



**ÇEVREYE YÖNELİK MATERYALİST EĞİLİMLER ÖLÇEĞİNİN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNDE GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Gamze Topbaş

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2021

*Supervisor -
Prof. Dr. Hatice BEKİK
01.09.2021
H.*

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Gamze

Soyadı : Topbaş

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeğinin Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

İngilizce Adı : A Validity And Reliability Study Of The Scale Of Materialist Tendencies For The Environment On Preschool Teachers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYAN

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

Yazar Adı Soyadı: Gamze Topbaş

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gazme Topbaş tarafından hazırlanan “Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeğinin Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı ’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hatice Bekir

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Neriman Aral

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 15/ 10 / 2021

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

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Doğaya

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca yönlendirme ve bilgilendirmelerini içtenlikle sunan ve çalışmama vaktini ayırıp sabırla takip eden değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hatice Bekir' e teşekkür ederim.

Hayatımın her anında sevgilerini, desteklerini ve ilgilerini esirgemeyen hep gururlandırmak istediğim annem Hatice Koçak, babam İsmail Koçak, abilerim Ahmet Koçak ve Mehmet Koçak'a; çalışma disiplini ve bilgi birikimine hayran olduğum, bana olan güveni ve desteğiyle çalışmama büyük katkılar sağlayan hayat arkadaşım Hasan Topbaş' a teşekkürlerimi sunarım.

ÇEVREYE YÖNELİK MATERYALİST EĞİLİMLER ÖLÇEĞİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNDE GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

(Yüksek Lisans Tezi)

Gamze Topbaş

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2021

ÖZ

Bu araştırma Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeğinin (ÇYMEÖ) okul öncesi öğretmenleri için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaparak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Betimsel tarama niteliğinde olan araştırmanın çalışma grubunu tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Genel Bilgi Formu ve Saraç ve Sarıkaya (2018) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen bu çalışma kapsamında geçerliği güvenirliği yapılan Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği kullanılmıştır. Geçerlik çalışması için ölçeğin geliştirildiği özgün formdaki model yapısı göze alınarak DFA yapılmıştır. DFA'ya başlamadan önce örneklemin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Barlett küresellik test istatistikleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgularda, KMO değeri 0,96 ve Barlett küresellik testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 7532,988$; $p = 0,00 < 0,05$). Ayrıca verilerde çok değişkenli uç değer olup olmadığını tespit etmek için Mahalonobis uzaklıkları

hesaplanmıştır. Mahalonobis değerlerine göre maddelerde çok değişkenli uç değer olmadığı görülmüştür. Faktör analizinin uygulanabilmesi için diğer bir varsayım olan çoklu bağlantı probleminde bakılmıştır. Çoklu bağlantı sorunu için ölçekteki maddeler arasındaki pearson korelasyonları hesaplanmıştır. Maddeler arasında hesaplanan ikili korelasyon sonuçlarına bakıldığında elde edilen değerlerden hiçbirinin 0.70'in üzerinde olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu neticesinde maddeler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir. Varsayımların sağlanmasından DFA' ya geçilmiştir. DFA' da model parametrelerinin tahmininde en çok olabilirlik kestirim yöntemi kullanılmıştır. DFA sonucunda elde edilen modelin model-veri uyumunu değerlendirmek için χ^2/sd , RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, GFI, AGFI, ve CFI uyum indeksleri kullanılmıştır. ÇYMEÖ' nün okul öncesi öğretmenler üzerinden gerçekleştirilen DFA model-veri uyumuna ilişkin elde edilen uyum indeks değerlerinin hepsinin ölçüt değerlerini karşıladığı görülmüştür. Yapılan DFA sonucunda maddelere ilişkin t değerleri incelenmiştir. Tüm maddelere ilişkin t değerlerinin 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bütün maddelere ilişkin t değerlerinin anlamlı bulunmasından sonra standart faktör yük değerleri ve hata varyanslarına bakılmıştır. Maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin $\lambda=0,44$ ile $\lambda=0.88$ arasında hata varyanslarının ise $\epsilon=0,22$ ile $\epsilon=0,80$ arasında değiştiği görülmüştür. Cronbach α güvenirlik katsayısı 0,96 olarak belirlenmiştir. Çıkan sonuçlar ÇYMEÖ' nün okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerini belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermiştir. Daha sonra verilerin normallik varsayımı için, Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanlarının normal dağılım sergilememesi nedeni ile analizlerde parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Buna göre ilişkisiz iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U-Testi, ilişkisiz ikiden çok grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için ise Non-Parametrik çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin yaş, kıdem, en uzun süre yaşadıkları yer ve medeni duruma göre anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin görev yaptıkları kurum türü, aile ile birlikte mi yalnız mı yaşama durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, çevre ile ilgili ders alma, bir şey satın alırken aile etkisinde kalma ve bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalma değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Çevre, materyalist eğilim, çevreye yönelik materyalist eğilim, okul öncesi öğretmeni

Sayfa Adedi : 89

Danışman : Prof. Dr. Hatice Bekir

**VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE MATERIALISTIC
TENDENCIES TOWARDS THE ENVIRONMENT SCALE FOR
PRESCHOOL TEACHERS**

(M.S. Thesis)

Gamze Topbaş

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2021

ABSTRACT

This study was conducted to find out whether or not materialistic tendencies towards environment of preschool teachers show any significant difference according to demographic variables by conducting validity and reliability study of the Materialistic Tendencies Scale towards the Environment (MTSTE) for these teachers. Sample group of this descriptive survey study consisted of 300 preschool teachers, who were determined via stratified sampling method and were working at independent kindergartens and nursery classes within the body of primary schools affiliated with Ministry of Education in the central districts of Şanlıurfa city. A “General Information Form” and the “Materialist Tendencies Scale towards the Environment” which was developed by Saraç & Sarıkaya (2018) for prospective teachers and whose validity and reliability was conducted within the scope of this study were used to collect data. CFA was carried out for the validity study by considering the model structure of the scale in its original version. Before conducting CFA, statistics of both KMO and Barlett’s test of sphericity were calculated to determine whether or not the sample was suitable to perform the factor analysis. The findings obtained from the analysis revealed that the KMO value was 0.96 and the Barlett’s test of sphericity was significant ($\chi^2 = 7532.988$; $p = 0.00 < 0.05$). Moreover, Mahalanobis distances were calculated to find

out whether or not there is any multivariate extreme value in data. Based on Mahalanobis values, no multivariate extreme values were observed in items. In order to apply factor analysis, another assumption was examined: the problem of multi-collinearity. For this problem, the Pearson's correlations between the items in the scale were calculated. When examining the binary correlation results calculated between the items, it was observed that none of the values obtained were higher than 0.70. Therefore, it can be asserted that there was no multi-collinearity problem between any of the items at all. The assumptions were hypothesized, and CFA was conducted. Maximum likelihood estimation method was used to estimate what model parameters in CFA. As a result of CFA, χ^2/sd , RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, GFI, AGFI, and CFI fit indices were used to assess model-data fit of the model. All of the fit index values obtained related to the CFA model/data fit of MTSTE made for preschool teachers were found to meet the criteria values. As a result of CFA, the t values of the items were examined. The t values of all the items were observed to be significant at significance level of 0.05. Then, standard factor loading values and error variances were examined. The factor loading values of items ranged between $\lambda=0.44$ and $\lambda = 0.88$ and error variances ranged between $\varepsilon=0.22$ and $\varepsilon=0.80$. The scale's Cronbach's α reliability coefficient was 0.96. The results showed that MTSTE can be used to identify materialistic tendencies of preschool teachers towards the environment. Later, Kolmogorov-Smirnov (K-S) test was conducted for normality assumption of the data. Non-parametric statistics were used in the analyses because the total scores of the scale did not show any normal distribution. Accordingly, Mann Whitney U-Test was conducted to compare two unrelated groups. A Kruskal Wallis H test was conducted to compare more than two unrelated groups. Non-Parametric multiple comparison tests were conducted to find out between which groups there was a significant difference. In conclusion, the findings showed that preschool teachers had low materialistic tendencies towards the environment. Moreover, their materialistic tendencies towards the environment created a significant difference based on age, seniority, where they lived for the longest term, and marital status. However, their materialistic tendencies towards the environment did not show a significant difference based on type of institution they work at, whether they live with their families or they live alone, the education level of their parents, whether they had taken courses on the environment, and whether their family and their friends influences their decisions when they make purchases.

Key Words : Environment, materialistic tendency, materialistic tendency towards the environment, preschool teacher

Page Number : 89

Supervisor : Prof. Dr. Hatice Bekir

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYAN	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Alt Amaçlar.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	6

1.5. Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM 2.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Materyalizm Kavramı	7
2.1.1. Materyalist Eğilim	9
2.1.2. Materyalizmin Ölçümü	10
2.1.3. Materyalizm ve Çevre	11
2.2. Çevre ve Çevre ile İlgili Kavramlar	12
2.2.1. Çevre İnsan İlişkileri.....	14
2.2.2. Çevre Değerleri ile İlgili Teoriler	17
2.2.3. Çevre Sorunları	18
2.2.4. Çevre Farkındalığı.....	21
2.2.5. Çevre Sorumlu Davranış Modelleri.....	23
BÖLÜM 3.....	26
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	26
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	26
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	37
BÖLÜM 4.....	39
YÖNTEM.....	39
4.1. Araştırmanın Modeli	39
4.2. Çalışma Grubu	39
4.3. Veri Toplama Araçları	42
4.3.1. Genel Bilgi Formu	42
4.3.2. Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği	43
4.4. Verilerin Toplanması	43

4.5. Verilerin Analizi	43
BÖLÜM 5	46
BULGULAR VE YORUM	46
BÖLÜM 6	63
SONUÇ VE ÖNERİLER	63
6.1. Sonuçlar	63
6.1.1. Okul öncesi öğretmenleri için ÇYMEÖ' nün geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin sonuçlar	63
6.1.2 Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerine ilişkin sonuçlar	64
6.1.3 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin görev yaptıkları kurum türü, yaş, kıdem, en uzun süre yaşadıkları yer, medeni durum, aile ile birlikte mi yoksa yalnız mı yaşama durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, çevre ile ilgili ders alma durumu, bir şey satın alırken ailenin etkisinde kalma durumu ve bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? araştırma sorularına ilişkin sonuçlar ...	64
6.2. Öneriler	66
KAYNAKLAR	68
EKLER	84
EK 1. Genel Bilgi Formu	85
EK 2. Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği	87

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Şanlıurfa İli Merkez İlçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlkokul ve Ortaokul Bünyesinde Bulunan Anasınıfları ve Resmi Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dağılımı.....	40
Tablo 2. Çalışma Grubunun Merkez İlçelere Göre Dağılımı	40
Tablo 3. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	41
Tablo 4. Ölçek Toplam Puanına İlişkin Yapılan Normallik Sonuçları.....	45
Tablo 5. ÇYMEÖ Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları.....	47
Tablo 6. ÇYMEÖ Cronbach α Katsayıları	49
Tablo 7. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ Puanlarının Betimsel İstatistikleri	50
Tablo 8. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Görev Yaptıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	51
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Puanların Yaşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	51
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Puanların Kıdeme Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	53
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Puanların En Uzun Süre Yaşadıkları Yere Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 12. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' nden Aldıkları Toplam Puanların Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	57

Tablo 13. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Toplam Puanların Aile ile Birlikte mi Yoksa Yalnız mı Yaşama Durumlarına Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	58
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Puanların Anne-Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	59
Tablo 15. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Toplam Puanların Çevre ile İlgili Ders Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.	60
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Puanların Bir şey Satın Alırken Ailenin Etkisinde Kalma Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	61
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Puanların Bir Şey Satın Alırken Arkadaşlarının Etkisinde Kalma Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. ÇYMEÖ' ye İlişkin Yol Diyagramı	48
--	----



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
ÇYMEÖ	Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
UNEP	Birleşmiş Milletler Çevre Programı
WWF	Dünya Doğayı Koruma Vakfı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çevre; insanları dolaylı ya da doğrudan etkileyen onların maddi manevi gelişmesinde ve hayatlarının şekillenmesinde rol alan biyolojik, coğrafi, toplumsal etkenlerin bütünüdür (Cansaran ve Yıldırım, 2017). Çevre ve insan her zaman karşılıklı etkileşim halindedir. İnsanların bilinçsiz davranışları çevreyi kötü etkileyebilmekte bunun sonucu olarak da doğal denge bozulmakta ve günümüzün en önemli sorunlarından olan çevre sorunları ortaya çıkmaktadır. Çevre Tahmin Raporuna göre 2050 yılında dünyadaki nüfusun 9 milyarı aşacağı, bu artışla birlikte enerji tüketiminin artıp biyoçeşitliliğin azalacağı, enerji üretiminin büyük kısmının fosil yakıtlardan karşılanacağı, sıcaklıkların 3-6 derece yükseleceği, hava kirliliğinin suları kirletip insan sağlığının bozulmasına ve erken ölümlere yol açan başlıca çevresel sebeplerden biri haline geleceği vurgulanmaktadır (Çevre Tahmin Raporu, 2012).

Günümüzde çevre sorunlarının artması ile birlikte çevre bilinci yüksek bireylere ihtiyaç duyulması muhtemeldir. Çevre bilinci; çevre bilgisi, çevreye olan tutum ve çevreye yararlı davranışları kapsamaktadır. Çevre bilincine sahip olan bireyler çevreye karşı olumlu davranışların yanı sıra çevrenin tahribine duyarsız kalmaz ve doğayla ilgili konularda bencilce hareket etmezler (Erten, 2004). Çevre dostu davranışların sergilenmesi, bu davranışların süreklilik kazanması ise çevre problemlerini önleme ve çözmede önem taşır (Güven ve Aydoğdu, 2012). Doğal kaynakların bilinçsiz tüketimi, sanayileşme, kentleşme önemli çevre sorunlarına yol açmaktadır. Bu konudaki önlemlerin alınması ve insanların

farkındalık kazanarak çevreyi koruması tüm insanlığın sorumluluğudur (Karademir, Uludağ ve Cingi, 2017). Çevre bilincinin ve çevre dostu davranışların azalmasının, gereksiz doğal kaynak kullanımının, çevre kirliliğinin, türlerin yok olması gibi olumsuz etkilerin sorumlularından birinin materyalizm olduğu belirtilmektedir (Kilbourne ve Pickett, 2008; Purutcuoğlu, 2008, s. 2).

Kasser ve Ryan (1996) ‘a göre materyalizm “zenginlik ve mal elde etmek ile ilgili değerler, hedefler ve beklentiler kümesidir.” Belk (1985)’in tanımına göre materyalizm, tüketicilerin dünyadaki varlıklara verdiği önem, sahip olma, cimrilik ve özenmenin birleşimidir. Materyalist bireyleri eşya sahibi olmak çok mutlu edebilmekte, bu sahiplik onlar için insan ilişkilerinden bile daha önemli olabilmektedir. Materyalist eğilimi olan insanlar genelde benmerkezci düşünceye sahip olup cömert değildirler, hayatlarından memnun olamadıkları için hoşnutsuz bir tavır içindedirler. Etrafindakilere sahip oldukları eşyaları borç vermekte çekinirler dolayısıyla iyi ilişkiler kuramadıklarından materyalist bireylerin sosyal ilişkilerinde de sıkıntılar görülebilir. Mutluluk kaynağı olarak ise tüketmenin gerekliliğine inanırlar. Günümüzde materyalist yaşam tarzı hızla artmaktadır. Birkaç kuşak içinde insanlara sorunlarını ve beklentilerini materyalist bir çözümle yani gereğinden fazla tüketimle giderebileceği düşüncesi aşılanmış, daha fazla tüketmenin bize daha iyi bir hayat sunacağı mesajı verilmiştir (Purutcuoğlu, 2008).

Materyalist yaşam tarzının küresel bir olgu haline gelmesiyle birlikte materyalizmin, çevre konularıyla daha ilgili olmaya başladığı ifade edilmektedir (Kilbourne ve Pickett, 2008). Ekonomik olarak kendini kanıtlamaya çalışan, yüksek statülü mallar edinmeye çalışan kısacası materyalist eğilimleri olan insanların çevreye olumsuz etkileri daha fazla olabilmektedir. Brown ve Kasser (2005) çalışmalarında materyalist değerlere sahip bireylerin geri dönüşüm gibi çevreci faaliyetlerde daha az yer aldıklarını belirtmişlerdir. Çevre sorumlu davranış ve tutumların materyalist eğilimleri etkilediği, çevre sorunlarına yönelik olumlu tutumlar geliştiren bireylerin çevre sorumlu tüketim davranışına sahip olabileceği ifade edilmektedir (Purutcuoğlu, 2008). Tüketim toplumu olmanın çevreye olan olumsuz etkilerinin önüne geçebilmek için materyalist yaşam tarzından uzak, yüksek çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmesi önemlidir. Bireylerin bu bilince sahip olmaları için, insan hayatında kritik dönem olarak nitelendirilen okul öncesi dönemden başlanması gerekir. Okul öncesi dönemde kazanılan davranışların büyük çoğunluğu bireyin kişilik yapısının, alışkanlıklarının ve değer yargılarının temelini oluşturmaktadır (Kurt Gökçeli, 2015). Doğaya empati geliştirmek ve doğayı sevmeye okul öncesi dönemde kazanılan değer

yargıları ve tutumların önemli bir yeri vardır. Bu dönemde çevreye karşı geliştirilen olumlu tutumlar, çevre ile ilgili edinilen beceriler çocukların tüm hayatlarını etkileyebilmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2009). Okul öncesi dönemin çevreye ilişkin farkındalık oluşturma ve çevre eğitimi için en etkili dönem olduğu düşünülmektedir. Bozyiğit ve Karaca (2014) çocukların altı yaşından başlayarak materyalizmin etkisi altına girdiklerini, ihtiyaçları olmadığı halde oyuncağa, kıyafete veya nesnelere sahip olma konusunda ısrar ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca materyalizm etkisi orta ve genç ergenlikte kendini göstermeye devam etmektedir.

Okul öncesi öğretmeni çocukların tutum ve davranışları üzerinde en önemli belirleyicilerinden biri olarak sayılabilir. Çocuklar öğretmenlerinin duygu ve düşüncelerinden, olaylara tepkilerinden, değerlerinden, alışkanlıklarından, davranışlarından etkilenebilmektedir. Çocukların çokça vakit geçirdiği ve model aldığı okul öncesi öğretmenin materyalist eğilimleri çocukların maddeye bakışını, materyalist eğilimlerini etkileyebilmektedir. Geleceğin yetişkini olacak çocukların materyalist eğilimleri ve çevreye karşı tutumları yaşanılabilir bir dünya için oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu eğilimlerin sürdürülebilir yaşam için istenilir düzeyde olmasını okul öncesi öğretmenlerinin materyalist eğilimleri etkileyebilir. Çünkü okul öncesi dönem çocukları öğretmenlerinin tutum ve davranışlarından etkilenip benzer tutumlar sergileyebilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimleri hakkında bilgi edinmeyi sağlayacak, okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerini doğrudan ölçmeye yarayan ölçme değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu noktadan hareketle “Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği (ÇYMEÖ) Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Geçerli ve Güvenilir midir?” araştırmanın problem sorusunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Saraç ve Sarıkaya (2018) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen ÇYMEÖ’ nün okul öncesi öğretmenleri için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaparak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

- Okul öncesi öğretmenleri için ÇYMEÖ geçerli ve güvenilir midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimleri nasıldır?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimleri
 - Görev yaptıkları kurum türü
 - Yaş
 - Kıdem
 - En uzun süre yaşadıkları yer
 - Medeni durum
 - Aile ile birlikte mi yoksa yalnız mı yaşama durumu
 - Anne-baba öğrenim düzeyi
 - Çevre ile ilgili ders alma durumu
 - Bir şey satın alırken ailenin etkisinde kalma durumu
 - Bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde çevre sorunları giderek artmakta ve sağlığımızı tehdit eder hale gelmektedir. Doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı, hızla artan dünya nüfusu, sanayileşme, insanların çevreye yönelik bilinçsiz davranışları önemli çevre sorunlarına yol açabilmektedir. Doğa ciddi anlamda bozulmaya başlamış, bazı alanlarda telafisi bile mümkün olmayan hasarlar meydana gelmiştir. Çevre sorunları irdelendiğinde su, toprak, hava, ses kirlilikleri ve katı atık problemleri dikkat çekmektedir. Bu sorunların yanı sıra teknolojinin gelişimiyle birlikte çevreyi, insan sağlığını tehdit eden yeni kirlilik türleri ortaya çıkmıştır. Radyasyon kirliliği, nükleer ve elektromanyetik kirlilik bunlar arasında sayılabilir. Son zamanlarda insanların bir parçası haline gelen teknolojik araçlar elektromanyetik dalgalar yayarak bir tür çevre kirliliğine sebep olmakta, insan sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir (Renk, 2017).

Materyalist yaşam biçimi bu tür çevre sorunlarına sebep olan en önemli etkenlerden biri olarak sayılabilir. Materyalist bireyler ihtiyaçları olmasa bile yeni eşyalara sahip olmayı

isteyebilmekte, genelde üretmeye değil tüketmeye odaklanıp, para ve mal sahibi olmak onlar için mutluluk kaynağı olabilmektedir (Bozyiğit ve Karaca, 2014). Bunun tersine çevre bilincine sahip bireyler kaynakların sınırlı düzeyde olduğunu düşünerek fazla tüketime karşı çıkabilmekte tüketirken ise çevreye zarar verip vermeyecekleri konusunda dikkatli davranabilmektedir (Ergen, Baykan ve Turan, 2015). Materyalist yaşam biçimine sahip bireylerin benmerkezci ve karmaşık bir yaşama sahip oldukları, sadelikten uzak, doğaya ya da çevreye önem vermeyen, ilgisiz kişiler oldukları belirtilmektedir (Purutçuoğlu, 2008; Richins ve Dawson 1992). Dolayısıyla materyalist yaşam tarzına sahip bireylerin doğaya olumsuz etki edebilecekleri düşünülmektedir Richins ve Dawson, (1992) tarafından materyalist değerlere sahip bireylerin çevreye yönelik olumsuz tutum sergiledikleri ve çok azının çevre dostu davranışta bulundukları saptanmıştır. Kasser, Ryan, Couchman ve Sheldon (2004) ise çalışmalarında materyalist değerlerin çevrenin korunması değeri ile çatıştığını bulmuşlardır. Brown ve Kasser (2005) çalışmalarında materyalist değerlere sahip bireylerin geri dönüşüm gibi çevreci faaliyetlerde daha az yer aldıklarını belirtmişlerdir.

Çevre sorunlarının önüne geçmek ve var olan sorunları çözmenin en kolay yolu çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmektir. Okul öncesi dönemin çevreye ilişkin farkındalık oluşturma ve çevre eğitimi için en etkili dönem olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Bozyiğit ve Karaca (2014) çocukların altı yaşından başlayarak materyalizmin etkisi altına girdiklerini, ihtiyaçları olmadığı halde oyuncağa, kıyafete veya nesnelere sahip olma konusunda ısrar ettiklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmeni çocukların tutum ve davranışları üzerinde en önemli belirleyicilerinden biri olarak sayılabilir. Çocukların çokça vakit geçirdiği ve model aldığı okul öncesi öğretmenin materyalist eğilimleri çocukların maddeye bakışını, materyalist eğilimlerini etkileyebilmektedir.

Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimleri hakkında bilgi edinmek gelişimin kritik yılları olan okul öncesi dönemde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri için çevreye yönelik materyalist eğilimler ölçeği ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Araştırma hem ilgili alan yazına katkı sağlamak hem de okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimleri ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını ortaya koyması ve ileride buna bağlı olarak geliştirilecek eğitim programları için değerlendirme verisi sağlaması yönünden de önem taşımaktadır. Ayrıca çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimleri ile ilgili yapılacak diğer çalışmalar için yol gösterici ve destekleyici bir nitelik taşıyacağı öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Çalışmanın temel varsayımları şunlardır:

- Araştırmada kullanılan ÇYMEÖ' deki sorulara araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri yanıtları objektif olarak yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın temel sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan anasınıfları ve resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 300 okul öncesi öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, ÇYMEÖ ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle materyalizm, materyalist eğilim ve materyalizmin ölçümüne ilişkin bilgi verilmiştir. Daha sonra materyalizm ve çevre ilişkisi ortaya konulmuştur. Ayrıca çevre ve çevre ile ilgili kavramlar, çevre insan ilişkileri, çevre değerleri ile ilgili teoriler, çevre sorunları, çevre farkındalığı, çevre sorumlu davranış modelleri ayrı başlıklar altında verilerek ilgili kuramsal çerçeve sunulmuştur.

2.1. Materyalizm Kavramı

Tüketimi mutlulukla ilişkilendirme anlayışı ilk olarak 15 ve 16.yy Avrupa'sında ortaya çıkmış olup, 16.yy İngiltere'sinde 19.yy Fransa'sında 19. ve 20.yy Amerika'sında önem kazanmıştır. Modern tüketim sanayileşme ve sanayileşme sonrasında artan bir değer olmuştur. Sanayileşmeden sonra gelişen ekonominin ve kitle tüketim mallarındaki artışın sebep olduğu tüketime dayalı, dünya malına fazla önem veren bir toplumun beraberinde materyalist yaşam biçimini getirdiği ifade edilmektedir (Odabaşı, 1999). Birçok disiplinde ele alınan ve farklı şekilde tanımlanan materyalizm günümüzün önemli konularından biri olarak sayılabilir.

Materyalizm kavramı ilk olarak Wackman ve Ward (1971) tarafından incelenmiş ve “bireylerin para ve eşyaları mutluluk ve sosyal gelişmelerine giden bir yol olarak görmesi” şeklinde tanımlanmıştır. Belk (1985) materyalizmi, tüketicilerin dünyaya ait varlıklara verdiği önem şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca materyalizm kavramının sahip olma, cimrilik, özenme hallerinin birleşimi olduğunu ifade etmiştir. İnsanların eşyalara sahip olma ve onlar üzerinde hâkimiyet kurma, kendine ait olan eşyaları paylaşmadaki isteksizliği, başkalarının sahip olduklarına özenme halleri materyalizmi oluşturan etkenlerdir. Kasser ve Ryan (1996)

'nın tanımına göre materyalizm "zenginlik ve mal elde etmek ile ilgili değerler, hedefler ve beklentiler kümesidir." Quadir (2012)' e göre materyalizm tüketicilerin maddi varlıklara verdiği değer, yüksek düzey materyalizm ise bireylerin yaşamının merkezine maddi varlıklara sahip olmayı koyması, hayattan zevk almanın daha çok eşyaya sahip olmakla gerçekleşeceğini düşünmesidir. Materyalizm genel olarak tüketen kesimin mala verdiği değer olarak ifade edilmiş, bireylerin mutlulukları materyalizme bağlanmıştır. Richins ve Dawson (1992) ise materyalizmi maddi varlıklara verilen kişiye ait bir değer olarak tanımlamış ve materyalizmi üç ana başlık şeklinde incelemişlerdir. Bunlar;

Merkeziyetçilik: Bireyin sahip olduğu varlıkların tümünü hayatının merkezine koyma eğilimidir.

Mutluluk: Fazla tüketerek mutlu olmayı içerir. Varlıklara sahip olmak materyalist bireyler için tatmin olma aracıdır.

Başarı: Materyalistlerin kişisel ilişkilerinde başarısız olduklarında maddi varlıkları önemseyerek kendilerini başarılı kabul etme durumudur.

Richins ve Dawson (1992) 'a göre materyalistlerin özellikleri şu şekildedir:

- Materyalistler onlara ait olan eşyalara çok değer verebilir ve sahip olma istekleri yaşamlarındaki her şeyden daha önemli olabilir.
- Materyalistler bazı kişilik özellikleri ile (cimrilik gibi) ilişkilendirilebilirler ve bu materyalistlerin benmerkezci olduğunun göstergesi olabilir.
- Materyalistler daha çok eşyaya sahip olabilecekleri bir yaşam tarzını tercih edebilirler.
- Materyalist bireyler satın almaktan çok hoşlanıp aldıklarını çabucak unutarak yeni bir eşyanın ardına düşebilirler.

İnsanlar daha fazla eşyaya sahip olmak için fazlasıyla tüketerek güzel bir hayatı olacağına inanabilir. Eşyaya çok fazla ihtiyaç duyma, hayatının merkezine alma, eşya konusunda saplantılı fikir eğilimi materyalizmin göstergeleri olabilir. Materyalist bireyler kendilerini ve diğerlerini sahip olunan eşyalara göre tanımlayabilmekte, mutluluğu tüketimde bulabilmektedirler (McKeage, Richins ve Debevec 1993 ; Richins ve Dawson, 1992).

2.1.1. Materyalist Eğilim

Eşyaya sahipliği mutluluk ve başarı olarak değerlendiren, hayatlarının merkezine diğer değerlerden çok materyal eşyaları alanlar materyalist olarak değerlendirilirler (Roberts ve Clement, 2007). Materyalist eğilimleri yüksek olan bireyler varlıkları hayat amacı olarak görebilir ve eşyaların kendilerini memnun ettiğine inanabilir (Ryan ve Dziurawiec, 2001). Ayrıca edindikleri malların pahalı olmasını, toplumda görünürlüğünün yüksek olmasını isteyebilirler (Wong, 1997). Satın aldıkları varlıklar aracılığıyla ekonomik pozisyonlarını güçlü hale getirme arzusu geliştirebilir, diğer insanları etkileme çabası içinde olabilirler (Christopher ve Schlenker, 2004). Yüksek bir konumda olduklarını çevrelerindeki insanlara kanıtlayabilmek için daha pahalı markalara bağlılık gösterebilirler (Tiltay, 2010). Materyalist tüketiciler satın alırken statü tüketimini ön plana çıkarıp bir ürünün işlevselliğinden çok psikolojik faydalarını önemseyebilir (Dittmar, Long ve Bond, 2007). Richins (1994)'e göre materyalist olmayan bireyler kendileri için, materyalist olan bireyler ise sosyal statü elde edebilmek için satın almaktadırlar. Materyalistlerin paylaşma duyguları da oldukça düşük olabilmektedir (Odabaşı, 1999). Ayrıca her kültürün tüketim kalıpları farklı olduğundan farklı kültürlerde materyalist eğilimler farklılaşabilmektedir (Ger ve Belk, 1996).

Materyalist eğilimleri aile yapısı, sosyal sınıf, kitle iletişim araçları, arkadaş grupları etkileyebilmektedir. Materyalist eğilimlerin temelinin ailede atıldığı düşünülmekte, eşyaya değer veren bir ailede yetişen bireylerin daha maddiyatçı bir yaşam biçimine yönelebileceği belirtilmektedir (Serin, 2018). Ergen bireylerdeki kimlik arayışı ergenleri arkadaş grupları tarafından kabul görmek için marka kıyafetleri ve pahalı eşyaları edinme gibi materyalist eğilimler sergilemeye itebilir. İnsanlar kitle iletişim araçlarındaki reklamlardan etkilenebilmekte ve bazı mesajlara maruz kalabilmektedirler. Bilinçli verilen bu mesajlar tüketme davranışlarını dolayısıyla materyalist eğilimleri etkileyebilmektedir. Sosyalleşme ihtiyacı insan hayatında doğumla başlayıp hep var olan bir süreçtir. Belirli bir sosyal sınıfa dâhil olmak isteyen insanlar sahip oldukları ya da satın aldıkları eşyalarla ürünü ediniyor gibi görünseler de aslında belli bir yaşam tarzına ayak uydurmak amacıyla tüketim yaptıkları düşünülebilir (Quadir, 2012). Bu da materyalist eğilimlerimizin bir sosyal sınıfa ait olma ihtiyacımızdan etkilenebileceğini göstermektedir. Kültür faktörü ise materyalist eğilimleri toplumun değer yargıları ve satın alma alışkanlıkları aracılığıyla etkileyebilir. İçinde yaşanan toplumun benimsediği değerler, hangi ürünün daha değerli olduğuna dair inanç gibi faktörler tüketim ve tasarruf davranışlarını şekillendirebilmektedir (Serin, 2018).

Materyalist eğilimler bireylerin hayatlarına büyük ölçüde yön verebilir. Günümüzde sıklıkla karşılaşılan lüks, konfor, marka düşkünlüğü, sembolik tüketim gibi davranışlar materyalist eğilim kapsamında değerlendirilebilir. Materyalist yaşam tarzı tüketim toplumu olmanın bir sonucu ve çeşitli problemlerin sebebi olabilmektedir. Çevreye olan olumsuz etkileri de bunlardan biridir (Saraç, 2018).

2.1.2. Materyalizmin Ölçümü

1980'lerden sonra materyalizmin öneminin anlaşılması ve materyalizm ile ilgili çalışmaların yapılması materyalizm ölçeklerinin oluşturulmasında etkili olmuştur. Ölçekler genelde bireylerin istediklerine ulaşabilmek ve mutlu olabilmek için eşya edinmeye verdikleri önemi anlamak amacıyla geliştirilmiştir (Griffin, Babin ve Christensen, 2004; Purutçuoğlu, 2008).

Belk (1985) tarafından geliştirilen Materyalizm Ölçeği (Materialism Scale) sahip olma, cimrilik ve özenme olmak üzere üç kişisel özelliğe dayalıdır. Sahip olma kişinin ona ait olan eşyaları kontrol altında tutma ve eşyaları başkalarının kullanmasından rahatsızlık duymasıdır. Cimrilik kişinin sahip olduklarını ödünç vermeyi istememesi ve bununla birlikte yardım kuruluşlarına, düşük maddi gelirli bireylere bağış yapmadaki isteksizliğidir. Özenme ise diğerlerinin sahip olduğuna arzu duyma durumudur. Ger ve Belk (1996) tarafından bu üç boyuta dördüncü olarak muhafaza etme kavramı eklenmiştir. Bu kavram kişilerin kendileriyle ya da başkalarıyla olan deneyimlerini hatıra ürünleri, fotoğraf olarak somut duruma getirme isteğidir (Seneca, 2006).

Richins ve Dawson (1992) tarafından geliştirilen Materyal Değerler Ölçeği (Material Values Scale) ile materyalizm başarı, mutluluk ve merkezîyetçilik kavramları üzerinden ölçülmeye çalışılmıştır. Başarı kişinin sahip olduğu materyaller ile kendini başarılı olarak görmesi durumu, merkezîyetçilik kişinin sahip olduklarını hayatının merkezine alması durumu, mutluluk ise bireyin kendine ait olan materyalleri mutluluk kaynağı olarak değerlendirmesi durumudur.

Materyalist eğilimleri ölçmeye yönelik ölçeklerdeki ifadelerde maddi öğelere sık rastlandığı görülmektedir. Sirgy (1998)'e göre bu durumun sebebi sosyal ortamlarda bireylerin kendilerini çevresindeki kişilerle karşılaştırma eğilimlerinin genelde maddi öğeler aracılığıyla gerçekleştirmesidir.

2.1.3. Materyalizm ve Çevre

Materyalist bireylerin eşyalara sahip olma konusundaki istekleri aynı zamanda hayatları boyunca diğer şeyler arasından öncelik olarak mal ve mülke önem vermeleri materyalizmin bir değer olduğunu göstermektedir (Purutcuoğlu, 2008). Değerlerimiz satın alacağımız eşyaların çevresel olarak ne derece zararlı olduğunu bilmemize yardımcı olabilirler. Çevreye yönelik tutum ve davranışlar materyalist değerlerden olumsuz etkilenebilmektedir (Hurst, Dittmar, Bond ve Kasser, 2013). Materyalizm kişisel olarak ele alındığında zenginlik ve maddi malların edinilmesiyle ilgili bir değer olarak ifade edilmektedir (Kasser ve Ryan, 1996). Materyalist değerlerin çevreye yönelik zararlı ya da faydalı sonuçları büyük oranda tahmin edeceği düşünülmektedir (Hurst vd., 2013). Küresel ve ulusal olarak ekonomik anlamda güçlü olma isteği gezegenimizin kaynakları için bir tehdit oluşturabilir (Hamilton, 2010). Kişisel anlamda materyalist değerler bu ulusal ekonomik büyüme isteğinin ve kapitalizmin bireysel olarak onaylanması olarak düşünülebilir (Hurst vd., 2013). Bazı araştırmaların (Kasser, 2011) bulgularına göre vatandaşların materyalist değerleri önemseydiği ülkelerde karbondioksit salınımının daha yüksek olduğu görülmüştür. Güç ve başarıyı ifade eden materyalist değerler hem sosyal hem de çevre yanlısı eğilimleri azaltarak kişisel düzeyde çevresel davranışlar ve tutumları olumsuz etkileme potansiyeline sahiptirler (Maio, Pakizch, Cheung ve Rees, 2009). Brown ve Kasser (2005) aileyle yakın ilişkilerin, kişisel olarak kendini geliştirmenin, toplumun refahı için çaba sarf etmenin bireylerin maddi mallara ve zenginlik beklentisine sahip olmadıkları için çevreye karşı zararlı davranışları daha az sergileme olasılıklarının yüksek olduğunu belirtmektedirler. Buna karşılık maddi olarak şöhret beklentisi, başarı elde etme isteği, maddi hedeflerin (spor arabalar, yüksek enerjili geniş ekran televizyonlar) peşinden koşma yani gereksiz tüketimin çevre üzerinde olumsuz etkileri olabilir (Hurst vd., 2013). Çevresel kirlenmeler ve bozulmalar çok tüketmemizin doğal bir sonucu olarak düşünülebilir (Purutcuoğlu, 2008). İnsanlığın mükemmeli elde etme isteği bir doymazlık yaratmaktadır. Bireyler mevcut olan statü ve refah düzeylerinin daha iyisine sahip olabilmek için sürekli bir çaba gösterir. Yeni eşyalar ve araçlar satın almak, statülerini yükseltmek onlar için rahat yaşamın bir yolu gibi görülebilir. Bu yaşama ulaşmak için ise daha fazla para kazanmak gerekmektedir. Gelir seviyesinin artması sonucunda daha fazla tüketmenin de yolu açılmıştır. Tüketim beraberinde çok üretimi ve çok daha fazla kaynak kullanımını gerektirmektedir. Tüketim olgusu çevredeki bozulmaların temelinde yer almakta dolayısıyla çevre sorunları üretmek ve tüketmenin doğal bir sonucu olarak nitelendirilebilmektedir (Gökdayı'dan aktaran

Purutçuoğlu, 2008). Materyalizmi öne çıkaran serbest piyasa ekonomisinin de çevresel bozulmaları hızlandırdığı belirtilmektedir (Kilbourne, 2004). Batı felsefesinde çevre sorunları materyal sorunlar olarak algılanmakta, materyalizm bir tüketici değeri olarak benimsenmektedir. Modern toplumlar çevreye yönelik kaygıların artmasıyla tüketim alışkanlıklarını değiştirip daha çevreci yaklaşımları benimsemekte, materyalist davranışlara karşı olan bir tavır geliştirmeye çalışmaktadır. Çevre konusunda materyalizme yapılan eleştiriler genelde kaynakları tüketme, atık problemleri ve çevre kirlilikleri üzerinedir. Bu belirtilerin olumsuz sonuçlara yol açtığı düşünülmekte fakat çevre sorunlarının en temelinde nelerin yer aldığı incelenmemiş olarak kalacağından materyalist eğilimleri ortadan kaldırarak problemleri tamamen çözemeyeceğimiz ifade edilmektedir (Purutçuoğlu, 2008).

2.2. Çevre ve Çevre ile İlgili Kavramlar

Çevre kavramı 20. yüzyılın son dönemlerinde sanayileşmenin de sebep olduğu çevre problemlerinin artışıyla birlikte yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Çevre kavramı birçok disiplin tarafından ele alınmış ve farklı tanımları yapılmıştır. Bununla beraber insanın çevre ile olan ilişkileri, toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla çevre, her birey için farklı anlam ifade edebilir. Çevre kavramı farklı bilim dallarında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bununla beraber dünyadaki bütün varlıkları içinde barındırdığından çok geniş bir kapsama sahiptir ve çeşitli şekilde tanımlanabilmektedir. Çevre, bütün canlıların üzerinde yaşadıkları farklı şekilde etkilenip etkiledikleri yaşam ortamlarıdır. Yaşamın temel koşulu beslenme, üreme ve barınma ihtiyaçlarının karşılandığı biyolojik, kültürel, ekonomik, sosyal etkinliklerin sürdürüldüğü yerdir (Yel, Bahçeci ve Yılmaz, 2004). Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2013)' nın tanımına göre çevre; canlıların yaşam boyu ilişki halinde oldukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır. Çevre; hayvan, bitki ve insanların yaşadığı ekosistemlerin bütünüdür. Bu ekosistemler genel anlamda litosfer, hidrosfer, atmosferde yaşamın olduğu bölümü ifade eder. Ekosistemin öğeleri arasındaki ilişkiler bu alanda gerçekleşmektedir (Güney, 2002). Cansaran ve Yıldırım (2017) çevreyi "Belirli bir zamanda dolaylı ya da dolaysız olarak kişiyi etkileyen, ferdin maddi, manevi gelişmesini ve yaşam koşullarını belirleyen biyolojik, coğrafi ve toplumsal etkenlerin tamamıdır" şeklinde tanımlamışlardır. Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz (2008) tanımına göre çevre canlıları yaşamları boyunca etkileyen canlı ve cansız (madde ve enerji) dış koşulların bütünüdür. Ekolojik çerçevede ise "Bütün canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkilerin içinde geçtiği ortam" olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2004).

Keleş ve Hamamcı (1998) göre çevre "Canlı ve cansız varlıkların karşılıklı etkileşimlerinin bütünüdür". Canlı öğeler insanlar, bitkiler, hayvanlar ve mikroorganizmalar cansız öğeler ise iklim, hava, su ve yeryüzü yapısıdır. Bunlar birbiri ile ilişki içinde olup birbirlerinden etkilenmektedirler.

Çevre genelde oluşum bakımından doğal ve yapay olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Doğal çevre insanların oluşmasına katkıda bulunmadığı, hazır olarak bulunduğu çevredir. Yeryüzü şekilleri, toprak, su, iklim, bitki örtüsü gibi özellikler doğal çevreyi ifade etmektedir (Sevinç, 2009). Yapay çevre ise insanın kültür ve bilgi birikimine dayanarak, doğal çevreden faydalanılarak oluşan çevredir. Köprüler, binalar, yerleşim yerleri yapay çevrenin öğeleridir (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000). Doğal çevre canlı ve cansız olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Canlı doğal kaynaklar (hayvanlar, bitkiler, mikroorganizmalar) canlı çevreyi ifade etmektedir. Cansız doğal çevre ise su, toprak, hava sistemleri, yer altı kaynaklarını kapsamaktadır (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2015). Çevrenin tahribi ile çevre sorunlarının ortaya çıkması genelde doğal dengelerin bozulmasıyla meydana gelmiştir (Kurgun, Tarkay ve Aydın, 2004). Bunlara etki eden çevre duyarlılığı, çevre bilinci gibi çevreyi oluşturan temel kavramların incelenmesi önemlidir.

Çevre bilinci; çevre bilgisi, çevreye tutum ve çevreye yararlı davranışları kapsayan bir kavramdır (Erten, 2004). İnsanların ya da toplumların çevreyle, dengeli bir biçimde ilişkide olabilmeleri için gerekli davranış, tutum ve düşünce şeklidir (Çepel, 1996). Çevre bilinci olan birey çevreye yararlı davranışlarda bulunur, çevre problemlerine duysız değildir ayrıca kendi menfaati için çevreyi kullanmaz (Erten, 2004). Çevre bilinci konusunda bireylerin uyanışını sağlayan etkenler; sanayileşme ve sanayileşmenin getirdiği kirlilik, enerji krizi, nükleer gücün sebep olduğu problemler, sanayileşmenin getirdiği hayat tarzına karşı tepkiler olmuştur. Ayrıca kitapların çevre sorunlarını işlemesi ve basının çevre konularına daha çok yer vermesi de çevre bilincinin artmasında etkili olmuştur. Türkiye’de 1970’li yıllar çevre bilincinin yerleşmesi ve yaygın hale gelmesinde önemli bir dönemdir. Bu dönemde çevresel bozulmaya yönelik ilk protesto gösterileri, körfez kirliliğine, nükleer santrale ve çıkarılan zararlı gazlara tepkiler, fabrikaların çevreye verdiği zararların dava edilmesi gibi çevre bilincinin öne çıktığı gelişmeler yaşanmıştır (Dilek Eren, 2017).

Çevre duyarlılığı kavramı çevre problemlerine karşı olumlu girişimlerde bulunmayı isteme şeklinde tanımlanabilir (Çalışkan, 2002). İnsanların çevre davranışları çevre duyarlılığının bir göstergesi olabilir çevre duyarlılığı kişinin çevre sorunlara karşı nasıl davranış sergilediğine bakılarak belirlenebilir (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003).

Çevre, insan faaliyetleri ile birlikte düşünülmelidir. Çünkü çevre, sadece insan dışında kalan dış dünya değil, insanlar tarafından değiştirilip biçimlendirilen bir yerdir. Sağlıklı bir yaşamın sürdürülebilmesi sağlıklı bir çevre ile mümkün olabilir. İnsanoğlu var olduğundan beri çevresini etkilemekte aynı zamanda ondan etkilenmektedir.

2.2.1. Çevre İnsan İlişkileri

Çevre insan ilişkileri incelendiğinde ilkel dönemlerde insanlar çevre ile uyumlu olmuş, çevreye zarar vermek gibi bir amaçları olmamış kendilerini çevrenin bir parçası olarak görmüşlerdir. Hatta doğa kutsal olarak görülmüş, insanlar yaşamına devam edebilmek için doğayla uyumlu olmak zorunda kalmışlardır. Bu dönemlerde insanların doğaya müdahale edecekleri bir alet ya da güçleri yoktur. Ayrıca teknoloji doğayı değiştirebilecek yeterlilikte değildir. İnsanlar doğada kendiliğinden yetişen bitkilerle ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar (Ertürk, 2009). Söz konusu toplumlar çevreye etki etmekten çok çevreye bağımlı olarak yaşamaktaydılar. Çünkü iklim koşulları, bitki örtüsü, hayvan çeşitliliği yaşam faaliyetlerini belirlemekteydi (Yazgan, 2010). Bu dönemde yaşayanların çevreye etkilerinin az olmasının sebebi nüfusun az, kullanılan enerjinin de insan gücü olmasıdır. Bu dönem insanı “Ortama Uyumlu” insan olarak nitelendirilmiştir (Türkman, 2000).

İlkel dönemden sonra insanın yerleşik yaşama geçmesi ile birlikte çevreye etkiler artmıştır. Ateşin keşfi, bazı aletlerin icadı, yabanilerin evcilleştirilmesi gibi faaliyetler sonucu yerleşik hayata geçen insan çevreyi değiştirmeye, ona hükmetmeye başlamıştır. İnsanlar doğa karşısında üstün konuma gelmişlerdir. Tarımla tanışmaları çevre insan ilişkileri bakımından çok önemli bir dönüm noktası olmuştur. Toprağa bağlı bir yaşam başlamış, insanoğlu çevre üzerindeki gücünü çevrenin aleyhine kullanmaya başlamıştır (Ponting, 2000).

İnsanoğlu yerleşik hayata geçmesiyle buharlı makinelerin bulunuşu gibi teknolojik ve bazı bilimsel gelişmeler ortaya koymuştur. Hayvanlar evcilleştirilmiş, çevre insanların yaşam biçimine göre şekillendirilmeye başlamıştır. İnsanoğlunun bu düşünce tarzı kendini doğadan üstün görmesinin bir sonucudur. İnsan merkezli denilen bu yaşam biçiminin çevreye etkisi doğanın aleyhinde olmuştur. İnsan çevre ilişkisindeki bu değişim bu dönemde önemli çevre sorunlarına sebep olmamıştır çünkü bu dönemlerde nüfus azdır ve fosil yakıtlar gibi çevreye zararlı kaynaklar kullanılmamıştır (Keleş’ten aktaran Tan, 2011).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte doğanın dengesi de yavaş yavaş bozulmaya başlamıştır. İnsanlar çevre üzerinde hâkimiyet kurmak için teknolojiyi bir araç olarak kullanmışlardır

(Oğuz, 2015). Sanayileşme ve bilimin gelişmesi de insan çevre ilişkilerini olumsuz yönde etkilemiş, insanlar doğayı istedikleri yönde dönüştürme imkânına sahip olmuşlardır. Özellikle sanayi devriminden sonra çevre üzerindeki insan faaliyetleri ciddi çevre sorunlarına sebep olmaya başlamıştır (Legget, 2007). Çünkü sanayileşmenin yoğun olduğu bölgelerde doğal kaynakların aşırı kullanımı söz konusudur. Sanayi devrimiyle beraber nüfus miktarı artmış, artan ihtiyaçları karşılamak için ormanlık araziler, bataklıklar insanın eline verilmiştir. Ayrıca nüfusun ihtiyaçlarını karşılamak için üretim ve dolayısıyla tüketim de artmıştır (Özdemir, 2014). İnsanoğlunun doğayı kirletip, sömürmeyi doğaya uyumlu yaşamaya tercih etmesiyle birlikte önemli küresel çevre sorunları ortaya çıkmaya başlamıştır (Karaca, 2007). Özellikle 19.yy da insanlık bilim ve teknolojiye ilerlemiş çevreyi denetleyebilen bir güç haline gelmiştir. Çevre geçmişe göre daha çok zarara uğramaya başlamıştır. Sanayileşme toplumu etkilemiş, sanayi kentleri oluşmuştur. Ayrıca üretimin artmasıyla çevreye salınan zararlı maddelerde de büyük oranda artış olmuştur. İnsan çevre ilişkileri bağlamında sanayi toplumlarındaki en önemli gelişmelerden biri yenilenemeyen kaynakların üretimde kullanılmaya başlanmasıdır. Bu durum beraberinde su ve hava kirlilikleri, asit yağmurları, küresel ısınma gibi büyük çevre sorunlarına sebep olmuştur. Çevre tahribi ve sorunlarının tek sebebi sanayileşme değildir fakat en önemli sebeplerden birinin bu olduğu düşünülmektedir (Özerkmen, 2002). Çünkü sanayi faaliyetleri doğrudan hammaddeyi işleyerek ürün elde edip onu çevreye atık bırakacak şekilde tüketme sistemine dayalıdır (İlkin ve Alkin, 1991). Sanayi toplumlarında insan ve hayvan gücüne dayanan üretim tarzından makine gücüne dayanan tarza geçilmiştir. Tarımda verimlilik artmıştır ama arka planda çevreye tahribat yatmaktadır. Çünkü kimyasal gübreler, pestisidler, yanlış sulama ortaya çıkmıştır bunların sonucunda ise toprak verimsizliği, akarsu ve göllerde kuruma, kuraklık, erozyon, mera ve ormanların yok edilmesi gibi büyük problemlerle karşı karşıya kalınmıştır (Ertürk, 2009).

Sonuç olarak sanayileşme ve bilimdeki gelişmeler modern toplumları oluşturmuştur. Bu toplum insanı ise doğayı hiç bitmeyen bir kaynak olarak görmüştür. Bu düşünceden dolayı küresel boyutlara ulaşan ve yaşamı tehdit eden çok ciddi çevre problemlerinin temeli atılmıştır. İnsanoğlu uzunca zaman çevre kirliliklerini görmezden gelmiştir. Böylelikle yerel veya bölgesel olan çevre sorunları küresel boyutlara ulaşmıştır. Nihayet 1960 yıllarından sonra çevre sorunları uluslararası görüşmelerde konuşulmaya başlanmış, hatta devletlerarasında sorun oluşturmuştur (Kılıç, 2006). 1970'li yıllardan sonra çevre sorunlarıyla kitlesel mücadeleler artmıştır. 1972'de Birleşmiş Milletler Çevre Örgütü

(UNEP) kurulmuş daha sonra Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından çevre sorunları ele alınmaya devam etmiştir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler 1972 yılında İsviçre'nin Stockholm kentinde Stockholm Konferansında bir araya gelmişlerdir. Bu konferans ilk kez küresel olarak çevre sorunlarının kabul edilmesi ve irdelenmesi özelliği taşıdığından önemlidir (Erbaşan, 2018). Ardından 1979'da I. İklim Konferansı, 1990 yılında II. İklim Konferansı, 1992 yılında Rio Zirvesi ve II. Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı gerçekleşmiştir bunlar da çevre konulu diğer önemli toplantılardandır.

Dünyada çevre sorunları ile ilgili görüşmeler yapılmasıyla ülkemizde de bazı politikalar geliştirilmiştir. İlk kez Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)'nda çevre sorunları ayrı olarak ele alınmıştır. 1961 anayasasında sağlık hakkından bahsederken dolaylı olarak çevreye değinilmiş 1982 Anayasasının 56. Maddesinde ise "Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve yurttaşların ödevidir." şeklinde çevre konusu ele alınmıştır. (Keleş ve Hamamcı, 1998). 1983 yılında 2872 sayılı Çevre Yasası çıkarılmıştır. Yasa çevrenin korunup iyileştirilmesine yöneliktir. Bu önemli gelişmelerden sonra bölgesel, ulusal, uluslararası düzeyde çevreyi ilgilendiren birçok plan ve toplantılar yapılmıştır. Çevre problemleriyle ilgili devletlere ve uluslararası kuruluşlara büyük sorumluluklar düşse de bu problemleri engellemek tüm insanlığın görevidir. Çevre sorunları dil, din, ırk ve renk ayırt etmeksizin insanlığı ilgilendiren evrensel sorunlardır (Erten, 2004). İnsanların çevreye karşı davranış biçimleri, tüketim anlayışları, materyalist eğilimleri değişmedikçe çevre sorunları hep var olmaya devam edebilir, insan hayatını tehdit eden boyutlara ulaşabilirler.

İnsanın merkezde olduğu çevre anlayışı dört değer üzerinden değerlendirilmektedir. Birincisi insan tüm canlılardan farklıdır ve onlar üzerinde belirleyici bir gücü vardır. İkincisi insanı farklı kılan kendi hedefleri doğrultusunda çabalayabilen, kendi kaderini çizipbir varlık oluşudur. Üçüncüsü insan amaçları için doğadaki sınırsız tüm kaynakları kullanabilir. Dördüncüsü insanlık sürekli geliştiğinden dünyada meydana gelen tüm sorunlara çözüm üretme kabiliyetine sahiptir (Tuna, 2007). Çevresel değerlerin daha çok doğayla ilgili değerler olduğu düşünülmektedir (Schultz, Shriver, Tabanico ve Khazian, 2004). Bu değerler bireylerin doğaya önem verme sebeplerinin ifadesidir.

2.2.2. Çevre Değerleri ile İlgili Teoriler

Çevresel değerler insanların doğaya önem verme derecelerini temsil etmektedirler. Çevresel değerler farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Thompson ve Barton (1994) 'a göre insan merkezli ve doğa merkezli olmak üzere iki çevresel değer bulunmaktadır. Antroposentrizm (İnsan merkezli) yaklaşım insanoğlunun çıkarlarını gözetmektedir. Örneğin hayvanlar insanların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamada yararlı oldukları için değerlidir. Ayrıca bu yaklaşıma göre çevre ve doğa tek başına (insan olmadan) bir anlam ifade etmemektedir. Antroposentrik bireylere göre çevrenin korunması insan sağlığına yararlı olacağı ve insan yaşamının devamını sağlayacağı için gereklidir (Erten, 2007). Ekosentrik (doğa merkezli) anlayışa göre ise çevrenin canlı ve cansız tüm unsurlarla beraber bir değeri bulunmaktadır. Doğaya hayranlık ve saygı duyulur. Ekosentrik bireyler ormanların yok edilmemesi gerektiğini aksi halde bitki ve hayvan türlerinin yok olabileceğini düşünmektedirler (Kortenkamp ve Moore, 2001; Thompson ve Barton, 1994).

Stern, Dietz ve Kalof (1993), çevrecilikle ilgili üç değer yönelimi veya değer türü öne sürmüşlerdir: Bencil (kişisel çıkar), sosyal özgecil (diğer insanlara karşı fedakarlık) ve biyosferik (diğer türlere ve biyosfere karşı fedakarlık). Çalışmalarda özellikle biyosferik ve sosyal- özgecil değerlerin çevre davranışlarına önemli etkisi olduğu belirtilmiştir (Menzel ve Bögeholz, 2010; Stern, 2000).

Kellert (1996) çevreye yönelik özel değerleri ele alan dokuz değer yönelimini tanımlamıştır. Kellert (1996) değer tipolojisi bireylerin yaban hayvanlarına ve biyolojik çeşitliliğe yaklaşımı ile ilgilidir. Temel Değerler Tipolojisine göre değerler şunlardır;

Faydacı: Doğanın nesnel ve maddi olarak kullanılması. Örneğin petrol veya su arıtma hizmetlerini fayda sağlamak amacıyla kullanmak.

Doğacı: Doğanın doğrudan deneyimle keşfi. Doğayla iç içe olmak.

Bilimsel-çevreci: Doğanın yapısı, işleyişi ve doğa içerisindeki ilişkilerin sistematik olarak araştırılması

Estetik: Doğanın fiziksel çekiciliği ve güzelliği

Sembolik: Doğanın düşünme ve konuşma için kullanılması. (Yazar veya sanatçının doğadan ilham alarak eser ortaya koyması).

İnsancıl: Doğanın farklı unsurlarına yönelik güçlü duygusal bağ ve sevgi (Doğada zaman geçirmek, ağaçlarla ilgilenmek, yeşili sevmek)

Etik: Doğaya yönelik manevi saygı ve ahlaki kaygı

Baskın: Doğa üzerinde egemenlik, baskınlık ve doğanın fiziksel kontrolü

Karşıt: Doğadan korku, nefret ve doğaya yabancılaşma (Kellert' dan aktaran Dervişoğlu, 2010).

Çevresel değerlerin zarar görmesi neticesinde engellemesi güç çeşitli çevre sorunları ortaya çıkabilir.

2.2.3. Çevre Sorunları

Yıllardır işlevini kendiliğinden sürdüren çevrenin dengesi artık bozulmaya başlamıştır. Doğa içinde barındırılmayan atıklar çevrenin dengesini ciddi anlamda etkilemiştir. Bununla birlikte insanların doğayı tahribi, bilinçsizce kendi amaçları uğruna çevreyi kullanmaları bugün ciddi boyutlara ulaşan çevre sorunlarının temelini oluşturmaktadır. (Umweltbundesamt'tan aktaran Erten, 2005). Çevre sorunları insanların faaliyetleri sonucunda meydana gelen olumsuzluklara bağlı olarak doğal dengenin bozulması ve yine bu faaliyetler sonucunda oluşan atıklar sonucunda çevrede oluşan istenmeyen sonuçlar olarak tanımlanmaktadır (Çevre Bakanlığı, 1983). İnsanlığın bilinen tarihiyle yaklaşık 40-50 bin yıllık bir zaman diliminde doğayla dostane ilişkiler içinde olunmuştur. Nüfusun az olmaması, kaynakların fazla kullanılmaması sebebiyle çevre sorunları ön plana çıkmamıştır. Avcı toplayıcı dönemde dünyanın ekolojik taşıma kapasitesinin mevcut popülasyona göre çok daha fazla olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla çevre sorunları yaşam için problem oluşturmamıştır (Türkmen, 2017). Endüstri devriminden sonra ortaya çıkan sanayi toplumu birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Sanayi devrimiyle birlikte çevre bilinçsiz bir şekilde kullanılmaya başlanmış, üretimde bir mal olarak algılanmıştır. Bununla beraber çeşitli çevre sorunları baş göstermiştir (Görmez, 2003). Yüzlerce yıl önce meydana gelen kirliliklerden bile hâlâ zarar görmemiz muhtemeldir. Dünyamızı tehdit altına alan en önemli çevre sorunlarından olan iklim değişikliği problemi; fosil yakıt kullanımı, enerji üretimi, ormansızlaşma, sanayileşme gibi sebeplerle giderek daha büyük bir sorun haline gelmiştir. Sera etkisi dünyanın yüzey sıcaklarının artışına sebep olmuş ardından dünya küresel ısınma sorunuyla karşılaşmıştır. Küresel ısınma sonucu buzulların erimesi, okyanus ve deniz seviyelerinin yükselmesi şiddetli hava olaylarına sebep olmuş, kuraklık, çölleşme, erozyon sorunları ortaya çıkmıştır. Havaya salınan zararlı gazlar ise asit yağmurlarını beraberinde getirmiş, yeryüzü adeta tahribata uğramıştır (Keleş, 2016). İnsanoğlu doğal ekosistemlerin

yenilenme kapasitesinin 1,5 katını tüketmekte olup bu şekilde tüketmeye devam ederse 2050 yılında ihtiyaçları karşılayabilmek için üç dünyaya daha ihtiyaç duyulacağı öngörülmektedir. Ayrıca tahminlere göre 2050 de dünya nüfusu 9,6 milyara ulaşacak olup bu da gıda ihtiyacını karşılayabilmek için 100 milyon hektar daha tarım alanına gereksinim duyulacağı anlamına gelmektedir. Buna karşı her yıl 500.000 km² toprağın erozyonla kaybedildiği, kentleşme sebebiyle sadece Avrupa’da her saat başı 11 hektarlık tarım alanının binalarla kaplanıp kullanılamaz hale geldiği ifade edilmektedir. Ayrıca dünyadaki kullanılabilir suların %70 i tarım alanları için kullanılmaktadır ve gıda sektörü, enerji tüketimi ve sera gazı salınımının başlıca nedenleri arasında gösterilmektedir. İsrar edilen gıdaların önlenmesi ile sera gazı salınımında üçte bir oranında azalma sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çevre sorunlarına bağlı olarak 1 milyardan fazla insan sağlıklı içme suyuna erişememekte, 2,6 milyar insan yeterli gelmeyen su sebebiyle sağlıklı koşullardan uzak yaşamakta, 1,4 milyon çocuk temiz su ve yetersiz hijyen sebebiyle hayatını kaybetmektedir (Keleş, 2016). Fazla ve bilinçsizce tüketimin toprakların kaybolması, su kirliliği, orman alanlarında azalma, biyoçeşitliliğin kaybolması, iklim değişiklikleri gibi hayatı tehdit eden birçok problemi beraberinde getirdiği ifade edilmektedir. Özellikle küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi ciddi problemlere daha sürdürülebilir çözümler bulunması önemlidir.

Son 50 yılda insan nüfusu, küresel ticaret ve tüketim önemli boyutta artmıştır. Dünya Doğayı Koruma Vakfı (WWF) Yaşayan Gezegen Raporu’nda doğal çevredeki bozulmalar sunulmuştur. Rapora göre sanayi devriminden beri çayırlar, ormanlar, sulak alanlar ve diğer ekosistemler üzerinde insan faaliyetleri sonucu okyanusların çoğu kirlenmiş, sulak alanların %85 inden fazlası yok edilmiştir. İnsanların doğal yaşam alanlarını tarım alanına dönüştürmesi, arazi kullanımındaki bilinçsizliği ve denizlerde aşırı avlanmaya bağlı olarak biyoçeşitlilik kaybı meydana gelmiştir. Kuş, memeli, sürüngen, balık popülasyonlarında 1970 yılından 2016 yılına kadar ortalama %68’lik bir azalma olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca 1970 yılından beri insanlığın Ekolojik Ayak İzi dünyanın kendini yenileme kapasitesini aşmaktadır. Gezegenimizde insanın ayak basmadığı doğal alanların sayısı oldukça azalmıştır (Yaşayan Gezegen Raporu, 2020).

Türkmen (2017) çalışmasında insanlığın karşı karşıya kaldığı belli başlı çevre sorunlarını şu şekilde ele almıştır;

- 1- Nüfus artışı ve mekân sorunu: Tahmini rakamlara göre 2050’li yıllarda insanlık nüfusu 9,3 milyara ulaşabilir. Bu durumun ise çevre sorunlarının artmasına sebep olması

muhtemeldir. Şehirleşen dünya ile birlikte içilebilir ve kullanılabilir su bulmak zorlaşabilir, katı ve sıvı atıklara bağlı çevresel kirlilikler artabilir.

2- Enerji sorunu: Özellikle artan dünya nüfusu ile birlikte enerji en büyük ihtiyaçlardan biri haline gelmiştir. Nüfus arttıkça enerji ihtiyacı artmış çoğu ülke diğer ülkelere bağımlı hale gelmiştir. Enerji ihtiyacının giderilmesi için fosil yakıtların kullanılmaya başlanması ile atmosfere bırakılan kirleticiler artabilir. Diğer yandan nükleer enerji kullanımının artması radyoaktif sızıntı ve atık problemlerine yol açabilir.

3- Tarımsal sorunlar: İnsanlık tarihinde ilk dönemlerde sulak alanlarda aşırı sulama ile çoraklaşma problemi doğmuş, topraklar kullanılamaz hale gelmiştir. Meşeliklerin bilinçsizce sökülmesi ve ormanların tahribi sonucu yeni tarım arazileri açılmış fakat bu araziler de zamanla verimsizleştiklerinden kullanılamaz hale gelmiştir. Toprağın bu şekilde yanlış kullanımı farklı çevre sorunlarını doğurmuştur. Bunlar çölleşme, çoraklaşma, ormansızlaşma, erozyon gibi sorunlardır. Çölleşme bilinçsiz davranışlar sonucu toprağın verimli yapısını oluşturan maddelerin taşınmasıyla meydana gelmektedir. Toprağın tek tip bitki ile işlenmesi, aşırı otlama, odunsu bitkilerin insanlar tarafından kendi çıkarları için kesilmesi gibi faaliyetler çölleşmeye sebep olabilir. Verimsiz arazi ve kuraklık ovalardaki yanlış sulama, toprağa verilen kimyasallar neticesinde meydana gelmektedir. Çoraklaşma sonucunda verimli tarım arazileri kullanılamaz hale gelebilmektedir. Orman tahribatı insanların çevreyi tarımsal ve mekânsal amaçla kullanmak istemesi veya kâğıt üretimi için kullanması sonucunda çevresindeki ormanları katletmesiyle oluşmaktadır. Dünya üzerinde özellikle iklim koşullarının iyi olmadığı bölgelerde insan eliyle yok olan ormanlar doğaya tekrar kazandırılmamıştır. Ormanların yok edilmesi atmosfere bıraktıkları oksijen ve birçok canlı için yaşam alanı olması göz önünde bulundurulursa çok ciddi çevre sorunlarına sebep olabilir.

4- Canlı türlerinin yok olması: Canlılığın devamının bugün var olan canlı çeşitliliği sayesinde devam edeceği düşünüldüğünde bu problem en önemli çevre sorunlarından denilebilir. Bundan 3,5 milyon yıl önce bin yılda doğal sebeplerle memelilerin yok olma hızı 0,01 iken günümüzde 145'e çıkmıştır. Şu anda nesli tükenmekte olan memelilerin % 11 civarında olduğu bilinmektedir. Bütün canlı çeşitleri ekolojik denge için büyük öneme sahiptir. İnsanların hayvanları çeşitli sebeplerle öldürmesi, avcılık, böcek ve ot ilaçları, doğal ortamından taşıma gibi faaliyetler ekolojik dengeyi alt üst edebilmektedir.

5- Küresel ısınma: Atmosfere salınan zararlı gazların artmasıyla oluşan sera etkisi sonucunda dünya üzerinde ortalama sıcaklıklarda artış görülmektedir. Kuruyan akarsular, kurak geçen kış, buzulların erimesi, su baskınları, iklim değişiklikleri küresel ısınmanın göstergeleri olarak sayılabilir. Özellikle fosil yakıtların kullanılmasıyla birlikte CO2 oranının gün geçtikçe arttığı bilinmektedir. Bu durum ise yaşamı tehlike altına sokan buzulların erimesi, gece gündüz arasındaki sıcaklıkların artması, iklim dengelerinin değişliği gibi olaylara sebep olabilir. Buzulların erimesiyle deniz seviyesinin yükseleceği ve birçok ülkenin sular altında kalacağı, kıyıya yakın su kaynaklarının kullanılamaz hale geleceği tahmin edilmektedir. İklim dengelerinin değişmesi ise bazı bölgelerde aşırı yağışlar bazı bölgelerde ürün kayıpları ve kuraklıklara sebep olacaktır.

Çevre sorunlarının bireylere ve toplumlara önemli düzeyde zararları olduğunu kavrayabilen çevre farkındalığı bulunan kimseler çevre sorunlarıyla alakalı neden sonuç ilişkisi kurabilirler ve bu sorunlara karşı betimleyici ve yorumlayan bir bakış açısına sahip olabilirler (Gadenne, Kennedy ve McKeiver, 2009; Gülay ve Önder, 2009). Çevre sorunlarının günümüzde fazlasıyla artması ile beraber problemlerin ortaya çıkışında önemli yere sahip olan çevre farkındalığı kavramı daha çok sorgulanır hale gelmiştir.

2.2.4. Çevre Farkındalığı

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre farkındalık “ görülmesi veya bilinmesi gereken şeylerden haberi bulunmak, kavranması gereken bir şeye dikkat etme durumu” olarak tanımlanmıştır. Öyleyse çevre farkındalığı “çevre ile ilgili görülmesi veya bilinmesi gereken şeylerden haberi bulunma, kavranması gereken bir şeye dikkat etme durumu” olarak ifade edilebilir (Solmaz, 2010). Çevre farkındalığı çevreyi oluşturan unsurlarla ilgili bilgiye sahip olma, çevreye karşı duyarlı olma ve olumlu davranışlar sergilemeyi ifade etmektedir (Grodzińska-Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda, 2006). Çevresel ahlak, çevreyi korumaya yönelik davranışlar ve çevreye tutum konuları çevresel farkındalık kapsamında değerlendirilmektedir (Jingliang vd., 2004). Ayrıca çevre farkındalığı kişilerin çevreyle ilgili bilgi birikimlerini ve çevre sorunlarını çözmedeki problem çözme yetilerini de kapsamaktadır (Fisman, 2005).

Çevre farkındalığının bilişsel ve duyuşsal sınırlamaları bulunmaktadır. Bilişsel sınırlamalar şunları içerir;

- 1- Birçok çevre sorununun acil olmaması: Çoğu çevresel bozulma hemen gerçekleşmez ve somut değildir (Preuss, 1991). Örneğin nükleer radyasyonu, ozon tabakasının incelmelerini ve atmosferdeki sera gazı birikimini hemen algılayamıyoruz. Türlerin kaybolması gibi fark edilebilecek değişiklikler bile bazı meslek grupları(çevreyle ilgilenenler) dışındaki kişiler tarafından fark edilmemektedir. Ayrıca daha uzak bölgelerdeki çevre değişimleri farkındalığımızdan kaçabilmektedir. Çoğu çevresel bozulma elle tutulur olmadığı için algılanabilir anlaşılabilir hale getirilmelidir (resimler, grafikler gibi).
- 2- Yavaş ve kademeli ekolojik yıkım: Diğer bilişsel engel doğadaki değişimin çok kademeli ve yavaş gerçekleşmesidir (Preuss,1991). İnsanoğlu şiddetli ve ani değişimleri algılamada iyidir denilebilir ancak genelde yavaş değişimleri algılayamayabilir. Bu ünlü kurbağa deneyine benzemektedir. Kurbağaları kaynar suya attıklarında hemen dışarıya çıkmaya başlamışlar, soğuk suya koyup alttan yavaş yavaş ısıtıp kaynar dereceye getirince tepki vermemişlerdir. Bizim yavaş gelişen çevre sorunlarını algılamamamız da buna benzetilmektedir.
- 3- Karmaşık sistemler: Çevre sorunlarının çoğu karmaşıktır. İnsan zihni ise olayları basitleştirme ve doğrusal düşünme eğilimindedir (Fliegenschnee ve Schelakovsky, 1998; Preuss, 1991). Bu da çevresel yıkımın daha iyi anlaşılmasını engelleyebilir. Genel olarak bazı bilişsel sınırlamalarımız çevre sorunlarının farkına varmamızı ve harekete geçmemizi engelleyebilmektedir.

Çevre sorunları, insanların doğanın işleyişini anlamama, doğal kaynakları bilinçsiz tüketme, çevreyle ilgili bilgi eksikliği sebebiyle ortaya çıkabilirler. Waktola (2009) çevre sorunlarına sebep olarak temelde çevre farkındalığının olmayışının ve çevreyle ilgili konuların doğru anlaşılmasının olduğunu belirtmektedir.

Stepath (2004) 'e göre çevre farkındalığı ile çevreye karşı geliştirilen tutumlar arasında yüksek bir bağ vardır. Çevreye yönelik tutumların artmasının çevre farkındalığını artırdığı düşünülmektedir. Ayrıca sosyal farkındalık ile duygusal duyarlılık arasında pozitif ilişki olduğu bunun da çevresel farkındalığa olumlu etki ettiği bulunmuştur (Iwata, 1992).

Çevresel farkındalığı bulunan, çevre sorunlarının kendine ve topluma etkilerinin farkında olan bireylerin hayatları boyunca bütün faaliyetlerinde çevreyi önemseyerek hareket etmeleri beklenmektedir (Gadenne vd., 2009). Çevre farkındalığını etkileyen unsurlardan en önemlisinin medya olduğu, daha sonra okul ve ailenin geldiği ifade edilmektedir

(Xuehua, 2004). Yaşanılabilir bir çevre için toplumdaki bireylerin çevreyle ilgili önlemler almaları ve çevresel farkındalıklarını artırmaları gerekebilir. Çevre farkındalığı artan bireyler çevre sorunları konusunda daha çok endişelenen, her adımda çevreye önem veren kişiler haline gelebilir. Çünkü sorunların farkında olmayan bireylerin çevreye karşı sorumluluk hissetmeleri söz konusu değildir (Güven ve Aydoğdu, 2012). Bu bağlamda çevreye karşı sorumlu davranışların nasıl ortaya çıkıp geliştiği sorgulanabilir.

2.2.5. Çevre Sorumlu Davranış Modelleri

Çevre yanlısı davranışları açıklayan en eski modeller çevre bilgisinin çevresel tutumunu etkileyeceği onun da çevre yanlısı davranışa yol açtığını savunmuşlardır (Kollmuss ve Agyeman, 2002). Rajecki (1982) ise tutum ve davranış arasında bir tutarsızlığın olabileceğini düşünerek çalışmasında bunu dört nedene bağlamıştır;

- Doğrudan ve dolaylı deneyim: İnsan davranışlarına dolaylı deneyimlerden ziyade doğrudan deneyimlerin daha güçlü etkisi olabilir. Okulda çevre sorununu öğrenmek ile doğrudan deneyimlemek (örneğin kirli nehirde ölü balıkları görmek) davranışa farklı etki edebilir.
- Normatif etkiler: Kültür, gelenek, aile kuralları çevre davranışına etki edebilirler. Baskın kültürde sürdürülemez bir yaşam tarzı benimsenirse çevre yanlısı davranışlar daha az olacaktır.
- Zamansal tutarsızlık: insanların tutumlarının zamanla değiştiğini ifade etmektedir. (Örneğin Çernobil faciasından sonra İsviçre halkının büyük çoğunluğu nükleer enerjiye karşı çıkmıştır fakat iki yıl sonra nükleer santral inşası başlamasını onaylamışlardır).
- Tutum ve davranış ölçümü: Genellikle tutumları ölçerken davranışları ölçtüğümüzden daha geniş kapsamda sorulara yer verilir. Bu da tutum ve davranış arasında büyük farklılıklara yol açabilir (Örneğin tutum ölçerken “ çevreyi önemsiyor musunuz? ” davranış ölçülürken “Geri dönüşüm yapıyor musunuz?” gibi)

1986 yılında Hines, Hungerford ve Tomera Çevre Sorumlu Davranış Modeli’ ni geliştirmişlerdir. Bunun için 128 adet çevreye yönelik davranış detaylı incelenmiş ve sorumlu çevre davranışının değişkenleri şu şekilde sıralanmıştır;

- Konular hakkında bilgi: Kişi çevre sorunlarına aşina olmalıdır.

- Eylem stratejileri bilgisi: Kişi çevre sorunları üzerindeki etkisini azaltmak için nasıl davranması gerektiğini bilmelidir.
- Kontrol odağı: Güçlü bir iç kontrole sahip bireyler eylemlerinin değişim getireceğine inanırlar. Dış denetim odağına sahip bireyler ise eylemlerinin önemsiz olduğuna inanırlar. Kişi kendi davranışlarının farkında olmalı, değişim yaratabileceğini bilmelidir.
- Tutumlar: Çevre yanlısı tutuma sahip bireylerin çevre yanlısı davranışta bulunma olasılıkları daha yüksektir.
- Sözlü taahhüt: Çevre konulu faaliyetlere katılma isteği bireyin çevre yanlısı davranışa yönelme isteğinin göstergesi olabilir.
- Bireysel sorumluluk duygusu: Kişisel sorumluluk duygusu güçlü olanlar çevre sorumlu davranış geliştirmede daha iyi olabilirler (Hines, Hungerford ve Tomera'dan aktaran Kollmuss ve Agyeman, 2002).

Fietkau ve Kessel (1981) çevre yanlısı davranışı açıklamada sosyolojik ve psikolojik faktörleri kullanmıştır. Modelleri çevre yanlısı davranışı etkileyen beş değişkeni içermektedir. Birbirinden bağımsız ve birbirinden etkilenen değişkenler şunlardır;

- Tutum ve değerler
- Ekolojik olarak hareket etme olasılığı: Bunlar, insanların ekolojik olarak hareket etmesini sağlayan veya engelleyen dışsal, altyapısal ve ekonomik faktörlerdir.
- Davranışsal teşvikler: Bunlar, ekolojik davranışı güçlendiren ve destekleyen iç faktörlerdir (örn. Sosyal arzu, yaşam kalitesi, parasal tasarruf).
- Ekolojik davranış hakkında algılanan geribildirim: Bir kişinin belirli bir ekolojik davranışı sürdürmesi için olumlu bir pekiştirme alması gerekir. Bu geri bildirim, içsel (örneğin, doğru şeyi yapmanın memnuniyeti) veya dışsal (örneğin yere çöp atmamak veya geri dönüşüm yapmak sosyal olarak arzu edilen eylemlerdir) ve ekonomik (örneğin toplanan şişeler için para almak) olabilir.
- Bilgi: Bilgi doğrudan davranışı etkilemez, ancak bir tür tutum ve değer olarak hareket eder.

Bazı araştırmacılar, fedakârlığın gerekli olduğunu veya en azından çevre yanlısı davranışları desteklediğini iddia ederek modellerini ve varsayımlarını fedakârlık teorilerine dayandırmaktadır. Geller'in Aktif İlgilenme teorisinde insanların çevre yanlısı davranışta bulunabilmeleri için kendilerinin ötesine odaklanmaları ve toplumla ilgilenmeleri gerektiği belirtilmektedir. Geller aktif olarak çevreyi önemseme durumunun ancak öz saygı, aidiyet, kişisel kontrol, öz-yeterlik ve iyimserlik ihtiyaçı karşılanırsa gerçekteşebileceğini öne sürmektedir (Kollmuss ve Agyeman, 2002).

Borden ve Francis (1978) 'e göre ise;

- Güçlü bir benlik ve rekabetçi karaktere sahip kişilerin ekolojik anlamda olumlu hareket etme olasılıkları daha düşüktür
- Kişisel ihtiyaçlarını tatmin edebilen bireylerin çevre yanlısı konularla ilgilenmek için daha fazla kaynağa (zaman, para, enerji) sahip olmaları dolayısıyla ekolojik konularda olumlu davranışlarda bulunma olasılıkları daha yüksektir.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde materyalizm ve çevre ile ilişkili olarak yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kahriman Pamuk (2019) okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının, sürdürülebilir kalkınma hakkındaki bilgilerinin, çocuklukta yaşadıkları yerin ve çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşu, dernek ya da topluluğa üye olup olmamalarının, onların sürdürülebilir kalkınmaya karşı tutumlarını açıklamadaki rollerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Akdeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan 418 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma Hakkındaki Görüşleri ve Tutumları” anketinin Türkçeye uyarlanan iki bölümü ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Sonuç olarak çocukluklarında köyde yaşayan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya karşı tutumlarının çocukluklarında şehirde yaşamış olan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu ve sivil toplum kuruluşu dernek, topluluk üyeliğinin öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya karşı tutumlarına etki etmediği bulunmuştur.

Yıldırım (2019) yaptığı çalışmada marka bilinirliği ve materyalizm ilişkisine okul öncesi çocukların ebeveynlerinin bakış açısını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Ankara ilinde iki anaokuluna devam eden dört-altı yaş arasındaki 77 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Veriler açık uçlu sorular ve derecelendirme ölçekli maddelerin yer aldığı 19 sorulu ebeveyn anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, bu yaş grubundaki çocukların marka bilinirliğine sahip olduğu, aynı zamanda materyalist eğilimleri olmayan çocuklar olduğu gibi materyalist eğilimleri olan çocukların da var olduğu tespit edilmiştir.

Tokur (2019) çevreye ilişkin duygu etkinlikleriyle zenginleştirilmiş çevre bilimi dersinin fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre okuryazarlıklarına ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıfta öğrenim gören 70 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Çevre Bilimi Başarı Testi (ÇBBT), Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği (ÇYSDÖ), Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeği (ÇYDEÖ), Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği (SÇTÖ) açık uçlu görüşme formu ve yansıtma kâğıtları kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından Çevre Bilimi dersinde sunulmak üzere hazırlanan on haftalık uygulama öncesi öğretmen adaylarına veri toplama araçları uygulanmıştır. Deney grubunda çevreye ilişkin duygu boyutlarını içeren etkinliklerle gerçekleştirilmiş Çevre Bilimi dersi işlenmiştir. Kontrol grubunda ise çevreye ilişkin duygu boyutlarını içermeyen etkinliklerle gerçekleştirilmiş Çevre Bilimi dersi işlenmiştir. Hem deney hem de kontrol gruplarına yapılan uygulama sonrasında veri toplama araçları tekrar uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının çevresel bilgilerinin, çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin, sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının ve çevreye yönelik sorumlu davranışlarının anlamlı düzeyde artış gösterdiği bulunmuştur. Nitel verilerden edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının doğaya bağlılık, biyosferik kaygı, doğal çevreye olan adanmışlık, duyarlık ve doğaya dâhil olma durumlarının geliştiği; çevreye ilişkin görüşlerinde ise sürdürülebilirlik-geri dönüşüm, duyarlılık-sorumluluk ve bilinçlendirme temalarında artış gösteren kodlara değindikleri görülmüştür.

Konakçı (2019) fen bilgisi öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilgileri ve çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Iğdır ilinde görev yapan 110 fen bilgisi öğretmeni ve Bayburt Üniversitesinde öğrenim gören 110 fen bilgisi öğretmeni adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Çevre Bilgi Testi ve Çevre Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyinin orta, fen bilgisi öğretmenlerinin ise yüksek düzeyde olduğu, çevre bilgi puan ortalamalarının fen bilgisi öğretmenlerinin orta seviyenin üzerinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının ise orta seviyede olduğu bulunmuştur. Yaş değişkeni açısından fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, fen bilgisi öğretmenlerinin ise “Alan Bilgisi”, “Öğretim Stratejileri” alt boyutlarında 40+ yaş grubundaki öğretmenlerin öz-yeterlik puanları 26-30 yaş ve 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı şekilde farklılaştığı; yaş değişkeni açısından fen bilgisi öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmen

adaylarının çevre bilgi puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği; cinsiyet değişkeni açısından çevre eğitimi öz- yeterlik düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermezken, çevre bilgisi düzeylerinde fen bilgisi öğretmenlerinde erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık yarattığı; fen bilgisi öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni açısından çevre bilgi puan ortalamaları ve çevre eğitimi öz-yeterlik puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Karaca (2019) Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin materyalist eğilimlerinin anlık satın alma davranışına etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim döneminde üniversiteye devam eden 384 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Materyalizm Ölçeği ve Anlık Satın Alma Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre cömert olmama ve kıskançlık (imrenme) faktörlerinin anlık satın alma davranışını anlamlı ve pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Fakat saklama/muhafaza etme faktörünün anlık satın alma davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca materyalist eğilimlerden sayılan cömert olmama faktörünün cinsiyet, gelir, öğretim türü ve okunan sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Saraç (2018) çalışmasında ahlaki muhakeme içeren çevre eğitimi uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimliklerinin geliştirilmesine ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin azaltılmasına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ahlaki muhakeme içeren çevre eğitimi kapsamında eylem planı hazırlanmıştır. Çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Sekiz hafta boyunca çevre ve tüketim, hava kirliliği, su sorunu, toprak sorunu, nükleer enerji santralleri, küresel iklim değişikliği, biyoçeşitlilik ve sürdürülebilir biyosfer olmak üzere sekiz çevre konusu ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel veriler, açık uçlu anketler, etkinlik formları, yansıtıcı yazı formları, yapılandırılmamış gözlem (kamera kayıtları) ve odak grup görüşmeleri nicel veriler ise Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği ve Çevre Kimliği Ölçeği ile toplanmıştır. Sonuç olarak bu eğitimin, öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin gelişmesine ve çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin azalmasına olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca uygulama öncesi ve sonrası materyalist ve çevre temelli tercihler arasındaki önemli farklar saptanmıştır. Uygulama sonrası çevreye yönelik materyalist eğilimleri gösteren materyalist temelli cevap sayısı

önemli bir azalma göstererek, çevre odaklı tercihleri ifade eden çevre temelli cevap sayısının arttığı görülmüştür.

Bozyiğit ve Madran (2018) çalışmasında farklı çocuk yetiştirme tutumlarına sahip annelerin, çocuklarının tüketim davranışını nasıl şekillendirdiğini incelemiştir. Çalışma grubunu Adana ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları ve özel-resmi anaokullarında çocuğu eğitim gören 354 anne oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama tekniği olarak anket ve derinlemesine görüşme kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ağaç dikimi ve çiçek ekimi, kâğıtları ayırma, bilinçli tüketim, çevreye zararlı ürün kullanmama, alınacak ürünlerde dikkat edilen özellikler, tüketici olarak hakkını bilme, ürün alırken çocuğun fikrini sorma gibi konularda annelerin çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bilinçli tüketimde demokratik annelerin diğer annelere göre daha iyi olduğu, demokratik annelerin alınacak ürünlerde ürün fiyat performansına, aşırı korumacı annelerin ise içeriğe dikkat etmekte oldukları bulunmuştur. Tüm annelerin çevre temizliğine önem verdikleri fakat aşırı korumacı ve demokratik annelerin ağaç diktiği, geçimsiz annelerin ise ağaç dikmediği, karı-koca geçimsizliği olan annelerin çevreye zararlı ürün kullanırken, demokratik annelerin kullanmadığı, demokratik ve otoriter annelerin genelinin kâğıtları ayırdığı ortaya konmuştur.

Erdoğan (2018) tarafından yapılan çalışmada coğrafya öğretmenlerinin, çevre bilgi düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim döneminde, Ankara ilinde görev yapan 163 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çevre Bilgi Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre coğrafya öğretmenlerinin çevre bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çevre bilgi testinden aldıkları puanlar ile yaş ve cinsiyet değişkenlerinin çevre bilgi düzeylerine etki etmediği; buna karşılık mezun oldukları fakülte ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerinin çevre bilgi düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Yıldız (2018) okul öncesi eğitimi alan öğretmen adaylarının sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalıklarının belirlenmesinde çevre eğitimi aracı olarak kullanılan ekolojik ayak izi uygulamalarının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören her sınıftan 124 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ekolojik Ayak İzi Hesaplama Anketi ve Çevre Eğitimi Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ortalamasının Türkiye'nin

ekolojik ayak izi ortalamasından küçük olduğu, okul öncesi kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre ekolojik ayak izlerinin daha küçük olduğu, okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerinde mal, harcamalar ve geri dönüşümün daha etkili olduğu, öğretmen adaylarının gıda, seyahat, ev, enerjiye ait ekolojik ayak izleri arasında bir ilişkinin olmadığı, ekolojik ayak izlerinde bulundukları sınıflara ve yaşadıkları bölgeye göre bir farkın olmadığı, öğretmen adaylarının sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalık düzeylerinin kötü ve orta düzeyde olduğu, çevre eğitimi alan ve almayanlar arasında ekolojik ayak izleri bakımından bir farkın bulunmadığı, sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalıkları konusunda cinsiyete ve çevre eğitimi alıp almama durumlarına göre farkın olmadığı, çevre eğitimi alan ve almayanların sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalık düzeylerinin aynı olduğu tespit edilmiştir.

Güştâ Şahin ve Doğu (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinin her birinden tesadüfi örnekleme yöntemiyle her bölgeden bir üniversite olmak üzere belirlenen yedi üniversiteden 1098 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlerin ve lisans not ortalaması daha yüksek olanların lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği; yaş, devam edilen program (normal öğretim-ikinci öğretim) ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranış puanlarının kız meslek liselerinden mezun olanlar ve kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği; yaş, okudukları sınıf, devam ettikleri program (normal öğretim-ikinci öğretim) ve lisans not ortalamaları değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum puanları ile çevre sorunlarına yönelik davranış puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Karaca (2018) okul öncesi eğitimi alan okul öncesi öğrencileri ve onların anne ve babalarının çevre bilincine sahip olma durumlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu çocuğu Bartın Mustafa Aydede Anaokuluna devam eden 42 anne 48 baba olmak üzere 90 ebeveyn oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Çocukların Çevre Bilinci Anketi ve Velilerin Çevre Bilinci Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak çalışmaya katılan velilerin ve okul öncesi dönem çocuklarının çevre bilinç düzeylerinin yüksek olduğu

bulunmuştur. Anne babaların ve çocuklarının demografik değişkenler ile çevre bilinçleri düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Saraç ve Sarıkaya (2018) öğretmen adaylarının çevreye yönelik materyalist eğilimlerini tespit eden bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde birinci ikinci üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 600 öğretmen adayı oluşturmuştur. Ölçeğin yapı ve kapsam geçerliğine bakılmıştır. Yapı geçerliği için öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) bulunan yapının doğrulanması amacıyla da Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için ise Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları belirlenmiş, ölçeğin kararlılık düzeyine ilişkin test-tekrar test yöntemi kullanılarak Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak verilerin normal dağılım varsayımına ve AFA ya uygun olduğu, AFA sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Yapılan DFA sonucunda uyum indeks değerlerine bakılmış ve modelin verileriyle uyum içerisinde olduğu görülmüştür. AFA ve DFA analizlere dayanarak ölçeğin geçerli bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,94 bulunmuş, güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Güzelyurt ve Özkan (2018) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Kırklareli ilinin Babaeski ilçesindeki 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak altı soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin çevre eğitimi hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu ve çevre eğitimi uygulamalarını kısıtlayan pek çok olumsuz etkenin olduğu bulunmuştur.

Karademir vd. (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve Muş Alparslan Üniversitesi'nde okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının birinci ikinci üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden toplam 1049 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, kadın okul öncesi öğretmeni adaylarının erkek adaylara göre sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ege Üniversitesinde öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmeni adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış puanlarının örnekleme yer alan diğer üniversitelerde öğrenim

görmekte olan öğretmen adaylarının puanlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyi, sürdürülebilir çevreyle ilgili ders almaları ve bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumlarının çevreye ilişkin davranış düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığı bulunmuştur.

Özkan (2017) okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik görüşlerini incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 2015 yılında İstanbul ilinde görev yapan beş öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda benzer görüşlere sahip oldukları, öğretmenlerin çevre eğitimi etkinliklerine programlarında sıklıkla yer verdiği, öğretmenlerin büyük bölümünün çevre eğitiminde öğretmenin görevinin daha önemli olduğunu düşündükleri bulunmuştur.

Bülbül (2017) proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıfında öğrenim gören 72 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çevre sorunları dersini seçmeli ders olarak alan öğretmen adaylarından oluşturulan iki sınıftan biri deney grubu (N=36), diğer sınıf ise kontrol grubu (N=36) olarak belirlenmiştir. On iki hafta boyunca öğrenme-öğretme süreci deney grubunda proje tabanlı öğrenme yöntemi ile kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak nicel verilerin toplanması için Çevre Sorunlarına Yönelik Başarı Testi, Çevre Tutum Ölçeği ve Çevre Davranış Ölçeği araştırmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Nitel veriler ise deney grubunda yer alan on dört öğretmen adayıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile bu çalışmada yer almayan, deney grubundaki diğer yirmi iki öğretmen adayının öz değerlendirme formları ile toplanmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının çevresel bilgi, tutum ve davranış ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Deney grubu öğretmen adaylarının tüm test ve ölçeklerden alınan son test puan ortalamalarının, kontrol grubu öğretmen adaylarının puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, çevre eğitime yönelik derslerde proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanımının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık düzeyleri ile anlamlı şekilde olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Alabay ve Doğan (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına olan ilgi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Selçuk

Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenimlerini sürdürmekte olan 108 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlgileri Ölçeği ile toplanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının çevreye olan ilgi düzeylerinin, cinsiyet ve doğa ile ilgili etkinliğe katılma durumu değişkenleri ile anlamlı düzeyde farklılaştığı, öğretmen adaylarının sınıf, lise türü, çocukluğunu geçirdiği yerleşim yeri ve yapı türü ve öğrenim süreci boyunca çevre veya doğa ile ilgili ders alma durumuna göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Ergen vd. (2015) lise öğrencilerinin çevre bilgisi ve materyalizm değerlerinin çevre bilinci üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Ayrıca çevre bilgisi, çevre bilinci, materyalist değerlerin öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul ilinde on iki farklı teknik lisede eğitim gören 1011 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda çevre bilgisinin ve materyalist değerlerin çevre bilincini etkilediği bulunmuştur.

Bozyiğit ve Karaca (2014) çocukların tüketim hakkındaki aile iletişimleri ile materyalist eğilimleri ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Tarsus'taki ilkokulların üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden 306 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çocuğun materyalist tutumunu ölçen sorular ile demografik özellikleri, çocuğun okuduğu okulu, ailenin çocuğun aldığı harçlığa ve çocuğun televizyonda izlediği programa karışma durumunu belirlemeye yönelik sorular içeren araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Sonuç olarak kavram yönelimli iletişim ile materyalizm arasında ilişki çıkmasına rağmen sosyal yönelimli iletişim ile materyalizm arasında ilişki bulunmamıştır. Ayrıca sosyal yönelimli iletişimi kullanan ebeveynlerin çocuğun harçlığını nasıl harcayacağına ve televizyonda hangi programı izleyeceğine karıştığı da tespit edilmiştir.

Yücel Doğan (2010) tarafından yapılan çalışmada materyalist eğilimlerin demografik özellikler itibari ile farklılıklarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Balıkesir il merkezinde on sekiz ve on sekiz yaşından büyük 308 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Richins ve Dawson (1992)'ın "A Consumer Values Orientation for Materialism and Its Measurement: Scale Development and Validation" adlı makalesindeki on sekiz ifadeli ölçeğin uyarlanması ile oluşturulan anket kullanılmıştır. Sonuç olarak materyalist eğilimler yaş, cinsiyet, gelir ve eğitime göre farklılıklar göstermektedir. Bekâr katılımcıların daha fazla materyalist eğilimlere sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca düşük eğitim seviyesine

sahip olanların daha düşük materyalist ve düşük gelir grubunda olanların ise daha yüksek materyalist bakış açısına sahip olduğu, gençlerin materyalizme daha yakın oldukları belirtilmiştir.

Meydan, Doğu ve Dinç (2009) öğretmen adaylarının çevre konusundaki farkındalık ve duyarlılıklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular kullanılmıştır. Sonuç olarak katılımcılar hava ve su kirliliği ve su israfı, küresel iklim değişikliği ve küresel ısınma, sanayileşmenin çevre üzerinde bir tehdit faktörü olması konusunda duyarlılığa sahip olduklarını ve bu konulara yönelik önlemlerin mutlaka alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların lüks yaşamın ve yanlış tüketim alışkanlıklarının bir sorun olduğunu bilmedikleri; erozyon, sera etkisi ve ozon tabakasının incelmesi konularında ise yeterince duyarlılık ve farkındalığa sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Purutçuoğlu (2008) üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ve materyalist eğilimleri ile çevreye yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Ankara il merkezinde vakıf ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören toplam 480 öğrenci (240 kız, 240 erkek) oluşturmuştur. Veri toplamada beş bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Anket bölümlerinde Richins ve Dawson (1992)'ın Materyal Değerler Ölçeği, öğrencilerin çevre sorumlu davranışlarını incelemek amacıyla Gönüllü Sade Yaşam Ölçeği ve Çevre Sorumlu Davranış Ölçeği ile Sosyal Sorumlu Satın Alma ve Kullanma Ölçeği yer almıştır. Sonuç olarak öğrencilerin materyalist değerleri kapsamında vakıf üniversitesine devam eden öğrenciler arasında materyalist davranışlar doğal karşılanırken devlet üniversitesine devam eden öğrencilerin materyalist davranışları benimsemediği ancak “özenme” duygularının yüksek olduğu belirtilmiştir. Erkeklerin kızlara göre daha fazla materyalist davranışlar gösterdikleri, mal-mülk ile maddi varlıklara sahip olarak yaşamda başarı ve mutluluk sahibi olacaklarına inandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin çevre sorunlarının önemli olduğunu düşündüğü ancak bu sorunlara ilgisiz kaldıkları ve yeterli çevre sorumlu davranış göstermedikleri görülmüştür. Tüketim ürünleri açısından erkeklerin daha duyarlı davrandığı çevre sorunlarını algılama ve çevre sorumlu davranış göstermede kızların daha aktif olduğu bulunmuştur. Materyalist değerlerin çevreye yönelik tutum ve davranışlar üzerinde etkisinin düşük olduğu bulunmuştur.

Yağlıkara (2006) okul öncesi dönem çocuklarına çevre bilinci kazandırmada fen ve doğa etkinliklerinin etkileri konusunda öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma

grubunu Eskişehir il merkezindeki altı bağımsız anaokulu ve sosyoekonomik düzeylerine göre belirlenen on iki ilköğretim okulunun anasınıfı öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak anasınıfı öğretmenlerinin çevre bilinci konusundaki düşüncelerinin, çevre bilinci kavramıyla örtüştüğü, anasınıfı öğretmenlerinin çocuklara çevre bilinci kazandırmada en çok fen ve doğa etkinliklerinden yararlandıkları, fen ve doğa etkinliklerini çocuklara çevre bilinci kazandırmada etkili gördükleri bulunmuştur. Ayrıca fen ve doğa etkinlikleri kapsamında yer alan inceleme gezilerinin ve bitki yetiştirme çalışmalarının da çocuklara çevre bilinci kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen ve doğa etkinliklerinin çevre bilincine yönelik olarak çocuklara olumlu davranışlar kazandırdığı ve bu davranışların, doğadaki canlıları koruma, onlara zarar vermeme, onları sevmeye ve onlara değer verme; doğayı koruma ve doğaya zarar vermeme; çevreyi temiz tutma; canlıların bakımı ve beslenmesi konusunda sorumluluk alma; çevresine karşı yanlış davranış sergileyen insanları uyarma tutum ve davranışları olduğu tespit edilmiştir.

Erol ve Gezer (2006) sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Denizli ili Pamukkale Üniversitesi'nde eğitim gören 225 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak cinsiyet, annenin mesleği, yaş, ailedeki birey sayısı ile çevreye yönelik tutumlar arasında anlamlı farklılık; konut tipi, babanın meslek durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ile daha önce çevre ile ilgili ders alma durumunun ise bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Tuncer, Tekkaya ve Sungur (2006) öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili inançlarına cinsiyet ve çevre dersi katılımının etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubunu Orta Doğu Teknik Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Okul öncesi, İlköğretim Matematik ve İlköğretim Fen Öğretmenliği Bölümlerinden 334 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Çevre Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak çevre derslerine katılım durumu değişkenine göre derse katılan öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları fazla, kız öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları daha fazla olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarıyla ilgili doğayı korumaya hazır oldukları ve bu konuda kişisel sorumluluk alabilme eğiliminde oldukları belirtilmiştir.

Buhan (2006) okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırmayı amaçlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinci tutum,

bilgi ve davranış alt boyutlarında incelenmiş ve eğitim programlarında ne kadar çevre eğitimine yer verdikleri araştırılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul ilinde görev yapan 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplaması amacıyla Çevre Bilinci Soru Listesi ve Çevre Eğitimi Soru Listesi uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin çevre bilinci ile ilgili bilgi, tutum ve çevre korumaya yönelik davranışlarının olmadığı bulunmuştur.

Erten (2005) okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılmasını amaçlamıştır. Çalışma grubunu Ankara'daki devlet üniversitelerinin okul öncesi öğretmenliğinde okuyan 352 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin çevre hakkındaki bilgilerini, çevreye yönelik tutumlarını ve çevreyi korumaya yönelik davranışlarını içeren 20 tutum, 20 davranış ve 20 çevre bilgisine ait olmak üzere 60 soruluk anket kullanılmıştır. Sonuç olarak sadece çevre bilincine ait tutumların ve çevreye ait bilgilerin yüksek olmasının kişilerin çevreye yararlı davranışlar göstermesine yetmediği, olumlu tutumların davranışa dönüşmesinin kısa zamanda olamayacağı bunun zaman alacağı belirtilmiştir.

Şama (2003) öğretmen adaylarının çevresel tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Gazi Eğitim Fakültesinin birinci ve son sınıflarından tesadüfi olarak seçilen 442 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Çevresel Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu, orta ve ortaya yakın gelir grubundaki öğrencilerin düşük gelirli öğrencilerden daha olumlu tutum geliştirdikleri, büyük şehirde yaşayanların küçük yerleşim yerlerinde yaşayanlara göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu bölümde okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi ebeveynleri, fen bilgisi öğretmen adayları, sınıf öğretmen adayları, coğrafya öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri, yetişkinler ve üniversite öğrencileriyle çevre eğitimi, çevre bilinci kazandırmada fen ve doğa etkinlikleri, çevre bilinci, sürdürülebilir kalkınmaya karşı tutum, sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalık, çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranış, sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış ve tutum, çevre sorunlarına duyulan ilgi, çevre dostu davranış, marka bilinirliği ve materyalizm, tüketim davranışı, çevre okuryazarlığı, çevre bilgisi, çevre eğitimi öz yeterlik, çevre kimliği, çevresel vatandaşlık düzeyi, materyalist eğilim, çevreye yönelik materyalist eğilim konularında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Said, Ahmadun, Paim ve Masud (2003) çevresel kaygıları Malezyalı öğretmenler üzerinde incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 285 Malezyalı öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çevresel kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu kaygılar karşılaştırıldığında en düşük kaygının atıklarla ilgili en yüksek kaygının sağlıkla ilgili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çevre konularını, çevre sorunlarının nedenlerini, insan davranışının çevreye olan etkilerini bildikleri tespit edilmiştir. Ancak organik gıda, organik tarım, ayrışma, çevre dostu ürün bilgilerinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler çevre bilgisi kaynaklarını televizyon, gazete, radyo olarak belirtmişlerdir.

Andersson ve Nassen (2016) materyalist değerler, sera gazı emisyonları ve çevresel kaygılar arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya İsveç'te yaşayan 1004 kişi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Materyalist Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların enerji kullanımları, seyahat davranışları, tüketim alışkanlıklarından kaynaklanan sera gazı emisyonunun detaylı ölçümleri yapılmıştır. Sonuç olarak çevresel kaygılar ile yüksek materyalist değerler arasında zayıf anlamlı, negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca gençlerin yaşlılara göre daha materyalist oldukları saptanmıştır.

Zhou, Ye, Geng ve Xu (2015) örtük materyalist ve post materyalist değerlerin çevre davranışıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Çin'den 60 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Örtük Çağrışım Testi ve Çevresel Davranışlar Anketi uygulanmıştır. Sonuç olarak örtük materyalist değerler çevre yanlısı davranışları (kâğıt israfından kaçınma gibi) önemli ölçüde öngörmekte olduğu, çevre yanlısı davranışlarda bulunma niyetinde materyalizmden ziyade post materyalizmin baskın olduğu, gerçek çevre yanlısı davranışların sergilenmesinde materyalizmin önemli olduğu tespit edilmiştir.

Hurst vd. (2013) materyalizmin çevresel tutum ve davranışlarla ilişkili olduğu düşüncesinden hareketle bu konudaki mevcut araştırmaların sonuçlarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Konuyla ilgili (materyalizm ve çevre tutum davranışları) korelasyonları incelemek için meta analitik analiz teknikleri kullanılmıştır. Sonuç olarak çevresel tutum ve davranışlar ile materyalizm arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca materyalizmin çevresel davranışı doğrudan etkilediği, çevresel tutumların buna aracı olmadığı saptanmıştır. Çevresel tutumlar ve materyalizm arasında örneklem grubuna göre anlamlı ilişki, materyalizm ve çevresel tutum arasında halkla yapılan çalışmalarda öğrencilerle yapılan çalışmalara göre daha zayıf ve negatif yönde bir ilişki olduğu

bulunmuştur. Çalışmaların yayın yılına göre ise yakın tarihli çalışmalarda çevresel tutumlar ve materyalizm arasındaki ilişki daha az bulunmuştur. Çevresel davranışlar ve materyalizm ilişkisinin yayın yılından etkilenmediği belirtilmiştir.

Kilbourne ve Pickett (2008) çevresel inanç, çevresel sorumlu davranış ve çevresel kaygı ile materyalizm arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu rastgele bir telefon anketiyle seçilen Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yaşayan 337 yetişkin oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Materyalizm Ölçeği, Çevresel İnanç Ölçeği, Çevresel Endişe Ölçeği ve Çevresel Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak çevresel inançlar ile mutluluk, başarı, merkezîyetçilik değerlerinin olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu, çevresel inançların çevresel kaygıları artırdığı çevresel kaygıların ise bireyleri çevre dostu ürünler tüketmeye, çevre örgütlerine katılmaya yönlendirdiği yani çevre davranışlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Banerjee ve McKeage (1994) materyalizm ile çevrecilik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu ABD Massachusetts Eyaletindeki Kuzeydoğu Üniversitesinden 309 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Sonuç olarak materyalizm ile çevrecilik arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Materyalizm ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamış, maddiyatı başarı olarak gören bireylerin, tüketimin çevresel sonuçları hakkında endişe duymadıkları tespit edilmiştir.

Bu bölümde öğretmenlerle ve yetişkinler ile yapılan çevre kaygı düzeyi, materyalist değerler, çevresel kaygılar, çevre davranışı, çevresel inanç, çevre sorumlu davranış, materyalizm ve çevrecilik konularında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel veri toplama modellerinden biri olan betimsel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Betimsel tarama modelinde araştırmalar, verilen bir olgunun ya da durumun eksiksiz olarak tanımlanmasına yönelik olarak yapılmaktadır. Ayrıca eğitim alanında yapılan yetenek, tercih, tutumları ortaya koymaya yönelik araştırmalarda da betimsel araştırma yöntemi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Betimsel araştırmalarda araştırmacının sürece katılması ya da katılmaması durumlarında elde edilecek sonuç açısından bir değişme olmaz ve olay veya olgunun olduğu gibi net bir şekilde ortaya konması amaçlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan anasınıfları ve resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklem, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örneklem yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu doğrultuda birinci aşamada; Şanlıurfa ilinin üç ilçesi birer tabaka olarak örneklem alınmıştır. Örneklem seçimi sırasında, ilçe merkezlerinde ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan anasınıfları ve resmi

bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri sayılarının evrendeki toplam okul öncesi öğretmenleri sayısına oranı dikkate alınmıştır. İkinci aşamada, her bir tabaka olan ilçelerde örneklem alınacak ilkökuller ve ortaokuller bünyesinde bulunan anasınıfları ve resmi bağımsız anaokullarının seçimi için okulların her biri bir küme olarak kabul edilmiş ve okullar, küme örneklem yöntemine göre seçkisiz olarak belirlenmiştir. Son aşamada, okulların öğretmen listelerinden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile öğretmenlerin seçimi gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından toplamda 300 okul öncesi öğretmenine ölçme aracı gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökuller ve ortaokuller bünyesinde bulunan anasınıfları ve resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sayısı Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

Şanlıurfa İli Merkez İlçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlkokul ve Ortaokul Bünyesinde Bulunan Anasınıfları ve Resmi Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dağılımı

İlçe	Anasınıfı	Anaokulu	Toplam
Karaköprü	72	40	112
Haliliye	122	117	239
Eyyübiye	83	135	218
Toplam	277	292	569

Çalışma grubunun merkez ilçelere göre dağılımı Tablo 2 de yer almaktadır.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Merkez İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Kategoriler	n	%
Karaköprü	Anasınıfı	37	52,9
	Anaokulu	33	47,1
	Toplam	70	100,0
Haliliye	Anasınıfı	67	56,8
	Anaokulu	51	43,2
	Toplam	118	100,0
Eyyübiye	Anasınıfı	61	54,5
	Anaokulu	51	45,5
	Toplam	112	100,0

Tablo 3

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kurum Türü	Anasınıfı	165	55,00
	Anaokulu	135	45,00
	Toplam	300	100,00
Cinsiyet	Kadın	254	84,70
	Erkek	46	15,30
	Toplam	300	100,00
Yaş	23-25 yaş	91	30,30
	26-28 yaş	80	26,70
	29-31 yaş	46	15,30
	32 yaş ve üstü	83	27,70
	Toplam	300	100,00
Kıdem	0-5 yıl	175	58,30
	6-10 yıl	66	22,00
	11-15 yıl	33	11,00
	16-20 yıl	14	4,70
	21 yıl ve üzeri	12	4,00
	Toplam	300	100,00
En Uzun Süre Yaşadıkları Yer	Köy/Belde	37	12,30
	İlçe	71	23,70
	İl	98	32,70
	Büyükşehir	94	31,30
	Toplam	300	100,00
Medeni Durum	Bekâr	149	49,70
	Evli	151	50,30
	Toplam	300	100,00
Aile ile Birlikte mi Yoksa Yalnız mı Yaşama Durumu	Yalnız	98	66,00
	Aile ile Birlikte	51	34,00
	Toplam	149	100,00
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur-Yazar Değil/Sadece Okur Yazar	59	19,70
	İlkokul veya Ortaokul Mezunu	155	51,70
	Lise veya Dengi Okul Mezunu	64	21,30
	Üniversite Mezunu	22	7,30
	Toplam	300	100,00
Baba Öğrenim Düzeyi	Okur-Yazar Değil/Sadece Okur Yazar	19	6,30
	İlkokul veya Ortaokul Mezunu	115	38,30
	Lise veya Dengi Okul Mezunu	94	31,30
	Üniversite Mezunu	72	24,00
	Toplam	300	100,00
Çevre ile İlgili Ders Alma Durumu	Evet	165	55,00
	Hayır	135	45,00
	Toplam	300	100,00
Bir Şey Satın Alırken Ailenin Etkisinde Kalma Durumu	Evet	86	28,70
	Bazen	176	58,70
	Hayır	38	12,70
	Toplam	300	100,00
Bir şey Satın Alırken Arkadaşlarının Etkisinde Kalma Durumu	Evet	64	21,30
	Bazen	176	58,70
	Hayır	60	20,00
	Toplam	300	100,00

Tablo 3 incelendiğinde, örnekleme oluşturan 300 okul öğretmeninden 165'i (%55,00) anasınıfında ve 135' i (%45,00) anaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 254' ü (%84,70) kadın ve 46'sı (%15,30) ise erkektir. Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında %30,30 unun en yüksek yüzdeyle 23-25 yaş aralığında olan öğretmenler olduğu, kıdem yıllarına göre ise %58,30 unun en yüksek düzeyle 0-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en uzun süre yaşadıkları yere bakıldığında; 37' si (%12,30) köy veya beldelerde yaşarken, 71'i (%23,70) ilçelerde, 98'i (%32,70) illerde ve 94'u (%31,30) büyükşehirlerde yaşamıştır. Öğretmenlerin medeni durumuna bakıldığında 149' u bekâr (%49,70) 151'i evlidir. Bekâr öğretmenlerin 98'i yalnız (%66,00) 51'i (%34,00) ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Anne öğrenim düzeyine bakıldığında 59'u (%19,70) okur-yazar değil veya sadece okur-yazarken, 155'i (%51,70) ilkokul veya ortaokul mezunu, 64'u (%21,30) lise veya dengi okul mezunu ve 22'si (%7,30) üniversite mezunudur. Baba öğrenim düzeyine bakıldığında 19'u (%6,30) okur-yazar değil veya sadece okur-yazarken, 115'i (%38,30) ilkokul veya ortaokul mezunu, 94'u (%31,30) lise veya dengi okul mezunu ve 72'si (%24,00) üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 165'i (%55,00) çevre ile ilgili ders almışken, 135'i (%45,00) çevre ile ilgili ders almamıştır. Öğretmenlerden 86'sı (%28,70) bir şey satın alırken ailesinin etkisinde kalırken, 176'sı (%58,70) bir şey satın alırken bazen ailesinin etkisinde kalmaktadır ve 38'i (%12,70) bir şey satın alırken ailesinin etkisinde kalmamaktadır. Öğretmenlerden 64'ü (%21,30) bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalırken, 176'sı (%58,70) bir şey satın alırken bazen arkadaşlarının etkisinde kalmaktadır ve 60'ı (%20,00) bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalmamaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla Genel Bilgi Formu ve ÇYMEÖ kullanılmıştır.

4.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplayabilmek amacıyla araştırma sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Genel Bilgi Formu’nda okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türü, cinsiyet, yaş, kıdem, en uzun süre yaşadıkları yer, medeni durumu, aile ile birlikte mi yoksa yalnız mı yaşama durumları, anne-baba öğrenim düzeyi, çevre ile ilgili ders alma durumları, bir şey

satın alırken aile ve arkadaş etkisinde kalma durumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

4.3.2. Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği

Öncelikle Saraç ve Sarıkaya (2018) tarafından öğretmen adayları için geliştirilmiş ÇYMEÖ'nün okul öncesi öğretmenlerine uyarlanması için yazarlardan izin alınmıştır. Ölçek 39 maddeden oluşmakta olup, 4'lü likert tipi bir ölçek formunda (Tam katılıyorum/ Orta derecede katılıyorum/ Az katılıyorum/ Hiç katılmıyorum) hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğinin kabul edilebilir olması için uzman görüşüne başvurulmuş, 39 maddenin de kapsam geçerliliğini sağladığı noktasında görüş birliğine varılmıştır. Uygulanan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda 39 maddenin tek faktör altında toplandığı ve bu faktörün ölçeğin toplam varyansının %54,890'nı açıkladığı ortaya konmuştur. Uygulanan AFA sonucu elde edilen 39 maddenin faktör yükleri ,615 ile ,851 arasında olup bu maddelerin ölçeği temsil edebildiği anlamına gelmektedir. AFA ile ortaya çıkan sonuçlar Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. ÇYMEÖ'nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Başlangıçta 60 madde için 0,88 olduğu görülmüştür. Otuz dokuz madde için ise Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,94 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Şanlıurfa ili Milli Eğitim Müdürlüğü ile resmi yazışmalar yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün vermiş olduğu izin ile belirlenen okullara gidilerek, kurumdaki müdür onayı alındıktan sonra öğretmenler ile görüşülerek araştırmanın amacı, yöntemi, ölçeğin yapısı hakkında bilgi verilmiş, veri toplama için uygun oldukları zaman belirlenmiştir. Verilerin toplanmasının ders saatleri dışında gerçekleşmesine dikkat edilmiştir. Veriler bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir istatistik programına işlenmiştir. İlk olarak kayıp veya hatalı girilen veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda kayıp ve hatalı

girilen veri olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca verilerde uç değer olup olmadığı da kontrol edilmiş ve uç değer olmadığı görülmüştür.

Birinci araştırma sorusu kapsamında DFA yapılmıştır. ÇYMEÖ' nün geçerlik ve güvenirlik çalışması Saraç ve Sarıkaya (2018) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılmış ve geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise çalışma grubu olarak okul öncesi öğretmenler seçildiği için ölçeğin farklı bir örneklem grubunda uygulanması nedeni ile yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması gerekli görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla DFA kullanılmıştır. DFA ile var olan modelin veri ile uyumu değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adayları için geliştirilmiş olan ÇYMEÖ farklı bir örneklem olan okul öncesi öğretmenleri üzerinde uygulandığı için ölçeğin var olan faktör yapısının okul öncesi öğretmenler içinde doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile test edilmiştir. DFA' da verilerin modele uyumu konusunda değerlendirme yapmak için χ^2/sd (Kikare değeri/serbestlik derecesi), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation – Hata ortalamalarının karekökü), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual-Standardlaştırılmış Hata Kareler Ortalamasının Karekökü-), NFI (Normed Fit Index - Normlaştırılmış Uyum İndeksi), NNFI (Non-normed Fit Index - Normlaştırılmamış Uyum İndeksi), CFI (Comparative Fit Index – Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), GFI (Goodness of Fit Index- İyilik Uyum İndeksi) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index- Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi) gibi indeksler kullanılmıştır. DFA LISREL 8.8 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. DFA sonucunda her bir madde için elde edilen standart faktör yük değerinin 0,30' dan büyük olması ve hata varyansının ise 0,90' dan düşük bulunması ölçüt olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ayrıca ölçeğin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla ölçeğin tamamı için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach α katsayısının 0,70' den yüksek olması güvenirlik için ölçüt değer olarak kabul edilmektedir. Buna göre α değerinin 0,70' den yüksek olmasının ölçeğin güvenilir olduğunu gösterdiği söylenebilir (Kline, 1999).

İkinci araştırma sorusu kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin nasıl olduğunu belirlemek için ÇYMEÖ toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler (minimum, maksimum, ortalama, standart sapma) hesaplanmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, okul öncesi öğretmenlerin çevreye yönelik materyalist eğilim düzeylerinin demografik değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği amaçlandığı için ÇYMEÖ toplam puanları alınmıştır. Verilerin normallik varsayımı için, Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi hesaplanmıştır. Kolmogorov-

Smirnov testi ile örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırılır ve örneklem verilerinin normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı sonuç verilir (Baykul ve Güzeller, 2014). Kolmogorov-Smirnov testi sonucunun anlamlı çıkması verilerin normal dağılım göstermediğini, test sonucunun anlamlı çıkmaması ise verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Daha sonra ölçek toplam puanı için çarpıklık katsayısı ve standart hatası hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesi ile elde edilecek z istatistiğinin mutlak değerinin $\alpha=0.05$ için 1.96'dan küçük olması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2017). Bu iki test istatistiğinin yanında verilerin normalliği için histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri de incelenmiştir. Ölçek toplam puanlarından elde edilen çarpıklık katsayısı ve standart hataları ile Kolmogorov- Smirnov test sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Ölçek Toplam Puanına İlişkin Yapılan Normallik Sonuçları

Ölçekler	Çarpıklık K./Standart H.	Kolmogrov- Smirnov Testi
ÇYMEÖ	1,53/,141= 10,85>1,96	0,00*

* $p \leq 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, ölçek toplam puanının çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesinin 1,96'dan daha büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçek toplam puanına ilişkin Kolmogorov- Smirnov test sonuçlarının anlamlı olduğu ($p=0,00<0,05$) bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçek toplam puanının normal dağılım sergilemediği yorumu yapılabilir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca ölçek toplam puanına ilişkin histogram grafikleri de incelendiğinde normalliğin sağlanmadığı görülmüştür. Ayrıca ölçek toplam puanının yüksek olması öğretmenlerin materyalist eğilimlerinin düşük olduğunu gösterirken, ölçek toplam puanın düşük olması öğretmenlerin materyalist eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin toplam puanlarının normal dağılım sergilememesi nedeni ile analizlerde parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Buna göre ilişkisiz iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U-Testi, ilişkisiz ikiden çok grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için ise Non-Parametrik çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına uygun olarak tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

Birinci olarak “Okul öncesi öğretmenleri için ÇYMEÖ geçerli ve güvenilir midir?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar

Birinci araştırma sorusu kapsamında, öğretmen adayları üzerinde yapılmış ve geliştirilmiş olan ÇYMEÖ’ nün faktör yapısının okul öncesi öğretmenler örnekleminde de aynı şekilde olup olmadığını belirlemek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Geçerlik çalışması için ölçeğin geliştirildiği özgün formundaki model yapısı göz alınarak DFA yapılmıştır. DFA’ ya başlamadan önce örneklemin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Barlett küresellik test istatistikleri hesaplanmıştır (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Örneklemin faktör analizine uygunluğu için KMO değerinin 0,50’nin üstünde ve Bartlett testinin anlamlı bulunması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012; Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara, KMO değeri 0,96 ve Barlett küresellik testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 7532,988$; $p = 0,00 < 0,05$). Elde edilen bu bulgular neticesinde örneklem büyüklüğünün ve yapısının faktör çıkartmak için mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir (Leech vd., 2005). Bunun yanında Barlett testinin anlamlı bulunması verilerin çok değişkenli normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Ayrıca verilerde çok değişkenli uç değer olup olmadığını tespit etmek için Mahalonobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Mahalonobis değerlerine göre maddelerde çok değişkenli uç değer olmadığı görülmüştür. Faktör analizinin uygulanabilmesi için diğer bir varsayım olan çoklu bağlantı problemine bakılmıştır. Çoklu

bağlantı sorunu için ölçekteki maddeler arasındaki pearson korelasyonları hesaplanmıştır. Maddeler arasında hesaplanan ikili korelasyon sonuçlarına bakıldığında elde edilen değerlerden hiçbirinin 0.70'in üzerinde olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu neticesinde maddeler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir. Varsayımların sağlanmasından DFA'ya geçilmiştir. DFA' da model parametrelerinin tahmininde en çok olabilirlik kestirim yöntemi kullanılmıştır. DFA sonucunda elde edilen modelin model-veri uyumunu değerlendirmek için χ^2/sd , RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, GFI, AGFI, ve CFI uyum indeksleri kullanılmıştır. DFA ile elde edilen χ^2/sd oranının 5'ten küçük olması, GFI değerinin 0,90'dan yüksek olması, SRMR ve RMSEA değerlerinin ise 0,05' den düşük çıkması, model-veri uyumu için ölçüt olarak kabul edilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Bunun yanında, GFI ve AGFI' nin 0,85'ten büyük çıkması, SRMR ve RMSEA değerlerinin 0,10'dan düşük olması model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak değerlendirilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). CFI, NFI ve NNFI değerlerinin ise 0,95'in üzerinde olması çok iyi bir uyumu, 0,90-0,95 arasında olması ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Raykov ve Marcoulides, 2006; Schumacker ve Lomax, 2010). ÇYMEÖ' ne ilişkin elde edilen uyum indeks değerleri ile kabul sınırları Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5

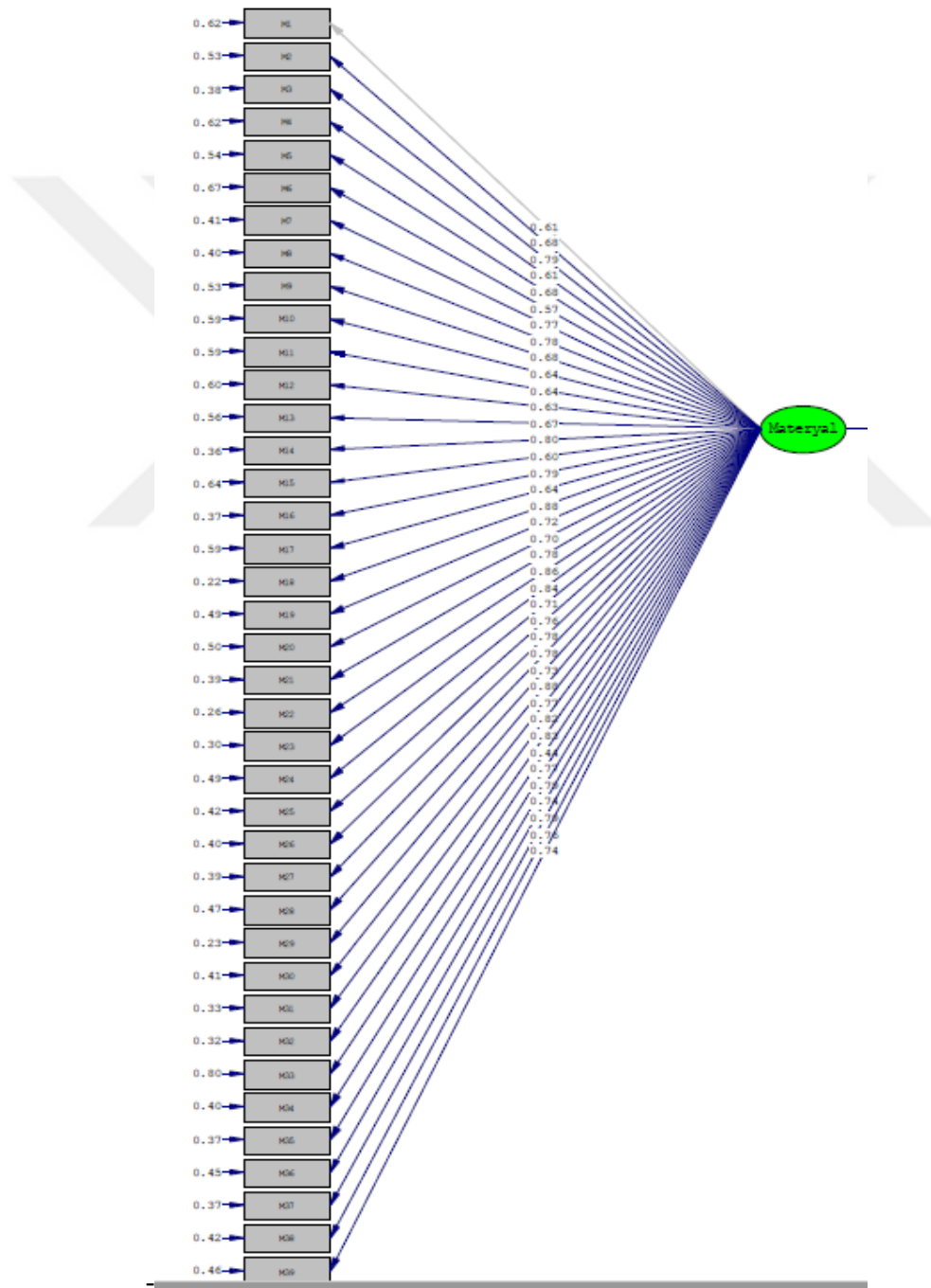
ÇYMEÖ Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	ÇYMEÖ Ölçeği	Sınır Değerler
χ^2/sd	2,81	≤ 5
RMSEA	0,078	$\leq 0,05$ veya $\leq 0,10$
SRMR	0,078	$\leq 0,10$
GFI	0,98	$\geq 0,85$
AGFI	0,98	$\geq 0,85$
CFI	0,98	$\geq 0,90$
NFI	0,97	$\geq 0,90$
NNFI	0,98	$\geq 0,90$

Tablo 5 incelendiğinde, ÇYMEÖ' nün okul öncesi öğretmenler üzerinden gerçekleştirilen DFA model – veri uyumuna ilişkin elde edilen uyum indeks değerlerinin hepsinin ölçüt değerlerini karşıladığı görülmektedir. Model veri uyum indeks değerlerinin ölçüt değerlerini karşılaması kurulan modelin veri uyumunu karşıladığını göstermektedir.

Yapılan DFA sonucunda maddelere ilişkin t değerleri incelenmiştir. Tüm maddelere ilişkin t değerlerinin 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bütün maddelere ilişkin t değerlerinin anlamlı bulunmasından sonra standart faktör yük değerleri ve hata varyanslarına bakılmıştır.

ÇYMEÖ' deki maddelere ilişkin elde edilen standart faktör yük değerleri ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 1'de gösterilmektedir.



Chi-Square=1975.50 df=702, p-value=0.0000, RMSEA=0.078

Şekil 1. ÇYMEÖ' ye İlişkin Yol Diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin $\lambda=0,44$ ile $\lambda=0,88$ arasında hata varyanslarının ise $\varepsilon=0,22$ ile $\varepsilon=0,80$ arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bu maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30'dan yüksek olması ve hata varyanslarının ise 0,90'dan düşük olması maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçebildiklerini göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Dolayısıyla maddelerin hata varyanslarının düşük ve faktör yük değerlerinin ise yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Elde edilen tüm bu sonuçlara göre, ölçeğe ilişkin modelin veriye oldukça iyi düzeyde uyum sağladığı ve modelde yer alan maddelerin ilgili yapıları iyi temsil ettikleri söylenebilir. ÇYMEÖ' nin güvenilirliği için Cronbach α katsayısı hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

ÇYMEÖ Cronbach α Katsayıları

Ölçek	α Değeri
ÇYMEÖ	0,96

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlere uygulanan ÇYMEÖ için elde edilen güvenirlik katsayısının 0,96 olduğu görülmektedir. Kline (1999) 0,80 güvenirlik katsayısının ölçümlerin güvenirliği için uygun olduğunu belirtmesine rağmen 0,70 değerinden yüksek olan değerlerinde güvenirlik için yeterli olduğu görüşünü savunmaktadır. Buna ÇYMEÖ' nün güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

ÇYMEÖ geçerlik ve güvenirlik çalışması sonuçları bütünüyle değerlendirildiğinde ÇYMEÖ' nün okul öncesi öğretmenleri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Çıkan sonuçlar ÇYMEÖ' nün okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerini belirlemek üzere de kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

İkinci olarak “Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimleri nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerini belirlemek için ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7' de gösterilmektedir.

Tablo 7

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçek	n	Min	Max	Ort.	s.s
ÇYMEÖ	300	61	156	135,32	19,61

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 135,32$) ve standart sapmasının ($s.s=19,61$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 61 ve en yüksek puanını 156 olduğu göz önüne alındığında, ortalama puanın maksimum puana yakın olduğu söylenebilir. Ölçek toplam puanının yüksek olması çevreye yönelik materyalist eğilimin düşük olduğunu gösterdiği için araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin düşük olduğu söylenebilir.

Üçüncü olarak “*Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimleri; görev yaptıkları kurum türü, yaş, kıdem, en uzun süre yaşadıkları yer, medeni durum, aile ile birlikte mi yoksa yalnız mı yaşama durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, çevre ile ilgili ders alma durumu, bir şey satın alırken ailenin etkisinde kalma durumu ve bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ’ den aldıkları puanların demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Non-Parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ’ den aldıkları toplam puanların görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Görev Yaptıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Kurum Türü	n	$\bar{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
ÇYMEÖ	Anasınıfı	165	136,18	19,76	155,52	25660,00	10310,00	,268
	Anaokulu	135	134,26	19,43	144,37	19490,00		

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U=10310,00$; $p > ,05$). Buna göre görev yaptıkları kurum türünün okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimleri üzerinde anlamlı fark yaratmadığı, anasınıfı ve anaokulunda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik materyalist eğilim düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonucun araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin benzer eğitimleri almış olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Buhan (2006) çalışmasında çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumun kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak çevre davranışının devlete bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Puanların Yaşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş Aralığı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
ÇYMEÖ	(1) 23-25 yaş aralığı	91	132,50	18,35	130,49	27,58	,000*	4>1,2,3
	(2) 26-28 yaş aralığı	80	133,41	19,43	138,78			
	(3) 29-31 yaş aralığı	46	130,34	25,04	134,30			
	(4) 32 yaş ve üstü	83	143,01	15,42	192,71			

* $p \leq ,05$

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇYMEÖ'den aldıkları toplam puanların yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=27,58$; $p\leq,05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Non-Parametrik çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 32 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin sıra ortalaması (192,71), 23-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin sıra ortalamasından (130,49), 26-28 yaş aralığındaki öğretmenlerin sıra ortalamasından (138,78) ve 29-31 yaş aralığındaki öğretmenlerin sıra ortalamasından (134,30) daha yüksektir. Puan ortalamalarına bakıldığında da, 32 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin aldıkları toplam puan ortalaması ($\bar{X}=143,01$), 23-25 yaş aralığında olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=132,50$), 26-28 yaş aralığında olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=133,41$) ve 29-31 yaş aralığında olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=130,34$) daha yüksektir. Ölçek toplam puanın yüksek olması çevreye yönelik materyalist eğilimin olmadığını gösterdiği için çevreye yönelik materyalist eğilimleri en düşük olan öğretmenlerin 32 yaş ve üstü olan okul öncesi öğretmenleri olduğu, çevreye yönelik materyalist eğilimleri en yüksek olan öğretmenlerin ise 29-31 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenleri olduğu görülmektedir. Bağmancı (2019) okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerini incelemiş ve çevre bilinçli tüketici alt boyutunda 22-31 yaş arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin 42 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde düşük puanlar aldıklarını rapor etmiştir. Kadioğlu Ateş ve Işık Öner (2020) çoğunluğu okul öncesi öğretmen adayları olan bireylerin sürdürülebilir tüketim davranış düzeylerini incelemişlerdir. Yirmi iki-yirmi dört yaş arasındaki öğretmen adaylarının 28 ve üstü yaş öğretmen adaylarına göre ihtiyaç dışı satın alma durumlarının daha fazla olduğunu saptamışlardır. Fen bilgisi ve coğrafya öğretmen adayları ile çevre bilgisi ve çevre eğitimi öz yeterlik konularında yapılan araştırmalarda da (Erdoğan, 2018; Konakçı, 2019) çalışma bulgusunu destekleyen sonuçlar mevcuttur.

Materyalist eğilimler; kıskançlık, mala düşkünlük, cömert olmama gibi sebeplerden orta yaş grubunda daha çok görülebilmekte daha yaşlı bireylerin ise hayatlarının son dönemleri olması sebebiyle daha az materyalist eğilimler gösterebilecekleri ifade edilmektedir (Odabaşı, 1999).

Araştırmada 32 yaş ve üstü öğretmenlerin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin en düşük bulunması bu yaşlarda maddi doygunluğa ve psikolojik olgunluğa erişen bireylerin tüketim odaklı bir hayattan uzaklaşıp daha tasarruflu bir hayat tarzını benimsemelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Puanların Kıdeme Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Kıdem	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
ÇYMEÖ	(1) 0-5 yıl	175	134,45	18,56	142,71	14,24	,007*	4>1,2 5>1,2
	(2) 6-10 yıl	66	131,57	23,62	139,05			
	(3) 11-15 yıl	33	139,24	18,88	173,86			
	(4) 16-20 yıl	14	145,35	12,34	201,14			
	(5) 21 yıl ve üzeri	12	146,08	9,41	203,67			

* p≤,05

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=14,24$; p≤,05). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Non-Parametrik çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 16-20 kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamasının (201,14), 0-5 kıdem yılına sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından (142,71), ve 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından (139,05) anlamlı derecede daha yüksektir. Puan ortalamalarına bakıldığında, 16-20 kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenlerin toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 145,35$), 0-5 kıdem yılına sahip öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 134,45$) ve 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 131,57$) daha yüksektir.

Tablo 10'a bakıldığında Non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenlerin sıra ortalamasının (203,67), 0-5 kıdem yılına sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından (142,71), ve 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından (139,05) anlamlı derecede daha yüksektir. Puan ortalamalarına bakıldığında, 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenlerin toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 146,078$), 0-5 kıdem yılına sahip öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 134,45$) ve 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin puan ortalamasından

($\bar{X}=131,57$) daha yüksektir. Ölçek toplam puanın yüksek olması çevreye yönelik materyalist eğilimin olmadığını gösterdiği için çevreye yönelik materyalist eğilimleri en düşük olan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul öncesi öğretmenleri olduğu, çevreye yönelik materyalist eğilimleri en yüksek olan öğretmenlerin ise 6-10 yıl kıdeme sahip okul öncesi öğretmenler olduğu söylenebilir. Karaevli (2019) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin çevre etliği farkındalıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çevre duyarlılığı ve çevre bilinci düzeylerinin (Bağmancı, 2019), eğitim programlarında çevre eğitime yönelik etkinliklere yer verip vermemelerinin (Buhan, 2006), çevre bilgisi, tutum ve davranışlarında mesleki kıdem faktörünün anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır.

Sınıf, fen bilimleri ve biyoloji öğretmenleri ile yapılan çevre davranış düzeyi, çevre sorunlarına yönelik tutum, çevre sorunları konusundaki bilgi, ilgi ve duyarlılık konularındaki çalışmalarda (Daştan, 2007; Erbasan, 2018; Erbasan ve Erkol, 2020) araştırma bulgusunu destekler nitelikte sonuçlar mevcuttur.

Yirmi bir yıl kıdeme sahip bir öğretmenin 32 yaşından büyük, 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerin ise çoğunluğunun 28-31 yaşlarında olduğu düşünüldüğünde bulunan sonucun yaş ile ilgili bulunan sonuçlarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin meslek hayatlarında ve yaşantılarında edindikleri bilgi ve tecrübelerin, çevre ve çevre sorunlarına karşı geliştirdikleri tutumların, öğrencilerde çevre farkındalığı yaratmak amacıyla katıldıkları faaliyetlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin daha düşük çıkmasına neden olabileceği düşünülebilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların en uzun süre yaşadıkları yere göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Puanların En Uzun Süre Yaşadıkları Yere Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Yaşadıkları Yer	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
ÇYMEÖ	(1) Köy/Belde	37	126,91	17,93	103,14	13,52	,004*	2>1 3>1 4>1
	(2) İlçe	71	138,87	14,83	162,92			
	(3) İl	98	137,13	18,65	159,37			
	(4) Büyükşehir	94	134,06	23,24	150,51			

* $p \leq ,05$

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların en uzun süre yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=13,52$; $p \leq ,05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Non-Parametrik çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, ilçelerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamasının (162,92), köy veya beldelerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerin sıra ortalamasından (103,14) anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında ise ilçelerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 138,87$), köy veya beldelerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 126,91$) anlamlı derecede daha yüksektir. Ayrıca Non-Parametrik çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, illerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamasının (159,37), köy veya beldelerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerin sıra ortalamasından (103,14) anlamlı derecede daha yüksek olduğu, puan ortalamalarına bakıldığında ise illerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerin toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 137,13$), köy veya beldelerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 126,91$) anlamlı derecede daha yüksektir. Büyükşehirlerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamasının (150,51) ise köy veya beldelerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamasından (103,14) anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında, büyükşehirlerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerin toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 134,06$), köy veya beldelerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 126,91$) anlamlı derecede daha yüksektir. Ölçek toplam puanının yüksek olması çevreye yönelik materyalist eğilimin olmadığını gösterdiği için çevreye yönelik materyalist eğilimleri en

düşük olan öğretmenlerin uzun süre ilçelerde yaşayan okul öncesi öğretmenleri olduğu, en yüksek olanların ise köy veya beldelede yaşayan okul öncesi öğretmenleri olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarıyla ağaç ve çevreye karşı tutum, sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum konularında yapılan çalışmaların sonuçları (Akçay, Halmatov ve Ekin, 2017; Kahriman Pamuk, 2019) araştırma sonucuyla çelişmektedir. Ayrıca sınıf, coğrafya ve fen bilgisi öğretmenleri ile çevresel tutum, çevre bilgi düzeyi, sürdürülebilir çevreye yönelik tutum konularında yapılan çalışmalarda da (Çimen ve Benzer, 2019; Erdoğan, 2018; Gül, Çobanoğlu, Aydoğmuş ve Türk, 2018) yerleşim yerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sanayi devriminden önce dünya nüfusunun çoğunluğu kırsal alanlarda yaşarken sanayi devriminden sonra artan sanayileşme ve kentleşmeyle büyükşehirlerde yaşayan nüfus miktarı artmıştır ve büyükşehirler çevre problemlerinin çok daha yoğun yaşandığı alanlar haline gelmiştir. Kentleşme bir yandan ülkelerin gelişmişlik seviyesini gösterirken diğer yandan ekosistemler üzerinde olumsuz etki yaratan bir unsur olmuştur. Tarım alanlarının sanayi ve konut alanına dönüştürülmesi, doğal alanların tahribi, artan tüketim ve atıklar, artan enerji ihtiyacı, yeraltı suları ve kaynakların aşırı kullanımı gibi çevre sorunlarıyla büyükşehirde yaşayan insanlar daha çok yüz yüze gelmiştir (Güçlü, 2017).

Köy ve beldelede çevreye yönelik materyalist eğilimlerin yüksek çıkmasına bu yerleşim birimlerinde yetişen okul öncesi öğretmenleri ve ailelerinin tarımla uğraşmaları sonucu birim bazında yüksek verim almak için çevre kirliliğine dikkat etmeden anız yakımı, vahşi sulama, pestisit uygulamaları gibi davranışlarda bulunmalarının sebep olabileceği ayrıca köy ve beldelede kültürel anlamda çevre bilincinin yerleşmemiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İlçelerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin köyde ve beldelede yaşayanlara nazaran çevresel sorunlarla daha çok karşılaştıkları ve çevre sorunlarının olumsuz etkilerini bizzat yaşayıp sorunlarla mücadele etmek durumunda oldukları için çevreye karşı daha hassas davranmış olabilecekleri de bir etken olarak değerlendirilebilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ'nden aldıkları toplam puanların medeni duruma göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de gösterilmektedir

Tablo 12

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' nden Aldıkları Toplam Puanların Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
ÇYMEÖ	Bekâr	149	133,26	19,41	136,58	20350,50	9175,50	,006*
	Evli	151	137,35	19,64	164,24	24799,50		

* $p \leq ,05$

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇYMEÖ' nden aldıkları toplam puanların medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=9175,50$; $p > ,05$). Mann Whitney U testi sonucuna göre öğretmenlerin sıra ortalamaları incelendiğinde evli öğretmenlerin sıra ortalaması (164,24) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamasından (136,58) daha yüksektir. Ayrıca evli öğretmenlerin puan ortalaması da ($\bar{X}=137,35$), bekâr öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=133,26$) daha yüksektir. Ölçekten alınan yüksek puan çevreye yönelik materyalist eğilimin düşük olduğunu gösterdiği için evli olan okul öncesi öğretmenlerin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin bekâr olan okul öncesi öğretmenlerin eğilimlerinden daha düşük olduğu söylenebilir. Toprak (2017) okul öncesi, sınıf, fen, matematik, dil grubu ve beceri grubu öğretmenleriyle yaptığı çalışmada evli öğretmenlerin çevre bilgisinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bekâr bireylerin genelde evlilere göre daha fazla materyalist eğilimler sergileyebildikleri; yeşil ürün satın alma, çevresel bilgi, tasarruf gibi konularda ise evli bireylerin daha iyi oldukları belirtilmektedir (Yücel Doğan, 2010; Çabuk, Nakıboğlu & Keleş, 2008; Güneş, 2019). Evli olan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin bekâr olan okul öncesi öğretmenlerinin eğilimlerinden daha düşük olması bulgusunun evli olan okul öncesi öğretmenlerinin daha düzenli bir aile hayatına sahip oldukları için tüketimde aile menfaatini gözeterek tasarruflu olmaya özen göstermelerinden kaynaklanabileceği ayrıca çocuklarına daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak kaygısıyla sürdürülebilir bir yaşam tarzını benimsemiş olabileceklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışmaya katılan ve bekâr olan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların aile ile birlikte mi yoksa yalnız mı yaşama durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Toplam Puanların Aile ile Birlikte mi Yoksa Yalnız mı Yaşama Durumlarına Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Yaşama Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
ÇYMEÖ	Aile ile	51	130,06	21,88	67,98	7708,00	2141,00	,152
	Yalnız	98	134,94	17,89	78,65	3467,00		

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan ve bekâr olan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların aile ile birlikte mi yoksa yalnız mı yaşama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U = 2141,00$; $p > ,05$). Buna göre aileleri ile birlikte yaşayan ve yalnız yaşayan bekâr okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilim düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Aileler bireylerin satın alma davranışlarında ve marka tercihlerinde en önemli belirleyicilerden biridir (Özkan, 2019; Aktuğlu ve Temel, 2006). Materyalist eğilimi benimseyen bir ailede yetişen bireylerin de materyalist olabileceği, finansal başarıyı öne çıkarabileceği, asıl ihtiyaçlarını ihmal etmesine sebep olabileceği düşünülmektedir (Quadir, 2012). Evde ve ailedeki mutsuzluğun da materyalizme yol açtığı belirtilmektedir (Rindfleisch, Burroughs ve Denton, 1997). Ayrıca materyalist değerleri benimseyen bir ailenin bu değerlere maruz kalan çocuklarının daha yüksek düzeyde materyalizm bildirdikleri bulunmuştur (Ahuvia ve Wong, 2002).

Araştırmanın bu sonucunu bekâr öğretmenlerin çevresel konulardaki bilgi birikimi, duyarlılığı ve davranışlarını aile ile birlikte yaşadıkları dönemlerde çevreden edindikleri tecrübeler ve deneyimlerin etkilemiş olabileceği bundan dolayı da aile ile birlikte mi yoksa yalnız mı yaşama durumlarının çevreye yönelik materyalist eğilimlerinde bir farklılığa sebep olmadığı düşünülebilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den toplam puanların anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Puanların Anne-Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
ÇYMEÖ	(1) Okur-Yazar Değil	59	135,11	20,48	151,94	4,75	,191	
	(2) İlkokul veya Ortaokul	155	137,01	18,94	159,06			
	(3) Lise veya Dengi	64	132,26	21,36	136,13			
	(4) Üniversite	22	132,86	16,09	128,09			
Ölçek	Baba Öğrenim Düzeyi							
ÇYMEÖ	(1) Okur-yazar değil	19	133,26	25,032	154,53	2,18	,535	
	(2) İlkokul veya ortaokul	115	135,55	21,011	155,37			
	(3) Lise veya dengi	94	136,46	18,179	153,77			
	(4) Üniversite	72	134,00	17,712	137,39			

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' nden aldıkları toplam puanların anne-baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=4,75$; $p>,05$).

Akçay, Halmatov ve Ekin (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba öğrenim düzeylerinin ağaç ve çevreye karşı tutumlarına bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonucun çıkmasında çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin bireyler oldukları için çevreye yönelik materyalist eğilimlerinde anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin azalmış olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte çevre bilgisi, çevre sorunlarına, sürdürülebilir çevreye, atıklar ve geri dönüşüme yönelik tutum, çevre okuryazarlığı konularında coğrafya öğretmenliği, sınıf, fen, matematik, biyoloji, sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar (Altınöz, 2010; Bilim; 2012; Çimen ve Benzer, 2019; Erdoğan, 2018; Erol ve Gezer, 2006; Karatekin, 2011; Kışoğlu ve Yıldırım, 2015; Kışoğlu, 2009) bulunmaktadır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların çevre ile ilgili ders alma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15'te gösterilmektedir

Tablo 15

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Toplam Puanların Çevre ile İlgili Ders Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Ders Alma Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
ÇYMEÖ	Evet	165	135,98	18,98	152,48	25159,50	10810,50	,662
	Hayır	135	134,51	20,38	148,08	19990,50		

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların çevre ile ilgili ders alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U=10810,50$; $p>,05$). Buna göre çevre ile ilgili ders alan ve ders almayan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilim düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyebilecek nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Alabay ve Doğan (2015) okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik bir ders almalarının çevre sorunlarıyla ilgili olma durumlarını etkilemediğini tespit etmişlerdir. Karademir, Uludağ ve Cingi (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının çevre ile ilgili herhangi bir ders almış olmalarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranışlarını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca alan yazında çevre dersi almış olanların lehine sonuç veren okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmalar (Güngör, 2019; Karaevli, 2019) da mevcuttur.

Öğrencilerin daha aktif katılım sağladığı öğretim yöntemleriyle yürütülen çevre derslerinin çevreye yönelik tutumlara ve kavramların öğrenilmesine daha çok etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Cheong, 2005). Maskan, Efe, Gönen ve Baran (2006) yaptıkları çalışmada eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının çevre eğitimi derslerinin yetersiz olduğunu ve derslerin çevreye yönelik olumlu davranış geliştirecek biçimde olmadığını düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Aydemir (2007) de araştırmasında öğretmenlerin eğitimleri sırasında çevre eğitimini yeterli almadıklarını tespit etmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin üniversitede aldıkları çevre derslerinin genellikle uygulamadan çok teorik bilgi içerdiği ayrıca bu derslerin zorunlu ders kapsamında olmaması sebebiyle çevreye yönelik materyalist eğilimlere etki etmediği düşünülebilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' nden aldıkları toplam puanların bir şey satın alırken ailelerinin etkisinde kalma durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişip

değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ’ den Aldıkları Puanların Bir Şey Satın Alırken Ailenin Etkisinde Kalma Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Ailenin Etkisinde Kalma Durumu	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
ÇYMEÖ	(1) Evet	86	133,29	19,48	137,26	3,90	,142	
	(2) Bazen	176	136,62	19,48	158,70			
	(3) Hayır	38	133,89	20,45	142,50			

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ÇYMEÖ’ den aldıkları toplam puanların bir şey satın alırken ailenin etkisinde kalma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=3,90$; $p>,05$). Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin bir şey satın alırken ailenin etkisinde kalma durumu çevreye yönelik materyalist eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Bireylerin satın alma davranışlarını etkileyen referans gruplar iki kategoride incelenmektedir. Kıyaslamalı ve kuralcı grup adı verilen bu kategorilerde ebeveynler kuralcı grup içerisinde yer almaktadırlar. Kuralcı gruplar kişilere değer, tutum ve normları doğrudan aktararak satın alma davranışlarına etki edebilmektedirler (Childers ve Rao, 1992). Ayrıca satın alma kararlarını aile yapısı, ailedeki karar alıcılar ve gelir sağlayıcıların etkileyebileceği (Özkan, 2019) iletişimi güçlü olan aileler arasında sosyal etki gerçekleştiği ve bireylerin tecrübelerini birbirleriyle paylaşmaları yoluyla satın alma davranışlarının şekillenebileceği ifade edilmektedir (Erciş, Deligöz ve Mutlu, 2020). Ailenin ürünlerle olan deneyiminin bireylerin plansız satın almalarına da sebep olabileceği düşünülmektedir (Chomvilailuk ve Butcher, 2014).

Tüm bunlar dikkate alındığında bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bir şey satın alırken ailenin etkisinde kalma durumunun çevreye yönelik materyalist eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması; çevreye yönelik materyalist eğilimlere çevre tutumu, farkındalığı ve davranışı gibi unsurların da etkisi olabileceğinden sadece satın alma davranışları üzerinden materyalist eğilimi ölçmenin mümkün olmadığı düşünülebilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den toplam puanların bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalma durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den Aldıkları Puanların Bir Şey Satın Alırken Arkadaşlarının Etkisinde Kalma Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Arkadaşlarının Etkisinde Kalma Durumu	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
ÇYMEÖ	(1) Evet	64	130,25	23,394	131,71	3,82	,148	
	(2) Bazen	176	136,81	18,052	155,59			
	(3) Hayır	60	136,36	19,019	155,62			

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ' den aldıkları toplam puanların bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=3,82$; $p>,05$). Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalma durumu ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Maricic (2011) ürün ve hizmetlerin satın alınmasını belirleyen beş özellik belirtmiştir. Bunlardan birisi içerisinde arkadaşların da bulunduğu sosyal çevredir. Bireyler bazı referans grupları tarafından kabul edilmek isteyebilirler. Ait olmak istedikleri grupların tüketim kalıplarını ve yaşam tarzlarını benimseyerek satın alma davranışlarını şekillendirebilirler (Faust ve Smardon, 2001). Veblen Modeli olarak bilinen tüketici davranış modelinde de kişilerin ihtiyaçlarının içinde bulunduğu çevreye göre oluştuğu savunulur. Bu modele göre kişiler içinde bulunduğu grupta kabul edilmek ve daha iyi bir statüye sahip olabilmek için satın alma davranışı gerçekleştirirler (Habiboğlu, 2019). Aynı zamanda arkadaşların ürün ve hizmetle olan deneyimleri satın alma davranışlarına etki edebilmekte, plansız olarak satın alma davranışında bulunmalarına sebep olabilmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalma durumu ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir farkın bulunmaması; genç yetişkinlik dönemine erişen ve ekonomik özgürlüğü bulunan okul öncesi öğretmenlerinin satın alma konusunda daha bağımsız kararlar almış olabileceğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucuna ve önerilere yönelik bilgilere yer verilecektir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Okul öncesi öğretmenleri için ÇYMEÖ' nün geçerlik ve güvenirliğine ilişkin sonuçlar

Geçerlik çalışması için ölçeğin geliştirildiği özgün formdaki model yapısı göze alınarak DFA yapılmıştır. DFA' ya başlamadan önce örneklemin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Barlett küresellik test istatistikleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara, KMO değeri 0,96 ve Barlett küresellik testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 7532,988$; $p = 0,00 < 0,05$). Ayrıca verilerde çok değişkenli uç değer olup olmadığını tespit etmek için Mahalonobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Mahalonobis değerlerine göre maddelerde çok değişkenli uç değer olmadığı görülmüştür. Faktör analizinin uygulanabilmesi için diğer bir varsayım olan çoklu bağlantı problemine bakılmıştır. Çoklu bağlantı sorunu için ölçekteki maddeler arasındaki pearson korelasyonları hesaplanmıştır. Maddeler arasında hesaplanan ikili korelasyon sonuçlarına bakıldığında elde edilen değerlerden hiçbirinin 0.70'in üzerinde olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu neticesinde maddeler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir. Varsayımların sağlanmasından DFA' ya geçilmiştir. DFA' da model parametrelerinin tahmininde en çok olabilirlik kestirim yöntemi kullanılmıştır. DFA sonucunda elde edilen modelin model-veri uyumunu değerlendirmek için χ^2/sd , RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, GFI, AGFI, ve CFI uyum indeksleri kullanılmıştır. ÇYMEÖ' nün okul öncesi öğretmenler üzerinden gerçekleştirilen

DFA model-veri uyumuna ilişkin elde edilen uyum indeks değerlerinin hepsinin ölçüt değerlerini karşıladığı görülmüştür. Yapılan DFA sonucunda maddelere ilişkin t değerleri incelenmiştir. Tüm maddelere ilişkin t değerlerinin 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bütün maddelere ilişkin t değerlerinin anlamlı bulunmasından sonra standart faktör yük değerleri ve hata varyanslarına bakılmıştır. Maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin $\lambda=0,44$ ile $\lambda=0,88$ arasında hata varyanslarının ise $\epsilon=0,22$ ile $\epsilon=0,80$ arasında değiştiği görülmüştür. Cronbach α güvenirlik katsayısı 0,96 olarak belirlenmiştir. Çıkan sonuçlar ÇYMEÖ' nün okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerini belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermiştir.

6.1.2 Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇYMEÖ toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 135,32$) ve standart sapmasının ($s.s=19,61$) olduğu görülmüştür. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 61 ve en yüksek puanını 156 olduğu göz önüne alındığında, ortalama puanın maksimum puana yakın olduğu dolayısıyla ölçek toplam puanının yüksek olmasının çevreye yönelik materyalist eğilimin düşük olduğunu gösterdiği için araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

6.1.3 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin görev yaptıkları kurum türü, yaş, kıdem, en uzun süre yaşadıkları yer, medeni durum, aile ile birlikte mi yoksa yalnız mı yaşama durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, çevre ile ilgili ders alma durumu, bir şey satın alırken ailenin etkisinde kalma durumu ve bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? araştırma sorularına ilişkin sonuçlar

Verilerin normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanlarının normal dağılım sergilememesi nedeni ile analizlerde parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Buna göre ilişkisiz iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U-Testi, ilişkisiz ikiden çok grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testinin anlamlı

olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için ise Non-Parametrik çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türü ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Çevreye yönelik materyalist eğilimleri en düşük olan öğretmenlerin 32 yaş ve üstü olan okul öncesi öğretmenleri olduğu, çevreye yönelik materyalist eğilimleri en yüksek olan öğretmenlerin ise 29-31 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenleri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. Çevreye yönelik materyalist eğilimleri en düşük olan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul öncesi öğretmenleri olduğu, çevreye yönelik materyalist eğilimleri en yüksek olan öğretmenlerin ise 6-10 yıl kıdeme sahip okul öncesi öğretmenler olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin en uzun süre yaşadıkları yer ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. Çevreye yönelik materyalist eğilimleri en düşük olan öğretmenlerin uzun süre ilçelerde yaşayan okul öncesi öğretmenleri olduğu, en yüksek olanların ise köy veya beldelerde yaşayan okul öncesi öğretmenleri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumu ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Evli olan okul öncesi öğretmenlerin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin bekâr olan okul öncesi öğretmenlerin eğilimlerinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ve bekâr olan okul öncesi öğretmenlerinin aile ile birlikte mi yoksa yalnız mı yaşama durumları ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin anne-baba öğrenim düzeyi ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çevre ile ilgili ders alma durumu ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin bir şey satın alırken ailenin etkisinde kalma durumu ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalma durumu ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak ÇYMEÖ' nün okul öncesi öğretmenleri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin düşük olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin yaş, kıdem, en uzun süre yaşadıkları yer ve medeni duruma göre anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin görev yaptıkları kurum türü, aile ile birlikte mi yalnız mı yaşama durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, çevre ile ilgili ders alma, bir şey satın alırken aile etkisinde kalma ve bir şey satın alırken arkadaşlarının etkisinde kalma değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

- Bundan sonra yapılacak araştırmalar Şanlıurfa ili dışındaki illerde uygulanabilir ve araştırmadan elde edilen bulgularla karşılaştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi eğitimi lisans ve lisansüstü programlarında verilen çevre ile ilgili derslerin içeriğinin zenginleştirilmesi ve daha çok uygulamaya yönelik planlanması önerilebilir.
- Öğretmenlerin çevreye ilişkin bilgilerini artırıp tutumlarını ve davranışlarını olumlu yönde etkilemek amacıyla seminerler, konferanslar, faaliyetler düzenlenebilir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin adaylık seminerlerinde çevre konularına yer verilebilir.
- Çevreye yönelik materyalist eğilimleri düşük bireyler yetiştirmek amacıyla okul öncesi dönemden başlanarak tüm kademelerde okulların yıllık belirleyeceği doğa yürüyüşleri, geri dönüşüm faaliyetlerine katılım, bitki yetiştirme, hayvanlarla zaman geçirme gibi çocukların aktif katılım sağlayacağı sınıf dışı faaliyetlere yer verilebilir.
- Ailelerin çevre konusunda bilinçlenip bu konuda daha donanımlı çocuklar yetiştirmeleri amacıyla okullarda yapılan çevre ile ilgili faaliyetlere katılımları sağlanabilir. Ayrıca

onları çevre bilgisi konusunda desteklemek için halk eğitim merkezleri, meslek edindirme kursları ve okullardaki öğretmenler aracılığıyla eğitimler verilebilir.

- Köy ve beldelerde tarım ve hayvancılık faaliyetlerinde çevreyi daha fazla önemseyecek, çevreye karşı materyalist eğilimleri düşük olan bireyler yetiştirmek amacıyla tarım ilaçlarının, vahşi sulamanın, anız yakımının zararlı olduğuna dair Tarım ve Orman Bakanlığı tarafından bilgilendirmeler yapılabilir, kısıtlamalar getirilebilir, yapılan uygulamalar denetlenebilir. Ayrıca hayvan atıklarının enerji ve gübreye dönüştürülmesi ve nöbetleşe ekim konusunda çeşitli faaliyetler düzenlenebilir.
- Televizyonda daha sık çevre sorunlarından, bu sorunlara nasıl sebep olduğumuzdan ve bize getireceği olumsuz sonuçlarla ilgili kamu spotları yayınlanabilir.
- İlgili bakanlık çevreye yönelik materyalist eğilimleri azaltmaya yönelik uygulamalarda bulunup sürdürülebilirliğini ve denetlenmesini sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Ahi, B., & Özsoy, S. (2015). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları: cinsiyet ve mesleki kıdem faktörü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 31-56.
- Ahuvia, A., & Wong, N. (2002). Personality and values based materialism: their relationship and origins. *Journal of Consumer Psychology*, 12(4), 389-402.
- Akçay, N. O., Halmatov, M., & Ekin, S. (2017). Okul öncesi öğretmeni adaylarının ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 1-18.
- Aktaş, S., & Çiçek, B. (2019). Farklı kuşaktaki kadın ve erkeklerin sürdürülebilir tüketim davranışlarının incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(4), 1957-1978.
- Aktuğlu, K., & Temel, A. (2006). Tüketiciler markaları nasıl tercih ediyor? (Kamu sektörü çalışanlarının giysi markalarını tercihini etkileyen faktörlere yönelik bir araştırma), *Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 43-59.
- Alabay, E., & Doğan, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına olan ilgi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 34-50.
- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.

- Andersson, D., & Nassen, J. (2016). Should environmentalists be concerned about materialism? An analysis of attitudes, behaviours and greenhouse gas emissions. *Journal of Environmental Psychology*, 48, 1-11.
- Aslay, F., Ünal, S., & Akbulut, Ö. (2013). Materyalizmin statü tüketimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(2), 43-62.
- Aydemir, M. (2007). *The investigation of teachers with respect to knowledge level on environmental concepts*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bağmancı, M. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Banerjee, B., & McKeage, K. (1994). How green is my value: exploring the relationship between environmentalism and materialism. *Advances in Consumer Research*, 21, 147-152.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı (2.Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Belk, R. W. (1985). Materialism: trait aspects of living in the material world. *Journal of Consumer Research*, 12, 265-280.
- Bilim, İ. (2012). *Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bindah E.V., & Othman M.N. (2012). The tantalizing factors associated with compulsive buying among young adult consumers. *International Business and Management*, 4(2), 16-27.
- Borden, D., & Francis, J.L. (1978). Who cares about ecology? Personality and sex difference in environmental concern. *Journal of Personality*, 46, 190-203.
- Bozyiğit, S., & Karaca, Y. (2014). Çocukların tüketim hakkındaki aile iletişimleriyle materyalist eğilimleri ve demografik özellikleri arasındaki ilişki. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 56-64.

- Bozyiğit, S., & Madran, C. (2018). Çocukların çevre bilinçli tüketici olarak sosyalleşmesinde annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 173-196.
- Brown, K. W., & Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74, 349-368.
- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bülbül, Y. (2017). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi üzerine bir karma desen araştırması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cansaran, A., & Yıldırım, C. (2017). Çevre bilimi ile ilgili başlıca terimler ve kavramlar. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi içinde* (s. 2-17). Ankara: Pegem.
- Ceyhan, B. (2018). *Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve çevre etiğine yönelik duyarlılıkları*. Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Chawla, L. (2001). Significant life experiences revisited once again: Response to Vol. 5(4) Five critical commentaries on significant life experience research in environmental education. *Environmental Education Research*, 7(4), 451-61.
- Cheong, I.P.A. (2005). Educating pre-service teachers for a sustainable environment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 97-110.
- Childers, T. & Rao, A. (1992). The influence of familial and peer-based reference groups on consumer decisions. *Journal Of Consumer Research*, 19(2), 198-211.
- Chomvilailuk, R., & Butcher, K. (2014). Social effects on unplanned in-store buying. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 148, 127-136.

- Christopher, A., & Schlenker, B. (2004). Materialism and affect: the role of selfpresentational concerns. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 260-272.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Çabuk, B., & Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 189-198.
- Çabuk, S., Nakıboğlu, B., & Keleş, C. (2008). Tüketicilerin yeşil ürün satın alma davranışlarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 85-102.
- Çakan, H., & Sadık, F. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 351-365.
- Çalışkan, M. (2002). *Yetişkinlerde çevre duyarlılığını etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepel, N. (1996). *Çevre koruma ve ekoloji terimler sözlüğü*. İstanbul: Tema Vakfı.
- Çevre Tahmin Raporu. (2012). Ekonomik işbirliği ve kalkınma teşkilatı.
- Çimen, H., & Benzer, S. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi, *İnsan ve İnsan Dergisi*, 6 (21), 525-542.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Daştan, T. (2007). *Türkiye'deki çevre sorunlarına karşı biyoloji öğretmenlerinin bakış açılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniş, H., & 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(2), 20-26.
- Dervişoğlu, S. (2010). Üniversite öğrencilerinin canlı türlerine yönelik değer yönelimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 132-141.

- Dilek Eren, C. (2017). Çevre bilinci. O. Bozkurt (Ed.), Çevre eğitimi içinde (s.179-212). Ankara: Pegem.
- Dittmar, H., Long, K., & Bond, R. (2007). When a better self is only a button click away: associations between materialistic values, emotional and identityrelated buying motives, and compulsive buying tendency online. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(3), 334-361.
- Dünya Doğayı Koruma Vakfı. (2020). *Yaşayan gezegen raporu- biyolojik çeşitlilikteki düşüş eğilimini tersine çevirmek*. <https://www.wwf.org.tr/?10241/Yasayan-Gezegen-Raporu-2020> sayfasından erişilmiştir.
- Erbasan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin çevre okuryazarlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Erbasan, Ö., & Erkol, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin incelenmesi, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (24), 2443-2471.
- Erciş, A., Deligöz, K., & Mutlu, M. (2020). Öğrencilerin fomo ve plansız satın alma davranışları üzerine bir uygulama. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(1), 219-243.
- Erdoğan, B. (2018). *Coğrafya öğretmenlerinin çevre bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergen, A., Baykan, B. G., & Turan, S. G. (2015). Effect of materialism and environmental knowledge on environmental consciousness among high school students: A study conducted in Istanbul province. *International Journal of Human Sciences*, 12, 511-526.
- Erol, G., & Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 25-38.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.

- Erten, S. (2007). Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28, 67-74.
- Ertürk, H. (2009). *Çevre bilimleri*. Ankara: Ekin.
- Faust, B.B., & Smardon, R.C. (2001). Introduction and Overview: Environmental Knowledge, Rights, and Ethics: Co-Managing with Communities. *Environmental Science & Policy*, 4(5), 147-151.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS for windows*, Dubai: Sage.
- Fietkau, H.J., & Kessel, H. (1981). *Umweltlernen: veraenderungsmoeglichkeiten des umweltbewusstseins. Modell-erfahrungen*. Koenigstein: Hain.
- Fisman, L. (2005). The effects of local learning on environmental awareness in children: an empirical investigation. *Peports&Research*, 36(5), 30-50.
- Fliegenschnee, M., & Schelakovsky, M. (1998). *Umweltpsychologie und umweltbildung: eine einfu"hrung aus humano"kologischer sicht*. Wien: Facultas Universitats Verlag.
- Gadenne, D. L., Kennedy, J., & McKeiver, C. (2009). An empirical study of environmental awareness and practices in smes. *Journal of Business Ethics*, 84(1), 45-63.
- Ger, G., & Belk, R. (1996). Cross-cultural differences in materialism. *Journal of Economic Psychology*, 17, 55-77.
- Ghazali, Z. (2011). The influence of socialization agents and demographic profiles on brand consciousness. *International Journal of Management and Marketing Research*, 4(1), 19-29.
- Görmez, K. (2003) . *Çevre sorunları ve Türkiye*. Ankara: Gazi.
- Griffin, M., Babin, B.J., & Christensen, F. (2004). A cross-cultural investigation of the materialism construct assessing the Richins and Dawson's materialism scale in Denmark, France, and Russia. *Journal of Business Research*, 57, 893-900.
- Grodzińska Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K., & Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(1), 62-76.
- Gül, S., Çobanoğlu, İ., Aydoğmuş, M., & Türk, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi: Samsun ili örneği. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 139-157.

- Gülay, H., & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okulöncesi dönemde çevre eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Güneş, V. (2019). *Çevreci tüketim davranışının belirleyicilerinin görece etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü, Sakarya.
- Güney, E. (2002). *Genel Çevre Kirlenmesi*. İstanbul: Çantay.
- Güney, E. (2004). *Çevre Sorunları*. Ankara: Nobel.
- Güngör, E. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre etik tutumları ile sorumlu çevresel davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Güştâ Şahin, H., & Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 17(3), 1402-1416.
- Güven, E., & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 185-202.
- Güzelyurt, T., & Özkan, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: durum çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences Journals*. 13(11), 651-668.
- Hamilton, C. (2010). *Requiem for a species: Why we resist the truth about climate change*. London: Earthscan.
- Hines, J.M., Hungerford, H.R., & Tomera, A.N. (1986). Analysis and synthesis of research on responsible pro-environmental behavior: a meta-analysis, *The Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8.
- Hsu, S. J. (2009). Significant life experiences affect environmental action: A confirmation study in eastern Taiwan. *Environmental Education Research*, 15(4), 497-517.
- Hurst, M., Dittmar, H., Bond, R., & Kasser, T. (2013). The relationship between materialistic values and environmental attitudes and behaviors: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 36, 257-269.
- Iwata, O. (1992). The relationship of social evaluation and subjective sensitivity to environmental evaluation. *Psychologia*, 35, 69-75.

- İlkin, A., & Alkin, E. (1991). *Ekonomik ve sosyal sorunlar- çözüm önerileri dizisi*. Ankara: Ünal.
- Jingliang, W., Yunhan, H., Ya, L., Xlang, H., Xiafei, W., & Yuanmei, J. (2004). An analysis of environmental awareness and environmental education for primary school and high school students in kunming. *Chinese Education and Society*, 37(4), 24-31.
- John, D.R. (1999). Consumer socialization of children: A retrospective look at twentyfive years of research. *The Journal of Consumer Research*, 26(3), 183-213.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kadioğlu Ateş, H., & Işık Öner, A. (2020). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(24), 126-144.
- Kahriman Pamuk, D. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 72-84.
- Karaca, C. (2007). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 1-19.
- Karaca, F. (2018). *Anne babaların ve okul öncesi grubu çocuklarının çevre bilincine sahip olma durumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karaca, Ş. (2019). Materyalist eğilimlerin anlık satın alma davranışına etkisinin incelenmesi: üniversite öğrencilerine yönelik bir çalışma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(1), 243-260.
- Karademir, A., Uludağ, G., & Cingi, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 120-136.
- Karaevli, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çevre etiği farkındalıkları ve çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasser, T. (2011). Cultural values and the well-being of future generations: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 206-215.
- Kasser, T., & Ryan R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kanner, D. (Ed.). (2004). *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world*. Washington: American Psychological.
- Kazazoğlu, T. (2020). *Üniversite öğrencilerinin çevre farkındalık düzeylerinin ve çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, R. & Hamamcı, C. (2005). *Çevrebilim*, Ankara: İmge.
- Keleş, R. (Ed.). (2016). *Çevre İnsan Toplum*. Ankara: İmge.
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1998). *Çevrebilim*. Ankara: İmge.
- Keleş, R., Hamamcı, C. & Çoban, A. (2015). *Çevre politikası*. Ankara: İmge.
- Kesicioğlu, O. & Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 37-48.
- Kılıç, S. (2006). Modern topluma ekolojik bir yaklaşım. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 108-127.
- Kıışoğlu, M. & 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.
- Kıışoğlu, M. (2009). *Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kilbourne, W. (2004). Globalization and development: An expanded macromarketing view. *Journal of Macromark*, 24, 122-135.

- Kilbourne, W., & Pickett, G. (2008). How materialism affects environmental beliefs, concern, and environmentally responsible behavior. *Journal of Business Research*, 61, 885-893.
- Kline, T. J. (1999). The team player inventory: Reliability and validity of a measure of predisposition toward organizational team-working environments. *Journal for specialists in Group Work*, 24(1), 102-112.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to proenvironmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260.
- Konakçı, A. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre bilgi ve çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Kortenkamp, K. V., & Moore, F. C. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 261-272.
- Köse, Ö. E. (2010). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına etki eden faktörler. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 198-211.
- Kurgun, E., Tarkay, N., & Aydın, N. (2004). *Çevre El Kitabı*. Ankara: Semih.
- Kurt Gökçeli, F. (2015). *Çevre eğitim programının 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Leech, N.L., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leggett, J. A. (2007). *Climate Change: Science and Policy Implications*. CRS Report for Congress, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Maio, G. R., Pakizeh, A., Cheung, W. Y., & Rees, K. J. (2009). Changing, priming, and acting on values: Effects via motivational relations in a circular model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 699-715.

- Maricic, B., (2011). *Ponašanje potrošača*. Beograd: CID.
- Marsh, H.W., & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait multi method analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Marsh, H.W., Balla, J.R., & McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Maskan, A. K., Efe, R., Gönen, S., & Baran, M. (2006). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenleri, eğitimi ve çözümlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 1-12.
- Mckeage, K.K.R., Richins, M.L., & Debevec, K. (1993). Self gift and the manifestation of material values. *Advances in Consumer Research*, 20, 359-364.
- Menzel, S., & Bögeholz, S. (2010). Values, beliefs and norms that foster chilean and german pupils' commitment to protect biodiversity. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(1), 31-49.
- Meydan, A., Doğu, S., & Dinç, M. (2009). Öğretmen adaylarının çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 153-168.
- Odabaşı, Y. (1999). *Tüketim kültürü*. İstanbul: Sistem.
- Oğuz, D. (2015). Sanat perspektifinden çevre sorunları. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5(8), 48-61.
- Özdemir, Ş. (2014 Mart). *Sanayi devriminin bilim tarihi üzerindeki etkisi: bilim ve teknoloji iç içe*. Üretim Ekonomisi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Özerkmen, N. (2002). İnsan merkezli çevre anlayışından doğa merkezli çevre anlayışına. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 42(1), 167-185.
- Özkan, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 62, 80-87.

- Özkan, E. (2019). *Yeşil pazarlama uygulamalarının tüketici satın alma davranışı üzerine etkisi; Geri dönüşüm uygulamalarına ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peer, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: attitudes, knowledge and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.
- Ponting, C. (2000). *Dünyanın yeşil tarihi çevre ve büyük uygarlıkları çöküşü*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Preuss, S. (1991). *Umweltkatastrophe mensch. Ueber unsere grenzen und moeglichkeiten, oekologisch bewusst zu handeln*. Heidelberg, Roland Asanger Verlag.
- Purutçuoğlu, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ve materyalist eğilimleri ile çevreye yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Quadir, S.(2012). Materyalist değer gelişiminde tüketici sosyalizasyonunun rolü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 31-50.
- Rajeckı, D.W. (1982). *Attitudes: themes and advances*. Sunderland: Sinauer.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Renk, P. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin elektromanyetik kirlilik farkındalıklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Richins, M. L. (1994). Special possessions and the expression of material values. *Journal of Consumer Research*, 21, 522-533.
- Richins, M. L., & Dawson, S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: scale development and validation. *Journal of Consumer Research*, 19, 303-316.
- Rindfleisch, A. Burroughs, J., & Denton, F. (1997). Family structure, materialism, and compulsive consumption. *Journal of Consumer Research*, 23(4), 312-325.
- Roberts, J. & Clement, A. (2007). Materialism and satisfaction with over-all quality of life and eight life domains. *Social Indicators Research*, 82(1), 80-88.

- Ryan, L., & Dziurawiec, S. (2001). Materialism and its relationship to life satisfaction. *Social Indicators Research*, 55, 185-197.
- Said, M.A., Ahmadun, F., Paim, L.H., & Masud, J. (2003). Environmental Concerns, Knowledge and Practices Gap Among Malaysian Teachers, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(4), 305-313.
- Saraç, E. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri: eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saraç, E., & Sarıkaya, R. (2018). A study on validity and reliability of the materialistic tendencies scale towards the environment for prospective teachers, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1381-1403.
- Schultz, W. P., Shriver, C., Tabanico J. J., & Khazian, A. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(1), 31-42.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3th edition). USA: Routledge.
- Seneca, P. J., (2006). *A Validation Study of the Ger and Belk (1996) Materialism Scale and Richins (2004) Shortened Material Values Scale*. Master's Thesis, Southern Illinois University, Carbondale.
- Serin, E. (2018). *Statü tüketimi ve materyalizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: demografik faktörlerin etkisi üzerine nicel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Sevinç, V. (2009). *Genel Çevre Bilimi*. Ankara: Maya.
- Sirgy, J. M. (1998). Materialism and quality of life. *Social Indicators Research*, 43, 227-260.
- Solmaz, G. (2010). *İşbirlikli öğrenme yoluyla kavramsal anlamaya yönelik öğretimin öğrencilerin çevre kavramlarını anlamalarına ve çevre farkındalıklarına etkisi: 7. Sınıf "insan ve çevre" ünitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Stepath, C.M. (2004). *Awareness and Monitoring in Outdoor Marine Education*. Tropikal Çevre Çalışmaları ve Coğrafya Konferansı'na sunulmuş bildiri. James Cook University, Cairns.

- Stern, P., Dietz, T., & Kalof, L. (1993). Value orientations, gender and environmental concern. *Environment and Behavior*, 25, 322-348.
- Stern, P.C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56, 407- 424.
- Swanepoel, C.H., Loubser, C.P., & Chacko, C.P.C. (2001). Concept Formulation for Environmental Literacy. *South African Journal of Education*, 21(4), 317- 323.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tan, D. (2011). *Din, doğa ve çevre*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Thompson, S., C. & Barton, M.A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14(2), 149-157.
- Tiltay, M. A. (2010). *Materyalist eğilim, dini değerler, marka bağlılığı ve tüketici ahlakı arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Timur, S. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tokur, F. (2019). *Çevreye ilişkin duygu boyutu kazandırılmış etkinliklerin fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre okuryazarlıklarına ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Toprak, F. (2017). *Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin çevresel tutum, bilgi ve davranışlarıyla çevre eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tuna, M. (2006). *Türkiye'de çevrecilik: Türkiye'de çevreye ilişkin toplumsal eğilimler*. Ankara: Nobel.
- Tuna, M. (2007). Çevrecilik: tarihsel, teorik, felsefi temelleri ve küreselleşmesi. A. Mengi (Ed.), *Çevre ve politika içinde*. Ankara: İmge.

- Tuncer, G., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2006). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili inançları: cinsiyet ve çevre dersine katılımın etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 179-187.
- Türkman A. (2000). Yaşanabilir bir çevre için. İzmir: Dokuz Eylül.
- Türkmen, L. (2017). Ekolojik konu ve sorunlar. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi* içinde. Ankara: Pegem.
- Waktola, D.K. (2009). Challenges and opportunities in mainstreaming environmental education into the curricula of teachers' colleges in ethiopia. *Environmental Education Research*, 15(5), 589- 605.
- Ward, S., & Wackman, D. (1971). Family and media influences on adolescent consumer learning. *American Behavioral Scientist*, 14(3), 415-42.
- Wong, N. (1997). Suppose you own the world and no one knows? Conspicuous consumption materialism and self. *Advances in Consumer Research*, 24, 197-203.
- Xuehua, Z. (2004). An overview of the environmental knowledge system for elementary school students. *Chinese Education and Society*, 37(4), 45-47.
- Yağlıkara, S. (2006). *Okul öncesi dönem çocuklarına çevre bilinci kazandırmada fen ve doğa etkinliklerinin etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yazgan, Ü. (2010). Tarihi süreçte toplum-çevre ilişkileri ve çevre sorunlarının ortaya çıkışı. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 227-244.
- Yel, M., Bahçeci, Z., & Yılmaz, M. (2004). *Canlılar bilimi (Biyolojiye giriş)*. Ankara: Gündüz.
- Yıldırım, Z. (2019). Marka bilinirliği ve materyalizm ilişkisine okul öncesi çocukların ebeveynlerinin bakış açısı. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(1), 174-199.
- Yıldız, A. (2018). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerinin ve çevre eğitim puanlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., & Yılmaz, M. (2008). *Çevre bilimi ve eğitimi*. Ankara: Gündüz.

Yücel Doğan, S. (2010). Materyalist eğilimlerin demografik özelliklere göre farklılaşmasına yönelik bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 57-69. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875095.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Zhou, K., Ye.L., Geng.L., & Xu, Q. (2015). How do implicit materialism and postmaterialism affect proenvironmental behavior? *Social Behavior and Personality*, 43(9), 1495-1506.



EKLER



EK 1. Genel Bilgi Formu

Değerli Okul Öncesi Öğretmenleri,

Bu çalışmada Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeğinin okul öncesi öğretmenleri için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak amaçlanmaktadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu araştırmanın dışında kullanılmayacak ve bireysel olarak değerlendirilmeyecektir. Soruları doğru şekilde cevaplandırmanız bilimsel kaygılarla yürütülen araştırmanın güvenilir sonuçlar vermesini sağlayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Gamze Topbaş
Okul Öncesi Öğretmeni

Genel Bilgi Formu

1. Hangi ilçede görev yapıyorsunuz? 1.Karaköprü () 2.Haliliye () 3.Eyyübiye ()
2. Görev yaptığınız kurum türü: 1.Anasınıfı () 2.Anaokulu ()
3. Cinsiyet: 1.Kadın () 2.Erkek ()
4. Yaş: 1. 23-25 () 2. 26-28 () 3. 29-31 () 4. 32 yaş ve üstü ()
5. Kıdem: 1. 0-5 yıl () 2. 6-10 yıl () 3. 11-15 yıl () 4. 16-20 yıl () 5. 21 yıl ve üzeri ()
6. En uzun süre yaşadığınız yer: 1. Köy/Belde () 2.İlçe () 3.İl () 4. Büyükşehir ()
7. Medeni durum: 1.Bekâr () 2. Evli ()
8. Bekâr iseniz ailenizle birlikte mi yalnız mı yaşıyorsunuz? 1.Yalnız () 2.Aile ile Birlikte ()

EK 1. (devam) Genel Bilgi Formu

9. Anne öğrenim düzeyi:

- a) Okur- yazar değil/ Sadece okur-yazar ()
- b) İlkokul veya Ortaokul mezunu ()
- c) Lise veya dengi okul mezunu ()
- d) Üniversite mezunu ()

10. Baba öğrenim düzeyi:

- a) Okur- yazar değil/ Sadece okur-yazar ()
- b) İlkokul veya Ortaokul mezunu ()
- c) Lise veya dengi okul mezunu ()
- d) Üniversite mezunu ()

11. Öğrenim sürecinizde çevre ile ilgili ders aldınız mı ? 1.Evet () 2.Hayır ()

12. Bir şey satın alırken ailenizin etkisinde kalır mısınız?

- 1.Evet () 2.Bazen () 3.Hayır ()

13. Bir şey satın alırken arkadaşlarınızın etkisinde kalır mısınız?

- 1.Evet () 2.Bazen () 3.Hayır ()

EK 2. Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği

Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi lütfen işaretleyiniz. (Her madde için yalnız bir seçenek işaretleyiniz).

Madde No	Maddeler	Tam Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Doğal kaynakların tükeneceğini bilsem de lüks tüketim imkânlarına sahip olan bir kişinin yerinde olmak isterim.				
2	Benim için bir telefonun yeni çıkan modelini kullanmak elektronik atık oluşumundan daha önemlidir.				
3	Atıklarımın zamanla göldeki canlılara zarar vereceğini bilsem de göl kenarında bir villa sahibi olmayı isterim.				
4	Tükettiğim enerji çeşidinin ucuz olması çevre dostu olmasından daha önemlidir.				
5	Doğal kaynakların tükenmesine neden olduğumu bilsem de modaya uygun giyinmek için alışveriş zevkimden vazgeçmem.				
6	Karbon salınımının artacağını bilsem de kısa mesafeli seyahatlerimde konforum için otobüsten ziyade uçağı tercih ederim.				
7	Maden olarak çıkarılması ve işlenmesi sırasında çevreyi kirleteceğini düşünsem de mücevher kullanmak isterim.				
8	Başkasında beğendiğim bir ürünü doğal kaynakların tükeneceğini düşünmeden kullanışlı olmasa da satın alırım.				
9	Hava kirliliğine neden olduğunu bilsem de motor hacmi büyük lüks bir araca (jip vb) sahip olan bir kişinin yerinde olmak isterim.				
10	Nükleer enerji santralleri ile daha verimli enerji üretimi bu santrallerin olası zararlarından daha önemlidir.				
11	Alışveriş poşeti tüketimini azaltmamın nedeni plastiklerin çevreye zarar verdiğini düşünmemden çok marketlerin poşetleri ücret karşılığı vermesi yüzünden olur.				
12	Ozon tabakasına zarar vereceğini bilsem de sıcak havalarda serinlemek için klima kullandığım süreyi sınırlandırmam.				

EK 2. (devam) Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği

Madde No	Maddeler	Tam Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç katılmıyorum
13	Hayvancılıkla uğraşsam, erozyona neden olacağını bilmeme rağmen ucuz olduğu için mera hayvancılığı yapmaya sıcak bakarım.				
14	İmkânım olsa kürklü kıyafetler giymek isterim.				
15	Bitki ve hayvan türlerinin doğadaki varoluş nedeni insanların kullanımı içindir.				
16	Yüksek enerji tüketimine neden olduklarını bilsem de ultra lüks evlerde yaşayan kişilerin yerinde olmak isterim.				
17	Ozon tabakasına zarar vereceğimi bilsem de sevdiğim parfümü/deodorantı kullanmak benim için önemlidir.				
18	Avlanma hobim olsa (balık tutma, tavşan avlama vb.) biyoçeşitliliğin azalma riskine rağmen hobimden vazgeçmek istemem.				
19	Bir ürünü satın alırken çevre dostu olup olmadığı ile ilgilenmem.				
20	Su kaynaklarının tükenmesinden ziyade yüksek su faturası ödememek için suyu tasarruflu kullanırım.				
21	Hidroelektrik santralleri ile su ihtiyacının karşılanması canlıların doğal yaşam alanlarının yok olmasından daha önemlidir.				
22	Asit yağmurlarına sebep olacağını bilsem de daha ucuz olduğu için kükürt oranı yüksek kömürleri tercih ederim.				
23	Sürdürülebilir çevre için kendi tüketim alışkanlıklarımdan taviz vermek istemem.				
24	İmkânım olsa gerçek deriden yapılan çanta, cüzdan, ceket vb. ürünleri kullanırım.				
25	İnsan kendi faydası için doğal çevreye zarar verebilir.				
26	Gıdaların kalitesini artırmak için bitkilerin genetikleri değiştirilebilir.				
27	Maddi varlıklara sahip olmak gelecek nesillere sürdürülebilir bir dünya bırakmaktan daha önemlidir.				

EK 2. (devam) Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği

Madde No	Maddeler	Tam Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç katılmıyorum
28	Seyahatlerim sırasında fosil yakıtların tükenmesinden ziyade ulaşımdaki konforumu düşünürüm.				
29	Golf sahalarının fazla su tükettiğini bilmeme rağmen bu hobiye sahip bir kişinin yerinde olmak isterim.				
30	Enerji sarfiyatına neden olmasına rağmen cadde ve sokakların ışıklandırılmış şekilde süslü olmasını isterim.				
31	Daha ucuz ürün elde etmek için bitkilerin genetiklerinin değiştirilmesine sıcak bakarım.				
32	Karbon salınımını artırdığımı bilsem de tropikal bölgelerde üretilen gıdaları tüketmek isterim.				
33	Doğal çevre insanlara fayda sağlamak için vardır.				
34	Bir çiftçi olsam hava kirliliğine neden olacağımı bilsem de ucuz olduğu için anız yakmayı tercih ederim.				
35	Bir fabrika sahibi olsam fabrikanın arıtma tesisinin bakımı pahalıysa çevreye verdiği zararı göz ardı ederim.				
36	Ormanların azalacağını bilsem de modası geçtiği zaman mobilyalarımı değiştirmek isterim.				
37	Ancak karşılığında ücret ödenirse atık yağları, atık dönüştüren şirketlere satarım.				
38	Hayat konforum doğal kaynakların gelecek nesillere bırakılmasından daha önemlidir.				
39	Modern tüketim ürünlerinin sağladığı faydalar üretimleri ve kullanımları sonucunda oluşan kirlilikten daha önemlidir.				



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..