmi olmayan ortamlarda çalıştıklarını belirtmişlerdir. Birçoğu kariyerleri boyunca çevre eğitimi konusunda birden fazla ortamda çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %75'i okul ortamında çalışma tecrübesine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bazıları anaokulunda öğrencilere ders verdiğini bildirmişlerdir. Katılımcıların çevre eğitimindeki deneyimleri 1-5 yıl arası %32, 6-10 yıl arası %32, 11 yıl ve üzeri deneyimi olanların ise oranı %36 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya Kanada'nın neredeyse her bölgesinden eğitimciler katılım göstermişlerdir. Çevre eğitiminde en önemli unsurların sorulduğu bir soruda katılımcıların verdiği cevaplarda çevre eğitiminde en önemli öğelerden birinin öğrencilerin ilgisini çekmek ve doğal deneyimler, doğal ortamda öğrenme olduğu %30'u ise hiçbir unsurun en önemli etken şeklinde sınıflandırılmayacağını belirtmişlerdir. Katılımcılara açık uçlu sorular yöneltildiğinde ise birçoğu doğada geçirilen zamanın önemini hatırlamış ve bu konuda en etkili eğitimcilerin ebeveynler olduklarını ve bu sürece mutlaka çocuklarla birlikte ailelerin de dahil edilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Araştırmanın ortaya koyduğu bir başka durum ise öğrenci odaklı eğitim uygulamaları ve rol model olmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığı şeklinde ortaya çıkmıştır. E-anket sonucunda birebir görüşme yapılan 11 öğretmenden 5'i erkek 6'sı ise kadındır. Bu katılımcılardan 6 kişinin çevre eğitimindeki deneyimi 5-10 yıl arası 5 kişinin ise 20-30 yıl arasındır. Bu katılımcılara çevre eğitimini nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Katılımcılardan 4 kişi bunu tüm eğitimler çevre eğitimidir şeklinde yanıtlamış, bir katılımcı enerji verimliliği, bir katılımcı çevre bilgisi bir katılımcı ise çevre eğitimini insan olmanın temel eğitimi olarak tanımlamıştır. Katılımcıların verdiği cevaplarla bir kavram haritası çıkarılmış ve bazı kodlar merkeze yerleştirilmiştir. Bunlar dış mekan deneyimleri ve farkındalık uyandırmaktır. Çevre eğitimcileri için önemli olan bilgi ve yetenek unsurları beş ana tema etrafında toplanmıştır: (a) çevre bilinci, (b) açık hava deneyimleri, (c) çevre ile bağlantı, (d) çevresel faaliyetler ve (e) öğretmenlerin çalışma tutkuları. Katılımcılar çevre bilinci uyandırmanın öğrencilerin çevreye ilgisini çekmekle ve çevre hakkında bilgi sahibi olmakla gerçekleştirebileceğini belirtmişlerdir. Bir eğitimci ise öğrencilerin kendi keşiflerini yapmalarına nasıl izin verdiğini ve bunun önemli olduğunu açıklamıştır. Katılımcılar çevre eğitiminde enerji verimliliği ve karbon döngüsü gibi konuların karmaşık ve kompleks olduğunu ve bu tür konuların dördüncü sınıfa anlatmak

istememediğini dolayısıyla çevre eğitiminin yaşa uygun olarak dizayn edilmesi ve eğlenceli hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar öğrencilerin doğal ortamda öğrenmelerini kolaylaştırmak gerektiğini fakat bunun için araç gerekliliği ve öğrencileri dış çevreye çıkarmanın getirdiği riskleri belirtmiş ve karşılaştığı problemlerden bahsetmiştir. Katılımcılar kendi içinde riskler ve çocukları dışarı çıkarmakla ilgili farklı görüşler belirtmişlerdir. Bazıları ailelerin çocukları dışarı çıkmaya korkar şekilde yetiştirdiklerini ve ailelerin de bu riskleri göze alamadığını belirtmişlerdir. Bu yüzden çevre eğitiminin okul müfredatına entegre edilmesi gerektiğini, her şeye rağmen doğal bir dünya için çevre eğitiminin mutlaka gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar çevre eğitiminde eğitimcilerin sürekli kendini güncel tutmaları gerektiğini çünkü ilkokulda bazen çocukların sorduğu sorular karşısında zor duruma düşebileceklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan 11 öğretmenden 10'u öğrencilerden bahsetmiş ve ilkokuldan çevre eğitimine başlayarak duyarlılık ve bilinç oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun aynı zamanda mühendislerin görevi olduğunu yeşil çatılar ve güneş panelleri ile verimli enerji kullanımı gibi çalışmalar yapmaları gerektiği ve ilkokulda geri dönüşümle başlanarak farkındalık oluşturulabileceğini belirtmişlerdir.

Zaidat ve Zaidat (2010), Ürdün'de çevresel farkındalık ile ilgili yaptıkları araştırmada şehirlerde yaşayan insanların çevresel farkındalık anlamında kırsal kesimde yaşayanlara göre daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymaktadırlar. Diğer değişkenler açısından incelendiğinde ise çevresel farkındalığın yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı görülmüştür.

#### 2.4.2. Yurt içi araştırmaları

Erten (2005), Ankara'da devlet üniversitelerinde okuyan okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencisi 352 kişiyle 2003 yılında yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çevre bilinci ve çevre korumaya yönelik tutum ve davranışları incelemiştir. Ayrıca öğretmen adayı olan bu öğrencilerin çevre koruma konusundaki bilgilerinin ve bu konudaki olumlu tutumların çevre korumaya dönük davranışlara etki edip etmediğini incelemiştir. Araştırmaya dahil ettiği öğrencilerin %27'si 1. sınıf, %29'u 2. sınıf, %27.8'i 3. sınıf, %16,2'si 4. sınıf öğrencilerinden

oluşmaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin cinsiyet, çocukluklarının geçtiği yerler, boş zamanlarının nasıl değerlendirdikleri, çevre konusunda buldukları arkadaşları ve aileleri ile sohbet edip etmedikleri, geçmişte veya bugün hayvanlarla ilgilenip ilgilenmedikleri ve çevre derslerine olan ilgileri gibi farklı değişkenlere yer verilmiştir. Erten çalışmasında özellikle çevre bilgisi ve duyarlılığı ile bunların davranışlara dönüşmemesi arasındaki tutarsızlıklara değinmiştir. Örnek olarak söylemek gerekirse öğretmen adaylarının %90,3'ü gelecekte su bulamama endişesi yaşarken çamaşır deterjanları satın alırken çevreye zararlı olup olmadığına dikkat edenlerin oranı %11,1'de kalmıştır. Ayrıca su kaynaklarımız olan deniz, göl ve nehir gibi kaynakların temiz tutulması konusunda bilgi edinmek isteyenlerin oranı %89,2 iken herhangi bir panel veya konferansa katılanların oranı %4,5 olduğu görülmüştür. Bu araştırmasında görüldüğü üzere çevre konusunda bilgili, duyarlı olma ile bunu davranışlara veya tüketim alışkanlıklarına dönüştürme arasında tutarsızlıklar bulunmaktadır.

Öncü ve Ünlüer (2014), Kocaeli'de okul öncesi öğretmen adayları arasında yaptıkları çalışmalarında çevresel görüşleri ve çevre farkındalığı konusunu incelemişlerdir. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre kadınların erkeklerden daha yüksek bir farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Fakat bu durumun çalışılan grup ile ilgili olduğu düşünülebilir. Ayrıca kentlerde yaşayanların köy yada kırsal bölgelerde yaşayanlara oranla farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları çevre kirliliği konusunda ise en önemli sorunun deniz ve hava kirliliği olduğunu belirtmişlerdir ve bu sonuç Kocaeli'nin bir sanayi kenti olması ve kirli bir havaya sahip olması dolayısıyla hiç de şaşırtıcı değildir. Birçok öğretmen adayı çevre sorunlarının çözümü noktasında çevre eğitiminin ve denetim mekanizmaları kurulmasının önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları arasında çevre konusunda en çok bilinen sivil toplum kuruluşunun TEMA olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığını ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Şahin ve Doğu (2018), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarını bazı değişkenlere göre



incelemişlerdir. Çalışmalarında Türkiye'nin yedi bölgesinden tesadüfi örnekleme ile seçilen 7 üniversiteden 1098 okul öncesi öğretmen adayı seçilmiştir. Bu araştırmaya katılanların 942'si kadın 156'sı erkektir. Güven (2013)'in geliştirdiği "Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği" nin ve Güven ve Aydoğdu (2012)'nin geliştirdiği "Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği" kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarında t-testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinde de davranış ölçeğinde de anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yaş değişkeni ise tutum veya davranış açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Kışoğlu ve Yıldırım (2015), yaptıkları çalışmada atıklar ve geri dönüşüme yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını birçok değişkene göre incelemişlerdir. Betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Kadın öğretmen adaylarının tutum değerlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmada öğretmen adaylarının herhangi bir çevre kuruluşuna üye olmaları veya olmamaları durumları arasında bir fark ortaya çıkmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir fark olarak görülmemiştir. Bunun dışında atıkları geri dönüşüm kutusuna atmak ve geri dönüşümlü ürünleri tercih etmek açısından bu davranışları gösterenlerin göstermeyenlere oranlarının geri dönüşümlü ürünleri tercih eden veya atıkları geri dönüşüm kutusuna atanlar lehine anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu ortaya çıkmıştır.

Günindi (2010)'nin Aksaray ilinde görev yapan 135 okul öncesi öğretmeni ile tarama modeli ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin çevre bilinci, çevrenin korunmasına dönük tutumları ve davranışlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. 20 tutum , 20 davranış ve 20 çevre bilgisi sorusunu içeren ölçek sonunda okul öncesi öğretmenleri arasında çevreye yönelik tutumlar açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Çevreyi koruma ve çevre bilgisi sorularına yönelik olarak ise cinsiyet değişkenine göre erkeklere ait değerler bayan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarında artış görüldükçe çevrenin korunması konusundaki davranış değerlerinde de artış olacağı tespit edilmiştir. Araştırmacı bu

verilere dayanılarak çevreye yönelik tutumların ve çevre bilgisinin davranışa dönüştürülmesinin zaman alacağını ve çevre bilgisi ve tutumların tek başına çevresel duyarlılık ile ilgili bir sonuç vermeyeceği sonucuna varmıştır.

Özkan (2017), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik görüşlerini İstanbul ilinde görev yapan beş okul öncesi öğretmeni ile incelemiş, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış ölçek kullanılarak gerçekleştirdiği çalışması sonucunda çevre sorunlarıyla baş etmede sorumlulukları bulunanlar olarak öğretmenler ikinci sırada yer almışlardır. Ayrıca çevre eğitiminin önemine ilişkin sorulara ise öğretmenler çocuğun gelişimi ve toplum açısından çevre eğitiminin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi ile ilgili ise yeterli bulanlar olduğu gibi yetersiz bulanlar da olmuştur. Sınıf içi etkinliklerde çevre etkinliğine yer verme sıklığında ise öğretmenlerin çevre eğitimi etkinliklerine mutlaka yer verdiği fakat bazılarının sık sık bazılarının ise ara sıra bu etkinliklere yer verdiği görülmüştür.

Alabay ve Doğan (2015), okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çevre sorunlarıyla ilgili olma durumlarını belirli değişkenler açısından incelemişlerdir. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 108 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada Alım (2007) tarafından hazırlanan öğretmen adaylarını çevre sorunlarına ilgileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilgi düzeyi cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı bir şekilde farklılık ortaya koymaktadır. Bir diğer değişken olan herhangi bir doğa etkinliğine katılma durumlarına göre ise katılanların lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Diğer değişkenler olan sınıf düzeyi, mezun olunan lise, çocukluklarının geçtiği yerleşim yerleri ve daha önce çevreye yönelik bir ders alıp almadığı gibi değişkenler açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Tanık Önal (2018), nitel araştırma metodlarından biri olan fenomenoloji yöntemini kullanarak yaptığı çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye ve çevre sorunlarına yönelik bakış açılarını irdelemeye çalışmıştır. Araştırmasında yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanan araştırmacı öğretmen adayları için çevrenin

hayati öneme sahip olduğunu ve iyi bir gelecek ve yaşamın devamı için vazgeçilmez olduğu sonucuna varmıştır. Katılımcılar ayrıca çevre sevgisi ve sorumluluk duygularını ortaya koymuş ve çevreyi korumaya gayret ettiğini belirtmişlerdir. Davranış boyutunda bakıldığında ise katılımcıların en fazla çevreyi koruma ve çevreyi temiz tutma davranışlarını önemseydiği görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kirliliği ile ilgili görüşlerinde ise öğretmen adaylarının çevre kirliliğini genel anlamda çevreyi oluşturan unsurların kirliliği olarak görmüşler ve bundan kişilerin sorumlu olduğunu ve en çok etkilenecek olanların yine bireyler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu sorunların kötü sonuçlarının hem bireysel sağlığını hem de insan hayatının devamını tehdit ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu sorunların çözümünün ise ancak yine bireylerin sorumluluk almasıyla mümkün olabileceğini belirtmişlerdir.

Özkubat ve Demiriz (2013), çevreye karşı motivasyon ölçeğinin güvenilirlik geçerliğini Ankara'da devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları üzerinde uygulayarak yaptıkları araştırmada tarama modelini kullanmış ve betimsel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre motivasyonsuzluk boyutu hariç diğer tüm boyutlarda 3. sınıfların değerleri 4. sınıflardan anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Çevre eğitimi almama değişkenine bakıldığında ise çevre ile ilgili bir ders alanların ortalamaları almayanlardan anlamlı bir şekilde farklı çıkmıştır.

Genç ve Genç (2013), sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik tutumlarını farklı değişkenler kullanarak inceledikleri araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının çevre eğitimi almasının öğrencilerini çevreye duyarlı olarak eğitmelerinde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca iyi bir çevre eğitimi alan öğretmenin daha etkili bir çevre eğitimi verebilmesini sağladığı ortaya çıkmıştır.

Güzelyurt ve Özkan (2018), 14 okul öncesi öğretmeni üzerinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin çevre eğitiminin tanımına yönelik görüşlerinde % 92,8'inin çevre eğitimi çevreyi

koruma ve çevreye karşı duyarlılık olarak tanımladıkları görülmüştür. Çevre eğitimi ile okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılmak istenen davranışlara ilişkin ise %64,2 çevreye karşı duyarlılık ve koruma, %42,8 doğayı tanıma, %14,2 çevre sorunlarına fark etme ve %7,1 doğal ortamda fiziksel beceriler (zıplama, koşma, tırmanma, doğa yürüyüşü v.b.) olarak sıralanmıştır. Bu görüşlerin ise çevre eğitimi ile ilgili literatürde yer alan programların hiçbirinde yer almadığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde hangi etkinliklerin çevre eğitimi kapsadığına ilişkin ise %35,7 bitki yetiştirme doğayı inceleme ve geziler, %28,5 atık materyalleri tekrar kullanma ilk iki sırada yer almaktadır ve öğretmenlerin bu cevaplarının çevre eğitimi ile kazandırılmak istenen davranışlarda belirtilen görüşlerle çelişmektedir. Öğretmenlerin çevre eğitiminin verilebileceği alanlar ile ilgili olarak ise evlerin ve ev bahçelerinin bu eğitim için uygun olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sonuçlardan öğretmenlerin çevre eğitimi ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları sonucu çıkarılmıştır.

Dikmenli (2017), öğretmen adaylarının çevre bilinçli tüketici davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışmada Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 396 öğretmen adayı ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının %70,2'si kadın %29,8'i erkek aday öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmanın bağımlı değişkeni çevre bilinçli tüketiciliktir. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet dışında yaşadıkları yer (köy veya kent), sınıf düzeyleri, sosyo ekonomik düzeyleri, daha önce çevre ile ilgili herhangi bir kursa katılıp katılmadıkları gibi değişkenlerdir. Bu değişkenlerin arasındaki ilişkiyi incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının çevre bilinçli tüketicilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Dikmenli ve Konca (2016) tarafından geliştirilen çevre bilinçli tüketicilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı ve bilinç düzeyi açısından yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının teknoloji ve materyal kullanımı konusunda yüksek bir bilinç düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni ve bir kursa katılmış olma değişkeninin çevre bilinçli tüketicilik açısından anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu, yerleşim yeri değişkeninin ise anlamlı sayılamayacak düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Çevre bilinçli tüketicilik; çevre

duyarlılığı ve çevre bilincinin beceriye dönüşmüş halidir ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının beceri düzeyinin yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çevre bilincinin çevreci davranışları doğrudan etkilemediği, ancak çevreci tutumları geliştirenlerin davranışlarına yansıttığı ve ekolojik ürünler aldığı tespit edilmiştir.

Karademir, Uludağ ve Cingi (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranışlarını inceledikleri çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının davranış puanlamasında erkek öğretmen adaylarına oranla yüksek çıktığını ve bu farkın anlamlı olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre ise herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çevre ile ilgili herhangi bir ders almış olmalarının yine anlamlı bir fark ortaya koymadığı tespit edilmiştir. Bir çevre kuruluşuna üye olan veya olmayan öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik davranış ölçeğinde anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını belirlemişlerdir.

Ay ve Ecevit (2005), çevre bilinçli tüketicilik ile ilgili yaptıkları çalışmada tüketicilerin çevreyi daha az kirleten, yenilenebilir ürünlerin ortaya konmasını istediklerini ve bunun gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca bireylerin inanışların çevresel zorluklarla mücadelede etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Öğrencilerle yapılan çalışmada ve daha önceki çalışmalarda öğrencilerin tutarlılık gösterdiği sonucuna varmışlardır. Örneklem olarak 4 yıllık bir fakültede öğrenim gören Manisa Celal Bayar Üniversitesi öğrencilerini almışlardır. Yaş, cinsiyet, gelir ve eğitim değişkenlerini kullanmışlardır. Çalışmalarında çevre bilinçli tüketicilik davranışının yaş, cinsiyet ve eğitim ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Yaş ile çevre bilinçli tüketicilik davranışı arasındaki ilişki pozitif yönde iken gelir ve eğitim arasındaki ilişki negatif yönlü olarak tespit edilmiştir. Demografik özelliklerin çevre bilinçli tüketim davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Sargın ve diğerleri (2016), öğretmen adayları arasında yapılan bir araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin aldıkları çevre eğitimi derslerinin yoğunluğuna göre çevresel duyarlılıkları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi

öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümleri arasında yapılan araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin çevre konusunda daha duyarlı oldukları görülmüştür. Bunun temel sebebi ise öğrencilerin aldıkları çevre eğitimi derslerinin daha fazla olmasıdır.

Nakıboğlu (2007), tüketicilerin çevre bilinçli tüketime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında katılımcıları farklı değişkenlere göre kümelemiş ve orta yaşın üzerinde, lisans mezunu olan kişilerin ürün satın alırken çevreci olup olmamasına göre ürüne daha fazla ücret ödemeyi göze aldıklarını göstermiştir. Çevre dostu ürünler tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Genel tarama modellerinden biri olan İlişkisel tarama modeli iki veya ikiden fazla değişkenin aralarındaki ilişkiyi belirlemede kullanılan modeldir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim öğretim yılında İstanbul ili ilçelerinden; Beykoz, Kadıköy, Üsküdar, Küçükçekmece, Ümraniye, Sancaktepe, Çekmeköy, Beşiktaş, Ataşehir, Maltepe, Güngören, Sarıyer ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokulları ile ilköğretim kurumlarına bağlı anasınıflarında görev yapan 278'i kadın 25'i erkek olmak üzere 303 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma grubuna ait demografik bilgilerin dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Çalışma grubuna ait demografik bilgilerin dağılımı

<b>Değişkenler</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	278	91,7
	Erkek	25	8,3
<b>Yaş</b>	22 - 31	155	51,2
	32 - 41	115	38
	42 ve üzeri	33	10,9
<b>Öğretmenlikteki Kıdem Yılı</b>	1 - 5 yıl	96	31,7
	6 - 10 yıl	122	40,3
<b>Kıdem Yılı</b>	11 - 15 yıl	50	16,5
	16 yıl ve üzeri	35	11,6

Tablo 3.1 incelendiğinde; öğretmenlerin %91,7’sinin kadın , %8,3’ünün erkek olduğu, %51,2’sinin 22-31 yaş aralığında, %38’inin 32-41 yaş aralığında, %10,9’unun ise 42 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim değişkenine bakıldığında, katılımcıların %31,7’sinin 1-5 yıl , %40,3’ünün 6-10 yıl, %16,5’inin 11-15 yıl , %11,6’sının 16-20 yıl ve üzeri tecrübeye sahip oldukları görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Gül, Yeşilyurt ve Demir (2013), tarafından geliştirilen “Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeği” ile Ay ve Ecevit (2005), tarafından geliştirilen “Çevre Bilinçli Tüketiciler Anketinden yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çevre Bilinçli Tüketicilik Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Çevresel duyarlılık ve çevre bilinci ölçeği

Yeşilyurt, Gül ve Demir (2013), tarafından yetişkinlerin çevreye yönelik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeği; demografik bilgiler, çevre bilinci ve çevresel duyarlılık olmak üzere üç bölümden



oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların yaş, cinsiyet, aylık gelirleri ve öğretmenlikteki kıdemlerini belirlemek üzere demografik bilgilere ilişkin sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde, çevre ile ilgili bilgilerini ve tüketim alışkanlıklarını belirlemek amacıyla 15 soru, üçüncü bölümde ise çevresel duyarlılık düzeylerini ölçmeye yönelik 22 soru bulunmaktadır. 7. ve 10. maddelerin tersten puanlandığı ölçek 5'li likert tipinde olup Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum şeklinde yanıtlardan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.2. Çevre bilinçli tüketicilik ölçeği

Ay ve Ecevit (2005) tarafından geliştirilen “Çevre Bilinçli Tüketiciler Anketi”; Çevre Bilinçli Tüketici Davranışı (ÇBTD), Çevresel Kaygı (ÇK), Algılanan Tüketici Etkinliği (ATE) ve Sosyal ve Politik Konulara Duyarlılık (SPKD) olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Çevre Bilinçli Tüketici Davranışı (ÇBTD) adlı birinci bölümde katılımcıların satın aldıkları ürünlerin ve hizmetlerin doğa ve çevre için yaratacağı olumlu veya olumsuz etkileri göz önüne alarak sergiledikleri davranışları ölçmeyi amaçlayan 16 soru. Çevresel Kaygı (ÇK) bölümünde birey olarak faaliyetlerimizin çevre, toplum ve firmalar üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla 4 soru, Algılanan Tüketici Etkinliği (ATE) bölümünde çevre ile ilgili genel düşüncelerden oluşan 12 soru ve Sosyal ve Politik Konulara Duyarlılık (SPKD) bölümünde ise sosyal ve politik konulara ilişkin düşüncelerin değerlendirildiği 5 soru bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından katılımcılara uygulanan ölçekler 5'li likert tipinde olup Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum şeklinde yanıtlardan oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilecek verileri sayısal olarak yorumlamak, veri analizi sonucunda neden-sonuç ilişkileri kurabilmek, farklı değişkenler ile katılımcıların aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla “Çevre Bilinçli Tüketiciler Anketi” maddelerinden yararlanılarak “Çevre Bilinçli Tüketicilik Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle Çevre Bilinçli Tüketiciler Anketi maddelerinin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar

verilmiştir. Anket maddelerinin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik testleri uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi bulguları aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 3.2.** Kaiser - Meyer - Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri

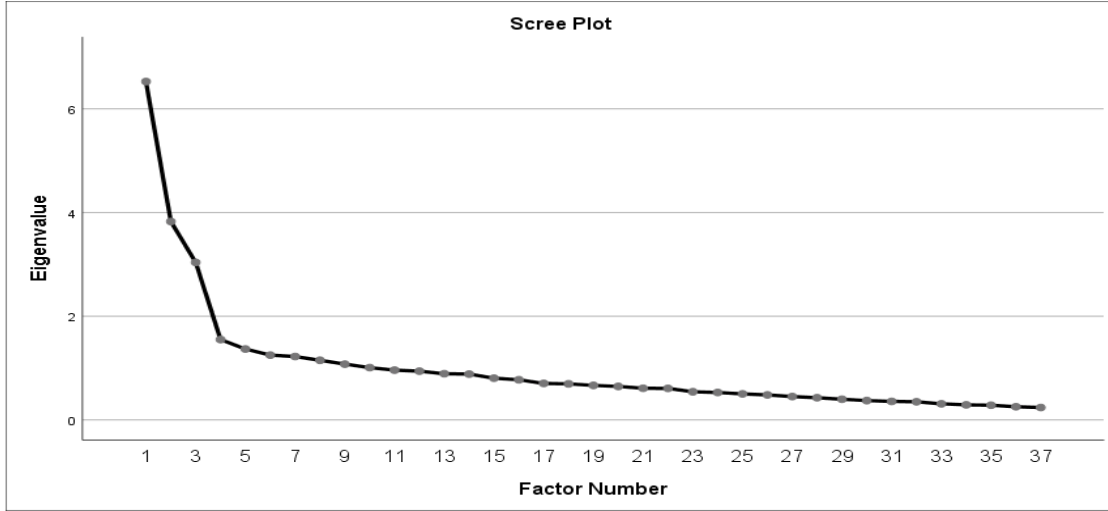
Kaiser - Meyer - Olkin Örneklem Yeterliliği				0,82
Bartlett's	Test	of	$\chi^2$	3576,46
Sphericity			sd	666
			p	0,00*

\*p<0,001

Faktör analizi için veri toplanan örneklem büyüklüğünün faktör analizi ve sonuçların yorumlanması için yeterli olup olmadığını belirlemek için yapılan KMO ve Bartlett's testi sonuçları Tablo 3.2'de yer almaktadır. KMO değeri 0 ile 1 arasında değer alabilmektedir. Buna göre, 0,50 ile 0,70 arasında normal; 0,70 ile 0,80 arasında iyi; 0,80 ile 0,90 arasında çok iyi ve 0,90'ın üzerinde ise mükemmel diye yorumlanmaktadır (Field, 2005). Tablo 3.2'ye göre KMO değeri çok iyi (KMO= 0,82) ve Bartlett's Testi de ( $\chi^2(666)= 3576,46$ ; p<0,001) anlamlı çıkmıştır. Bir başka ifade ile örneklem büyüklüğü faktör analizi yapmak ve yorumlamak için uygundur.

Çevre Bilinçli Tüketiciler Anketinin 37 maddesi ve 1 özdeğeri ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel eksen faktörü (principal axis factoring) tekniği kullanılmış, öz değeri 1'den büyük olan 10 faktör bulunmuştur (Ek.1). Oluşan 10 faktörün tamamı toplam varyansın %59,51'ini açıklamaktadır. Faktörlerin açıkladıkları varyanslar %17,64 ile %2,73 arasında değişmektedir. 4. faktörden sonra özdeğerler birbirine çok yaklaştığı için ölçeğin faktör yapısına karar verebilmek adına Şekil 1'de yer alan yamaç birikinti grafiği incelenmelidir.

**Şekil 1.** Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Özdeğerlere İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği



Şekil 1’de yer alan yamaç birikinti grafiğine göre ölçeğin faktör yapısı 3’tür. Öz değerlerin birbirine yakın değerler almaya başladığı noktadan itibaren düzleşmeye başlayan grafik, 3 özdeğer için keskin düşüşler göstermektedir. Bu sebeple ölçek 3 faktörlüdür denilebilir. Maddelerin dağılımını belirlemek için döndürmeye geçmeden önce ölçek 3 faktörlü yapıya zorlanarak yeniden faktör analizi yapılmıştır.

**Tablo 3.3.** Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (II)

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Topamları		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	6,53	17,64	17,64	5,88	15,89	15,89	4,85	13,11	13,11
2	3,83	10,34	27,99	3,23	8,73	24,62	3,44	9,29	22,40
3	3,04	8,21	36,20	2,37	6,41	31,03	3,19	8,63	31,03
4	1,55	4,19	40,39						
5	1,37	3,70	44,08						
6	1,25	3,38	47,46						
-	-	-	-						
37	0,24	0,64	100						

Temel eksen faktörü (principal axis factoring) tekniği kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısı 3’e zorlanmıştır. İlk 3 faktörün birlikte

açıkladığı toplam varyans %36,20'dir. Tek başına faktörler sırasıyla varyansın %17,64'ünü; %10,34'ünü ve %8,21'ini açıklamaktadır. Maddelerin hangi faktörler altında toplandığını belirlemek için döndürme yapılmıştır. Varimax Dik Döndürme Tekniği sonucu elde edilen sonuçlar Tablo 3.4'de verilmiştir.

**Tablo 3.4.** Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
a10	0,73		
a5	0,68		
a9	0,67	0,11	
a13	0,66	0,16	
a12	0,56		
a15	0,56	0,36	
a14	0,55		0,12
a8	0,54		0,11
a3	0,52	0,12	
a2	0,51		0,12
a7	0,50		0,11
b2	0,49		0,25
a1	0,46		0,28
a11	0,44		
a4	0,25	0,11	
a6	0,19		0,13
b3		0,75	
c5		0,73	
c12		0,63	
b1		0,60	
c1		0,59	0,11
c11		0,59	
a16	0,11	0,49	
d4	0,11	0,43	0,12
c10			0,63
c9		-0,17	0,62
c8			0,58
c3			0,56
c7	0,14		0,56
c4			0,51
c2	0,13	0,22	0,49
b4	0,22	-0,20	0,47
d1			0,40
d5		0,14	0,32
c6	0,11	0,26	0,31
d2	0,25		0,30
d3			0,15

Varimax Dik Döndürme Tekniği sonucu elde edilen değerlerin yer aldığı Tablo 3.4'e göre faktöre 0,30'dan küçük yük veren, birden fazla faktöre yük veren ve yükler arasındaki fark 0,30'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Aynı zamanda aynı faktörün içinde yer alan maddelerin de birbirleriyle ilişkili olma durumu incelenmiştir. Bu durumda; a4, a6, d4, b4, d1, d5, c6, d2 ve d3 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar ile bu boyutlardan yük alan maddeler Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.5.** Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde Sayısı	Maddeler
ÇBTD	14	a10, a5, a9, a13, a12, a15, a14, a8, a3, a2, a7, a2, a1, a11
ÇK	7	b3, c5, c12, b1, c1, c11, a16
ATE	7	c10, c9, c8,c3, c7, c4, c2

Tablo 3.5 incelendiğinde birinci faktör 14 maddeden (a10, a5, a9, a13, a12, a15, a14, a8, a3, a2, a7, a2, a1 ve a11), ikinci faktör (b3, c5, c12, b1, c1, c11, a16) ve üçüncü faktör de (c10, c9, c8,c3, c7, c4, c2) 7 maddeden oluşmaktadır.

28 maddeden oluşan “Çevre Bilinçli Tüketici Ölçeği”nin güvenilirlik analizi sonucu elde edilen Cornbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak belirlenmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla “Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeği” ve “Çevre Bilinçli Tüketiciler Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama okul öncesi öğretmenleri ile birebir görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanması aşamasına geçmeden önce öğretmenlerle ön görüşme yapılarak ölçeklerin amacı ve nasıl uygulanacağı ile ilgili genel bilgilendirme yapılmış,

ölçeklere ilişkin öğretmenlerin merak ettikleri sorular cevaplandırılmıştır. Ölçekler öğretmenlerin sınıfta çocuklarla bir arada olmadığı seminer dönemlerinde öğretmenler odasında uygulanmıştır. Uygulama 15-20 dakika arasında sürmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeği ve Çevre Bilinçli Tüketicilik Düzeyi ölçeği ile toplanan veriler SPSS-17.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışma grubundan elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığının belirlenmesinde normallik testi yapılmıştır. Normal dağılıma uygunluğu araştırmak için kullanılacak ölçütlerden biri basıklık ve çarpıklık katsayılarıdır. Basıklık ve çarpıklık değerleri +2,0 ve -2,0 değerleri arasında ise dağılımın normalliğinden söz edilebilir. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre ölçekten aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri, basıklık ve çarpıklık katsayıları ve standart hata değerleri Tablo 3.6 ve Tablo 3.7’ de sunulmuştur (Ek 2). Bu sonuçlara göre; “Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeği”nden elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. “Çevre Bilinçli Tüketicilik Ölçeği”nden elde edilen veriler incelendiğinde normal dağılım göstermeyen veriler Kruskal Wallis testi ile normal dağılım gösteren veriler bağımsız örneklem t testi ve Tek Yönlü Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tek Yönlü Anova testi sonucunda gruplar arasındaki farklılığı belirlemek için post hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki ilişki Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir.

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular ve Tartışma

Okul öncesi Öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinçli Tüketicilik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada; çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeği ve çevre bilinçli tüketimlik ölçeğinden elde edilen veriler incelenmiş ve üç ana ana başlık altında tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılık puanlarına ilişkin bulgular
- Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketimlik puanlarına ilişkin bulgular
- Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılık ile çevre bilinçli tüketimlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

#### 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık Puanlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre Mann - Whitney U testi sonuçları Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.1.** Okul öncesi öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre Mann – Whitney U testi sonuçları

Bağımlı Değişken	Kadın (n=278)		Erkek (n=25)		U	P
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Çevre Bilinci	53,00	8,39	50,12	7,57	2447,50	0,01*
Çevresel Duyarlılık	87,71	16,30	82,40	15,96	2692,50	0,06
Ölçeğin Bütünü	141,70	22,72	132,52	21,92	2532	0,03*

\*p<0,05

Tablo 4.1.1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete göre Mann–Whitney U testi sonuçlarına göre; Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeğinin ölçeğin bütününde (U=2532; p<0,05) ve çevre bilinci alt boyutunda (U=2447,50; p<0,05) kadınlar ve erkekler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Çevresel duyarlılık alt boyutu puanlarında ise kadın ve erkekler için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (U=2692,50; p>0,05).

Öncü ve Ünlüer (2014), Kışoğlu ve Yıldırım (2015), Şahin ve Doğu (2018) ve Baş (2011)'ın yaptıkları çalışmalarda da araştırma sonuçlarına benzer olarak cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmuş, kadınların çevresel görüş ve çevre farkındalığı açısından erkeklerden daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Genç ve Genç (2013), Gunindi (2010), Hassan ve İsmail (2011) ve Gkargkavouzi, Halkos, ve Matsiori (2018)'nin, öğretmenlerin çevresel duyarlılıkları konusunda yaptıkları çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin çevresel duyarlılık konusunda anlamlı fark ortaya koymadığı görülmektedir.

Tablo 4.1.1 ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; araştırmaların uygulandığı çalışma grupları, kullanılan yöntem ve ölçme araçlarının farklılık göstermesinin çevre bilinci konusunda cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlara ulaşılmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, Kabaş (2004)'ın çevre konulu araştırmaları incelediği çalışmasında, çevre bilincinin belki de en önemli ögesi olan “doğaya karşı sorumluluk” duygusunun, yaradılışından dolayı özellikle kadınların



davranışlarına içgüdüsel olarak yansıdığı ortaya konulmuştur. Ayrıca, yemek temini ve gıda güvenliği, temiz suya ulaşım, ısınma ve yemek pişirme için gereken enerjinin elde edilmesi gibi sorumluluklarını yerine getiren kadınlar; kıtlık, ormanların azalması, düzensiz yağış durumlarından da daha fazla etkilenebilmektedir (Kabaş 2004; akt. Güneş, 2015). Alanyazın incelemesi ve araştırma sonuçları incelendiğinde, kadınların çevresel duyarlılıklarının erkeklerden daha fazla olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaşa göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.2.** Okul öncesi öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre Kruskal Wallis testi sonuçları

	Yaş	n	Sıralar Ortalaması	$\bar{X}$	H	P
Çevre Bilinci	22 – 31	155	141,94	52,79	4,20	0,12
	32 – 41	115	162,93	54,77		
	42 ve üzeri	33	161,15	54,03		
Çevresel Duyarlılık	22 – 31	155	144,65	86,03	2,38	0,30
	32 – 41	115	161,17	88,98		
	42 ve üzeri	33	163,00	87,12		
Ölçeğin Bütünü	22 – 31	155	142,36	138,82	3,92	0,14
	32 – 41	115	163,16	143,75		
	42 ve üzeri	33	158,38	141,15		

\*p<0,05

Tablo 4.1.2 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre, ölçeğin bütününde ( $H(2)=3,92$ ;  $p>0,05$ ), çevre bilinci alt boyutunda ( $H(2)=4,20$ ;  $p>0,05$ ) ve çevresel duyarlılık ( $H(2)=2,38$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Mainieri, Bamett, Valdero, Unipan ve Oskamp (1997), Buhan (2006), Zaidat ve Zaidat (2010), Dhanya, Shekhar ve Jaidev (2018), Şahin ve Doğu (2018) ve Karaca (2018)’nın yaptıkları çalışmalarda da araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlara

ulaşmış, yaş değişkeninin çevresel duyarlılık ve çevre bilinci konusunda anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Yeşilada (2009), Hassan ve Ismail (2011) ve Yılmaz ve Yılmaz (2017), ise yaptıkları araştırmalarda yaş değişkeninin çevresel duyarlılık ve çevre bilinci konusunda araştırma sonuçlarına anlamlı derecede etki ettiğini belirlemişlerdir. Yeşilada (2009), 40 yaş üstü katılımcıların gençlere göre daha bilinçli olduğu sonucuna ulaşırken; Hassan ve Ismail (2011), üniversite öğrencilerinin öğretmenlerden farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmış, Yılmaz ve Yılmaz (2017) ise 51 - 60 yaş grubunda bulunan kişilerin araştırmalarda en düşük puanları aldıklarını tespit etmişlerdir.

Bu araştırma ve alan yazın taramasından elde edilen bulgular neticesinde yaş değişkeninin birçok çalışmada ele alındığı fakat farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu nedenle tutarlı bilgiler elde edilememiştir. Bazı araştırmalarda daha büyük yaş gruplarının çevresel farkındalıklarının daha yüksek olduğu, bazı araştırmalarda ise öğrenci gruplarının öğretmenlerden daha yüksek farkındalık düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bunun öğretmenlerin kişisel gelişim düzeyleri ve kişisel gelişimlerine yönelik çalışmalara ne kadar katıldıkları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, çevresel duyarlılık ve çevre bilinci kavramlarının konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda birçok açıdan ele alınması gerektiği, araştırmalarda ortaya çıkan farklı sonuçlarda. Çalışma gruplarının farklı meslek grupları ve farklı eğitim düzeylerinden seçilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki deneyime göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.1.3** Okul öncesi öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeğinden aldıkları puanların mesleki deneyime göre Kruskal Wallis testi sonuçları.

	Mesleki Deneyim	n	Sıralar Ortalaması	$\bar{X}$	H	P
Çevre Bilinci	1 – 5 yıl	96	146,23	53,26	1,76	0,62
	6 – 10 yıl	122	149,31	53,52		
	11 – 15 yıl	50	163,88	54,68		
	16 yıl ve üzeri	35	160,21	53,94		
Çevresel Duyarlılık	1 – 5 yıl	96	148,41	86,06	0,29	0,96
	6 – 10 yıl	122	152,55	87,75		
	11 – 15 yıl	50	155,96	88,52		
	16 yıl ve üzeri	35	154,27	87,11		
Ölçeğin Bütünü	1 – 5 yıl	96	145,39	139,32	1,13	0,77
	6 – 10 yıl	122	152,17	141,26		
	11 – 15 yıl	50	159,67	143,20		
	16 yıl ve üzeri	35	158,59	141,06		

p<0,05

Tablo 4.1.3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeğinden aldıkları puanların mesleki deneyimlerine göre; ölçeğin bütününde ( $H(4)=1,13$ ;  $p>0,05$ ), çevre bilinci ( $H(4)=1,76$ ;  $p>0,05$ ) ve çevresel duyarlılık ( $H(4)=0,29$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir..

Buhan (2006), Ergin (2011) ve Karaismailoğlu (2018)'nin yaptıkları çalışmaların da bu araştırmaya paralel bulgulara ulaştıkları, mesleki deneyimin çevre bilinci ve çevresel duyarlılık boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaştıkları görülmüştür.

Baş (2011) ise yaptığı araştırmada mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerden çevresel duyarlılık ve çevre bilinci anlamında anlamlı derecede yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ise herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Araştırmalar sonucunda öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllara göre çevre bilinci ve çevresel duyarlılık konularında farklı araştırmacıların farklı bulgulara ulaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar çoğunlukla öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllara göre çevre bilinci ve çevresel duyarlılığa ilişkin anlamlı bir farklılık ortaya koymamakla birlikte mesleki deneyimi daha yüksek olanların daha duyarlı ve bilinçli olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Baş, 2011, Erbasan, 2018). Mesleki deneyim ile ilgili araştırmalarda kullanılan ölçeklerin, çalışılan grupların çevre konulu hizmet içi eğitim alıp almaması veya kişisel gelişim alanında eğitimler alıp almamalarının bu sonuçların farklılaşmasında etken olabileceği düşünülmektedir.

Bu konuya Dhanya, Shekhar ve Jaidev (2018), araştırmalarında yer vermiş ve öğretmenlere çevre konusunda ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim sağlanmasının hayati öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır. Gkargkavouzi, Halkos, ve Matsiori(2018), Yunanistan’da yaptıkları araştırmada öğretmenlere önce çevre eğitimi vermiş ve test tekrar test sonucunda öğretmenlerin bilinç düzeyinin üst düzeye ulaştığı ve özellikle geri dönüşüm, çevre dostu ambalajları kullanan ürünleri tercih etme yüzdelerinin %74 ve üzerinde, yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin ise %91 düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin mesleki deneyimleri sırasında çevre eğitimi konusunda eğitim almalarının, çevre konusunda yapılacak çalışmalara katılmalarının çevresel duyarlılıklarını arttırabileceği söylenebilir.

#### 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Bilinçli Tüketicilik Puanlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre Mann – Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.1** Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik puanlarının cinsiyete göre bağımsız örneklem T- testi sonuçları.

Bağımlı Değişken	Kadın (n=278)		Erkek (n=25)		t	P
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
ÇBTD Boyutu	56,59	8,11	52,12	9,38	2,61	0,01*
ÇK alt Boyutu	15,46	6,05	16,20	1,15	-0,59	0,56
ATE Alt Boyutu	21,12	3,09	21,00	3,48	0,18	0,86
Ölçeğin Bütünü	100,50	12,47	97,16	14,55	1,27	0,21

\*p<0,05

Tablo 4.2.1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız örneklem t testi sonuçları çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin çevre bilinçli tüketici davranışı, alt boyutu puanları kadın ve erkekler için istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır ( $t(301)=2,61$ ;  $p<0,05$ ). Ayrıca bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin bütününde, çevresel kaygı ve algılanan tüketici etkinliği alt boyutu puanlarına göre kadın ve erkekler için istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. ( $p>0,05$ ).

Ay ve Ecevit (2005), Nakıboğlu (2007), Hassan ve Ismail (2011) ve Gkargkavouzi, Halkos, ve Matsiori (2018)'nin yaptıkları araştırmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Çevre bilinci ve çevre bilinçli tüketim ile ilgili yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeninin çevre bilinçli tüketicilik ile ilgili anlamlı farklılık ortaya koymadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yeniçeri (2009), Yaraş, Akın ve Şakacı (2011), Yılmaz ve Arslan (2011), Alabay ve Doğan (2015), Sayraç (2016), Saygılı ve diğerleri, (2016), Sayraç, Arı ve Malkoç (2016), Dinar (2018), Şahin ve Doğu (2018), Köylüoğlu ve Acar (2018), çevre bilinçli tüketici davranışları ile ilgili yaptıkları çalışmalarda araştırma sonuçlarına paralel olarak cinsiyet değişkeninin çevre bilinçli tüketici davranışlarında anlamlı bir fark ortaya koyduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan hareketle; kadınların erkeklerden daha bilinçli tüketiciler oldukları, bu durumun satın alma davranışlarına da yansıdığı söylenebilir.

Son yıllarda kadınların iş dünyasına aktif katılımı, eğitim seviyesinin giderek artması ve iş dünyasına katılımın sonucunda kadınların ekonomik olarak refah seviyesinin artmasının bilinçli tüketicilik davranışlarına da etki ettiği düşünülmektedir. Ayrıca kadınlara yönelik kişisel ürün çeşitliliğinin her geçen gün artması ve bu sebepler sonucunda televizyonlardaki reklamların birçoğunun kadınlara yönelik yapılmaya başlanmasının da etkisi olduğu düşünülebilir. Televizyonlarda ve diğer medya sektörlerinde tüketim bilincine ilişkin yapılan kamu spotları ve doğa dostu ürün reklamlarının da kadınların bilinçli tüketicilik davranışlarını etkilediği görülmektedir. İş gücüne katılım sağlayan kadınların yanında ev hanımlarının da televizyon ve diğer medya araçları ile daha çok vakit geçirmesi; kamu spotları ve doğa dostu ürün reklamlarından daha çok etkilenen tarafın kadınlar olmasını sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla kadınlar bir ürünü satın alırken kamu spotları ve çevre programlarından edindikleri izlenim ile daha çok ayrıntıya dikkat etmekte ve örneğin aynı fiyatta ve şartlarda olan iki üründen ayrıntılara dikkat ederek daha çevreci olanını tercih ettikleri düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarından (çevre bilinçli tüketici davranışı, çevresel kaygı ve algılanan tüketici etkinliği) aldıkları puanların yaş değişkenine göre Tek Yönlü Anova testi sonuçları Tablo 4.2.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.2.** Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre Tek Yönlü Anova testi sonuçları

Bağımsız Değişken			Kareler Toplamı	sd	F	P
ÇBTD	Yaş	Gruplar arası	471,05	2	3,48	0,03*
		Grup içi	20315,69	300		
ÇK	Yaş	Gruplar arası	127,04	2	1,76	0,17
		Grup içi	10816,61	300		
ATE	Yaş	Gruplar arası	59,82	2	3,13	0,05*
		Grup içi	2869,59	300		
Ölçeğin Bütünü	Yaş	Gruplar arası	496,54	2	1,55	0,21
		Grup içi	47884,20	300		

p<0,05

Tablo 4.2.2 incelendiğinde yaş bağımsız değişkeni açısından çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin bütününde ve çevresel kaygı alt boyutunun puan ortalamalarında gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Yaş bağımsız değişkenine göre çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin çevre bilinçli tüketici davranışı ve algılanan tüketici etkinliği alt boyutlarının puan ortalamalarında gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir  $p<0,05$ ).

**Tablo 4.2.3** Çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin ÇBTD ve ATE alt boyutları için yaşa göre Tukey testi sonuçları

Değişkenler	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{X}$ (i)	$\bar{X}$ (j)	i - j	P
ÇBTD	22 – 31	42 ve üzeri	55,15	58,94	-3,78	0,05*
ATE	22 – 31	32 – 41	20,71	21,66	-0,95	0,04*

\* $p<0,05$

Tablo 4.2.3'e göre çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin çevre bilinçli tüketici davranışı alt boyutu puanlarının yaşlara göre dağılımında farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Buna göre; 22 -31 yaş arasında olanların ÇBTD alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}=55,15$ ), 42 yaş ve üzeri olanların puan ortalamalarından göre ( $\bar{X}=58,94$ ) istatistiksel olarak anlamlı derecede ( $p<0,05$ ) düşüktür.

Tablo 4.2.3'de çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin algılanan tüketici etkinliği alt boyutunda yaşlara göre farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Buna göre; 22 -31 yaş arasında olanların algılanan tüketici etkinliği alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}=20,71$ ) 32 – 41 yaş arasında olanların puan ortalamalarından ( $\bar{X}=21,66$ ) istatistiksel olarak anlamlı derecede ( $p<0,05$ ) düşüktür. Diğer gruplarda yer alanların çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin ATE alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark yoktur.

Yeniçeri (2009), Aracıoğlu ve Tatlıdil (2009), Şahin ve Doğu (2018), Karaca (2018) ve Dinar (2018), yaptıkları araştırmalarda yaş değişkeninin çevre bilinçli tüketicilik açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ay ve Ecevit (2005), Nakıboğlu (2007), Yaraş, Akın ve Şakacı (2011), Boztepe (2012) ve

Biner (2014) ise yaptıkları araştırmalarda, yaş ile çevre bilinçli tüketim davranışları arasında pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Çabuk, Nakıboğlu ve Keleş (2008) ve Köylüoğlu ve Acar (2018), ise gençlerin yaşlılardan daha yüksek puanlar elde ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Çevre bilinçli tüketicilik davranışı ile yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde; farklı sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir. Bazı araştırmacılar yaş değişkeninin çevre bilinçli tüketim üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşırken, bazı araştırmacılar yaş ilerledikçe çevre bilinçli satın alma davranışlarının daha çok kazanıldığını, bazı çalışmalar ise yaş ile çevre bilinçli tüketici davranışı arasında negatif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Dolayısıyla çevre bilinçli tüketim veya çevre bilinçli satın alma davranışı ile yaş değişkeni arasındaki ilişki ile ilgili tutarlı bilgiler elde edilememiştir.

Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde; yaş ile çevre bilinçli tüketici davranışı ve algılanan tüketici etkinliği arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumun çalışılan grubun tamamının öğretmenlerden oluşması yani tek bir meslek grubundan olması, eğitim ve gelir düzeylerinin aynı düzeyde olması ile ilişkili olabileceği düşünölmektedir. Çevre bilinçli tüketim davranışı ile yaş arasındaki pozitif ilişkinin en önemli sebepleri arasında; katılımcıların yaşları ilerledikçe ailelerinin sorumluluklarını almaları, ailenin tüketim ihtiyaçlarını kendilerinin karşılamaları ve ekonomik gerekçelerle birlikte satın alma davranışlarını sergilerken daha dikkatli ve detaycı davranışlar sergilemek zorunda kalmalarından kaynaklandığı da düşünölebilir. Ayrıca yaş ilerledikçe çevresel kaygı düzeyinin artması ile bireylerin satın alma davranışlarında daha çevreci ürünler tercih ettikleri düşünölmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki deneyime göre kruskal wallis testi sonuçları Tablo 4.2.4'te verilmiştir.



**Tablo 4.2.4.** Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinden aldıkları puanların mesleki deneyime göre Kruskal Wallis testi sonuçları

	Mesleki Deneyim	n	Sıralar Ortalaması	$\bar{X}$	H	P
ÇBTD	1 - 5 yıl	96	149,35	56,21	2,72	0,44
	6 - 10 yıl	122	146,86	55,66		
	11 - 15 yıl	50	154,37	56,34		
	16 yıl ve üzeri	35	173,81	58,09		
ÇK	1 - 5 yıl	96	156,71	16,19	0,63	0,89
	6 - 10 yıl	122	151,31	15,39		
	11 - 15 yıl	50	144,76	14,96		
	16 yıl ve üzeri	35	151,81	14,94		
ATE	1 - 5 yıl	96	140,85	20,86	3,37	0,34
	6 - 10 yıl	122	155,98	21,04		
	11 - 15 yıl	50	166,81	21,72		
	16 yıl ve üzeri	35	147,53	21,14		
Ölçeğin Bütünü	1 - 5 yıl	96	145,39	139,32	1,13	0,77
	6 - 10 yıl	122	152,17	141,26		
	11 - 15 yıl	50	159,67	143,20		
	16 yıl ve üzeri	35	158,59	141,06		

$p < 0.05$

Tablo 4.2.4 incelendiğinde öğretmenlikteki kıdem yılına göre çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinin bütününde, çevre bilinçli tüketici davranışı, çevresel kaygı ve algılanan tüketici etkinliği alt boyutlarının tamamının puan ortalamalarında gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

Buhan (2006), Ergin (2011) ve Karaismailoğlu (2018), yaptıkları araştırmalarda araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde çevre bilinçli tüketicilik davranışlarına mesleki kıdemin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Baş (2011) ve Ahi ve Özsoy (2015) ise yaptıkları araştırmalarda mesleki deneyimin çevre bilinçli tüketicilik davranışları açısından anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna varmışlardır. Baş (2011), ise araştırmasında 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların 6-10 yıl deneyime sahip olanlardan daha bilinçli tutum ve davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşırken 0-5 yıllık mesleki deneyime sahip olanların herhangi bir farklılık ortaya koymadığı görülmüştür. Ahi ve Özsoy (2015), ise yaptıkları araştırmada 16-20 yıl deneyime sahip olanların 5-16 ve 26 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlardan daha yüksek puan elde etmişlerdir. 1-5 yıl arası deneyime sahip olanların

ise 16-20 yıl deneyime sahip olanlarla yaklaşık aynı puanları aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bulgulardan anlamlı bir fark elde etmiş olsalar da mesleki deneyimin etki büyüklüğünün çok yüksek olmadığını vurgulamışlardır.

Araştırma sonuçları ve alan yazından elde edilen bilgiler birlikte değerlendirildiğinde; mesleki deneyimin öğretmenlerin çevre bilinçli tüketicilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu sonuçta, öğretmenlerin göreve başladıktan sonra çevre konulu herhangi bir eğitim almamalarının, ekonomik ve yaşamsal şartlar nedeniyle çevre bilinçli tüketiciliğin daha arka planda kalmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

#### 4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinçli Tüketicilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılık ve çevre bilinçli tüketicilik düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları. Tablo 4.3' te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Ölçekler ve Alt Ölçekler Arası Korelasyon Katsayıları

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7
<b>1. Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinçli Ölçeği</b>	-						
2. Çevre Bilinçli	0,84*	-					
3. Çevresel Duyarlılık	0,94*	0,61*	-				
<b>4. Çevre Bilinçli Tüketicilik Ölçeği</b>	0,48*	0,43*	0,43*	-			
5. ÇBTD	0,57*	0,53*	0,50*	0,82*	-		
6. ÇK	-0,04	-0,03	-0,04	0,43*	0,06	-	
7. ATE	0,27*	0,21*	0,27*	0,46*	0,27*	-0,09	-

\*p<0,05

Tablo 4.3' te, okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılık ve çevre bilinçli tüketicilik ölçeklerine alt boyutları arasındaki ilişkileri gösteren Spearman sıra farkları

korelasyon katsayıları yer almaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki gösteren korelasyon katsayıları 0,21 ve 0,94 arasında değişmekte ve düşük düzeyden yüksek düzeye ilişkiye işaret etmektedir. Tablo 4.3 incelendiğinde; çevresel duyarlılık ve çevre bilinçli tüketicilik ölçekleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ( $r_s = .48$ ). Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise; sadece ÇK alt boyutu ile Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeği arasında ( $r = -0,04$ ;  $p > 0,05$ ); Çevre bilinci alt boyutu arasındaki ilişki ( $r = -0,03$ ;  $p > 0,05$ ); çevresel duyarlılık alt boyutu arasındaki ilişki ( $r = -0,04$ ;  $p > 0,05$ ); ÇBTD alt boyutu arasındaki ilişki ( $r = 0,06$ ;  $p > 0,05$ ) ve ATE alt boyutu arasındaki ilişki ( $r = -0,09$ ;  $p > 0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bunun dışındaki tüm alt boyutlar arasında hesaplanan korelasyon pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıklarının arttığında çevre bilinçli tüketicilik düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu bulgular aynı zamanda çevre bilinçli tüketim alışkanlıkları arttıkça insanların çevresel duyarlılıklarının ve hassasiyetlerinin de arttığını ortaya koymaktadır.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına, okul öncesi öğretmenlerine, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeğinin bütününde ve çevre bilinci alt boyutunda kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre; kadınların ölçeğin bütününden ve çevre bilinci alt boyutundan aldıkları puanlar erkeklerden daha yüksektir. Ölçeğin çevresel duyarlılık alt boyutunda ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0,05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeğinden aldıkları puanların yaşa ve mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde; yaş ve mesleki deneyim değişkenlerinin Çevresel Duyarlılık ve Çevre Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik puanlarının ölçeğin bütününde cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı, sadece ölçeğin ÇBTD alt boyutunda kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre; kadınların ÇBTD alt boyutunda erkeklerden daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür ( $p < .05$ ).

Öğretmenlerin çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinden aldıkları puanların ölçeğin bütününde yaşa göre anlamlı farklılık oluşturmadığı, ölçeğin ÇBTD ve ATE alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak farklılığın hangi gruplar arasında olduğu analiz edildiğinde; 22 -31 yaş arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin ÇBTD alt boyutu puan ortalamalarının, 42 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ) . Çevre bilinçli tüketicilik ölçeği'nin ATE boyutunda ise; 22-31 yaş arasında olan katılımcıların puan ortalamaları, 32-41 yaş arası olanların puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede ( $p<0,05$ ) düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketicilik ölçeğinden aldıkları puanların mesleki deneyime göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına bakıldığında ise; öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Ölçeklerin toplam puanları ve alt boyutları arasındaki ilişkiler Spearman sıra farkları korelasyon katsayılarına göre incelendiğinde; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ile çevre bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında, orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ( $r_s = .48$ ). Çevresel kaygı alt boyutu ışındaki tüm alt boyutların hem ölçeklerin bütünü hem de diğer alt boyutlar ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler:

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler;

- Öğretmenler adaylarının çevresel duyarlılık ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerini arttırmak amacıyla eğitim fakültelerinde çevreye yönelik atıkların geri dönüşümü, karbon ayak izi, Bilinçli tüketim gibi konularda ders içerikleri hazırlanmalı ve bu içerikler zenginleştirilmelidir.
- Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde çevre ve doğaya ilişkin gönüllü kuruluşlarla birlikte çalışması teşvik edilerek üniversite

kulüpleri aracılığıyla fidan dikim etkinlikleri, atık, ve geri dönüşüm konusunda yapılacak çalışmalarla öğrencilerin çevre duyarlılıkları konusunda farkındalıklarının artırılması sağlanmalıdır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel farkındalık düzeylerini arttırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüketim bilinci, çevre eğitiminin nasıl verileceği ve hangi faaliyetlerden yararlanılabileceği ile ilgili hizmetiçi eğitimler düzenlenmeli ve nitelikli eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim programında çevreye yönelik kazanım ve faaliyetler artırılmalı ve etkinliklerin doğa deneyimine dayalı olarak daha çok gözlem ve uygulamalardan oluşmasına dikkat edilmelidir.
- Okul öncesi öğretmenleri çevre eğitime yönelik projelere katılmaları sağlanmalı, öğretmenlerin seminer dönemlerinde çevre eğitimlerine katılmaya yönelik çabaları desteklenmeli ve bu eğitimlere katılımları durumunda ödüllendirme yoluyla teşvik edilmelidir.
- Okul öncesi dönemde öğretmenlerinin çocuklarla yaptıkları çevre uygulamaları teşvik edilmeli, erken yıllarda geri dönüşüm ve sıfır atık konusunda bilinçlendirme ve farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.
- Sivil toplum kuruluşlarının çevresel duyarlılığın arttırılmasına yönelik öğretmenlerle yaptıkları çalışmalar teşvik edilmelidir.

#### Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- Çevre eğitim programının öğretmenlerin çevresel duyarlılık ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerine etkisi araştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçli tüketim alışkanlıkları incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akçay, S.ve Pekel, O. (2017). Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1174-1184.
- Akman, V., Akman, Ö., Ceyhan, A. ve Çelik, İ. (2016). Yeşil Pazarlamada Sürdürülebilirlik ve Dünya'dan Bir Örnek: Tchibo. *International Conference On Eurasian Economies*, 4, 278-282.
- Alabay, E. ve Doğan, Ö. F. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Olan İlgi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 34-50.
- Alpaslan, O.B. (2009). Çevre Hakkı, Çevre Hukuku ve ilgili AİHM Kararları. *Alpaslan Hukuk Kaynak*: <https://goo.gl/PiRC1X> Erişim tarihi: 8 Nisan 2018.
- Alisinanoğlu, F. , ve Kesicioğlu, O, S. (2009). Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarına (60-72 ay) Yaşattıkları Doğal Çevre Deneyimlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 001-014.
- Altunkasa, F., Güçray, S., Uslu, N., Say, C. ve Yücel, M. (2008). Adana'da Çevre Duyarlılığı Düzeyinin Ve Geliştirme Olanaklarının Araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-228.
- Annick, G. (2004). Can the Environment Help Boost Your Marketing? *Australian Journal of Dairy Technology*, 59(2), 85–89.
- Aracıoğlu, B. ve Tatlıdil, R. (2009). Tüketicilerin Satın Alma Davranışında Çevre Bilincinin Etkileri. *Ege Akademik Bakış*, 9(2), 435–461.
- Aslan, G. ve Karataş, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerine Çevre Bilincinin Kazandırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü: Ekoloji Temelli Yaz Kampı Projesi Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(2), 259-276.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Avcı, N. ve Toran, M. (2012). *Çocukluğun ve Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihi ve Kuramsal Temelleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

- Ay, C. ve Ecevit, Z. (2005). Çevre Bilinçli Tüketiciler. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10, 238-263.
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229–257.
- Aydın, Ö. ve Aykaç, N. (2016). Yaratıcı Drama Yöntemi İle Verilen Eğitimin Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Farkındalığına Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 1-16.
- Aygün, B. ve Şakacı, B. (2013a). *Türkiye’de Çevreye Doğrudan Odaklı Çevreci Hareketler. Siyasal Ekoloji*. İstanbul: Otorite Yayınları.
- Aygün, B. ve Şakacı, B. (2013b). Türkiye’de Çevre Konusuna Doğrudan Odaklı Çevreci Sivil Toplum Hareketleri Ve Çevresel Yaklaşımları. 38. ICANAS (*International Congress of Asian and North African Studies*), 1, 139-162.
- Baş, O. (2011). *Ortaöğretim Kurumlarında Çevre Bilincinin Yöneticiler ve Öğretmenler Tarafından Algılanma ve Benimsenme Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykal, H. ve Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünyada Çevre Sorunları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 1-17.
- Biner, N. (2014). *Tüketicilerin Yeşil Ürün Alma Davranışlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Brause, J. A. ve Wood, D. (1993). *Environmental education in the school: Creating a program that works!* Washington, DC:North American Association for Environmental Education.
- Boztepe, A. (2012). Green Marketing and Its Impact On Consumer Buying Behaviors. *European Journal of Economic and Political Studies*, 5(1), 5-21.
- Bozyiğit, S. ve Madran, C. (2015). *Çocukların Çevre Bilincine Sahip Tüketici Olarak Sosyalleşmesinde Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Rolü*. 20. Ulusal Pazarlama Kongresi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. ([http://www.pazarlama.org.tr/upk-2015/konferans\\_dosyaları/bildiriler/114.pdf](http://www.pazarlama.org.tr/upk-2015/konferans_dosyaları/bildiriler/114.pdf) sitesi 17.04.2018 tarihinde ziyaret edildi).
- Bozyiğit, R. ve Karaaslan, T. 1998. *Çevre Bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Buhan, B. (2006). *Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bülbül, H., Büyükkökçü, A. ve Toksarı, M. (2010). Çevresel Duyarlılık Ve Yenilikçilik Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 15(3), 373-393.
- Can, A. ve Yalçın, F. (2016). Kentsel Sürdürülebilirlik Kavramının Arka Planı ve Bağlamı. Can, A. ve Dinçer, E.(ed.), Esenler Düşünce Merkezi: Kentsel Yaşam ve Sürdürülebilirlik (17–51). İstanbul: İlbey Matbaa.
- Ceritli, İ. (1998). Araştırma Notları: Çevreci Hareketin Siyasallaşma Süreci. *Divan Dergisi*. 2, 255-270.
- Çabuk, S., Nakıboğlu, B. ve Keleş, C. (2008). Tüketicilerin Yeşil Ürün Satın Alma Davranışlarının Sosyo Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(1), 85-102.
- Çabuk, B. (2001). *Okulöncesi Dönem Çocuklarının Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeyleri*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Çevre Kanunu, (1983). *T.C Resmi Gazete*, 18132, 11 Ağustos 1983
- Dedeoğlu, A. (2002). Tüketici Davranışları Alanında Kalitatif Araştırmaların Önemi Ve Multidisipliner Yaklaşımlar. *Dokuz Eylül İİBF Dergisi*. 17(2), 75–92.
- Deniş, H. ve Genç, H. (2007). Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 20-26.
- Dhanya, D., Shekhar, R. ve Jaidev, U. (2018). Determinants Of Environmentally Conscious Consumer Behavior. *Man In India*, 97 (20), 93-105
- Dımışkı, E. ve Ünal, S. (1999). UNESCO – UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142–154.
- Dikmenli, Y. (2017). Preservice teachers' perception levels concerning consumer environmental consciousness. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)* 3(2), 157-164. DOI: 10.21891/jeseh.326741.

- Dinar, N.( 2018). *Yeşil Reklamların ve Çevre Bilincinin Yeşil Ürün Satın Alma Niyeti Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dobrinski, L. N. (2008). *Views Of Environmental Educators On Teaching Environmental Education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Queen’s Üniversitesi, Ontarino.
- Devlet Planlama Tekilatı. (1994). “Çevre Eğitimi, İnsan Gücü ve Katılım Planlaması”. *VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı*, Özel İhtisas Komisyonu. Ankara.
- Düzgün, G., Ek, N., Kılıç, N., Ögdüm, P. ve Şeker, S. (2009). Adnan Menderes Üniversitesinin Farklı Akademik Alanlarında Öğrenim Gören İlk Ve Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Ve Duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 125–136.
- Emekçiler, Ü. ve Yücel, M. (2008). Çevre Dostu Ürün Kavramına Bütünsel Yaklaşım; Temiz Üretim Sistemi, Eko-Etiket, Yeşil Pazarlama. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26, 320-333.
- Erbasan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin Çevre Okuryazarlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erdal, H., Erdal, G. ve Yücel, M. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Bilinç Düzeyi Araştırması: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*,4, 57-65.
- Erden, C., Özdemir, A., Saygılı, M. ve Tanyeri, A. (2016). Çevre Bilinci Ve Çevre Dostu Ürün Bilincine İlişkin Tutumların İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma: Adıyaman Üniversitesi Örneği. *3rd International Symposium on Environment and Morality*, 4-6 November 2016, Alanya.
- Ergin, E.( 2011). *Çevre Bilinci Geliştirmede Sosyal BilgilerDerinin Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri(Elazığ İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Yayınları.

- Franzen, R. E. (2017). Environmental education in teacher education programs: Incorporation and use of Professional guidelines. *Journal of Sustainability Education Vol. 16*, December 2017 ISSN: 2151-7452
- Genç, M. ve Genç, T. (2013). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 9-19.
- Gkargkavouzi, A., Halkos, G. ve Matsiori, S. (2018). Teachers' environmental knowledge and pro-environmental behavior: An application of CNS and EID scales. *Munich Personal RePEc Archive*, Münih.
- Görmez, K. (2007). *Çevre Sorunları*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Hülay, H. (2011). Ağaç Yaş İken Eğilir: Yaşamın İlk Yıllarında Çevre Eğitiminin Önemi, *Tubav Bilim Dergisi*, 4(3), 240-245.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir Gelişim İçin Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gülay, H. ve Öznacar, M. D. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Çevre Eğitimi Etkinlikleri. (1.Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gülay Ogelman, H. ve Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194.
- Gülmez, M. (2006). Pazarlama Yönü İtibariyle Bilinçli Tüketim Ve Bilinçli Tüketicilere İlişkin Bir Saha Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1-2), 154 – 178.
- Gündüzalp, A, A. ve Güven, S. (2016). Atık Çeşitleri, Atık Yönetimi, Geri Dönüşüm ve Tüketici: Çankaya Belediyesi ve Semt Tüketicileri Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1-19. <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/Atik-Cesitleri-Yonetimi-GeriDonusumVeTuketici.pdf>
- Güneş, G. (2015). *Toplumsal Cinsiyet ve Çevre*. Gültekin, L., Güneş, G., Ertung, C. Ve Şimşek, A. (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet ve Yansımaları*, Ankara: Atılım Üniversitesi.
- Güngör, H. ve Ogelman, H. (2015). Türkiye'deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi: 2000-2014 Yılları Arasındaki Tezlerin Ve

- Makalelerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 182–194.
- Günindi, Y. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Dostu Davranışlarının Araştırılması. *TUBAV Bilim Dergisi*, 3(3), 292-297.
- Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö. (2018). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitime İlişkin Görüşleri Durum Çalışması. *Turkish Studies*, Doi number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13425> Volume 13/11, p. 651-668.
- Hassan, A. ve Ismail, M. (2011). The Infusion of Environmental Education (EE) In Chemistry Teaching And Student’s Awareness And Attitudes Towards Environment In Malaysia. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*, 15, 3404-3409.
- Hughes J. D. (2014). Environmental Problems of the Greek and Roman. *Maryland: John Hopkins University Press*.
- İlter, H. (2014). *Atık Yönetimine Sağlık Bakanlığının Yaklaşımı*. Yaşar Bağdatlı (Ed.), II. Ulusal Sağlık Kuruluşları Çevre Yönetimi Sempozyumu. (s.24-30). İstanbul.
- Jardins, J.R.D. (2006). *Çevre Etiği – Çevre Felsefesine Giriş, çev. Ruşen Keleş*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Jamali, T. (2007). *Ekolojik Vergiler (Çevre Vergileri)*. Ankara: Yaklaşım Yayıncılık.
- Kagan, S. (2014). *The Practice of Ecological Art, Plastik Art and Science*, Erişim Tarihi: 05.04.2018, <http://art-science.univ-paris1.fr/plastik/document.php?id=866>.
- Kalburan, N., Kandır, A. ve Yurt, Ö. (2012). Okul Öncesi Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutumları Yönünden Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 317–327.
- Karabıçak, M. ve Armağan, R. (2004). Çevre Sorunlarının Ortaya Çıkış Süreci, Çevre Yönetiminin Temelleri ve Ekonomik Etkileri, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9, 203-228.
- Karaca, Ş. (2013). Tüketicilerin Yeşil Ürünlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*. 13(1). s. 99-111.

- Karaca, F. (2018). *Anne Babaların ve Okul Öncesi Grubu Çocuklarının Çevre Bilincine Sahip Olma Durumlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karacan, A. R.(2002), İşletmelerde Çevre Koruma Bilinci ve Yükümlülükleri, Türkiye ve Avrupa Birliğinde İşletmeler Yönünden Çevre Koruma Politikaları, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2, 1, İzmir.
- Karademir, A.H., Uludağ, G. & Cingi, M.A. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye İlişkin Davranış Düzeylerinin İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017(41), 120-136.
- Karaismailoğlu, E. S. (2018). *Öğretmenlerin Çevre Bilinci Düzeyinin Belirlenmesi-Ankara Etimesgut Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, A. (2011). Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Doğa Tarihi Müzeleri'nin Rolü. *Akademik Bakış Dergisi*, 27.
- Kasimov, N., Malkhazova, S. ve Romanova, E. (2002). The Role of Environmental Education for Sustainable Development in Russian Universities. *Planet*, 8:1, 24-25.
- Kayaer, M. (2013). Çevre ve Etik Yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-76.
- Keleş, R. ve B. Ertan (2002). *Çevre Hukukuna Giriş*, Ankara: İmge Yayınları
- Keleş, R. ve Hamamcı C. ve Çoban, A. (2012). *Çevre Politikası*, Ankara: İmge Kitabevi
- Keleş, R. ve Hamamcı C. (2005). *Çevre Politikası*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Keleş, R. (2012). *Kentleşme Politikası*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Kıışoğlu, M. ve Yıldırım, T. (2015). İlkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının katı atıklar ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1518-1536.
- Kızılaslan, H. ve Kızılaslan, N. (2005). Çevre Konularında Kırsal Halkın Bilinç Düzeyi Ve Davranışları (Tokat İli Artova İlçesi Örneği). *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1). 67-89.

- Konak, N. (2010). Çevre Sosyolojisi: Kavramsal ve Teorik Gelişmeler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 270–282.
- Köylüoğlu, A. S. ve Acar, Ö. E. (2018). Çevre Dostu Otomobil Satın Alma Davranışlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 403-422.
- Mainieri, T., Barnett, E.G., Valdero, T.R., Unipan, J.B. ve Oskamp, S.(1997). Green Buying: The Influence of Environmental Concern on Consumer Behavior. *Journal of Social Psychology*, 137(2), 189-204.
- MEB, (2011). *Çevre Sağlığı Hava Kirliliği*. Ankara. MEB Yayınevi.
- Morgil, İ. ve Yücel, S. (1998). Çevre Eğitiminin Geliştirilmesi. *Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 76-89.
- Nakiboğlu, B. (2007). Tüketicinin Çevreci Boyutu: Çevreci Tutum ve Davranışlara Göre Pazar Bölümlemesi. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 423-438.
- Nemli, E. (2000). *Çevre Duyarlı İşletmecilik ve Türk Sanayinde Çevre Yönetim Sistemi Uygulamaları*. İstanbul: İstanbul Sanayi Odası, Çevre Şubesi.
- Ökmen, M. (2004). Çevre ve Politika. Marin, M.ve Yıldırım, U.(Ed.) *Çevre Sorunlarına Çağdaş Yaklaşımlar (327-368)*. İstanbul: Beta Yayını.
- Öncü, E. Ç. ve Ünlüer, E. (2014). Environmental view and awareness of preschool teacher candidates. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 174(2015), 2653-2657.
- Özçelik, R. (2006). Biyolojik Çeşitliliği Korumaya Yönelik Yapılan (Planlama ve Koruma) Çalışmalar ve Türkiye Ormancılığına Yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 2, 23-36.
- Özdemir, Ş. (1988). *Türkiye’de Toplumsal Değişim ve Çevre Sorunlarına Duyarlılık*. Ankara: Palme Yayınları.
- Özdemir, İ. (1998) Çevre Sorunlarının Antroposentrik Karakteri. *Felsefe Dünyası dergisi*, 27, 68-80
- Özkan, N. (2006). *Yeni Çevre Kanunu: Bir Adım İleri, İki Adım Geri*. [http://www.rightsagenda.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=116:takmayeni-cevre-kanunu-bir-adm-ileri-iki-adm-geri&catid=45:takmacevrehakki&Itemid=73](http://www.rightsagenda.org/index.php?option=com_content&view=article&id=116:takmayeni-cevre-kanunu-bir-adm-ileri-iki-adm-geri&catid=45:takmacevrehakki&Itemid=73)

- Özkan, B. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 62, 80-87.
- Özkubat, S, ve Demiriz, S. (2013). Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin Okul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerinde Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 87-114. [Http://Dergi.Amasya.Edu.Tr](http://Dergi.Amasya.Edu.Tr) 87.
- Öztürk, F. (2004). Ütopyalar ve Eğitim Sorunsalı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 89–114.
- Öztürk, Ö. (2017). *Çevre Kirliliği ve Hukuki Sorumluluk*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Porritt, J.(1989). *Yeşil Politika*. Çev. Türker, A. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sağlam, N. ve Uzun, N. (2005). Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Bilinci Ve Çevre Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2,194-202.
- Sağlam, N. ve Uzun, N. (2007). Orta Öğretimde Çevre Eğitimi ve Öğretmenlerin Çevre Eğitimi Programları Hakkındaki Görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 176-187.
- Sağlam, N., Uzun, N. ve Varnacı Uzun, F. (2008). Yeşil Sınıf Modeline Dayalı Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesinin Çevre Bilinci ve Kalıcılığına Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 59-74.
- Sargın, S.A., Baltacı, F., Katipoğlu, M., Erdik, C., Arbatlı, M.S., Karaardıç, H., Yumuşak, A. ve Büyükcengiz, M.(2016) Education Sciences (NWSAES), 1C0650, 2016; 11(1): 1-22.
- Sauvé, L. (2005). Una Cartografía De Corrientes En Educación Ambiental [A Map Of Currents In Environmental Education]. In M. Sato & I. Carvalho (Eds.), *A Pesquisa Em Educação Ambiental: Cartografias De Uma Identidade Narrativa Em Formação*. Porto Alegre: Artmed.
- Saygı, H.E.( 2015). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de Çevre Vergisi Uygulamaları ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Sayraç, N. (2016). *Aile Ve Bireysel Değerlerin Sorumlu Tüketim Bilinci Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayraç N., Arı, E. ve Malkoç, G. (2016). Aile Ve Bireysel Değerlerin Sorumlu Tüketim Bilinci Üzerindeki Etkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), 223-240.
- Shobeiri, S. M., Alihosseini, S. H., Meiboudi, H. ve Saradipour, A.(2015). Preschool Educators Qualifications for Environmental Education of Children in Iran. *Journal of Educational and Management Studies*, 5(1), 22-26.
- Sonnenfeld, D. A. ve Mol, A. P. J. (2002), "Globalization and the Transformation of Environmental Governance An Introduction", *American Behavioral Scientist*, 1323.
- Şahin, H. G. ve Doğu, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1402-1416.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Tanık Önal, N. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutum Ve Çevre Dostu Davranışları: Fenomenolojik Bir Araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(65), 29-44.
- The World Bank(2008). *The Little Green Book Data Book, By Trh International Bnak For Reconstruction and Develompment*, 2008, 1-244. Washington.
- Tiflis Bildirgesi (1977). Akt: Dımişkı, E., Ünal, S. (1999). UNESCO – UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142–154.
- Town And Country Planning Association (2004). *Biodiversity by Design; A Guide for Sustainable Communities*, London.
- Tuna, M. (2015). Türkiye’de Çevre Toplum İlişkileri Ve Çevre Sosyolojisi. *Sosyoloji Konferansları*, 52, 291-318.
- Turan, M. (1980). İnsan-Çevre İlişisine Eleştirel Bir Bakış. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 31-54.



- TÜİK, (2008). *Tüketim Harcamaları Yoksulluk ve Gelir Dağılımı, Sorularla Resmi İstatistikler Serisi-6*, Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Türkoğlu, B. (2006). *Toprak Kirlenmesi ve Kirlenmiş Toprakların Islahı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Ünal, S. ve Dımışlı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(17).
- UNESCO. (1978). Intergovernmental Conference On Environmental Education, *Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977: Final Report*, Paris.
- WCED, (1987). *Our Common Future*. World Commission on Environment and Development, *Oxford University Press*, Oxford.
- Yaraş, E., Akın, E. ve Şakacı, B.K. (2011). *Tüketicilerin Çevre Bilinci Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*.
- Yeniçeri, T. (2009). Tüketicilerin Çevre Bilinci Ve Çevreye Duyarlı Satın Alma Davranışlarına Yönelik Bir Pilot Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9 (17), 310-326.
- Yeşilada, F. (2009). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Çevre Bilinçli Tüketicilerin Profili. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1), 79–95.
- Yılmaz, V. ve Arslan, T. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Koruma Vaatleri ve Çevre Dostu Tüketim Davranışlarının İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3),1-10.
- Yılmaz, R. ve Yılmaz, O.( 2017). Halkın Çevre Bilincinin Saptanması ve Sosyo-Ekonomik Özelliklerin Çevresel Bilinç Üzerine Etkileri: Kırklareli Örneğinde. *Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 54(3),301-310
- Yücel, E. (1999). *Canlılar ve Çevre*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Ders Kitabı.
- Zaidat, A.H. ve Zaidat, A.H. (2010). Assessment of Special Needs People Towards Environmental Awareness in the Hashemite Kingdom of Jordan. *American Journal of Environmental Sciences*, 6(5), 455-462.



**EKLER**

## EK-1: İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Raporu




### Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

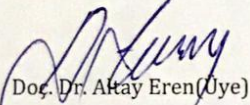
Mehmet BAĞMANCI  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim ABD

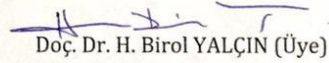
Sayın Mehmet BAĞMANCI,

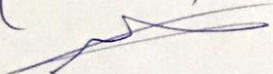
“Okul öncesi Öğretmenlerinin Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Düzeyleri” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 18.01.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/35). Kurulumuzun 07.02.2017 tarihli ve 2017/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

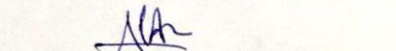
  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

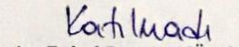
  
Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

  
Doç. Dr. Akay Eren (Üye)

  
Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

  
Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

  
Av. Zuhale Demirci (Üye)

**EK-2: Araştırma-Uygulama İzni**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.7506778  
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

24/05/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Abbant İzzet Baysal Üniversitesinin 04.05.2017 tarih ve 5556 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 23.05.2017 tarihli tutanağı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mehmet BAĞMANCI'nın "Okul Öncesi Öğretmenlerin Çevresel Duyarlılıkları ve Çevre Bilinci Tüketici Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine; demografik bilgi formu ve çevre bilinçli tüketiciler ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
24/05/2017

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

## EK-3: Veri Toplama Araçları Kullanım İzni

### EK-3.1: Çevresel Duyarlılık Ölçeği İzni

Posta - Mehmet BAĞMANCI - O. x +  
 https://outlook.live.com/mail/search/id/AQMkADAwATNIZmYAZC1jMjkyLTRhZTItMDACLTAwCgBGAAADdWhJN2JptUyvh%2FWrduTpCQCqAeBRS%2FvuagUed3eCOcxFdnQAA...

Outlook Selami Yeşilyurt x Filtreler

+ Yeni ileti Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Taşı Kategorilere Ayır

Re: Değerli Hocalarım

16.12.2018 Paz 16:27 tarihinde yanıtladınız

Selami Yeşilyurt <selamiy@atauni.edu.tr>  
 27.10.2016 Per 08:54  
 Siz

Merhaba; kaynak göstermek şartıyla ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğin nihai hali ise makalenin içinde mevcut. Selamlar. Selami Yeşilyurt

**Kimden:** "Mehmet BAĞMANCI" <bagmancimehmet@windowslive.com>  
**Kime:** selamiy@atauni.edu.tr, "seydagul" <seydagul@atauni.edu.tr>, "Yavuz DEMİR" <ydemir@atauni.edu.tr>  
**Gönderilenler:** 26 Ekim Çarşamba 2016 15:34:35  
**Konu:** Değerli Hocalarım

Ben Mehmet BAĞMANCI İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsünde Okul öncesi öğretmenliği alanında yüksek lisans yapıyorum ve şu anda tez aşamasındayım.Tez konum "Okul öncesi öğretmenlerinin çevre duyarlılığı"Bu alanda sizlerin daha önce yaptığı ve tez danışmanım olan Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN'ın da çok beğendiği ölçeğinizi kullanmak istiyorum.Bununla ilgili izinlerinizi talep ediyorum.Şimdiden teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Not: 1-Bahsettiğim çalışmamızı hatırlatmak amacıyla ek olarak gönderiyorum.

Posta - Mehmet BAĞMANCI - O. x +  
 https://outlook.live.com/mail/search/id/AQMkADAwATNIZmYAZC1jMjkyLTRhZTItMDACLTAwCgBGAAADdWhJN2JptUyvh%2FWrduTpCQCqAeBRS%2FvuagUed3eCOcxFdnQAA...

Outlook Şeyda Gül x Filtreler

+ Yeni ileti Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Taşı Kategorilere Ayır

Re: Değerli Hocam Merhaba

Bu iletiyi 24.12.2018 Paz 13:18 tarihinde ilettiniz

Şeyda Gül <seydagul@atauni.edu.tr>  
 24.12.2018 Paz 12:56  
 Siz

2013\_CevreOlcek\_(Yesilyurt, ...  
 23 KB

Mehmet bey merhaba,

Daha önce mail attım size fakat sistemde bir sıkıntı var sanırım. mailim size ulaşmadı. Ölçeği uzun bir zaman önce hazırlamıştık. Malesef form da ve makalede de olumsuz ifadeleri belirtmemiş sanırım. Ancak ben anketi inceledim. Gördüğüm kadarıyla 1. faktördeki 7 ve 10. maddelerin ters kodlanması gerekiyor. Anketi ekte gönderiyorum. İlgili maddeleri kırmızı renkli olarak işaretledim. iyi çalışmalar

**Kimden:** "Mehmet BAĞMANCI" <bagmancimehmet@windowslive.com>  
**Kime:** "seydagul" <seydagul@atauni.edu.tr>  
**Gönderilenler:** 24 Aralık Pazartesi 2018 11:52:22  
**Konu:** Değerli Hocam Merhaba

Hocam ölçeğinizi kullanılması ile ilgili izinleriniz için teşekkür ederim. Tezimin son aşamasına geldim ve şubat ayında bitirmeyi umut ediyorum.300 öğretmen üzerinde uyguladım ölçeği. Şimdi analizlerini yapmam gerekiyor fakat ölçek içerisinde hangi maddelerin tersten puanlanacağı ile ilgili desteğinize ihtiyacım var . Bilgilendirirseniz çok sevinirim.Cevabınızı bekliyorum. Saygılar sunar iyi çalışmalar dilerim.

## EK-3.2: Bilinçli Tüketici Ölçeği İzni

Posta - Mehmet BAĞMANCI - O... x

https://outlook.live.com/mail/search/id/AQMkADAwATNiZmYAZC1jMjkyLTRhZTItMDACLTAwCgBGAADdWhjN2JptUyvh%2FWrduTpCQcAeBRS%2FvuagUed3eCOcxFdnQAA...

Outlook

Canan AY x

Filtreler

+ Yeni ileti | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Taşı | Kategorilere Ayır

Ynt: Değerli Hocalarım

24.12.2018 Pzt 11:45 tarihinde yanıtladınız

CA Canan AY <canan.ay@cbu.edu.tr>  
2.11.2016 Çar 10:51  
Siz

Mehmet Bey,Zumrut Hoca ölçeği göndermiş,kaynak göstererek kullanabilirsiniz,kolay gelsin.Calışmanız bitince görmek isterim.selamlar.

Gönderen: Mehmet BAĞMANCI <bagmancimehmet@windowslive.com>  
Gönderildi: 27 Ekim 2016 Perşembe 12:19:52  
Kime: Canan AY; zsatl@istanbul.edu.tr  
Konu: Değerli Hocalarım

Ben Mehmet BAĞMANCI İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsünde Okul öncesi öğretmenliği alanında yüksek lisans yapıyorum ve şu anda tez aşamasındayım.Tez konum "Okul öncesi öğretmenlerinin çevre duyarlılığı ve bilinçli tüketici düzeyi"Bu alanda sizlerin daha önce yaptığı ve tez danışmanım olan Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN in da çok beğendiği ölçeğinizi kullanmak istiyorum.Bununla ilgili izinlerinizi talep ediyorum.Şimdiden teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Not: 1-Bahsettiğim çalışmamızı hatırlatmak amacıyla ek olarak gönderiyorum.  
2-Ölçeğin nihai halinin orijinali elinizdeyse ve göndermeniz mümkünse minnettar olurum.Tekrar teşekkür ederim.

Posta - Mehmet BAĞMANCI - O... x

https://outlook.live.com/mail/search/id/AQMkADAwATNiZmYAZC1jMjkyLTRhZTItMDACLTAwCgBGAADdWhjN2JptUyvh%2FWrduTpCQcAeBRS%2FvuagUed3eCOcxFdnQAA...

Outlook

Zumrut Satı x

Filtreler

+ Yeni ileti | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Taşı | Kategorilere Ayır

Re: Değerli Hocalarım

Bu iletiyi 31.12.2018 Pzt 11:59 tarihinde ilettiniz

ZS Zumrut Satı <zumrutsati35@gmail.com>  
1.11.2016 Sal 14:19  
Siz

çevre anket001.pdf  
4 MB

Mehmet bey merhaba,

Çalışmamızdan yararlanacak olmanıza çok sevdim...elimde ölçeğin elektronik formatta kaydı olmadığından epey bir arşiv taraması yapmam gerekti...Buldum ve sizin vesilenizle kayıt altına almış oldum...Ölçeğin çalışmada kullanmış olduğumuz son hali ekli dosyadadır.Yararlı olması temennisi ile çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Yrd.Doç.Dr. Zümür Ecevit Satı

27 Ekim 2016 12:19 tarihinde Mehmet BAĞMANCI <bagmancimehmet@windowslive.com> yazdı:

Ben Mehmet BAĞMANCI İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsünde Okul öncesi öğretmenliği alanında yüksek lisans yapıyorum ve şu anda tez aşamasındayım.Tez konum "Okul öncesi öğretmenlerinin çevre duyarlılığı ve bilinçli tüketici düzeyi"Bu alanda sizlerin daha önce yaptığı ve tez danışmanım olan Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN in da çok beğendiği ölçeğinizi kullanmak istiyorum.Bununla ilgili izinlerinizi talep ediyorum.Şimdiden teşekkür eder saygılarımı sunarım.

**EK-4: Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	6,53	17,64	17,64	5,88	15,89	15,89	4,85	13,11	13,11
2	3,83	10,34	27,99	3,23	8,73	24,62	3,44	9,29	22,40
3	3,04	8,21	36,20	2,37	6,41	31,03	3,19	8,63	31,03
4	1,55	4,19	40,39						
5	1,37	3,70	44,08						
6	1,25	3,38	47,46						
-	-	-	-						
37	0,24	0,64	100						

Temel eksen faktörü (principal axis factoring) tekniği kullanılarak yapılan açıklayıcı faktör analizinde faktör sayısı 3'e zorlanmıştır. İlk 3 faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %36,20'dir. Tek başına faktörler sırasıyla varyansın %17,64'ünü; %10,34'ünü ve %8,21'ini açıklamaktadır. Maddelerin hangi faktörler altında toplandığını belirlemek için döndürme yapılmıştır. Varimax Dik Döndürme Tekniği sonucu elde edilen sonuçlar yukarıdaki tabloda verilmiştir.

### Ek-5: Gruplara Göre Ölçeklerden Elde Edilen Toplam Puanların Normallik Analizi

#### EK-5.1: Gruplara Göre Çevresel Duyarlılık Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Normallik Analizi

Değişken	n	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık		Basıklık		
				İstatistik	SH	İstatistik	SH	
Cinsiyet	Kadın	278	141,70	22,72	-1,20	0,15	2,06	0,29
	Erkek	25	132,52	21,92	-0,41	0,46	-0,22	0,90
Yaş	22 – 31	155	138,82	23,23	-1,02	0,20	1,62	0,39
	32 – 41	115	143,75	21,64	-1,10	0,23	1,76	0,45
	42 ve üzeri	33	141,15	23,98	-1,70	0,41	2,97	0,80
Deneyim	1 – 5 yıl	96	139,32	25,76	-0,85	0,25	1,11	0,49
	6 – 10 yıl	122	141,26	21,09	-1,06	0,22	1,59	0,44
	11 – 15 yıl	50	143,20	19,60	-1,66	0,34	4,30	0,66
	16 yıl ve üzeri	35	141,06	24,42	-1,50	0,40	2,22	0,78

Normal dağılıma uygunluğu araştırmak için kullanılacak ölçütlerden biri basıklık ve çarpıklık katsayılarıdır. Basıklık ve çarpıklık değerleri +2,0 ve -2,0 değerleri arasında ise dağılımın normalliğinden söz edilebilir. Tablo .....da katılımcılar sosyodemografik özelliklerine göre gruplandıklarında, ölçekten aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri, basıklık ve çarpıklık katsayıları ve standart hata değerleri bulunmaktadır.

Çevresel duyarlılık ölçeği toplam puanlarından elde edilen normallik analizi sonuçlarına göre, kadınların ölçekten aldıkları puan ortalaması 141,70'tir (SS=22,72). Bu puanlar -1,20 çarpıklık değeri (SH=0,15) ve 2,06 basıklık değeri (SH=0,29) ile normal dağılmamaktadır. Erkeklerin ölçekten aldıkları puan ortalaması 132,52'dir (SS=21,92). Bu puanlar -0,41 çarpıklık değeri (SH=0,46) ve -0,22 basıklık değeri (SH=0,90) ile normal dağılmaktadır. Yaşları 22 – 31 arası olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 138,82'dir (SS=23,23). Bu puanlar -1,02 çarpıklık değeri (SH=0,20) ve 1,62 basıklık değeri (SH=0,39) ile normal dağılmaktadır. Yaşları 32 – 41 arası



olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 143,75'tir (SS=21,64). Bu puanlar -1,10 çarpıklık değeri (SH=0,23) ve 1,76 basıklık değeri (SH=0,45) ile normal dağılmaktadır. 42 ve üzeri yaşta olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 141,15'tir (SS=23,98). Bu puanlar -1,70 çarpıklık değeri (SH=0,41) ve 2,97 basıklık değeri (SH=0,80) ile normal dağılmamaktadır. Öğretmenlikteki kıdem yılı 1 – 5 yıl arası olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 139,32'dir (SS=25,76). Bu puanlar -0,85 çarpıklık değeri (SH=0,25) ve 1,11 basıklık değeri (SH=0,49) ile normal dağılmaktadır. Öğretmenlikteki kıdem yılı 6 – 10 yıl arası olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 141,26'dır (SS=21,09). Bu puanlar -1,06 çarpıklık değeri (SH=0,22) ve 1,59 basıklık değeri (SH=0,44) ile normal dağılmaktadır. Öğretmenlikteki kıdem yılı 11 – 15 yıl arası olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 143,20'dir (SS=19,60). Bu puanlar -1,66 çarpıklık değeri (SH=0,34) ve 4,30 basıklık değeri (SH=0,66) ile normal dağılmamaktadır. Öğretmenlikteki kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 141,06'dır (SS=24,42). Bu puanlar -1,50 çarpıklık değeri (SH=0,40) ve 2,22 basıklık değeri (SH=0,78) ile normal dağılmamaktadır.

**EK-5.2: Gruplara Göre Çevre Bilinçli Tüketici Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Normallik Analizi**

Değişken	n	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık		Basıklık		
				İstatistik	SH	İstatistik	SH	
Cinsiyet	Kadın	278	100,50	12,47	0,53	0,15	1,33	0,29
	Erkek	25	97,16	14,55	0,13	0,46	-0,68	0,90
Yaş	22 – 31	155	99,17	13,94	0,80	0,20	1,29	0,39
	32 – 41	115	100,79	11,26	-0,06	0,23	0,82	0,45
	42 ve üzeri	33	103,18	10,47	-0,06	0,41	0,57	0,80
Öğretmenlikteki Yılı	1 – 5 yıl	96	100,75	14,31	0,79	0,25	0,75	0,49
	6 – 10 yıl	122	99,15	12,52	0,35	0,22	1,47	0,44
	11 – 15 yıl	50	100,80	11,51	0,12	0,34	-0,03	0,66
	16 yıl ve üzeri	35	101,71	9,68	-0,79	0,40	2,54	0,78

Çevre bilinçli tüketici ölçeği toplam puanlarından elde edilen normallik analizi sonuçlarına göre, kadınların ölçekten aldıkları puan ortalaması 100,50'dir (SS=12,47). Bu puanlar 0,53 çarpıklık değeri (SH=0,15) ve 1,33 basıklık değeri (SH=0,29) ile normal dağılmaktadır. Erkeklerin ölçekten aldıkları puan ortalaması 97,16'dir (SS=14,55). Bu puanlar 0,13 çarpıklık değeri (SH=0,46) ve -0,68 basıklık değeri (SH=0,90) ile normal dağılmaktadır. Yaşları 22 – 31 arası olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 99,17'dir (SS=13,94). Bu puanlar 0,80 çarpıklık değeri (SH=0,20) ve 1,29 basıklık değeri (SH=0,39) ile normal dağılmaktadır. 42 ve üzeri yaşta olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 103,18'dir (SS=10,47). Bu puanlar -0,06 çarpıklık değeri (SH=0,41) ve 0,57 basıklık değeri (SH=0,80) ile normal dağılmaktadır. Öğretmenlikteki kıdem yılı 1 – 5 yıl arası olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 100,75'tir (SS=14,31). Bu puanlar 0,79 çarpıklık değeri (SH=0,25) ve 0,75 basıklık değeri (SH=0,49) ile normal dağılmaktadır. Öğretmenlikteki kıdem yılı 6 – 10 yıl arası olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 99,15'tir (SS=12,52). Bu puanlar 0,35 çarpıklık değeri (SH=0,22) ve 1,47 basıklık değeri (SH=0,44) ile normal dağılmaktadır. Öğretmenlikteki kıdem yılı 11 – 15 yıl arası olanların ölçekten aldıkları

puan ortalaması 100,80'dir (SS=11,51). Bu puanlar 0,12 çarpıklık değeri (SH=0,34) ve -0,03 basıklık değeri (SH=0,66) ile normal dağılmaktadır. Öğretmenlikteki kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 101,71'dir (SS=9,68). Bu puanlar -0,79 çarpıklık değeri (SH=0,40) ve 2,54 basıklık değeri (SH=0,78) ile normal dağılmamaktadır.



## ÖZGEÇMİŞ

11.06.1986 tarihinde Şanlıurfa' da doğdu; ilköğrenimini Şair Abdi İlköğretim okulunda, lise öğrenimini Şanlıurfa Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde 2004 yılında tamamladı, İmam hatip lisesi eğitiminden hemen sonra Diyanet işleri başkanlığında imam hatip olarak görev yapmaya başladı. Lise öğreniminden sonra açıköğretim lisesinden çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünü ikinci lise olarak 2007 yılında tamamladı. 2008 yılında başladığı Kastamonu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden 2012 yılında mezun oldu. 2012 yılında üniversite eğitiminden sonra kurumlar arası geçiş yoluyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Mardin-Mazıdağı Alankuş ilkokulunda göreve başladı. Ardından İstanbul-Beykoz ilçesi Çiğdem İlkokuluna tayin oldu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında tezli yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Halen Beykoz İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde Özel Büro biriminde görev yapmaktadır.

İletişim Adresleri

E-mail : bagmancimehmet@windowslive.com

Telefon : 0 507 818 88 90