



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUMLULUĞUNA BAĞLI TÜKETİM
BİLİNCİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma ÖNAL

Malatya-2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUMLULUĞUNA BAĞLI TÜKETİM
BİLİNCİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma ÖNAL

Danışman: Doç. Dr. Emine Meliha KURTDAS

Malatya-2025

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARININ SOSYAL MEDYADA İÇERİK ÜRETKENLİĞİNE
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Devkan KALECİ

HAZIRLAYAN

Züleyha KARAMAN TÜREL

Jürimiz tarafından 14 /07 /2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1.Doç. Dr. Devkan Kaleci (Danışman)

.....

2.Doç. Dr. Uğur Başboğaoğlu

.....

3.Prof. Dr. Muzaffer Sümbül

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Emine Meliha KURTDAS'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “***Öğretmen Adaylarının Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeylerinin İncelenmesi***” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Fatma ÖNAL



ÖNSÖZ

Çevre sorumluluğu, bireylerin içinde bulundukları dünyaya karşı yaptıkları her davranışın mesuliyetini almalarını ifade eder. Çevre sorumluluğuna yönelik bireylerde farkındalık oluşmasında etkin olan unsurlar; aile, okul vb. kurumların yanı sıra örtük öğrenme yoluyla edindikleri bilgilerdir. Çevre sorumluluğuna sahip bireylerin göstermiş olduğu davranışlar, çevreye yönelik farkındalığı olmayan diğer bireylere göre değişkenlik göstermektedir. Bu davranışlar arasında tüketim davranışı da yer almaktadır.

Tüketim, üretilen veya yapılan şeylerin kullanılıp harcanmasına denir. Tüketim yoluyla yapılan harcamalar ise çevrenin hoyratça ve bilinçsizce kullanımına neden olmaktadır. Çevreye karşı gerçekleştirilen bu davranış, doğal kaynakların kullanımını artırmakta ve doğal kaynakların hızla tükenmesini sağlamaktadır. Ayrıca, birçok çevre sorununun ortaya çıkmasında da bilinçsizce yapılan tüketim etkilidir. Bu nedenle bireylerin tüketim bilincine sahip olmaları, çevreyi korumak açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda tüketim bilinci ve çevre sorumluluğu arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur.

Öğretmen adayları, belirli bir eğitim seviyesine gelmiş bireylerdir. Eğitim kurumunun devamlılığında kilit bir rol oynayan öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri önemlidir. Yapılan literatür taramasında, öğretmen adaylarının çevre sorumluluğu ve tüketim bilincine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeylerinin belirlenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğüm bu araştırmaya katılan tüm İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine ve ölçek formunun uygulanmasına yardımcı olan tüm akademisyenlere; lisans ve yüksek lisans eğitimimde engin bilgilerinden faydalandığım değerli hocam Prof. Dr. Mesut Aydın'a; tez jürimde bulunarak tezime katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Fatih KAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Özcan EKİCİ hocalarıma; tez çalışmama fikirleriyle destek veren Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN'a teşekkür ederim. Her anlamda bana danışmanlık yapan çok sevgili hocam Doç. Dr. Emine Meliha KURTDAŞ'a ise ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak, eğitim hayatım boyunca beni destekleyen sevgili aileme teşekkürlerimi iletiyorum.

Fatma ÖNAL
Malatya-2025

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUMLULUĞUNA BAĞLI TÜKETİM BİLİNCİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖNAL, Fatma

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emine Meliha KURTDAS

Temmuz-2025, ix+75

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 akademik yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 2.839 kişilik evrenden, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 951 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adaylarının Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde uygun istatistiksel analiz yazılımları kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının okudukları öğretmenlik lisans programlarına göre, İngilizce Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrencilerin çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeylerinin, diğer öğretmenlik lisans programlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumuna bakıldığında ise, anne eğitim durumunun baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği ve bireylerin çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite eğitiminde çevre dersi alan öğretmen adaylarının, çevre dersi almayanlara kıyasla çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Adayları, Çevre Sorumluluğu, Tüketim Bilinci

ABSTRACT

INVESTIGATION OF CONSUMPTION CONSCIOUSNESS LEVELS OF PROSPECTIVE TEACHERS RELATED TO ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY

ÖNAL, Fatma

Master's Degree, İnönü University Institute of Educational Sciences

Social Science Education Department

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Emine Meliha KURTDAS

July-2025, ix+75

The aim of this study is to examine the consumption awareness levels of pre-service teachers in relation to environmental responsibility. The survey model, one of the quantitative research methods, was employed in the study. The sample of the research consisted of 951 students who volunteered to participate, selected through a simple random sampling method from a population of 2,839 students studying at the Faculty of Education at İnönü University during the 2024–2025 academic year. The “Consumption Awareness Scale Based on Environmental Responsibility for Pre-Service Teachers” was used as the data collection tool. Appropriate statistical analysis software was employed in the analysis of the research data, and the significance level was set at $p < .05$. Since the data showed a normal distribution, parametric tests, namely the independent samples t-test and ANOVA, were used for the analyses.

According to the undergraduate teaching programs in which the pre-service teachers were enrolled, it was observed that students in the English Language Teaching program had higher levels of consumption awareness related to environmental responsibility compared to those in other teaching programs. Regarding parental education levels, it was determined that the mother’s education level had a statistically more significant impact than the father’s education level on students’ environmental responsibility-based consumption awareness levels. The results also revealed that pre-service teachers who had taken an environmental course during their university education had higher levels of consumption awareness related to environmental responsibility compared to those who had not taken such a course.

Keywords: Teacher Candidates, Environmental Responsibility, Consumption Consciousness

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. ÇEVRE VE ÇEVREYE YÖNELİK TANIMLAR.....	6
2.1.1. Çevre	6
2.1.2. Çevre Bilinci	7
2.1.3. Çevre Etiği	7
2.1.4. Çevre Duyarlılığı.....	7
2.1.5. Sürdürülebilir Çevre.....	8
2.1.6. Çevre Sorumluluğu	8
2.1.7. Çevre Kirliliği	8
2.2. ÇEVRE SORUNLARI.....	8
2.2.1.Hava Kirliliği	9
2.2.2. Su Kirliliği.....	11
2.2.3. Toprak Kirliliği	12
2.2.4. Gürültü Kirliliği	14
2.2.5 Işık Kirliliği	15
2.2.6. Radyoaktif (Nükleer) Kirlilik.....	16
2.3. Çevre Eğitimi	18
2.3.1. Çevre Eğitimi Yaklaşımları.....	21

2.4. Tüketim	23
2.4.1. Tüketicinin Tanımı.....	25
2.4.2. Tüketime İlişkin Temel Kavramlar	26
2.4.2.1. Gösterişçi Tüketim.....	26
2.4.2.2. Tüketim Kültürü.....	27
2.4.2.3. Tüketici	28
2.4.2.4. Reklam ve Tüketim	29
2.4.2.5. Tüketim Bilinci ve Eğitimi.....	29
2.5. İlgili Araştırmalar.....	31
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	31
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	34
BÖLÜM III	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Verilerin Toplanması	38
3.4. Veri Toplama Araçları	38
3.5. Verilerin Analizi	39
BÖLÜM IV	41
BULGULAR VE YORUMLAR.....	41
4.1. Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	41
4.2. Cinsiyete Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	42
4.3. Öğrenim Görülen Öğretmenlik Lisans Programına Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	42
4.4. Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	45
4.5. Anne Eğitim Durumuna Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	46
4.6. Baba Eğitim Durumuna Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	48
4.7. Yaşamın Sürdürüldüğü Yere Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	49

4.8. Yaşamın Büyük Çoğunluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	50
4.9. Üniversite Eğitimi Boyunca Çevre İle İlgili Bir Ders/Eğitim Alma Durumuna Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	52
4.10. Çevre İle İlgili Herhangi Bir Kuruluşa (TEMA, ÇEVKO Vb.) Üyelik Durumu/Çevreye Yönelik Herhangi Bir Etkinliğe Katılma Durumuna Göre Anlamlı Farklılıklara İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	53
4.11. Kitap Okuma Durumuna Göre Anlamlı Farklılıklara İlişkin Bulgu ve Yorumlar	55
BÖLÜM V	57
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	57
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	73
EK-1. Gönüllü Katılım Onam Formu	73
EK-2: Öğretmen Adaylarının Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Ölçeği .	74
EK-3: Etik Kurul İzin Belgesi.....	75

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyodemografik özellikleri	36
Tablo 2. Çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğine ait güvenirlik katsayıları	39
Tablo 3. Çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğine ait normallik analizi	39
Tablo 4. Çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait betimsel istatistik veriler....	41
Tablo 5. Cinsiyete göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri	42
Tablo 6. Öğrenim görülen Öğretmenlik Lisans Programına göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri.....	43
Tablo 7. Öğrenim görülen sınıfa göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri.....	45
Tablo 8. Anne eğitim durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri.....	47
Tablo 9. Baba eğitim durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri.....	48
Tablo 10. Yaşamının çoğunu sürdürdüğü yere göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri.....	50
Tablo 11. Yaşamın büyük çoğunluğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri.....	51
Tablo 12. Üniversite eğitimi boyunca çevre ile ilgili bir ders ya da eğitim alma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri	53
Tablo 13. Çevre ile ilgili herhangi bir kuruluşa (TEMA, ÇEVKO vb.) üyelik durumu ya da çevreye yönelik herhangi bir etkinliğe katılma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri.....	54
Tablo 14. Kitap okuma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri.....	55

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
ÇŞB	: Çevre ve Şehircilik Bakanlığı
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
TÇV	: Türkiye Çevre Vakfı
BM	: Birleşmiş Milletler
TEMA	: Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı.
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNEP	: Birleşmiş Milletler Çevre Programı
ÇEVKO	: Çevre Koruma ve Ambalaj Atıklarını Değerlendirme Vakfı
BMİDÇS	: Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sanayi toplumlarından günümüze kadar geçen süreçte, çevre sorunlarının artışı insan faaliyetlerinin belirleyici rol oynadığı bilim insanları tarafından sıkça vurgulanmaktadır (Legget, 2007). Bacon, Descartes ve Newton gibi düşünürlerin geliştirdiği paradigma, doğayı insanların refah içinde yaşayabilmesi için sınırsızca kullanabilecekleri bir kaynak olarak tanımlamış ve bu anlayış çevre krizinin temelini oluşturmuştur (Karakoç, 2004). İnsan merkezli bu dünya tasarımı, insanın doğa üzerindeki egemenlik konumunu pekiştirirken, iktidar mücadelesinin de etkisiyle doğayı her yönüyle kontrol etme gücünü artırmış; zamanla bu kontrol, doğanın sistematik sömürüsüne dönüşmüştür (Gül, 2013). Sonuç olarak, çevre sorunları yerel boyutların ötesine geçerek küresel ısınma, atmosfer tahribatı ve ekosistem dengesinin bozulması gibi geniş kapsamlı tehditlere dönüşmüş; yalnızca insanlığı değil, tüm canlı türlerini ve yeryüzü yaşamını tehlikeye atmıştır (Kaypak, 2013).

Bu kapsamlı çevresel sorunlar, günümüzde kapitalist sistemin tüketim odaklı yapısıyla daha da derinleşmiştir. Artan ürün çeşitliliği ve üretimin sürekliliği için tüketimin sürekli ve yoğun bir şekilde teşvik edilmesi gerekmektedir. Kapitalizmde üretim çarkının sorunsuz işleyişi, tüketimin devamına bağlıdır ve bu bağlamda reklamlar, bireyleri yeni ürünlere yönlendirerek özellikle moda sektörünün hızlı gelişmesini sağlamaktadır. Böylece bireyler, modası geçmiş ürünleri hızla terk edip yenilerini satın alan sürekli bir “tüketici” kimliğine dönüşmektedir. Ancak bu hızlı ve plansız tüketim, çevreye büyük bir yük getirerek atık miktarının artmasına ve ekosistemlerin dengesinin bozulmasına yol açmaktadır. Tüketimin artışı, küresel ısınmanın hızlanması, su kaynaklarının azalması ve deniz seviyelerinin yükselmesi gibi çevresel tehditleri tetiklemektedir (Çelik ve Küçük, 2020).

Bu bağlamda, çevre sorunlarının etkili biçimde önlenmesi ve sürdürülebilir bir gelecek için çevre bilincinin geliştirilmesi kritik önem taşımaktadır. Özellikle öğretmen adayları, geleceğin eğitimcileri olarak, bu dönüşümde önemli bir rol üstlenmektedir. Çünkü çevreye karşı duyarlı ve bilinçli bireylerin yetiştirilmesi büyük ölçüde eğitim yoluyla mümkün olacaktır. Çevre bilinci, düşünsel, duygusal ve davranışsal boyutları kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. İnsanların çevreyle etkileşimleri yaşam boyu süren dinamik bir süreçtir ve kişilik gelişimiyle paralel olarak

şekillenir. Bu sürecin içinde aile, eğitim kurumları, medya ve sivil toplum örgütleri gibi sosyal aktörler önemli etkiler yaratmaktadır. Çevre bilinci sabit bir yapı olmayıp, bireyin kendisi ve çevresinden aldığı geri bildirimlerle sürekli gelişip değişen bir niteliğe sahiptir. Özellikle çocuklukta oluşan temel değerlerin çevre bilincinin şekillenmesinde kritik bir önemi vardır (Türküm, 1998'den aktaran Selanik Ay, 2010). Bu nedenle, öğretmen adaylarının çevre bilincini geliştirecek etkili eğitim programlarının tasarlanması, hem bireysel davranışlarını olumlu yönde etkileyerek hem de öğrencilerine aktaracakları çevresel tutumları güçlendirerek, toplumun genel çevre duyarlılığını artıracaktır.

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çevre, insanların yaşamsal faaliyetlerini sürdürdükleri fiziki ya da beşerî mekânlara verilen addır. Geniş bir kapsamı olan çevre; insanların yaşadığı evler, öğrenim gördükleri okullar gibi beşerî mekânların yanı sıra soludukları hava, kullandıkları su ve işledikleri toprak gibi doğal unsurları da içermektedir.

Geleneksel yaşamdan modern yaşama geçişle birlikte insanların çevreye olan bağımlılıkları azalmış ve çevreyi kendi çıkarları doğrultusunda kullanma konusunda ustalaşmışlardır. 19. yüzyılda gerçekleşen Sanayi İnkılabı ile kırsal alanlardan kentsel alanlara yönelen göç hareketi artmış ve nüfus önemli ölçüde çoğalmıştır (Atalay, 2011). Kırsal kesimde yaşayan bireyler çevreye daha bağlı bir yaşam sürerken, kent yaşamına geçen bireylerin çevreyi kullanma ve ona hâkim olma eğilimleri artmıştır. Hızla artan nüfusun ihtiyaçlarını karşılamak üzere doğal kaynaklar yetersiz kalmış ve bu kaynakların kullanım düzeyi en üst seviyeye ulaşmıştır. İnsanlar, bu süreçte yalnızca temel ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda ekonomik ihtiyaçlarını da karşılamak amacıyla kaynak kullanımını artırmışlardır.

Sanayileşme ile hem hammadde tüketimi hem de makine kullanımı artmış, teknolojik gelişmeler doğrultusunda makineler daha karmaşık hâle gelmiştir. Gelişen sanayi makineleri daha fazla atık üretmiş ve çevreye bırakılan atık miktarı zamanla ciddi boyutlara ulaşmıştır. Yalnızca sanayileşme değil, kapitalizmin etkisiyle gelişen tüketim düzeni de (örneğin, “kullan-at” ürünlerin yaygınlaşması, gösterişçi tüketim alışkanlıkları vb.) bireylerin tüketim davranışlarını dönüştürmüştür (Demirel ve Yegen,

2015). Bu süreçte bireyler yalnızca ihtiyaçlarına yönelik değil, ihtiyaç dışı da tüketime yönelmiş; bu da çevrenin daha yoğun bir şekilde kullanılmasına neden olmuştur.

Çevreye verilen zarar ve oluşan çevre sorunları özellikle 1970’li yıllardan itibaren gündeme gelmiş, bu doğrultuda çeşitli çalışmalar yapılmış ve çevre eğitimi dersleri müfredata dâhil edilmiştir (Özmehmet, 2008). Çevrenin sorumlu bir şekilde kullanımı ve tüketim bilinci, tüm meslek grupları için önemli olmakla birlikte, bu bilinç düzeyinin bireylere kazandırılması büyük ölçüde eğitim yoluyla sağlanabilmektedir. Bu nedenle, gelecekte çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının çevre sorumluluğu ve tüketim bilinci düzeylerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bugünün öğretmen adayları, yani geleceğin öğretmenleri, çevre sorumluluğu temelli bir tüketim bilinci geliştirerek bu bilinci öğrencilerine aktarmada önemli bir rol üstleneceklerdir.

Bu bağlamda, araştırmanın problemini “Öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci hangi düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çevresel sorumluluğa bağlı tüketim bilinci düzeyinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amacın yanında öğretmen adaylarının çevresel sorumluluğa bağlı tüketim bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterme durumunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen öğretmenlik lisans programına göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen sınıfa göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğretmen adaylarının yaşamını çoğunu sürdürdüğü yere göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Öğretmen adaylarının yaşamın büyük çoğunluğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi boyunca çevre ile ilgili bir ders ya da eğitim alma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili herhangi bir kuruluşa (Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA), Çevre Koruma ve Ambalaj Atıklarını Değerlendirme Vakfı (ÇEVKO) vb.) üyelik durumu ya da çevreye yönelik herhangi bir etkinliğe katılma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Öğretmen adaylarının kitap okuma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çevre, insanların yaşamsal faaliyetlerini sürdürdüğü her türlü mekân, yer ve oluşumu ifade etmektedir. Sanayi İnkılabı ile yaşanan toplumsal gelişmeler ve değişimlerin ardından, insanların çevreye yönelik duyarlılığında belirgin bir azalma meydana gelmiştir. Artan nüfusun temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına kısıtlı doğal kaynakların yoğun biçimde kullanılması, çevresel sorunları daha görünür hâle getirmiştir. 1970’li yıllara gelindiğinde bu durum fark edilmiş ve çevre sorunlarının önüne geçebilmek amacıyla çeşitli önlemler alınmaya başlanmıştır (Özmehmet, 2008). Bu doğrultuda alınan önemli kararlardan biri de sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla bireylere çevre eğitimi verilmesidir.

Günümüzde bireyler doğrudan ya da dolaylı yollarla çevre eğitimi almaktadır. Çevre eğitimi; ailede, okullarda ve temel eğitim kurumlarında verilen öğrenimlerin yanı

sıra örtük öğrenmeler yoluyla da bireylerde çevreye yönelik farkındalık geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının bugüne kadar aldıkları eğitimler ve bazı demografik özellikleri doğrultusunda çevre sorumluluklarının ne düzeyde olduğu ile bu sorumluluğun tüketim bilinci düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırma, öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı olarak geliştirdikleri tüketim bilinci düzeylerini incelemesi açısından önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada;

- Öğretmen adaylarının belirli bir yaş ve eğitim düzeyine erişmiş olmalarının, çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeylerinin yüksek olduğu varsayılmaktadır.
- Öğretmen adaylarının demografik özelliklerindeki farklılıkların, çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeylerinde anlamlı değişimler varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Ölçek formu, yalnızca İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulandığından, araştırma bulgularına ilişkin genellemeler bu fakültede öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri ile sınırlıdır.
- Ölçek formu uygulanırken fakülte öğrencilerinin tamamına ulaşamaması nedeniyle, genellemeler belirli bir örneklem üzerinden yapılmıştır

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ÇEVRE VE ÇEVREYE YÖNELİK TANIMLAR

2.1.1. Çevre

Çevre kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde, literatürde birden fazla tanıma rastlanmaktadır. Çevre, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (ÇŞB, 2008) tarafından Resmî Gazete’de; insanların ve diğer canlıların hayatları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı etkileşim içinde bulundukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu’nun (TDK) online güncel Türkçe Sözlüğü’nde ise çevre kelimesine sekiz farklı anlam yüklenmiştir: Bu tanımlar arasında “bir şeyin yakını, dolayı; etraf, periferi” (Oktay Rifat), “kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam; dünya, muhit” (Adalet Ağaoğlu), “yağlık” (Mahmut Yesari), “aynı konuyla ilgisi bulunan kimselerin tümü; muhit” (Metin And) ve “bir kimse ile ilişkisi bulunanlar; muhit” (Haldun Taner) gibi çeşitli kullanım biçimleri yer almaktadır. Ayrıca “ortalık” anlamı da sözlükte yer almakta, matematik alanında ise çevre, “düzlem üzerindeki bir şekli sınırlayan çizgi” olarak tanımlanmaktadır. Toplum bilim bağlamında ise çevre; hayatın gelişmesinde etkili olan doğal, toplumsal ve kültürel dış faktörlerin tümü şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2025).

Çevreye ilişkin bir diğer tanım, Toros ve arkadaşları (1997) tarafından yapılmış olup, çevre; fiziksel, kimyasal, biyolojik, kültürel ve sosyo-ekonomik kaynak ve değerlerin oluşturduğu kompleks bir sistem olarak ifade edilmiştir. Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) adına yapılan bu tanımın yanı sıra, Dinçer (1996), çevreyi; insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde doğrudan ya da dolaylı, kısa ya da uzun vadede etkili olabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamı olarak açıklamaktadır. Tüm bu tanımlar doğrultusunda, çevre genel anlamda; insanların ve diğer canlıların çeşitli açılardan etkileşim içerisinde bulundukları ortam olarak değerlendirilmektedir.

Çevre, kendi içerisinde fiziksel çevre ve toplumsal çevre olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Fiziksel çevre; bireyin içinde yaşadığı ve fiziksel olarak algıladığı ortamı ifade eder. Bu çevre, doğal ve yapay çevre olarak ikiye ayrılır. Doğal çevre, insan müdahalesi olmaksızın varlığını sürdüren, insanın içerisinde bulunduğu çevreyi ifade eder. Bu çevredeki canlı bileşenleri; insan, bitki ve hayvan toplulukları

oluştururken, cansız bileşenleri; hava, su, toprak, yer kabuğunun katmanları ve yer altı kaynakları gibi unsurlar oluşturmaktadır. Yapay çevre ise insanın bilgi ve kültürel birikimi doğrultusunda doğal çevredeki kaynaklardan faydalanarak oluşturduğu çevredir (Karataş, 2016). Toplumsal çevre ise bireylerin ekonomik, siyasal ve toplumsal sistemler çerçevesinde kurdukları tüm ilişkileri kapsayan bir yapıdır (Mutlu, 2008). Bu doğrultuda çevre kavramına dair yapılan tanımlar çeşitlenmeye devam etmektedir.

2.1.2. Çevre Bilinci

Çevreye yönelik bir bilinç oluşturulmasında amaç, birçok bilim insanının da vurguladığı üzere; çevre bilgisi edinmek, çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmek ve çevreye yararlı davranışlar sergilemektir.

Çevre bilgisi; çevre sorunları, bu sorunlara yönelik çözüm yolları, ekolojik gelişmeler ve doğaya ilişkin genel bilgileri kapsar. Çevreye yönelik tutumlar ise çevre sorunlarından kaynaklanan korku, öfke, huzursuzluk gibi duyguların yanı sıra değer yargıları ve bu sorunların çözümüne yönelik bireysel hazır bulunuşluk düzeyiyle ilgilidir. Bu tutumlar, bireylerin çevreye yararlı davranışlara karşı gösterdikleri olumlu ya da olumsuz yaklaşımları içerir. Çevreye yararlı davranışlar, çevrenin korunması amacıyla sergilenen somut eylemler olarak tanımlanır (Erten, 2005). Çevre bilinci ise bireylerin ya da toplumların çevreyle dengeli ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan düşünce, tutum ve davranış bütünlüğü şeklinde tanımlanmaktadır (Çepel, 1996).

2.1.3. Çevre Etiği

Genel anlamıyla etik, felsefenin bir alt dalı olarak ahlaki sorunlar ve ahlaki değerler üzerine felsefi düşünmeyi ifade eder (Frankena, 2007). Çevre etiği ise, insanlar ile doğal çevre arasındaki ahlaki ilişkilerin sistematik olarak incelenmesini konu alır (Jardins, 2006). Etiğin uğraş alanı bir değerler sistemi olduğundan, çevre etiği de çevreye ilişkin değerlerin bütününe kapsayacak şekilde gelişmiştir (Keleş ve Hamamcı, 2005).

2.1.4. Çevre Duyarlılığı

Çevreye yönelik sorunların toplum tarafından algılanış biçimi “çevre duyarlılığı” olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Kaya, 2011). Başka bir deyişle, çevre duyarlılığı; toplumu oluşturan bireylerin çevre konusundaki sorumluluklarının bilincinde olması ve bu sorumlulukları yerine getirme kabiliyetidir.

2.1.5. Sürdürülebilir Çevre

Sürdürülebilirlik, insanların gelecekteki ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla, ekonomi ve çevre sistemi ortaklığının kapasitesinin korunması anlamına gelmektedir (Common & Stagl, 2005).

Kent Bilim Terimleri Sözlüğü'nde sürdürülebilirlik kavramı; çevre değerleri ve doğal kaynakların savurganlığa yol açmayacak şekilde, akılcı yöntemlerle ve bugünkü ile gelecek kuşakların hak ve yararları göz önünde bulundurularak kullanılması ilkesinden ödün vermeden ekonomik gelişmenin sağlanmasını amaçlayan çevreci bir dünya görüşü olarak tanımlanmıştır (Güner, 2020).

Çevresel olarak sürdürülebilir bir sistem ise; yenilenebilir kaynakların aşırı sömürülmesinden kaçınarak ve yenilenemeyen kaynakları yalnızca, yatırım yoluyla yeterli ikamesi sağlandığında tüketerek istikrarlı bir kaynak tabanı oluşturmayı hedefler. Bu durum, biyolojik çeşitliliğin, atmosferik istikrarın ve genellikle ekonomik kaynaklar olarak sınıflandırılmayan diğer ekosistem işlevlerinin korunmasını da içermektedir (Gedik, 2020).

2.1.6. Çevre Sorumluluğu

Sorumluluk, kişinin kendi davranışlarını veya yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi; diğer bir ifadeyle sorum, mesuliyet ya da uhde anlamına gelir(<https://sozluk.gov.tr/>). Çevre sorumluluğu ise, bireyin çevreye yönelik gerçekleştirdiği veya gerçekleştireceği davranışların sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanabilir.

2.1.7. Çevre Kirliliği

Türkiye Çevre Vakfı' na (TÇV) göre çevre kirliliği; doğal yaşam alanlarının insan eliyle ve doğal olmayan yollarla bozulması ve bunun sonucunda canlıların hayati faaliyetlerinin olumsuz yönde etkilenmesi olarak tanımlanabilir.

2.2. ÇEVRE SORUNLARI

2024 yılı itibarıyla dünya nüfusu 8,1 milyara ulaşmıştır (Population Reference Bureau, 2025). Hızla artan nüfusun talepleri de bu doğrultuda artmakta ve çeşitli çevre sorunlarına yol açmaktadır (Baykal ve Baykal, 2008).

2.2.1.Hava Kirliliği

Hava; kimyasal kompozisyonu sebebiyle tüm canlıların ve insanlığın yaşamsal faaliyetlerinin devamı için hayati önem taşımaktadır (Kalıpcı ve Başer, 2019). Temiz havada %78,09 azot, %20,95 oksijen, %0,093 argon ve %0,03 karbondioksit bulunmaktadır. Duman, toz tanecikleri ile kükürtlü ve azotlu gazlar ya hiç bulunmaz ya da yalnızca eser miktardadır (Akbulut Zencirdi ve Işıklı, 2017). Temiz havadan yararlanmak, insan sağlığı için temel bir haktır (Türk, 1969). Ancak hava kalitesi, ilk çağlardan günümüze kadar geçen süreçte birçok farklı nedene bağlı olarak zamanla bozulmuştur. Bu durum hem insan sağlığı hem de dünyanın geleceği açısından ciddi bir tehdit oluşturmaktadır.

Hava kirliliği, akademik kaynaklarda; soluduğumuz dış havada kükürt dioksit (SO_2), partiküler madde (PM), nitrojen oksitleri (NO_x) ve ozon (O_3) gibi kirleticilerin çevre ve sağlık üzerinde olumsuz etkiler yapacak düzeylerde bulunması durumu olarak tanımlanmaktadır (Kaplan, Saray ve Azkeskin, 2014). Bu kirleticiler, atmosferdeki doğal dengeyi bozmakta ve toplum sağlığını olumsuz etkilemektedir. Hava kirliliği yaklaşık 30 yıldır sistemli bir şekilde izlenmektedir (Bayram ve diğerleri, 2006). Alınan önlemlere rağmen, büyük metropollerdeki kirlilik düzeyleri hâlen kabul edilen sınırların üzerinde seyretmektedir (Alkan, 2018).

Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü'nün 2008-2009 Kış Dönemi (Ekim–Şubat) Değerlendirme Raporu'nda hava kirliliği, doğa veya insan kaynaklı salımlar sonucu atmosferdeki kirleticilerin belirli seviyeleri aşması ve uygun meteorolojik koşullar altında canlı ve cansız varlıklar üzerinde olumsuz etkiler yaratması olarak tanımlanmıştır (Dündar ve Öz, 2009). Benzer şekilde İlkılıç ve Behçet (2006), hava kirliliğini; atmosferde yer alan katı, sıvı ve gaz formundaki yabancı maddelerin, insan ve canlı sağlığına zarar verecek veya gerekli kaynaklardan yararlanmayı engelleyecek miktarda bulunması olarak ifade etmişlerdir. Bu tanımların ortak noktası, atmosfere salınan zararlı maddelerin olumsuz etkilerine dikkat çekmesidir.

Hava kirliliğinin etkileri, diğer çevre kirliliği türlerine kıyasla daha kısa sürede ortaya çıkar. Bu kirlilik; doğada meydana gelen olaylar ya da beşerî faktörler sonucunda oluşabilir. Orman ve bitki örtüsü yangınları, yanardağ patlamaları ve toz fırtınaları gibi doğal nedenlerin yanı sıra; sanayileşme ve kentleşme gibi insan kaynaklı faaliyetler de hava kirliliğinin temel sebeplerindendir (Sümer Çakır, 2014). Kirlilik düzeyi, şehirlerin

veya ülkelerin sanayileşme ve kentleşme seviyesine, nüfus yoğunluğuna göre değişiklik göstermektedir. Nüfusun fazla olduğu ve sanayi faaliyetlerinin yoğunlaştığı bölgelerde hava kirliliği daha yüksek düzeydeyken; nüfusun az ve sanayileşmenin düşük olduğu bölgelerde hava kirliliği daha azdır (Menteşe, 2017). Hava kirliliğinin çevreye ve insan sağlığına etkilerini en aza indirmek amacıyla çeşitli önlemler alınmaktadır.

ÇŞB, hava kirliliğini üç ana grupta incelemektedir; ulaşım kaynaklı, endüstri kaynaklı ve ısınma kaynaklı hava kirliliği. Her bir grup için alınabilecek önlemler şu şekilde sıralanabilir:

Ulaşım kaynaklı hava kirliliği için önlemler:

- Egzoz gazı emisyon ölçümlerini zamanında yaptırmak,
- Araçların bakım ve onarımlarını düzenli olarak yapmak,
- Temiz yakıt kullanmak,
- Araç muayenelerini periyodik olarak yaptırmak,
- Araç kapasitesinin üzerinde yolcu ve yük taşımamak,
- Benzinli araçlara katalitik konvertör taktırmak,
- Toplu taşımaya öncelik vermek.

Endüstri kaynaklı hava kirliliği için önlemler:

- Temiz yakıt ve hammadde kullanımını teşvik etmek,
- Kirliliği kaynağında yok edebilecek teknolojiler kullanmak,
- Tesislerin yakma ünitelerinde vasıflı yakıtlar tercih etmek,
- Yeterli yükseklikte bacalar inşa etmek ve filtre kullanmak,
- Arıtma tesisleri kurmak,
- Atıkları düzenli ve sağlıklı şekilde bertaraf etmek,
- Tesisleri mümkün olduğunca yerleşim alanlarının dışında konumlandırmak,
- Personeli çevre konusunda eğitmek.

Isınma kaynaklı hava kirliliği için önlemler:

- Fosil yakıt tüketimini azaltmak,
- Temiz enerji kaynakları ve kaliteli yakıtlar kullanmak,

- Yakıtları soba ve kaloriferlerde tekniğine uygun şekilde yakmak,
- Binalarda ve evlerde ısı yalıtımı yapmak,
- Kalorifer ve soba bacalarını düzenli olarak temizlemek.

Yukarıda sıralanan önlemler, hava kirliliğinin azaltılmasında önemli rol oynamaktadır. Gerek bireysel gerekse kurumsal düzeyde alınacak tedbirler, hava kalitesinin iyileştirilmesine katkı sağlayacak; toplum sağlığının korunmasına, doğal kaynakların sürdürülebilirliğine ve yaşam kalitesinin artırılmasına hizmet edecektir.

2.2.2. Su Kirliliği

İnsan yaşamı ve çevrede meydana gelen doğal olayların devamlılığı açısından su, kritik bir öneme sahiptir. Tüm canlıların vücut ağırlığının yaklaşık %75'inin sudan oluşması, dünyanın dörtte üçünün sularla kaplı olması ve yeraltı ile atmosfer kaynakları da göz önünde bulundurulduğunda, suyun canlı yaşamı için vazgeçilmez olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu yaşamsal kaynak giderek azalma ve kirlenme tehdidi altındadır (Sağlam ve Bellitürk, 2003).

Su kirliliği, 25687 sayılı Resmî Gazete'de; temiz su kaynaklarının fiziksel, kimyasal, biyolojik ve ekolojik özelliklerinin olumsuz yönde değişmesi sonucunda, biyolojik kaynaklarda, insan sağlığında, balıkçılıkta, su kalitesinde ve suyun diğer amaçlarla kullanılmasında engelleyici bozulmalara yol açacak madde ve enerji atıklarının doğrudan veya dolaylı olarak suya boşaltılması şeklinde tanımlanmaktadır (Resmî Gazete, 2004).

Saf su, yeryüzüne yağış olarak düşmektedir. Yağmur suyu yere düşerken, geçtiği atmosferden ve yeraltındaki toprak ile kayalarından çeşitli maddeleri bünyesine alır. Bu durum, yağmur suyunun niteliğini; yağışın gerçekleştiği havanın içeriğine ve temas ettiği jeolojik yapıya göre değiştirir. Yeraltı ve yüzey sularının geçtiği toprak ve kayalar, çoğu zaman bu suları filtreleyerek temiz içme suyu kaynağına dönüştürür. Ancak aynı toprak ve kayalar, suyla kimyasal reaksiyona girerek bazı element ve bileşikler suya karıştırılabilir; bu da suyun kalitesini bozabilir ve hatta toksik özellik kazanmasına yol açabilir (Atabey, 2005; Yıldırım ve ark., 2004; Burak ve ark., 1997, akt. Akın, 2005).

İnsan atıkları ve sanayi kuruluşlarının atıkları da büyük oranda su aracılığıyla çevreden uzaklaştırılmaktadır (Güler ve Çobanoğlu, 1994). Bu durum, su kirliliğinin

hem doğal hem de beşerî kaynaklardan meydana geldiğini göstermektedir. Kaynaklarına göre su kirliliği üç temel grupta incelenebilir: Birincisi, tarımsal etkinliklerin neden olduğu kirliliktir. İkincisi, sanayi faaliyetlerinden kaynaklanan kirliliktir. Üçüncüsü ise yerleşim alanlarından kaynaklanan kirliliktir (Zengin, 2002).

Su kirliliğinin önlenmesi için su kaynaklarında meydana gelen biyolojik, fiziksel ve kimyasal değişiklikler düzenli olarak izlenmeli ve değerlendirilmelidir (Yılmaz ve Yanarateş, 2020). Özellikle kentsel bölgelerde, yerel yönetimlerin kanalizasyon sistemleriyle atık suları kontrollü şekilde uzaklaştırması büyük önem taşır (Güler ve Çobanoğlu, 1994). Ayrıca suya karışan ağır metaller, pestisitler gibi zararlı kimyasalların kontrolü için evsel atık sistemleri yetersiz kalmakta; bu tür atıklar için endüstriyel arıtma sistemleri kullanılmalıdır. Su kirliliğini önlemenin en etkili yolu, kirlilik oluşmadan önce önlem almaktır. Kirleticiler çevreye karıştıktan sonra yapılacak müdahaleler hem maliyetlidir hem de etkisi sınırlıdır. Bu nedenle çevreyi kirletenlere yönelik cezai yaptırımlar uygulanmalı, kanalizasyon sistemleri düzenli olarak izlenmeli ve atık sular ayrıştırılarak doğaya zarar vermeyecek şekilde yönetilmelidir (Aydın, 2021).

2.2.3. Toprak Kirliliği

Toprak, organik madde ve çeşitli oranlarda kaya parçalarıyla karışmış zemin yüzeyinin ince bir tabakasını oluşturan, üzerinde ve içinde geniş bir canlı varlığını barındıran, belirli oranlarda hava ve su içeren üç boyutlu bir bileşendir (Gürten ve Köseoğlu, 2019). Toprak, dünya gezegenini meydana getiren temel unsurlardan biridir. Canlı yaşamı için bir temel oluşturan toprağın en önemli kısmı yüzey kısmıdır. Bu yüzey; barınma, endüstri gibi faaliyetler için kullanılarak zamanla tüketilmektedir. Toprağı tüketmek demek, toprağın sahip olduğu fiziksel, kimyasal ve biyolojik özelliklerin bir daha geri kazanılamayacak şekilde kaybedilmesi anlamına gelir (Karaca ve Turgay, 2012). Yani, toprağı kendi varlığı için kullanan insan, bir yandan da toprağı tüketerek onun kaybına neden olmaktadır.

Toprak; kötü hijyen alışkanlıkları, çeşitli tarım uygulamaları, katı ve sıvı atıkların doğrudan veya dolaylı yollardan toprağı karışması, hava kirliliği kaynaklı serpintiler ile çürüyeabilen varlıkların yeterli dönüşüme uğrayamaması gibi etkenlerden olumsuz etkilenmektedir. Bu durum sonucunda toprağın fiziksel, kimyasal, biyolojik ve jeolojik yapısında değişimler, bozulmalar, yıpranmalar ve tükenmeler meydana

gelmektedir. Böylece, toprağın yapısı bozulur ve çevre kirliliği olarak tanımlanabilecek bir sorun ortaya çıkar (Güler ve Çobanoğlu, 1997). Toprak kirliliği genel olarak; insan faaliyetleri sonucunda çeşitli bileşiklerin toprağa karışmasıyla, toprakta yaşayan canlılar ile bu toprakta yetişen ve bu bitkilerle beslenen canlılara toksik etkide bulunacak şekilde toprağın işlevini yitirmesi ve zarar verici düzeye ulaşması şeklinde tanımlanabilir. Bu tür bir kirlenme, aynı zamanda toprağın özümleme kapasitesinin aşılması ve verimliliğinin düşmesiyle de kendini gösterir (Tomar, 2009). Toprakta kirliliğe neden olan başlıca kirleticiler; ağır metaller, pestisitler, hormonlar, organik bileşikler ve radyoaktif hidrokarbon yanma ürünleridir (Doelsch, E., Saint Macary H., Van Kerchove V'den akt: Çağlarırnak ve Hepçimen, 2010).

Toprak kirliliğinin oluşmasına neden olan etkenler çeşitli başlıklar altında incelenmektedir. Bunlar arasında doğal (jeojenik) toprak kirliliği, tarımsal faaliyetlere bağlı kirlilik, sanayi ve endüstriyel faaliyetlerin etkileri, jeotermal enerji kaynaklı kirlenme, arıtma çamurlarının uygulanmasından doğan etkiler, madencilik faaliyetleri sonucu oluşan kirlilik ve kentleşme ile toplu taşıma faaliyetlerine bağlı gelişen kirlenme yer almaktadır (Namlı ve diğerleri, 2020).

Toprak kirliliğini en aza indirmek amacıyla çeşitli önlemler alınmalıdır. Tarımsal faaliyette bulunan üreticilerin toprak konusunda bilinçlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda çevre bilincinin artırılması amacıyla kurumsal yapılar aracılığıyla üreticilere eğitimler verilmelidir. Çevre kirliliğini önlemeye yönelik caydırıcı yaptırımlar uygulanmalı; sanayi işletmelerinin atık deşarj yerlerinde oluşan kirliliği önlemek amacıyla yerel yönetimlerle iş birliği yapılarak ortak arıtma tesisleri kurulmalıdır (Gönültaş ve Kızılaslan, 2021). Ayrıca, tarımsal faaliyetler gerçekleştirilirken uygun alet ve ekipmanlarla çalışılmalı, toprak-su koruma yöntemleri ve kültürteknik önlemleri uygulanmalıdır (Mikayilov ve Acar, 1998). Kirli alanlarda yaşayan canlıların bu kirlilikten etkilenme düzeyleri belirlenmeli, özellikle sanayi ve endüstri alanlarında faaliyet gösteren fabrikaların katı, sıvı ve gaz atıkları arıtılmadan toprağa bırakılmamalıdır. Ağır metallerle temas etmiş topraklardan elde edilen ürünler tüketilmemelidir. Toprak kirliliğinin önlenmesine yönelik hukuki düzenlemeler yapılmalı ve zamanla güncellenmelidir. Toprağın özellikleri belirlenmeli, kirlilik düzeyini ve kirlilik kaynaklarını gösteren toprak haritaları oluşturulmalıdır. Aynı zamanda, toprağın iyileştirilmesi için uygulanacak yöntem ve tekniklere yönelik programlar hazırlanmalıdır (Kara ve Kara, 2018). Tarım alanları amaç dışı

kullanılmamalı, otlak alanları ile hayvan sayısı dengeli bir şekilde ayarlanmalıdır. Biyolojik gübre kullanımına öncelik verilmeli; gübreleme zamanları ve kullanılan malzemeler doğru şekilde belirlenmelidir (Kızıloğlu Altan ve Bilen, 2011).

2.2.4. Gürültü Kirliliği

Ses, herhangi bir kaynağın titreşim yapması sonucunda hava basıncında meydana gelen ve canlılarda işitme duyusunu uyaran fiziksel bir olaydır (Güler ve Çobanoğlu, 1994). Başka bir tanıma göre ise ses; insan kulağının duyabileceği mekanik titreşim ya da sıvı, gaz ya da katı ortamdaki titreşimlerin havaya iletilmesiyle oluşan “titreşimsel enerji” olarak ifade edilmektedir (Çepel, 2006). İşitme duyusunun harekete geçmesiyle sesler bir bütün olarak algılanır. Ancak ses seviyesinin rahatsız edici bir boyuta ulaşması gürültüye dönüşür.

TDK’ya göre gürültü, aralarında uyum bulunmayan düzensiz seslerin bütünü yani kavara olarak tanımlanır. Gürültü, akustik bir olgu olup, gelişigüzel yapı ve bağımsız frekans bileşenleri olmayan bir spektrum olarak da açıklanmaktadır (Kurra, 1982). Gürültü kirliliğinin birçok tanımı bulunmaktadır. Bunlardan biri, gürültü kirliliğini “insanların yaşamında çeşitli fiziksel ve psikolojik sorunların ortaya çıkışında etkili olan çevre ve sağlık sorunu” olarak tanımlamaktadır (Bayramoğlu ve Özdemir, 2014).

Gürültünün farklı kaynakları vardır. Bu kaynaklardan ilki doğal kaynaklı gürültülerdir. Doğal kaynaklı gürültüler; yer, atmosfer ya da uzayda meydana gelen gürültülerdir. Yapay gürültüler ise elektriksel veya elektromanyetik tedirginlik oluşturan araçlardan kaynaklanır. Atmosfer dışında oluşan gürültüler ise kozmik gürültüler olarak adlandırılır ve gökada gürültüsü, gökada dışı gürültü, güneş gürültüsü ya da yıldızlararası gürültü gibi türleri bulunur (Güler ve Çobanoğlu, 1994). Kurra (1982) tarafından yapılan gürültü kaynakları sınıflandırması, değiştirilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Yeni sınıflandırmada yer alan ilk gürültü kaynağı yapı içi gürültülerdir. Yapı içi gürültüleri yüksek konuşma sesleri, ev araçlarının çıkardığı sesler, evde yapılan faaliyetlerin gürültüsü ve mekanik sistemlerin seslerini kapsar. Bir diğeri ise yapı dışı gürültülerdir. Yapı dışı gürültüleri ise ulaşım kaynaklı gürültüler (karayolu, havayolu, demiryolu), endüstri ve donatım gürültüsü, şantiye gürültüleri ile yerleşim ve ticaret alanlarından kaynaklanan gürültüler oluşturur (Yılmaz ve Özer, 1997).

Gürültü; süresi, şiddeti ve etkilenen canlının özelliklerine bağlı olarak birçok olumsuz etkiye neden olmaktadır (Sezgin ve Mutlu, 2017). Gürültünün, insan sağlığı üzerinde son derece zararlı etkileri vardır. Fiziksel olarak işitme kaybına yol açar. Psikolojik etkileri arasında ise davranış bozuklukları ve ruh halindeki olumsuz değişimler yer alır. Ayrıca günlük yaşamda bireylerin performansını düşürür (Önder ve Gülgün, 2010). Gürültünün yarattığı en önemli sorunlardan biri sinir bozucu ruh hali olup, bireylerde öfkeye neden olmaktadır (Cansaran, 2019). Gürültü, başta insanlar olmak üzere birçok canlının yaşam kalitesini düşürmektedir. Bu nedenle gürültü kirliliğine karşı önlemler alınması zorunludur.

Gürültüye karşı alınabilecek önlemler arasında ilk olarak teknik önlemler yer alır. Yapılarda ses geçirmeyen izolasyon malzemeleri kullanmak, trafik gürültüsünü azaltmak için yerleşim yerlerinden uzak karayolları inşa etmek gibi uygulamalar teknik önlemler arasındadır. Gürültü kirliliğine karşı alınacak biyolojik önlemler ise ormanların sayısını artırarak sesin absorbe edilmesini sağlamayı amaçlar. Sosyal önlemler ise bireylere gürültü ile ilgili eğitim vererek bilinçlendirmek ve yasal düzenlemeler yapmak şeklindedir (Çepel, 2006). Ayrıca çok kullanılan kara, hava ve demir yolu güzergâhlarına yakın konutların uzaklaştırılması, gürültünün kaynağında teknoloji geliştirilmesi, hukuki yaptırımlar uygulanması, otonom sistemlerin geliştirilmesi ve yoğun, dikey kentleşme politikasından vazgeçilmesi gibi önlemler de önerilmektedir (Yaman, 2021).

2.2.5 Işık Kirliliği

Gözü etkileyerek görme olayını meydana getiren ışınların hepsine birden ışık denir. Bir başka tanıma göre ışık; görünür elektromanyetik ışıınım ve bu ışıının oluşturduğu duyum olarak aktarılmaktadır (Sezgin, 1998). İnsanlar var olduğu andan itibaren ışığa ihtiyaç duymuşlardır. Ateşin bulunmasıyla birlikte insanoğlunun ışık ihtiyacı giderilmeye başlanmıştır. Işık insanlığa fayda sağladığı gibi, ışığın yanlış ve aşırı kullanımı zararlara da yol açmaktadır. İnsanların ışığı doğru kullanmaması nedeniyle zararlı etkileri çoktur. Özellikle geceleri çevreyi aydınlatmak amacıyla yapılan yapay ışıklar, dünya üzerinde ışık kirliliğinin oluşmasına neden olmaktadır. Işık kirliliği, yanlış yerde, yanlış zamanda ve yanlış miktarda ışık kullanılması olayıdır. Doğrudan insan sağlığına zarar vermese de fazla ışık tüketmek gereksiz enerji harcanması anlamına gelmektedir (Aslan, 1998).

Işık kirliliğine ilişkin ilk çalışmalar, yapay ışıkların etkisiyle gece gökyüzündeki yıldızları gözlemleyemeyen astronotlar tarafından yapılmıştır. İtalya, Çek Cumhuriyeti ve ABD bu konuda ilk araştırmaları yapan ve ilk yasaları çıkaran ülkeler olmuştur. Işık kirliliğiyle ilgili ilk uluslararası kongre ise 1995 yılında İtalya’da, “Işık Kirliliğinin Boyutları ve Olasılıkları” adı altında düzenlenmiştir. Işık kirliliğinin başlıca nedenleri arasında konut alanlarının büyümesi, nüfus artışı, park, bahçe ve rekreasyon alanlarının çoğalması ile bu alanların bilinçsiz ve rastgele güçlü aydınlatılması yer almaktadır (Karımı Ansarı, 2013).

Işık kirliliğinin kaynakları arasında yol, cadde ve sokak aydınlatmaları, park, bahçe ve spor alanlarının aydınlatmaları, turistik tesislerin ve binaların dış cephe aydınlatmaları, reklam panoları, güvenlik amacıyla yapılan aydınlatmalar ve evlerden, binalardan taşan ışıklar bulunmaktadır. Işık kirliliği çeşitlerinden ilki ışık tecavüzü ya da ışık taşmasıdır. Yani ışığın istenmeyen veya gereksiz bir yeri aydınlatması olayıdır. Bir diğer ışık kirliliği göz kamaşmasıdır. Göz kamaşması, ışığın göz yapısının alıştığı aydınlatma düzeyini aşarak görme yetisinin bozulmasına verilen addır. Bir diğer ışık kirliliği dikine ışıktır. Dikine ışık, doğrudan gökyüzüne giden ve boşa giden ışıktır. Astronotlar ve gökyüzünü seyretmek isteyenler için engel çıkaran bir çeşitlilik türüdür. Işığın atmosferde saçılması sonucu gökyüzünün doğal parlaklığı bozulur ve ışık artar. Son olarak aşırı miktarda ışık, Belli bir işin yapılması için gerekenden fazla ışık kullanarak aydınlatma miktarının aşılmasıdır (Aslan, 1998).

Işık kirliliğini önlemek için alınabilecek önlemler beş ana kategoriye ayrılmaktadır; teknik önlemler, planlama önlemleri, eğitsel önlemler, biyolojik önlemler ve yasal önlemler (Demircioğlu ve Yılmaz, 2005). Ayrıca yurt dışında ışık kirliliğini önlemek amacıyla birçok dernek, birlik ve ulusal komite kurulmuştur. Bu kuruluşların amacı, ışığın gerektiği yerde kullanılmasını sağlamak ve gökyüzünün karanlık kalmasını sağlayarak enerji tasarrufu yapmaktır. Bireysel olarak ise doğru ışık kullanımı konusunda bilgi sahibi olunmalı ve uygun aydınlatma kurallarına uyulmalıdır (Aslan, 1998).

2.2.6. Radyoaktif (Nükleer) Kirlilik

Radyoaktivite, toryum ve uranyum gibi elementlerin yavaşça ve devamlı olarak parçalanarak alfa, beta, gama gibi ışınlar çıkarma özelliğine verilen addır (Erden, 1992). Dünyanın enerji ihtiyacını karşılamak için oluşturulan nükleer enerji santralleri

radioaktif kirliliğin en önemli nedenlerindendir. Radyoaktif kirlilik bulaştığı her canlıya zarar verir. Radyoaktif maddeler nükleer enerji merkezlerinin yanı sıra nükleer silahlar, röntgen ve görüntüleme cihazları, telefon, bilgisayar gibi araçlarda da bulunabilir. Radyoaktif kirliliğin en önemli zararı ise uzun süre boyunca kalmasıdır (Özsoy ve Dinç, 2016). Radyoaktif maddelerin doğrudan en çok zararı nükleer santrallerde enerji üretiminde meydana gelen kazalar ve bir savaş silahı olarak kullanılmasıyla olmuştur. 20. yüzyılda meydana gelen Çernobil Nükleer Santrali Kazası, radyasyonun insan sağlığı ve çevreye olan olumsuz etkilerinin en belirgin yaşandığı olaydır. Kaza sonrasında kuzeye doğru esen rüzgarlarla radyoaktivite hızla yayılmıştır (Özcan Kara ve Günay, 2013). Yine İkinci Dünya Savaşı'nda Amerika, Japonya'nın teslim olmasını sağlamak için Hiroşima ve Nagazaki kentlerine atom bombası atmıştır (Özer, 2012). Bu iki olay radyasyonun insan sağlığı ve çevre üzerinde olumsuz etkilerini göstermektedir.

Doğrudan kazaların yanı sıra çevreye bırakılan ve radyoaktif madde içeren atıklar da oldukça zararlıdır. Radyoaktif atıkların doğru şekilde sınıflandırılması ve yönetilmesi, kirliliğin önlenmesi açısından kritik önem taşımaktadır. Nükleer atıklar genel olarak farklı kategorilere ayrılmaktadır. Muaf atıklar, yoğunluğu düşük ve radyoaktif etkinliği az olan atıklardır. Düşük ve orta seviyeli atıklar, kâğıt, giysi, laboratuvar malzemeleri, kirlenmiş toprak ve inşaat malzemeleri gibi maddeleri kapsar. Ayrıca, gaz ve sıvı atıklar çevreye bırakılmadan önce çeşitli işlemlerden geçirilir; kullanılmış yakıtın depolandığı soğutma havuzlarında biriken çamur kalıntıları da bu atık grubuna dahildir. Kısa ömürlü atıklar, yarı ömrü 30 yıldan daha az olan radyoaktif maddeleri kapsar. Norm atıklar ise doğal olarak bulunan ışınetkin materyal atıklarıdır; örneğin, uranyum ve suni gübrede kullanılan fosfatlar gibi minerallerin madenciliğinde ortaya çıkan atıklar bu gruba girer. Alfa atıklar, plütonyum izotopları gibi alfa ışını yayan çekirdekleri içeren maddelerden oluşur. Yüksek seviyeli atıklar ise nükleer reaktörlerden çıkan kullanılmış yakıtlar veya bu yakıtların yeniden işlenmesi sırasında ortaya çıkan yüksek derecede radyoaktif aktif sıvılardır (Kaya, 2012).

Bu sınıflandırma ve yönetim süreci, radyoaktif kirliliğin etkilerini azaltmak için kritik bir rol oynar. Ayrıca, radyoaktivitenin yayılmasını engellemek için ağaçlandırma çalışmaları da önemli bir önlem olarak kabul edilmektedir; çünkü ağaçlar, çevredeki zararlı partikülleri emerek bitkilerin içine hapsetmektedir (Özsoy ve Dinç, 2016). Bunun yanı sıra hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bilinçlendirme faaliyetlerinin

artırılması ve hukuki düzenlemelerin yapılması radyoaktif kirliliğin önlenmesi açısından gereklidir.

2.3. Çevre Eğitimi

Doğal dengenin, canlıların aleyhine olacak şekilde bozulması ve çevre sorunlarının artık belirgin biçimde yaşanması, birçok ülkeyi gelecek konusunda tedirgin etmiştir. Bu nedenle, uluslararası toplantılar düzenlenmiş ve çeşitli çağrılar yapılarak önlem alınmaya çalışılmıştır. Bu toplantıların ilki ise Birleşmiş Milletler (BM) bünyesinde gerçekleştirilmiştir.

Çevre eğitimine yönelik uluslararası çalışmalar özellikle 1970’li yıllara denk gelmektedir. Ulusal düzeyde gerçekleştirilen çalışmalar da yine bu döneme rastlamaktadır. Birçok ülke, çeşitli düzeylerde iş birlikleri, planlar ve projeleri uygulamaya koymuştur (Çolakoğlu, 2010). Çevrenin korunması ve olumlu anlamda geliştirilmesi konusu, ilk kez 1972 yılında Stockholm’de yapılan Birleşmiş Milletler Konferansı ile gündeme gelmiştir. Bu uluslararası konferansta çevresel sorunların küresel ve ekolojik boyutu tartışılmıştır (Özmehmet, 2008). Yani, çevreye yönelik sorunlar daha genel bir çerçevede ele alınmış; çevre sorunları tek tek öze indirgenerek incelenmemiştir.

Stockholm’de alınan kararlar, İnsani Çevre Bildirgesi’nde; “çevrenin taşıma kapasitesine dikkat çeken, kaynak kullanımında kuşaklar arası hakkaniyeti gözeten, ekonomik ve sosyal gelişmenin çevre ile bağlantısını kuran ve kalkınma ile çevrenin birlikteliğini vurgulayan ilkeler” şeklinde özetlenmiştir. Bildirgede, bireylerin akılcı eylemler yürüterek hem bugünün hem de gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılayan daha iyi bir çevre oluşturabileceği belirtilmiştir. Bunun için düzenli, gayretli ve azimli şekilde çalışmak gerekmektedir. Şimdiki ve gelecek kuşaklar için insani çevreyi geliştirme amacının gerçekleşebilmesi adına tüm topluluklar, girişimler ve kuruluşlar sorumluluk üstlenmelidir. Ulusal hükümetler ve yerel yönetimler de kendi ölçeklerine uygun kapsamlı çevre politikaları ve eylem planları geliştirmeli; bunları geliştirmekte olan ülkelere entegre ederek destek olmalıdır (Bozlağan, 2010). Stockholm Konferansı’nda alınan kararları hayata geçirmek ve çevre eğitimi alanındaki eksiklikleri gidermek amacıyla, 1975 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) kurulmuştur (Ünal ve Dımişki, 1999). Kuruluşundan itibaren çevreye ilişkin önemli faaliyetlerde bulunan UNEP, uluslararası

çevre hukuku düzenlemelerinin merkezinde yer almıştır (Kayhan, 2016). Zamanla çevre kapsamında yapılan çalışmalar artmıştır. Bu amaçla, 1973 yılında nesli tehlike altında olan yabani hayvan ve bitki türlerinin uluslararası ticaretine ilişkin CITES Sözleşmesi hazırlanmıştır (Çakmak, 2008). Aynı yıl, bazı özel alanlarda ve denizlerde gemilerin rutin faaliyetlerinden kaynaklanan atıkların denize deşarjını yasaklayan MARPOL Sözleşmesi düzenlenmiştir (Öztürk ve Küçükgül, 2008). 1976 yılında kabul edilen Barselona Sözleşmesi ise 1995 yılında yeniden düzenlenerek Akdeniz Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonu kurulmuş ve bölgesel kalkınma uygulamasına geçilmiştir (Dündar Kaya, 2017). Habitat I Toplantısı, BM'nin 1990'lı yıllarda gerçekleştirdiği ve insan hakları temelinde şekillenen konferanslar dizisinin sonuncusudur. Bu toplantıda alınan kararlar; sağlıklı çevre, ortak miras bilinci, gıda güvenliği ve kalkınma gibi kavramlar çerçevesinde şekillenmiş ve insan hakları temeline oturtulmuştur. Ayrıca, planlı kent yerleşimlerinin çevresinde oluşan gecekondu mahalleleri sorunu da ele alınmıştır. Alınan kararlar beş ana başlıkta toplanmıştır; toprak, su, ulaşım, barınma ve kurumlar (Yaylı ve Gönültaş, 2018). 1977 yılında Kenya'da düzenlenen Dünya Çölleşme Konferansı ile Yeşil Kuşak Hareketi başlatılmış ve çölleşmeye karşı ağaçlandırma faaliyetlerine öncülük edilmiştir (Duygu, 2005). Bonn Sözleşmesi ise göçmen yaban hayvanları türlerinin korunmasına ilişkin imzalanmıştır (UNESCO). İklim değişikliğiyle mücadele amacıyla 1985'te Viyana Sözleşmesi, 1987'de Montreal Protokolü kabul edilmiştir. Ayrıca, 1992 yılında BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi (BMİDÇS), 1997'de Kyoto Protokolü ve 2015'te Paris Anlaşması ile devletlere iklim değişikliği konusunda çeşitli sorumluluklar yüklenmiştir (Öner, 2023). Bu bağlamda, çevre eğitimi dersleri ile bireylerde çevre bilinci oluşturma çabası ortaya çıkmıştır.

18. ve 19. yüzyıllarda yaşanan gelişmelerle toplumsal yapı hızla değişmeye başlamıştır. Kırsal alanlardan kentsel alanlara göç hızla artmış ve nüfus dengesiz dağılmaya başlamıştır. Özellikle Kuzeybatı Avrupa'dan başlayarak dünya nüfusu hızla artmıştır (Atalay, 2011). Artan dünya nüfusu, çevrenin hoyratça kullanılmasına neden olmuş ve birçok çevre sorunu ortaya çıkmıştır. Çevre sorunlarının büyümesi ve insanlara olan olumsuz etkilerinin artmasıyla çevre eğitimi zorunlu bir hale gelmiştir. Bu bağlamda çevre eğitimine yönelik uygulamalar da artmıştır.

Eğitimin literatürde yer alan genel tanımı, bireylerde yaşantıya dayalı, istendik ve kalıcı davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Eğitimin temel amacı; araştırabilen, geliştirebilen, bulduğu veriyi sınayabilen, uygun davranışlarla elde ettiği birikimleri kullanabilen, yorumlayabilen ve üstüne yeni şeyler koyabilen bireyler yetiştirmektir. Ayrıca, eğitimin amacı sadece davranış değişikliği kazandırmak değil, belirli konularda mücadele bilinci uyandırarak çözüme ulaştıracak davranış değişiklikleri sağlamaktır (Yücel ve Morgil, 1999). Bu bağlamda çevre eğitimine yönelik farklı tanımlar da yapılmıştır.

Çevre eğitimi, “çevrenin biyolojik, fiziksel, sosyal ve ekonomik boyutlarından kaynaklanan karmaşık yapısını kavratarak, günümüzde ve gelecekte karşılaşılabileceğimiz çevre problemlerini kişisel veya toplumsal olarak çözebilmek için davranış değişikliği kazandırılması” şeklinde tanımlanmaktadır (Küçükçankurtaran, 2008). Çevre eğitiminin bir diğer tanımı ise, “çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi; çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi süreci” olarak aktarılmıştır (Erten, 2004). Yani çevre eğitimi, bireylerde çevre bilinci oluşturmak ve olumlu davranış değişikliği sağlamak amacıyla planlanmıştır.

Çevre eğitimi, çevreyi korumak, iyileştirmek ve geliştirmek amacıyla çağdaş çevre yönetiminin önemli araçlarından biri olarak görülmektedir. İnsanların çevre sorunlarının temel sorumlusu olması nedeniyle, yaşam boyu sürecek kapsamlı ve nitelikli bir eğitime tabi tutulması bir gerekliliktir. Bu nedenle çevre eğitimiyle bireylere çevreye karşı sorumlulukları ve görevleri hatırlatılmalıdır. Çevre eğitimi sayesinde bireyler, bilgili ve bilinçli olmanın yanı sıra sürdürülebilir kalkınma, doğal kaynakların kullanımı ve tüketim alışkanlıkları doğrultusunda olumlu davranış değişiklikleri geliştireceklerdir (Çolakoğlu, 2010). Çevre eğitiminin temelini ise doğayı ve doğal kaynakları koruma çabası oluşturmaktadır (Şimşekli, 2004).

İnsanların çevreyi koruyabilmesi ve sorumluluk kazanması, çevreye yönelik bilinçlenmesi ile mümkündür. Bu nedenle bireylerde çevre bilinci oluşturmak önem taşımaktadır. Çevre bilincinin amacı, tıpkı çevre eğitiminde olduğu gibi, çevreye yararlı olumlu tutum ve davranışların bireylere kazandırılmasıdır (Öztürk ve Öztürk, 2016). Bilinçlenme süreci, bireysel davranışların değişmesiyle gerçekleşir. Bireysel davranış değişikliği ise tutum, bilgi ve değer yargılarının dönüşümü ile mümkün olmaktadır (Aksoy ve Karatekin, 2011). Yani çevre eğitimi aracılığıyla bireylerin mevcut

davranışlarında değişiklik sağlanarak çevre bilincinin oluşması hedeflenmektedir. Bunun yanında çevreye karşı bireysel bilinç kadar toplumsal çevre bilincinin de oluşması gerekmektedir. Çevre bilinci, çevreyi koruyabilmek ve kirliliği önleyebilmek için önemli bir koşuldur; ancak bu bilinç, bireylerin, ailelerin ve tüm toplumun katılımıyla daha etkili hale gelecektir (Şafak ve Erkal, 1999). Bu bağlamda, çevre eğitimi ve çevre bilinci birçok ülkenin gündemine gelmiş, çevreyi korumak ve gelecek nesillere sağlıklı bir çevre bırakmak amacıyla çeşitli çalışmalara başlanmıştır.

2.3.1. Çevre Eğitimi Yaklaşımları

Çevre eğitimi için birçok yaklaşım uygulanmaktadır. Ancak zamanla, geleneksel çevre eğitimi yaklaşımlarının yeterli olmadığı ve çevre sorunlarının çözümünde etkisiz kaldığı saptanmıştır (Çimen ve Yılmaz, 2014). Çevre sorunlarının artması ve canlı yaşamını olumsuz etkilemesiyle, 21. yüzyılda çevre konularına gösterilen hassasiyet ve bu konuda uygulanması gereken yaklaşımlar giderek önem kazanmıştır (Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004). Geleneksel yaklaşımlar, yani öğretmen merkezli uygulamalar, bireylerde çevreye karşı kalıcı davranış değişiklikleri sağlayamadığından, çağdaş eğitim yaklaşımları çevre eğitiminde tercih edilmeye başlanmıştır.

Çevre yaklaşımları, çevre eğitiminin işlevlerini de değiştiren önemli bir unsurdur (Özdemir, 2007). Literatür incelendiğinde, çevre eğitime yönelik uygulanan yaklaşımlar benzer ya da farklı biçimlerde ele alınmıştır. Çevre eğitimi yaklaşımlarının genel sıralaması şöyledir:

Çevre eğitimi yaklaşımlarının genel sıralaması şu şekildedir:

1. Çevre yönetimi ve kontrolü için eğitim: Bu yaklaşıma göre çevre eğitimi, fiziksel ve beşerî sistemlerin karşılıklı etkileşiminin algılanması ve öğrenilmesine dayanmaktadır.
2. Çevre bilinci ve yorumu için eğitim: Bu yaklaşıma göre öğrenciler, arazi gezileri aracılığıyla çevreye yönelik bilgi ve beceriler kazanmaktadır.
3. Sürdürülebilirlik için eğitim: Bu yaklaşıma göre çevre eğitiminde amaç, öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu almalarını sağlamaktır. Ayrıca bu yaklaşım, önceki iki yaklaşımın üzerine inşa edilmiş olup çevre etiğine sahip ve çevreye yönelik cesaret kazanmış bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Demirkaya, 2006'dan akt. Alım, 2006).

Çevre eğitimi için geliştirilen yaklaşımlar, zamanla çevre sorunlarının çok boyutlu yapısına cevap verebilmek amacıyla daha kapsamlı ve disiplinlerarası bir yapıya kavuşmuştur. Bu doğrultuda yapılan detaylı sınıflandırmalardan biri; sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim yaklaşımı, çevre eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım, disiplinlerarası ilişkiyi açıklayan yaklaşım, modüler öğretim yoluyla çevre eğitimi, proje tabanlı çevre eğitimi yaklaşımı, sosyal-ekolojik sistemler yaklaşımı, sosyal-ekolojik sistemler yaklaşımının temelleri, kent ekolojisi eğitimi ve çevre eğitiminde bilgisayar kullanımı gibi başlıklar altında şekillenmektedir (Çetin, 2018). Bu yaklaşımlar, çevre eğitiminde teorik bilgi kadar uygulamalı öğrenmeyi ve bireylerin çevreye karşı aktif sorumluluk geliştirmesini hedeflemektedir.

Çevre eğitimi alanında geliştirilen yaklaşımlardan bir diğer sınıflama ise farklı eğitim anlayışlarını temel alarak oluşturulmuştur. Bu sınıflamada yer alan yaklaşımlar; çevresel eğitim yaklaşımı, ekopedagojik yaklaşım, ekolojik öğrenme yaklaşımı, doğa deneyimi yaklaşımı, sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim yaklaşımı, disiplinlerarası yaklaşım, sosyal-ekolojik sistemler yaklaşımı, kent ekolojisi eğitimi yaklaşımı ve proje tabanlı yaklaşımdır (Gülersoy, Dülger, Dursun, Ay ve Duyal, 2020). Bu yaklaşımlar, çevre eğitiminin yalnızca bilgi aktarımının ötesine geçerek, bireylerin çevreyle kurduğu ilişkiyi anlamlandırmasını, sorgulamasını ve dönüştürmesini hedeflemektedir.

Çevre eğitimine yönelik yaklaşımların son sınıflandırmalarından biri ise Gräsel, (2002) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmada çevresel eğitim, ekoloji pedagojisi, ekolojik öğrenme, doğa deneyimi ve sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim gibi başlıklar öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar, bireylerin doğayla etkileşimini artırmayı, çevresel farkındalığı geliştirmeyi ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarını kazandırmayı hedeflemektedir. Her bir yaklaşım, çevre eğitiminin farklı yönlerine odaklanarak bireylerin çevresel sorunlara karşı daha duyarlı ve bilinçli hâle gelmesini amaçlamaktadır.

Çevre eğitimine yönelik uygulanan yaklaşımlara bakıldığında farklılıkların ve benzerliklerin yer aldığı görülmektedir. Çevre yaklaşımları ve uygulamaları çevre eğitimini işlevsel hale getirmektedir. Öğretmen merkezli geleneksel uygulamaların aksine çağdaş çevre eğitimi yaklaşımları öğrenciyi merkeze alan bir yapıya sahiptir. Öğrencinin merkeze alındığı öğretim programlarında çevre eğitimi konularında laboratuvar uygulamaları, açık alan çalışmaları gibi etkinliklerin ön planda olması ve

sıklıkla kullanılması verilen çevre eğitiminin kalitesini arttıracaktır (Uzun ve Sağlam, 2007).

Çevre eğitime yönelik uygulanan yaklaşımlara bakıldığında, farklılıkların ve benzerliklerin yer aldığı görülmektedir. Çevre yaklaşımları ve uygulamaları, çevre eğitimi işlevsel hâle getirmektedir. Öğretmen merkezli geleneksel uygulamaların aksine, çağdaş çevre eğitimi yaklaşımları öğrenciyi merkeze alan bir yapıya sahiptir. Öğrencinin merkeze alındığı öğretim programlarında, çevre eğitimi konularında laboratuvar uygulamaları, açık alan çalışmaları gibi etkinliklerin ön planda olması ve sıklıkla kullanılması, verilen çevre eğitiminin kalitesini arttıracaktır (Uzun ve Sağlam, 2007).

2.4. Tüketim

20. yüzyılın başlarında mal ve hizmet üretenlerin temel kaygısı, üretimi artırma çabasıydı. Üretimin artması için “nasıl stratejiler geliştirilmeli ve verimlilik nasıl artırılmalı” soruları bu kaygının temelini oluşturuyordu. Üretilen ürünlerin beğenilmemesi ya da alınmaması gibi durumlarla henüz karşılaşılmamıştı. Ancak 1929 ekonomik buhranı ile pazarlayamama problemi ortaya çıktı. Bu problemin önüne geçmek amacıyla üreticiler, tedbir olarak işçileri işten çıkarmış, kalan işçilerin ücretlerini düşürmüş ve böylece maliyetleri azaltma yoluna gitmişlerdir. 1950’li yıllara gelindiğinde ise üretimden ziyade tüketimin artırılması ön plana çıkmış ve pazarlama stratejileri bu bağlamda değiştirilmiştir. Önceden geliştirilen pazarlama stratejileri, direkt tüketmek için üretmek üzerine kurulu basit bir sistemi oluştururken, yeni geliştirilen stratejilerle ancak tüketilebilme olasılığı olan ürünler üretilmeye başlanmıştır (Demirel ve Yegen, 2015). 1929 ekonomik buhranından sonra değişen kapitalist bakış açısı, üretici-tüketici dengesinin değişmesine de neden olmuştur.

Kapitalizm, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra siyasal, kültürel ve ekonomik alanlardaki önemli dönüşümlerin nedenlerinden biri olmuştur. Klasik anlamda kapitalizm; bireylerin ve üretici birimlerin kişisel çıkarları doğrultusunda, ilk olarak kâr amacıyla iktisadi faaliyetlerde bulunduğu; özel mülkiyet ve hür teşebbüsün temele alındığı; üretimin pazara yönelik yapıldığı; her tür mal ve hizmetin alım satımına konu olduğu sosyo-ekonomik ve ideolojik sisteme verilen addır (Demir ve Acar, 1993). Klasik kapitalist sistemde, üretilen her ürün tüketilmesi için var edilmiştir; üretim, tüketimden önce gelir.

Yeni kapitalizm ise üretim süreçlerine verdiği desteği tüketim alanlarına kaydırmış ve insanların, çalışmak dışındaki boş vakitlerini tüketime harcamalarını istemiştir (Demirel ve Yegen, 2015). Çünkü işçi artık yalnızca üreten olarak değil, tüketen olarak da görülmektedir. Bu bakış açısının değişmesinde Taylorist, yani emeğin makine başındaki örgütlenmesine ilişkin üretim sistemlerinin değişerek yerini Fordist üretime bırakması etkili olmuştur. Fordist üretimde, seri taşıma bantları gibi hızlı üretim sağlayan makinelere geçilmesi, Taylorist üretimden farklı olarak makineler arasında ve taşımacılıkta gidiş geliş yapan işçinin boş vaktinin büyük ölçüde artmasını sağlamıştır (Selçuk, 2011). Öte yandan, üretimin hızlanması ile artan bolluktaki kitlesel üretim, kitlesel pazarlamayı da zorunlu kılmıştır (Senemoğlu, 2017). Kapitalist tüketim kültürünün getirdiği bu yeni bakış açısıyla modernizmin dayattığı üretim olgusu, postmodernizmin getirdiği tüketim olgusuyla yer değiştirmiştir (Dal, 2017). Bu bağlamda, modernizmi ve postmodernizmi anlamak, tüketime karşı değişen bakış açısını da kavramaya yardımcı olacaktır.

Modernizm, modernlik ve modernleşme kavramları arasında bazı farklar bulunsa da bu kavramların temelinde anlatılmak istenen, Batı Avrupa’da 17. yüzyıldan başlayarak 20. yüzyılın son çeyreğine kadar yaşanan ve dünyanın birçok bölgesinde kısa sürede meydana gelen ekonomik, sosyo-kültürel ve siyasi değişim sürecidir. Modernizm kavramının önüne getirilen “post” ön eki ise modernizm ile postmodernizm arasında bir öncelik-sonralık ve karşıtlık ilişkisini göstermektedir. Postmodernite, postmodernleşme ve postmodernizm kavramları arasında da belirgin farklar bulunmaktadır. Bu farklılara rağmen, postmodernizmi anlatan kavramların özünde, modern dönemden kimilerine göre tamamen farklı, kimilerine göre ise belirli yönleriyle farklılaşan bir dönem ve geçiş süreci anlatılmaktadır. Postmodernizm, aslında modern dönemden farklı bir döneme, topluma ve kültüre vurgu yapmaktadır (Kurttaş, 2022). Postmodernizm için net bir tanım yapılmamış ve bu konuda bir uzlaşma sağlanmamıştır; ancak sınırları ve ifade ettiği süreçler, küreselleşme, tüketim, devlet kademelerinde merkeziyetçi anlayışın değişmesi, bilginin metalaşması ve yaşam tarzında yaşanan deformasyon gibi durumlardır (King, 2005). Yani, postmodernizmle ön plana çıkan bu süreçler birbiriyle ilişkili ve iç içedir. Merkeziyetçi devlet anlayışının değişmesiyle uluslararası ilişkiler öne çıkmış, bu durum küreselleşmeyi hızlandırmış, küreselleşme ise tüketim kültürünü etkileyerek yaşam tarzında değişikliklerin oluşmasına yol açmıştır.

Küreselleşmenin hız kazanması ve kapitalizmin paralel olarak yeniden yapılanması sürecinde yeni iletişim teknolojileri, özellikle internetin etkisi büyüktür. Bu teknolojilerle ekonomik, kültürel ve siyasal alanlarda önemli değişimler yaşanmıştır. İnternet, yeni bir mekân, özgürlük alanı ve ekonomik pazar alanı oluşturmuştur. Bu durum, bazı yeni küresel değerlerin oluşmasına, kültürel biçemlerin, alışkanlıkların ve kimliklerin hızlı bir şekilde dolaşıma girmesine olanak sağlamıştır (Güzel, 2007). Küreselleşme aracılığıyla tüketim, tüm ülkelerde benzer hayat tarzlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Küresel tüketim markaları, dünyanın her yerinde taklit edilse de statü aracı olarak kullanılmaktadır. Bireyler “trend yakalamak” ve toplumda kabul görmek için iyi giyindiklerini kanıtlama ve modaya uyma gibi tüketim davranışları sergilemektedirler (Bayhan, 2011). Küreselleşmenin getirdiği modaya uyum sağlamak amacıyla, günümüz toplumlarında “Kudüs” olarak adlandırılan büyük alışveriş merkezleri inşa edilmiştir. Bu merkezler sadece alışveriş yapmak için değil; aynı zamanda eğlenmek, arkadaşlarla görüşmek, dinlenmek gibi sosyalleşme faaliyetleri için de bireysel boş vakitlerin değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Boş zaman algısı, bu tür mimari yapılanmalarla birlikte tüketim çılgınlığının mekânı haline gelmiştir. Sistemlilik sağlaması açısından avantajlı olan alışveriş merkezleri, tüketim kültürüne yönelik kurumsallaşmayı mümkün kılmıştır (Şentürk, 2012). Alışveriş merkezleri, değişen tüketim algısının görülebileceği en belirgin yerlerden biridir. Bu yeni kapalı mekânlar, tüketicilere rahatça dolaşma imkânı sunmakta ve vitrinlerdeki ürünlere göz gezdirme olanağı sağlamaktadır. Böylece, rasyonel içerikli satın alma davranışı, haz ve eğlenceye dayalı bir boş zaman etkinliğine dönüşmüştür (Batu ve Tos, 2017).

Küreselleşme süreciyle hız kazanan tüketme davranışı, önceleri daha sınırlı iken zamanla sınırsız ve doyumsuz bireylerin toplumda var olmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, tüketim için yeni toplumsal düzende bireyin var olma mücadelesi denilebilir. Tüketicinin gelişim aşamaları, tarihî ve sosyolojik gelişmelerle de paralellik göstermektedir.

2.4.1. Tüketicinin Tanımı

Tüketim kavramını ilk defa 1899 yılında *The Theory of Leisure Class* (Aylak Sınıfın Teorisi) adlı kitapta Thorstein Veblen açıklamıştır (Orçan, 2004). TDK’ya göre tüketim, “tüketmek işi, üretilen veya yapılan şeylerin kullanılıp harcanması; yoğaltım, istihlak, üretim karşıtı” olarak ifade edilmektedir. İnsan faaliyetleri içerisinde en temel ve en ortak alan tüketim alanıdır. Tüketim, meşru bir ihtiyaç olsa da olmasa da, bu

ihtiyaçların giderilmesi için harcanan ya da harcanması göze alınan maddi ve manevi değerlerin seferber edilmesine verilen addır (Torlak, 2016). Tüketim olgusunun ardında yatan itici güçler, insanların ihtiyaçları, istekleri ve arzularıdır (İslamoğlu ve Altunışık, 2013). İhtiyaç bir nesneye yöneldiğinde, satın alma arzusu ile birleşince ekonomik bir anlam kazanır (Dal, 2017). Yani kapitalist sistemde tüketim, insan ihtiyaçlarının satın alma gücüne dönüşmesiyle ekonomik bir anlam kazanmıştır.

Tüketim olgusuna yönelik olarak çok farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Ancak değişen dünya şartları, tüketime yönelik tanımların da farklılaşmasına yol açmıştır. İlk başlarda tüketim kavramının temelinde ihtiyaçlar yatarken, zamanla bu durum değişmiş ve ihtiyaçların ötesinde farklı anlamlar yüklenmiştir. Tüketime kitleleştiği postmodern dönemde tüketim kavramı tanımlanırken, ihtiyacın haricinde de prestij ve farklılık, bir gruba aitlik, kimlik, imaj edinme ve sınıf atlama gibi simgesel değerler de aktarılmaktadır (Dağtaş, 2003). Tüketime değişen anlamında esas olan unsur, nesneler değil; bu nesnelerin bireylerde bırakmış olduğu hislerdir. Postmodern tüketim toplumunda tüketim, bireyleri sınıflandırması dolayısıyla farklı bir nitelik taşımaktadır. Postmodern dönemde tüketim, bir gruba aidiyeti göstermenin yanı sıra bazı niteliklerinden dolayı da gruptan ayrışım ve farklılık yaratmaktadır. Farklı olmaya yönelik arzu, tüketim pratikleriyle gerçekleştirilir. Tüketim nesnelerinin bireylerde yarattığı ayırıcı özellikler ise bu nesnelerin içeriklerinden değil, imajlarından kaynaklanmaktadır. Görünmeyenin dışında, tüketicilerin zihninde bir nesnenin marka imajı ve gerçekliğin yerini alan simülasyonlar gibi unsurlar önem kazanmaktadır (Çalık, 2021). Yine postmodern dönemde bireyler, modern dönemden farklı olarak statü elde etmek amacıyla başkalarını taklit etmekten ziyade kendi tarzını oluşturarak farklı olma çabasıdır (Azizağaoğlu ve Altunışık, 2012).

Bu bağlamda aslında tüketim, ihtiyaçtan çıkarak bir gösterişe dönüşmüştür. Kendini ve farkını gösterme arzusu, ihtiyaç dışı tüketime artmasına neden olmuştur.

2.4.2. Tüketime İlişkin Temel Kavramlar

2.4.2.1. Gösterişçi Tüketim

Gösterişçi tüketim, bireylerin toplum içindeki statüsünü ve prestijini sergileme amacıyla gerçekleştirdiği alışverişleri ifade eder. Gösterişçi tüketime temelinde alınan ürünün prestij aracı olarak görülmesi yatar (Güleç, 2015). Gösterişçi tüketime altında yatan nedenler arasında; başkalarına kendini beğendirme arzusu, üstünlük duygusu ve

zenginlik imajı yaratma çabası gibi bireysel motivasyonlar bulunurken; aynı zamanda ekonomik değerlerin toplum içindeki belirleyici rolü de önemli bir etkidir. Işıltılı ve renkli görünümüyle cezbedici modern dünya, insanın önüne sınırsız olanaklar sunarak onun başını döndürmüş, onu sınırları olmayan uçsuz bucaksız bir gösteriş alanında yaşadığına inandırmıştır (Hız, 2011). Bu kapsamda gösterişçi tüketim, tüketici kavramını yalnızca temel ihtiyaçlara yönelik değil; statü, prestij ve toplumsal onay arayışıyla şekillenen bir boyuta taşımıştır.

Tüketme davranışı ile toplumsal statüsünü göstermek isteyen bireyler, gösterişçi biçimde tüketim yapma yoluna gitmişler ve bu yolla toplumdaki diğer bireyler tarafından saygınlık görececeklerini düşünmüşlerdir. Bireyler, tükettikleri ürün ya da hizmetlerle kendilerini topluma anlattıklarını ve tükettikleri ürün ya da hizmetlerin kendileri hakkında topluma bir fikir verdiğini düşünmüşlerdir (Boğa ve Başçı, 2016). Bu amaçla yapılan her tüketim davranışının sergilenmesi yoluna gidilmiştir.

Bireylerin daha iyi ve kaliteli bir yaşam arzusu, estetikleştirilmiş bir yaşam tarzına dönüşerek farklı alanlardaki tüketim pratikleriyle somutlaşmıştır. Başkalarından farklı olduğunu hissetmek, elit bir sosyal gruba ait olma duygusu taşımak, başkaları tarafından kıskanılmak ve kendisini daha iyi bir sosyal gruba taşıyacak sosyal ilişkiler geliştirmek gibi talepler, günümüzde bireylerin özgüven kaynağını oluşturmaktadır. Güzel ve gösterişli bir evde yaşamak, modaya uygun giyinmek, sanatın pratik düzlemde takipçisi olmak, bu alana yönelik entelektüel bir bilgi birikimine sahip olmak ve bu birikimi başkalarına göstermek gibi davranışlar, yeni orta sınıfın yaşam pratikleriyle özdeşleştirilen davranışlardır (Çiçek, 2022). Bu yaşam standartlarını yerine getiremeyen bireyler, toplum tarafından dışlanacaklarını, takdir edilmeyeceklerini ve kendilerine olan ilginin kesileceğini düşünmektedir. Bu nedenle, gösterişçi tüketimin bir diğer nedeni de toplumun örtük baskısıdır (Veblen, 2005'ten akt. Koçak Güner, 2017).

Tüketim ile özdeşleşmiş olan bu yaşam pratiklerinin bireyler tarafından kabul görmesi ve hayata geçirilerek devamlılığının sağlanması, kültür endüstrisi aracılığıyla olmaktadır (Çiçek, 2022). Bu bağlamda, kültürün dinamik olması özelliğiyle zamanla tüketim olgusu da değişmiş ve kendine ait yeni bir kültür alanı oluşturmuştur.

2.4.2.2. Tüketim Kültürü

Üretimin artması, kitlesel hale gelmesi ve daha fazla insanın alım-satım süreçlerine dâhil olması; küreselleşmenin etkisiyle sınırların ortadan kalkması ve üretim

biçimlerindeki değişimle tüketim alışkanlıklarının dönüşmesi, gündelik yaşamda tüketim davranışının evrim geçirmesine neden olmuştur. 1980’li yıllardan itibaren bu dönüşüm kültürel yaşama da yansımış, tarihsel, ekonomik, teknolojik ve kültürel bağlamların dışında ürünlerin anlam kazandığı yeni bir kültürel düzen ortaya çıkmıştır. İhtiyaç dışı ürünlerin tüketilmesi, gereksiz harcamalar ve israfın yaygınlaşmasıyla birlikte “tüketim kültürü” oluşmuştur (Kırılmaz ve Ayparçası, 2016). Bu kültürde tüketiciler; statü arayışı, farklılık gösterme, yenilik tutkusu ve özellikle en son modele sahip olma arzusu ile ürün ve hizmetleri tutkulu bir şekilde talep etmekte ve bunlara ulaşmak için çaba göstermektedir (Batu ve Tos, 2017).

Tüketim kültüründe, ihtiyaçların sınırlandırılmaması ve isteklerin tam anlamıyla tatmin edilememesi, bireyleri sürekli daha fazlasını istemeye yönlendirmiştir. Bu kültürün merkezinde, geniş kitlelerce tüketilebilecek ve hayal edilebilecek ürünler ile deneyimlerin sunulması yer alır. Aşırı gösterge üretimiyle anlamların kaybolması, tüketim kültürünün diğer bir özelliğidir. Bu durum, öğrenme yerine unutkanlığın öne çıktığı bir kültürel yapıyı doğurmuştur. Küreselleşmenin etkisiyle çeşitlilik sunulsa da bu, özünde benzerliğe dayalı bir aynılığa dönüşmektedir (Karakaş, 2001). Tüketim kültürünün temelinde, bireylerin ürünlere yüklediği anlamın değişmesi yatar. Kişilerin kendilerini farklı gösterme arzusu, onları ihtiyaç değil arzu temelli tüketime yöneltmiş; böylece bireysel tüketim, kültürel bir yapıya evrilmiştir. O halde tüketiciler özünde bireysel tüketimi de tüketim kültürünü de meydana getiren esas unsurdur.

2.4.2.3. Tüketicici

TDK, tüketiciciyi “mal ve hizmetlerden yararlanan, satın alıp kullanan, tüketen kimse; müstehlik, üretici karşıtı” olarak tanımlamıştır. Akademik kaynaklarda ise tüketicici, “kişisel ve yakın çevresinin dilek, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda pazarlama bileşenlerini satın almaya karar veren ya da satın alma potansiyeline sahip olan kişiler” şeklinde tanımlanmaktadır (Karabulut, 1989’dan akt. Hacıoğlu ve Sağlam, 2021). Ayrıca tüketicici, kendisi ve ailesi için mal ve hizmeti alıp kullanan kişidir (Durmaz, 2006). Tüketicilerin tercihleri, tüketimi etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Bu tercihlerde medya ve medya kanallarında yer alan reklamlar, bireylerin tüketim davranışını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

2.4.2.4. Reklam ve Tüketim

Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla reklamlar bireylerin satın alma davranışlarını etkilemeye başlamıştır. Reklamlar, mevcut kültürlerde değişikliklere yol açarken yeni kültürlerin oluşmasını da sağlamaktadır. Modern dönemde artan tüketim kültüründe, ihtiyaçtan çok sahip olma arzusu ön plandadır. Birey, ne kadar çok tüketirse o kadar keyif alacağına inandırılır ve bu inançta reklamlar önemli bir etkidir (Özkan ve Erciş, 2024). Çünkü bireyin yeni üretilen bir ürüne karşı direnişinin olmaması gerekir. Ürünü satın almayı kabul etmesi, ikna edilmesi ve para harcamanın ahlaki bir sakıncası olmadığını bilmesi önemlidir. Bu noktada reklamcılık bireyleri manipüle edebilmekte; ürünlere duygusal anlamlar yükleyerek satın alma davranışını hızlandırmakta ve tüketimi artırmaktadır (Elmasoğlu, 2017). Reklamlar bu amaç doğrultusunda öncelikle tüketicinin dikkatini çekmeyi, ardından ürüne ilgi uyandırmayı ve son aşamada ürünü satın almasını sağlamayı hedeflemektedir (Özkan ve Erciş, 2024).

Tüketime dayalı modern hayat tarzının evrenselleşmesinde televizyonun etkisi büyüktür (Bayhan, 2011). Özellikle ABD ve Avrupa kaynaklı dizilerde gösterilen yaşam biçimi, tüketimin özgün değerlerinin bireylerin hafızasında yer etmesini sağlamıştır (Hatipler, 2017). Reklamların temel işlevi, bireyleri ihtiyaçları dışında alışveriş yapmaya yönlendirmektir. Reklamlarda sunulanlar ise gerçek olanlar değil, gerçekliğin baş döndürücü bir şekilde yansıması ile oluşanlardır (Çınar ve Çubukçu, 2009). Bu baş döndürücülüğe kapılmadan, gerçeklerin farkında olarak tüketim davranışı gösterebilmek için bireylerde tüketim bilincinin gelişmiş olması gerekmektedir.

2.4.2.5. Tüketim Bilinci ve Eğitimi

Tüketici bilinci, bireylerin sahip olduğu haklar konusunda bilinçlendirilme sürecini ele almaktadır. Tüketici bilinci, tüketicilerin karşılaştığı mal ve hizmetlerle ilgili geliştirilen ürün, tutundurma, dağıtım ve fiyatlandırma stratejilerine yönelik tüketicilerin bilinçlendirilmesine vurgu yapan bir pazarlama kavramıdır (Karsu, 2013). Yeni dünya düzeninde tüketim toplumlarında bireyler, tüketimin ana amacını sorgulamaktan kaçınmakta ve varoluşsal kaygılarından sıyrılarak tüketimi bir araç konumuna getirmektedir. Günümüz tüketim toplumlarında tüketim, “eksiklik” kavramı üzerine kuruludur. Tüketim kültürü, bireyleri daimî olarak satın alma davranışına yönlendirmekte ve bunu “yanlış ve sahte ihtiyaçlar” üreterek yapmaktadır. Bu nedenle

bireyler, tüketime eleştirel bakmayı bir kenara bırakarak ekonomik sisteme tüketerek katılmaya devam etmektedirler (Bauman, 2006'dan akt. Buğday ve Babaoğlu, 2016). Tüketim bilincine sahip olan bireyler ise çevresel ve etik kurallara uygun kararlar almakta; aynı zamanda tüketme davranışının tüketim toplumuna etkisini dikkate alarak doğruluk, eşitlik ve ekolojik sorumluluklar gibi temel değerleri hayatlarına yansıtmaktadırlar (Gogia, 2014). Yani bilinçli tüketici, değer sistemi açısından donanımlı olan bireylere denir.

Değişen şartlar neticesinde insanların her geçen gün biraz daha bireyselleştiği, bencilleştiği, zenginleştiği ve dünyevileştiği toplumda; metaların önem kazanması ve boş zamanın artmasıyla birlikte, tüketimi bilinçli bir şekilde gerçekleştirmek zorlaşmaktadır. Sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi ve gelecek nesillere yeteri kadar kaynak bırakılması açısından bilinçli tüketim vazgeçilmezdir. Bu bağlamda, bilinçli tüketiciler oluşturmak için bireylerin toplumsal refah, çevre düzenlemesi, etik değerler, sade tüketim, sosyal sorumluluk ve planlı davranışlar sergileme konularında eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Beyaz, 2020). Her anlamda sağlıklı bir gelecek için tüketici bilinci ve eğitimi büyük önem taşımaktadır. Tüketici eğitiminin sürdürülebilir olması eğitimin davranışa dönüşmesini kolaylaştıracaktır. Değişen ve küreselleşen dünya da sürdürülebilirlik kapsamında kalkınmaya yönelik hedeflerde güncellenmektedir.

BM'nin 2016 yılında ilan ettiği sürdürülebilir kalkınma hedefleri; yoksulluğun ortadan kaldırılması, gezegenin korunması ve insanlığın barış ile refah içinde yaşaması gibi evrensel amaçları içermektedir. Bu amaçlar; ekonomik eşitsizliklerin azaltılması, iklim değişikliğiyle mücadele, sürdürülebilir üretim ve tüketimin teşviki, yenilikçilik, barış ve adaletin sağlanması gibi çok boyutlu konuları kapsamaktadır. Bu hedeflere ulaşmak, sürdürülebilirlik bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Öner ve Kadioğlu Ateş, 2020).

Bu bağlamda, sürdürülebilir tüketici eğitimi, bireylerin tüketim tercihlerinde doğrudan yönlendirme yapmak yerine, mevcut seçenekler hakkında bilinçlenmelerini sağlayarak kendi ihtiyaç ve amaçlarına en uygun alternatifleri seçmelerine rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Sorumlu tüketim davranışlarının benimsenmesi, yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da bilginin, becerinin ve bireysel kaynakların etkin ve verimli kullanımını gerektirmektedir. Kişisel çıkarları bir kenara bırakarak toplumsal yararı önceleyen bilinçli tüketim alışkanlıklarının kazandırılması ise ancak planlı ve

sistematik bir tüketici eğitimi ile mümkündür. Konusunda süreci, bireylerin ekonomik kararlarını bilinçli vermelerini, kaynaklarını dengeli kullanmalarını, tüketici hakları konusunda bilgi sahibi olmalarını ve piyasa üzerinde etkin bir rol üstlenmelerini sağlamaktadır (Hayta, 2009).

Sonuç olarak, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleşmesi; etkili bir tüketici eğitimi yoluyla toplumun bilinçlendirilmesi ve bireylerin sürdürülebilirlik ilkelerine uygun davranışlar geliştirmesi ile mümkün olabilecektir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öğretmen adayları ve çevre konulu çalışmalarda, yüksek lisans düzeyinde 12 tez bulunmakta olup; bazıları tüm öğretmenlik lisans programlarından, bazıları ise sadece belirli öğretmenlik lisans programlarında öğrenim gören adaylara uygulanmıştır. Ayrıca, bu alanda 2 doktora tezi vardır; bunlardan biri tüm öğretmen adaylarını kapsarken, diğeri yalnızca sosyal bilgiler öğretmen adaylarını kapsamaktadır.

Özdemir (2013), ilişkisel ve nedensel karşılaştırma modeliyle öğretmen adaylarının çevre tutumlarını kişilik, öz duyarlılık ve öz yeterlilik açısından incelemiş; kişilik özelliklerinin tutumu etkilediği, çevre eğitiminin ise kısa vadede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uzun (2017), betimsel tarama modeliyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve duyarlılığını araştırmış; adayların genel olarak yüksek çevre bilinci ve duyarlılığı olduğu, baba eğitim durumunun ise anlamlı fark yarattığı belirlenmiştir.

Almaz (2018), SURVEY deseninde fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre eğitimi inançlarını incelemiş ve merkezi ile çevresel inançların uyum içinde olduğunu, bu uyum modelinin neden-sonuç ilişkisinden daha açıklayıcı olduğunu tespit etmiştir.

Çetkin (2019), genel tarama modeliyle öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz yeterliliklerini araştırmış; öz yeterlik düzeyinin orta-yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş, sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlik algısının düşük olduğu saptanmış, cinsiyet, gelir ve yaşanılan yerin etkisi bulunmamıştır.

Çavuşoğlu (2019), öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz yeterliklerinin yüksek, sürdürülebilir çevre tutumlarının orta düzeyde olduğunu; fen bilgisi ve 4. sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğunu, anne-baba eğitim durumunun olumlu etkisini

göstermiştir. Çevre dersi ve bilgi kaynakları tutumu etkilerken, cinsiyet ve diğer demografik faktörler etkisizdir.

Ortaer (2022), Fırat Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci, duyarlılık ve tutumlarını tarama modeliyle incelemiş; çevre bilinci düzeyinin yüksek, kadın öğretmen adaylarının tutumunun erkek öğretmen adaylarından olumlu, üst sınıfların duyarlılığının daha yüksek, annenin ve babanın eğitim durumunun ise çevre bilinci düzeyine olumlu etki ettiğini saptamıştır.

Cengiz (2022), nicel ve nitel yöntemlerle Ankara ve Eskişehir'deki öğretmen adaylarının çevre bilinci, tutum ve davranışlarını incelemiştir. Tutumların davranışa dönüşmede yetersiz kaldığını, kadın öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Sınıf düzeyi ve öğrenim görülen lisans programının etkili olduğunu ve üniversiteler arasında düzey farkı olduğu sonucuna varmıştır.

Sümnen (2022), sınıf öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile tüketici çevre bilinci arasındaki ilişkiyi incelemiş; çevre kuruluşu üyeliği, evde bitki/hayvan besleme, çevre haberleri ve etkinliklerin çevre bilinci ve yansıtıcı düşünmeyi artırdığı, cinsiyet faktörü ve çocuklukta yaşanan yerin bazı alt boyutlarda etkili olduğunu saptamıştır.

Aslan (2023), biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve etik yaklaşımlarını “etik değer envanteri” ile incelemiş; çevre sorunlarını kirlilik, biyoçeşitlilik kaybı ve atıklar olarak sınırlandırmıştır. İnsan kaynaklı olan çevre sorunlarının çözümünde çevre bilinci, farkındalık, sevgi ve olumlu tutum geliştirmenin önemli ve gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu değerlerin derslerde derin bir şekilde ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Huseynova (2023), kesitsel tarama modeliyle Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumlarını “Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ile incelemiş; kız öğrencilerin tutumları daha olumlu bulunmuş, anne eğitim durumu bazı alt boyutlarda etkili iken bazı alt boyutlarda etkisiz kalmıştır. Sınıf, yaşanan yer ve gelir değişkenleri etkisiz, genel tutum ise olumludur.

Yusupova (2024), iç içe desenle sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi kapsamında hazırladıkları dijital hikayeleri “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” ve görüş formu ile incelemiş; eleştirel düşünme ve problem çözme dışında kalanlar puan olarak olumlu düzeyde artmıştır. Geribildirim sonrası dijital hikayelerde anlamlı gelişim görülmüştür. Nitel bulgular nicel sonuçları desteklemiştir.

Akbaş Demir (2015), deneysel yöntemle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının edebiyat halkası yönetimiyle çevre eğitimindeki kavramsal anlayışını incelemiştir. Çevre duyarlılığı düşük adaylarda son test puanlarında artış, kavram anlayışında gelişme görülmüş; kişisel gelişim ve çevre kitapları farkındalık yaratmıştır.

Candan’ın (2015) doktora tezinde, karma yöntem kullanılarak uygulamaya yönelik öğretim yöntemleriyle çevre bilinci kazandırılması araştırılmıştır. ÇEDBEP etkinlik paketi sonrası öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumu ve bilinci olumlu yönde artmıştır.

Kınacı’nın (2024) doktora tezinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre eğitimi bilgi, tutum, beceri ile ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi öz yeterlilikleri arasındaki ilişki karma yöntemle incelenmiştir. Türkiye’den 12 üniversiteden alınan örneklemde, orta düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiş; çevre dersi alanların öz yeterliliği daha yüksek, erkek öğretmen adaylarının ekolojik okuryazarlık düzeyinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Nitel veriler nicel sonuçları desteklemiştir.

Literatür taraması yapıldığında ilgili araştırmalar kapsamında öğretmen adayları ve çevreye yönelik birçok araştırmanın olduğu görülmüştür. Makaleler kapsamında kapsamlı ve genel olabilecek dört makale eklenmiştir.:

Keleş, Uzun ve Uzun’un (2010) çalışmasında, “İhlara Vadisi ve Çevresinde Doğa Eğitimi” projesinin öğretmen adaylarının çevre bilinci, tutum ve davranış değişikliğine etkisi ön test, son test ve izleme testiyle incelenmiştir. 15 üniversiteden 25 öğretmen adayı katılmış, uygulama sonrası çevre bilinci ve tutum puanlarında anlamlı artış saptanmıştır.

Karademir’in (2016) çalışmasında ilköğretim öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz yeterlilik ve bilinç düzeyleri tarama modeliyle incelenmiş; fen bilgisi, sınıf ve matematik öğretmen adaylarının çevre dersi alıp almamalarının çevre bilinci açısından fark yaratmadığı bulunmuştur.

Akçay'ın (2017) çalışmasında Akdeniz Bölgesi'ndeki pedagojik formasyon öğrencilerinin çevre bilinci ve duyarlılık düzeyleri betimsel ve ilişkisel tarama modelleriyle incelenmiş; genel olarak branş ve cinsiyet faktörlerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Bazı alt boyutlarda biyoloji öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine farklar gözlenmiştir. Kimya lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının tarih ve sosyoloji lisans programları gibi çevre içeriği olmayan programlara göre daha düşük çevre bilinci ve duyarlılık düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Torun, Aydemir ve Gül (2023), İç Anadolu'daki öğretmen adaylarının çevre bilinci ve duyarlılığını incelemiş; kadın öğretmen adaylarının sadece çevresel duyarlılıkta yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adayları diğer öğretmenlik lisans programlarına göre daha duyarlıdır. 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı daha yüksektir. Çevre dersi alan, bitki yetiştiren ve doğa yürüyüşü yapanların çevre duyarlılığı yüksek bulunmuştur. Baba eğitimi, gelir ve çevrenin etkisi yoktur.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Öğretmen adayları ve çevre konulu yurt dışı çalışmaları incelendiğinde nitelikli olabilecek iki çalışmaya rastlanmıştır.

Georgiou, Hadjichambis ve Hadjichambi'nin (2021) çalışmasında, çevre krizinin önlenmesinde okulların çevresel vatandaşlık eğitimi vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmada, ampirik çalışmalar sistematik şekilde toplanıp tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin çevresel vatandaşlık algıları dar ve azalmış olup, eğitim, kültürel geçmiş ve kişisel kimliğin etkili olduğu belirlenmiştir. Bu durumun öğretmen eğitimiyle geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Fakhriyah, Masfuah ve Margunayasa'nın (2024) çalışmasında öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı SLR yöntemiyle incelenmiştir. Scopus'ta 48 makale taranmış, 14'ü analiz edilmiştir. Sonuçlar, adayların çevre sorunlarına ilgi duyduğunu ancak bunun davranışa dönüşmediğini göstermiştir. Eğitim programlarına çevre eğitimi derslerinin eklenmesi önerilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve veri analiz tekniklerinin araştırma sürecindeki adımları açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden, araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri aracılığıyla bilgi toplanır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacılar çoğunlukla görüşlerin ve özelliklerin nedenlerinden ziyade, örneklemdeki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenirler (Büyüköztürk, 2011). Tarama modeli, kesitsel ve boyamsal olmak üzere iki şekilde yürütülebilir (Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu çalışmada, belirli bir zaman diliminde mevcut durumu ortaya koymak amacıyla kesitsel tarama modeli tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 akademik yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin içerisinde temel alınan ve evreni temsil edebilecek birimler, örneklem olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmanın örneklemini ise evrenden, kolay ulaşılabilir örnekleme yolu ile belirlenen gönüllü 951 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinde, iş gücü, zaman ve maddi kayıpların önlenmesi göz önüne alınarak hızlı ulaşılabilen, uygulama yapılabilir birimlerden örneklem seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Örneklem grubu içerisinde yer alan, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyodemografik özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	728	76,6
	Erkek	223	23,4
Öğrenim Görülen Lisans Programı	Resim-İş	50	5,3
	İngilizce	70	7,4
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	61	6,4
	Müzik	65	6,8
	İlköğretim Matematik	77	8,1
	Fen Bilgisi	116	12,2
	Özel Eğitim	148	15,6
	Sınıf Öğretmenliği	124	13,0
	Okul Öncesi	108	11,4
	Türkçe	77	8,1
	Sosyal Bilgiler	55	5,8
Öğrenim Görülen Sınıf	1	331	34,8
	2	281	29,5
	3	177	18,6
	4	162	17,0
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	139	14,6
	İlkokul	419	44,1
	Ortaokul	145	15,2
	Lise	147	15,5
	Üniversite	101	10,6
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	30	3,2
	İlkokul	275	28,9
	Ortaokul	221	23,2
	Lise	255	26,8
	Üniversite	170	17,9
Yaşamını Çoğunu Sürdüğü Yer	Köy (Mahalle)	182	19,1
	İlçe	258	27,1
	Şehir	511	53,7
Yaşamın Büyük Çoğunluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölge	Akdeniz	87	9,1
	Karadeniz	33	3,5
	Ege	30	3,2
	Doğu Anadolu	469	49,3
	İç Anadolu	30	3,2
	Marmara	32	3,4
	Güneydoğu Anadolu	270	28,4
Üniversite eğitimi boyunca çevre ile ilgili bir ders ya da eğitim alma durumu	Evet	397	41,7
	Hayır	554	58,3
Çevre ile ilgili herhangi bir kuruluşa (TEMA, ÇEVKO vb.) üyelik durumu ya da çevreye yönelik herhangi bir etkinliğe katılma durumu	Evet	228	24,0
	Hayır	723	76,0
Kitap Okuma Durumu	Hiç Kitap Okumam.	56	5,9
	Yılda Ortalama 1 ila 6 arası kitap okurum.	453	47,6
	Yılda Ortalama 6 ila 14 arası kitap okurum.	274	28,8
	Yılda Ortalama 15 ve üzeri kitap okurum.	168	17,7

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %76,6'sının kadın (n=728), %23,4'ünün ise erkek (n=223) olduğu görülmektedir. Öğrenim görülen öğretmenlik lisans programları açısından en yüksek oran %15,6 ile Özel Eğitim (n=148) ve %13,0 ile Sınıf Öğretmenliği (n=124) lisans programlarına aittir. Diğer öğretmenlik lisans programlarından katılım oranları sırasıyla; Fen Bilgisi %12,2 (n=116), Okul Öncesi %11,4 (n=108), İlköğretim Matematik ve Türkçe %8,1 (n=77), İngilizce %7,4 (n=70), Müzik %6,8 (n=65), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık %6,4 (n=61), Sosyal Bilgiler %5,8 (n=55) ve Resim-İş Öğretmenliği %5,3 (n=50) lisans programları olarak dağılım göstermektedir. Öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre katılımcıların %34,8'i 1. sınıf (n=331), %29,5'i 2. sınıf (n=281), %18,6'sı 3. sınıf (n=177) ve %17,0'ı ise 4. sınıf (n=162) öğrencisidir.

Anne eğitim durumu açısından katılımcıların %44,1'inin annesi ilkokul mezunu (n=419), %15,5'inin lise (n=147), %15,2'sinin ortaokul (n=145), %14,6'sının okuryazar olmadığı (n=139) ve %10,6'sının annesinin üniversite mezunu (n=101) olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim durumu incelendiğinde ise %28,9'unun babası ilkokul (n=275), %26,8'inin lise (n=255), %23,2'sinin ortaokul (n=221), %17,9'unun üniversite (n=170) ve %3,2'sinin babasının okuryazar olmadığı (n=30) görülmektedir.

Katılımcıların yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yerleşim yerlerine göre dağılımları değerlendirildiğinde, %53,7'si şehirde (n=511), %27,1'i ilçede (n=258) ve %19,1'i köy (mahalle)de (n=182) yaşamıştır. Coğrafi bölgelere göre dağılımda en büyük grubu %49,3 ile Doğu Anadolu Bölgesi (n=469) ve %28,4 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi (n=270) oluştururken; diğer bölgelerden katılım oranları Akdeniz %9,1 (n=87), Karadeniz %3,5 (n=33), Marmara %3,4 (n=32), İç Anadolu %3,2 (n=30) ve Ege %3,2 (n=30) şeklindedir.

Üniversite eğitimi boyunca çevre ile ilgili bir ders ya da eğitim alma durumuna göre katılımcıların %41,7'si bu tür bir eğitimi aldığını (n=397), %58,3'ü ise almadığını (n=554) belirtmiştir. Çevreyle ilgili herhangi bir kuruluşa üyelik ya da etkinliğe katılma durumu değerlendirildiğinde, %24,0'ı katıldığını (n=228), %76,0'sı ise katılmadığını (n=723) ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının kitap okuma durumlarına göre dağılımı incelendiğinde, %47,6'sı yılda ortalama 1-6 kitap (n=453), %28,8'i 6-14 kitap (n=274), %17,7'si 15 ve

üzeri kitap (n=168) okuduğunu; %5,9'u ise hiç kitap okumadığını (n=56) beyan etmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında nicel bir yaklaşım benimsenmiş ve veri toplama aracı olarak Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2024-2025 akademik yılı içerisinde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmektedir olan öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, araştırmaya gönüllü olarak katılan ve erişim sağlanabilen toplam 951 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, çeşitli sınıf ve öğretmenlik lisans programlarına göre dağılım göstermekte olup, her sınıf ve öğretmenlik lisans programı düzeyinden öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri toplama süreci öncesinde etik ilkeler doğrultusunda gerekli tüm izinler temin edilmiştir. Araştırmanın uygulanabilirliği ve etik uygunluğu, İnönü Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Ayrıca, veri toplama sürecinde kullanılan Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Ölçeği için, ölçeği geliştiren Köse ve Gül (2014) ile iletişime geçilerek e-posta yoluyla izin alınmıştır. Böylece ölçme aracının bilimsel etik kurallar çerçevesinde kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Veriler, gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen öğretmen adaylarına çevrim içi ya da yüz yüze ortamda gerekli bilgilendirmeler yapılarak Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılara, araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıkça belirtilmiş ve katılımcılardan açık onam alınmıştır. Ölçek, Google Forms üzerinde hazırlanmış ve katılımcılara dijital yollarla iletilmiştir. Ölçek uygulaması sonrasında elde edilen veriler analiz edilmek üzere dijital ortamda toplanarak istatistiksel analizlere hazır hale getirilmiştir. Bu süreç boyunca hem katılımcı haklarının korunmasına hem de verilerin geçerliliği ve güvenilirliğine azami dikkat gösterilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"nın yanı sıra Köse ve Gül'ün (2014) geliştirmiş olduğu Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Ölçeği kullanılmıştır. Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Ölçeği'nin iç tutarlılık ile ilişkili güvenilirlik düzeyini incelemek için

Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa değeri “0 ile 1” arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğine ait güvenirlik katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	11	,820
Tüketim ve Satın Alma	8	,893
Tasarruf	5	,732
Genel	24	,915

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma verileri toplamak için kullanılan Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Ölçeği’nin “Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç” alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ,820; “Tüketim ve Satın Alma” alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ,893; “Tasarruf” alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ,732 ve genel çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ,915’tir. Bu değerler, ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2017).

3.5.Verilerin Analizi

Ölçek uygulamaları başarıyla tamamlandıktan sonra elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Toplanan verilerin analiz sonuçlarını bilimsel bir şekilde açıklayabilmek amacıyla uygun veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri kullanılarak tespit edilmiştir.

Tablo 3

Çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğine ait normallik analizi

Alt Boyutlar	n	Çarpıklık	Basıklık
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	951	,295	-,138
Tüketim ve Satın Alma	951	,207	,181
Tasarruf	951	,020	,105
Genel	951	,374	,282

Tablo 3 incelendiğinde, çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu değerlerin ± 2 aralığında bulunması, normal

dağılım için yeterli görülmüştür (George ve Mallery, 2010). Araştırmaya katılanların çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğinin bağımsız değişkenleri arasındaki fark testleri için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Katılımcıların çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeylerini yorumlamak için aritmetik ortalamalar, 0,80 olarak hesaplanan sabit puan aralığından faydalanarak değerlendirilmiştir. Belirtilen puan aralıklarına göre; “hiç katılmıyorum” katılma derecesine 1,00–1,79 puan aralığı ve çok düşük; “katılmıyorum” katılma derecesine 1,80–2,59 puan aralığı ve düşük; “kararsızım” katılma derecesine 2,60–3,39 puan aralığı ve orta; “katılıyorum” katılma derecesine 3,40–4,19 puan aralığı ve yüksek; “tamamen katılıyorum” katılma derecesine ise 4,20–5,00 puan aralığı ile çok yüksek yorumlama şeklinde değerlendirilmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılara uygulanan çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğinden elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci hangi düzeydedir?” problemi doğrultusunda hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait betimsel istatistik veriler

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	951	3,58	,579
Tüketim ve Satın Alma	951	3,08	,781
Tasarruf	951	3,39	,747
Genel	951	3,38	,589

Öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri değerlendirildiğinde, “Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç” alt boyutunda elde edilen 3,58’lik ortalama puan, katılımcıların çevresel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının çevreye karşı duyarlı olduklarını ve bu konuda sorumluluk taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, “Tüketim ve Satın Alma” ($\bar{X}=3,08$) ve “Tasarruf” ($\bar{X}=3,39$) alt boyutlarında elde edilen puanlar, belirtilen değerlendirme aralığına göre orta düzeyde bilinç düzeyine işaret etmektedir. Bu da çevresel bilinç her ne kadar yüksek olsa da, bu bilincin pratik tüketim davranışlarına ve tasarruf alışkanlıklarına yeterince yansımadığını göstermektedir. Genel ortalama puan olan $\bar{X}=3,38$ de yine orta düzeyde bir bilinç düzeyini yansıtmaktadır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çevreye yönelik sorumluluk bilinci yüksek düzeydeyken, bu bilincin tüketim tercihleri ve tasarruf davranışlarına dönüştürülmesinde gelişime açık bir alan olduğu söylenebilir.

4.2. Cinsiyete Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının cinsiyete göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğine verilen cevapların bağımsız örneklem t-testi analizi ile sonucu ulaşılan bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyete göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	Kadın	728	3,59	,543	,491	,62
	Erkek	223	3,56	,684		
Tüketim ve Satın Alma	Kadın	728	3,09	,732	,320	,74
	Erkek	223	3,07	,924		
Tasarruf	Kadın	728	3,39	,724	-,294	,76
	Erkek	223	3,41	,818		
Genel	Kadın	728	3,38	,549	,291	,77
	Erkek	223	3,36	,706		

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının cinsiyete göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” problemi doğrultusunda yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçlarına göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Analiz verilerine göre, tüm alt boyutlarda elde edilen p değerleri [Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: $p=0,62$; Tüketim ve Satın Alma: $p=0,74$; Tasarruf: $p=0,76$; Genel: $p=0,77$] “,05” anlamlılık düzeyinden büyük olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre kadın ve erkek katılımcıların çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinç düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla hesaplanan değerler cinsiyet değişkeninin çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir.

4.3. Öğrenim Görülen Öğretmenlik Lisans Programına Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenim görülen öğretmenlik lisans programına göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi ile sonucu ulaşılan bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrenim görülen öğretmenlik lisans programına göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri

Alt Boyutlar	Öğretmenlik Lisans Programı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	1.Resim- İş	50	4,03	,570	115,948	,00*
	2.İngilizce	70	4,52	,334		
	3.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	61	3,99	,310		
	4.Müzik	65	3,99	,519		
	5.İlköğretim Matematik	77	3,87	,302		
	6.Fen Bilgisi	116	3,35	,325		
	7.Özel Eğitim	148	3,51	,505		
	8.Sınıf Öğretmenliği	124	3,27	,266		
	9.Okul Öncesi	108	2,85	,356		
	10.Türkçe	77	3,49	,261		
	11.Sosyal Bilgiler	55	3,57	,465		
Tüketim ve Satın Alma	1 Resim-İş	50	3,76	,815	107,808	,00*
	2.İngilizce	70	4,31	,522		
	3.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	61	3,53	,356		
	4.Müzik	65	3,65	,658		
	5.İlköğretim Matematik	77	3,38	,407		
	6.Fen Bilgisi	116	2,80	,377		
	7.Özel Eğitim	148	2,94	,721		
	8.Sınıf Öğretmenliği	124	2,72	,368		
	9.Okul Öncesi	108	2,06	,530		
	10.Türkçe	77	3,09	,352		
	11.Sosyal Bilgiler	55	3,10	,628		
Tasarruf	1.Resim- İş	50	3,94	,708	58,651	,00*
	2.İngilizce	70	4,42	,592		
	3.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	61	3,82	,553		
	4.Müzik	65	3,78	,644		
	5.İlköğretim Matematik	77	3,63	,515		
	6.Fen Bilgisi	116	3,13	,461		
	7.Özel Eğitim	148	3,26	,640		
	8.Sınıf Öğretmenliği	124	3,09	,480		
	9.Okul Öncesi	108	2,60	,741		
	10.Türkçe	77	3,41	,529		
	11.Sosyal Bilgiler	55	3,44	,594		
Genel	1.Resim- İş	50	3,92	,634	191,556	,00*
	2.İngilizce	70	4,43	,315		
	3.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	61	3,80	,196		
	4.Müzik	65	3,83	,473		
	5.İlköğretim Matematik	77	3,66	,113		
	6.Fen Bilgisi	116	3,12	,219		
	7.Özel Eğitim	148	3,27	,497		
	8.Sınıf Öğretmenliği	124	3,05	,052		
	9.Okul Öncesi	108	2,54	,336		
	10.Türkçe	77	3,34	,079		
	11.Sosyal Bilgiler	55	3,38	,426		

*p<0,05

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenim görülen öğretmenlik lisans programına göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik lisans programına göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Tablo 6’daki verilere göre, tüm alt boyutlarda elde edilen p değerleri [Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: $p=0,00$; Tüketim ve Satın Alma: $p=0,00$; Tasarruf: $p=0,00$; Genel: $p=0,00$] “,05” anlamlılık düzeyinden küçük olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardaki ortalamalar incelendiğinde, İngilizce, Resim- İş, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Müzik ve İlköğretim Matematik öğretmenliği lisans programına göre öğrenim gören öğretmen adaylarının çevresel bilinç düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle İngilizce öğretmenliği lisans programı tüm alt boyutlarda en yüksek ortalamalara sahip olup, bu öğrencilerin çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci oldukça gelişmiştir. Diğer yandan, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programının tüm alt boyutlarda en düşük ortalamaları almış ve bu grupta çevre bilincinin görece zayıf olduğu gözlenmiştir. Gerçekleştirilen çoklu karşılaştırmalar (Post Hoc testler) doğrultusunda, anlamlı farklılıkların yoğunlaştığı öğretmenlik lisans programı çiftleri şu şekildedir:

- Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç alt boyutunda: İngilizce öğretmenliği lisans programı, Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi, Özel Eğitim öğretmenliği gibi lisans programlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek bilinç düzeyine sahiptir.
- Tüketim ve Satın Alma alt boyutunda: İngilizce, Resim- İş, Rehberlik ve Müzik öğretmenliği lisans programlarının; Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi lisans programlarından anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama puanlara sahiptir.
- Tasarruf alt boyutunda: İngilizce ve Resim- İş öğretmenliği lisans programlarının; Fen Bilgisi, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği gibi öğretmenlik lisans programlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bilinç düzeyine sahiptir.
- Genel ortalama da benzer şekilde, İngilizce ve Resim- İş öğretmenliği lisans programları en yüksek değerlere sahipken, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği lisans programları en düşük değerleri göstermektedir.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının çevresel farkındalıklarının, öğrenim gördükleri öğretmenlik lisans programlığı ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle İngilizce öğretmenliği lisans programı, Resim- İş öğretmenliği lisans programı ile Müzik Öğretmenliği lisans programı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programları alanlarında eğitim gören bireylerin çevreye karşı daha duyarlı ve bilinçli tüketim alışkanlıklarına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, çevre eğitiminin tüm öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilmesinin önemini ve bazı öğretmenlik lisans programların bu konuda iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

4.4. Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenim görülen sınıfa göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğine verilen cevapların tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğrenim görülen sınıfa göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri

Alt Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X} =$	Ss	F	p
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	1. Sınıf	331	3,52	,573	8,517	,00* 1-3/4 2-3/4
	2. Sınıf	281	3,51	,545		
	3. Sınıf	177	3,68	,567		
	4. Sınıf	162	3,72	,620		
Tüketim ve Satın Alma	1. Sınıf	331	3,04	,785	3,854	,00* 2-4
	2. Sınıf	281	2,99	,741		
	3. Sınıf	177	3,16	,727		
	4. Sınıf	162	3,22	,871		
Tasarruf	1. Sınıf	331	3,32	,737	7,298	,00* 1-4 2-4
	2. Sınıf	281	3,33	,724		
	3. Sınıf	177	3,43	,720		
	4. Sınıf	162	3,62	,789		
Genel	1. Sınıf	331	3,32	,579	7,936	,00* 1-4 2-3/4
	2. Sınıf	281	3,30	,557		
	3. Sınıf	177	3,46	,550		
	4. Sınıf	162	3,54	,665		

*p<0,05

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenim görülen sınıfa göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre,

öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Tablo 7’deki verilere göre, tüm alt boyutlarda elde edilen p değerleri [Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: $p=0,00$; Tüketim ve Satın Alma: $p=0,00$; Tasarruf: $p=0,00$; Genel: $p=0,00$] “,05” anlamlılık düzeyinden küçük olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardaki ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf düzeyi ilerledikçe çevresel bilinç ve tüketim davranışlarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Özellikle 3. ve 4. sınıf öğrencileri, 1. ve 2. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek ortalama puanlara sahiptir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, anlamlı farklılıkların aşağıdaki gruplar arasında olduğu belirlenmiştir:

- Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: 1. sınıf ile 3. sınıf, 1. sınıf ile 4. sınıf, 2. sınıf ile 3. sınıf, 2. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı fark vardır.
- Tüketim ve Satın Alma: 2. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı fark vardır.
- Tasarruf: 1. sınıf ile 4. sınıf, 2. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı fark vardır.
- Genel: 1. sınıf ile 4. sınıf, 2. sınıf ile 3. sınıf, 2. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı fark vardır.

Bu veriler, öğretmen adaylarının öğrenim süreci boyunca çevresel farkındalıklarının ve bilinç düzeylerinin kademeli olarak geliştiğini göstermektedir. Özellikle son sınıf öğrencilerinin, çevreye karşı daha duyarlı ve bilinçli tüketim alışkanlıklarına sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla öğrenim görülen sınıf düzeyinin, çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci üzerinde belirleyici ve geliştirici bir etkisi olduğu sonucuna varılabilir.

4.5. Anne Eğitim Durumuna Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğine verilen cevapların tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Anne eğitim durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	1.Okuryazar Değil	139	3,55	,594	5,147	,00*
	2.İlkokul	419	3,58	,554		1-5
	3.Ortaokul	145	3,45	,560		2-5
	4.Lise	147	3,60	,571		3-5
	5.Üniversite	101	3,78	,644		
Tüketim ve Satın Alma	1.Okuryazar Değil	139	3,03	,814	3,620	,00*
	2.İlkokul	419	3,09	,759		1-5
	3.Ortaokul	145	2,96	,720		2-5
	4.Lise	147	3,07	,741		3-5
	5.Üniversite	101	3,33	,913		
Tasarruf	1.Okuryazar Değil	139	3,47	,685	3,608	,00*
	2.İlkokul	419	3,42	,732		1-3
	3.Ortaokul	145	3,22	,744		2-3
	4.Lise	147	3,33	,783		3-5
	5.Üniversite	101	3,53	,797		
Genel	1.Okuryazar Değil	139	3,36	,604	5,055	,00*
	2.İlkokul	419	3,38	,566		1-5
	3.Ortaokul	145	3,24	,547		2-5
	4.Lise	147	3,37	,574		3-5
	5.Üniversite	101	3,58	,690		4-5

*p<0,05

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Tablo 8’deki verilere göre, tüm alt boyutlarda elde edilen p değerleri [Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: p=0,00; Tüketim ve Satın Alma: p=0,00; Tasarruf: p=0,00; Genel: p=0,00] “,05” anlamlılık düzeyinden küçük olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardaki ortalama puanlar incelendiğinde, annesinin eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmen adaylarının çevreye yönelik sorumluluk ve tüketim bilinci düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle annesi üniversite mezunu olan katılımcıların tüm alt boyutlarda en yüksek ortalamalara sahip olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, anlamlı farklılıkların aşağıdaki gruplar arasında olduğu belirlenmiştir:

- Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: Okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunları, ilkokul mezunları ile üniversite mezunları, ortaokul mezunları ile

üniversite mezunları, lise mezunları ile üniversite mezunları arasında anlamlı fark vardır.

- Tüketim ve Satın Alma: Okuryazar olmayanlar, ilkokul, ortaokul ve lise mezunları ile üniversite mezunları arasında anlamlı fark vardır.
- Tasarruf: Okuryazar olmayanlar ile ortaokul mezunları, ilkokul ile ortaokul mezunları, ortaokul ile üniversite mezunları arasında anlamlı fark vardır.
- Genel: Okuryazar olmayanlar, ilkokul, ortaokul ve lise mezunları ile üniversite mezunları arasında anlamlı fark vardır.

Bu veriler, öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeylerinin, annelerinin eğitim düzeyine göre değiştiğini ve özellikle yükseköğrenimli annelere sahip bireylerde bu bilincin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla annenin eğitim düzeyinin, bireyin çevresel farkındalık ve bilinç düzeyini etkileyen önemli bir sosyo-demografik faktör olduğu sonucuna varılabilir.

4.6. Baba Eğitim Durumuna Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğine verilen cevapların tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Baba eğitim durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	1.Okuryazar Değil	30	3,44	,674	1,003	,40
	2.İlkokul	275	3,58	,556		
	3.Ortaokul	221	3,55	,563		
	4.Lise	255	3,59	,559		
	5.Üniversite	170	3,64	,642		
Tüketim ve Satın Alma	1.Okuryazar Değil	30	2,78	,949	1,311	,26
	2.İlkokul	275	3,09	,719		
	3.Ortaokul	221	3,06	,771		
	4.Lise	255	3,10	,748		
	5.Üniversite	170	3,11	,894		
Tasarruf	1.Okuryazar Değil	30	3,01	,872	2,467	,04* 1-2
	2.İlkokul	275	3,45	,662		
	3.Ortaokul	221	3,40	,757		
	4.Lise	255	3,37	,772		
	5.Üniversite	170	3,40	,786		

Genel	1.Okuryazar Değil	30	3,13	,730	1,597	,17
	2.İlkokul	275	3,39	,537		
	3.Ortaokul	221	3,35	,582		
	4.Lise	255	3,38	,573		
	5.Üniversite	170	3,41	,669		

*p<0,05

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeylerine göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeylerinde genel olarak istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır. Tablo 9’deki verilere göre, Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç (p=,40), Tüketim ve Satın Alma (p=,26) ve Genel (p=,17) alt boyutlarında elde edilen p değerleri “,05” anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için bu alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak Tasarruf alt boyutunda elde edilen p değeri (p=,04) “,05” anlamlılık düzeyinden küçük olduğundan, bu boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, bu anlamlı farkın yalnızca okuryazar olmayan babaya sahip öğretmen adayları ile ilkökul mezunu babaya sahip olanlar arasında bulunduğu belirlenmiştir. Bu veriler, genel olarak baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak tasarruf davranışları özelinde, baba eğitimi ile sınırlı düzeyde bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla baba eğitim durumu, çevresel bilinç düzeyinde genel bir belirleyici faktör olarak öne çıkmamakla birlikte, belirli alt boyutlarda sınırlı etkiler gösterebilmektedir.

4.7. Yaşamın Sürdürüldüğü Yere Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının yaşamının çoğunu sürdürdüğü yere göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğine verilen cevapların tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Yaşamının çoğunu sürdürdüğü yere göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri

Alt Boyutlar	Yer	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	1.Köy(mahalle)	182	3,63	,585	,828	,43
	2.İlçe	258	3,56	,562		
	3.Şehir	511	3,57	,585		
Tüketim ve Satın Alma	1.Köy (mahalle)	182	3,09	,791	,020	,98
	2.İlçe	258	3,08	,743		
	3.Şehir	511	3,08	,797		
Tasarruf	1.Köy (mahalle)	182	3,49	,742	1,803	,16
	2.İlçe	258	3,36	,744		
	3.Şehir	511	3,38	,748		
Genel	1.Köy (mahalle)	182	3,42	,595	,682	,50
	2.İlçe	258	3,36	,563		
	3.Şehir	511	3,37	,601		

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının yaşamının çoğunu sürdürdüğü yere göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yerine göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tablo 10’daki verilere göre, tüm alt boyutlarda elde edilen p değerleri [Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: $p=0,43$; Tüketim ve Satın Alma: $p=0,98$; Tasarruf: $p=0,16$; Genel: $p=0,50$] “,05” anlamlılık düzeyinden büyük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının çevreye karşı sorumluluk, tüketim ve tasarruf bilinci gibi çevreye yönelik tutumlarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerinden (köy (mahalle), ilçe, şehir) bağımsız olarak benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla yaşanan yerleşim yerinin, çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna varılabilir.

4.8. Yaşamın Büyük Çoğunluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının yaşamın büyük çoğunluğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğine verilen cevapların tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Yaşamın büyük çoğunluğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri

Alt Boyutlar	Bölüm	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	1.Akdeniz	87	3,54	,521	24,640	,00*
	2.Karadeniz	33	3,83	,819		1-3/5
	3.Ege	30	4,44	,497		2-3/4/5/6
	4.Doğu Anadolu	469	3,52	,515		3-4/5/6/7
	5.İç Anadolu	30	2,94	,452		4-5/7
	6.Marmara	32	3,30	,617		5-7
	7. Anadolu	270	3,67	,548		6-7
Tüketim ve Satın Alma	1.Akdeniz	87	3,05	,601	22,960	,00*
	2.Karadeniz	33	3,31	1,185		1-3/5
	3.Ege	30	4,16	,848		2-3/5/6
	4.Doğu Anadolu	469	2,99	,683		3-4/5/6/7
	5.İç Anadolu	30	2,32	,777		4-5/7
	6.Marmara	32	2,61	,899		5-7
	7. Anadolu	270	3,25	,739		6-7
Tasarruf	1.Akdeniz	87	3,26	,678	48,715	,00*
	2.Karadeniz	33	3,87	1,139		1-2/3/5/6/7
	3.Ege	30	4,76	,493		2-3/4/5/6
	4.Doğu Anadolu	469	3,26	,574		3-4/5/6/7
	5.İç Anadolu	30	2,42	,883		4-5/6/7
	6.Marmara	32	2,86	,855		5-7
	7. Güney Anadolu	270	3,63	,659		6-7
Genel	1.Akdeniz	87	3,32	,475	39,851	,00*
	2.Karadeniz	33	3,67	,937		1-2/3/5/6/7
	3.Ege	30	4,41	,542		2-3/4/5/6
	4.Doğu Anadolu	469	3,29	,474		3-4/5/6/7
	5.İç Anadolu	30	2,62	,574		4-5/6/7
	6.Marmara	32	2,98	,689		5-7
	7. Anadolu	270	3,52	,538		6-7

*p<0,05

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının yaşamın büyük çoğunluğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri coğrafi bölgelere göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Tablo 11’deki verilere göre, tüm alt boyutlarda elde edilen p değerleri [Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: p=0,00; Tüketim ve Satın Alma: p=0,00; Tasarruf: p=0,00; Genel: p=0,00] “,05” anlamlılık düzeyinden küçük olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardaki ortalama puanlar incelendiğinde, çevre bilinci ve tüketim alışkanlıklarının coğrafi bölgeye göre önemli ölçüde değiştiği görülmektedir. Özellikle Ege Bölgesi’nde yetişen bireylerin tüm alt

boyutlarda en yüksek ortalamalara sahip oldukları dikkat çekmektedir. Buna karşın İç Anadolu ve Marmara bölgelerinde yetişen bireyler daha düşük ortalamalarla çevreye yönelik bilinçte geride kalmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, anlamlı farklılıkların aşağıdaki gruplar arasında olduğu belirlenmiştir:

- Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: Akdeniz ile Ege, Akdeniz ile Marmara; Karadeniz ile Ege, Doğu Anadolu, Marmara, İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu; Ege ile tüm diğer bölgeler; İç Anadolu ile Karadeniz, Güneydoğu Anadolu ve Ege arasında anlamlı farklar vardır.
- Tüketim ve Satın Alma: Akdeniz ile Ege, Marmara; Karadeniz ile Doğu Anadolu, Ege; Ege ile tüm diğer bölgeler; İç Anadolu ile Karadeniz, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Ege; Marmara ile Ege ve Güneydoğu Anadolu arasında anlamlı farklar vardır.
- Tasarruf: Ege bölgesi ile tüm diğer bölgeler; İç Anadolu ile Karadeniz, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Ege; Marmara ile Karadeniz, Ege ve Güneydoğu Anadolu; Akdeniz ile Karadeniz, Ege, Marmara, İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu arasında anlamlı farklar vardır.
- Genel: Ege ile tüm diğer bölgeler; İç Anadolu ile Karadeniz, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Ege; Marmara ile Karadeniz, Ege ve Güneydoğu Anadolu; Akdeniz ile Karadeniz, Ege, Marmara, İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu arasında anlamlı farklar vardır.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinç ve davranışlarının, büyüdüleri coğrafi bölgeye göre anlamlı biçimde değiştiğini ve özellikle bazı bölgelerde bu bilincin çok daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla coğrafi bölge, çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci üzerinde önemli ve belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

4.9. Üniversite Eğitimi Boyunca Çevre İle İlgili Bir Ders/Eğitim Alma Durumuna Göre Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi boyunca çevre ile ilgili bir ders ya da eğitim alma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda dijital vatandaşlık yeterlik ölçeğine verilen cevapların tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Üniversite eğitimi boyunca çevre ile ilgili bir ders ya da eğitim alma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri

Alt Boyutlar	Durum	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	Evet	397	3,70	,598	5,291	,00*
	Hayır	554	3,50	,550		
Tüketim ve Satın Alma	Evet	397	3,17	,806	2,893	,00*
	Hayır	554	3,02	,757		
Tasarruf	Evet	397	3,49	,785	3,348	,00*
	Hayır	554	3,32	,711		
Genel	Evet	397	3,48	,618	4,544	,00*
	Hayır	554	3,30	,558		

*p<0,05

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi boyunca çevre ile ilgili bir ders ya da eğitim alma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, çevre ile ilgili bir ders ya da eğitim alma durumuna göre öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Tablo 12’deki verilere göre, tüm alt boyutlarda elde edilen p değerleri [Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: p=0,00; Tüketim ve Satın Alma: p=0,00; Tasarruf: p=0,00; Genel: p=0,00] “,05” anlamlılık düzeyinden küçük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, üniversite eğitimi sırasında çevre ile ilgili bir ders veya eğitim alan öğretmen adaylarının çevresel sorumluluk, tüketim tercihleri ve tasarruf konularında daha yüksek bilinç düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ortalama puanlar da bu durumu desteklemektedir; çevre dersi alan katılımcıların tüm alt boyutlardaki ortalamaları, bu dersi almayanlara göre daha yüksektir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, çevre eğitiminin çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci üzerinde belirleyici ve olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.10. Çevre İle İlgili Herhangi Bir Kuruluşa (TEMA, ÇEVKO Vb.) Üyelik Durumu/Çevreye Yönelik Herhangi Bir Etkinliğe Katılma Durumuna Göre Anlamlı Farklılıklara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili herhangi bir kuruluşa (TEMA, ÇEVKO vb.) üyelik durumu ya da çevreye yönelik herhangi bir etkinliğe katılma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda dijital vatandaşlık yeterlik

ölçeğine verilen cevapların tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Çevre ile ilgili herhangi bir kuruluşa (TEMA, ÇEVKO vb.) üyelik durumu ya da çevreye yönelik herhangi bir etkinliğe katılma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri

Alt Boyutlar	Durum	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	Evet	228	3,72	,563	4,095	,00*
	Hayır	723	3,54	,577		
Tüketim ve Satın Alma	Evet	228	3,21	,792	2,917	,00*
	Hayır	723	3,04	,773		
Tasarruf	Evet	228	3,56	,750	4,005	,00*
	Hayır	723	3,34	,738		
Genel	Evet	228	3,52	,588	4,193	,00*
	Hayır	723	3,33	,583		

*p<0,05

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili herhangi bir kuruluşa (TEMA, ÇEVKO vb.) üyelik durumu ya da çevreye yönelik herhangi bir etkinliğe katılma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, çevresel bir kuruluşa üyelik veya çevreye yönelik bir etkinliğe katılım durumuna göre öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Tablo 13'teki verilere göre, tüm alt boyutlarda elde edilen p değerleri [Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: p=0,00; Tüketim ve Satın Alma: p=0,00; Tasarruf: p=0,00; Genel: p=0,00] “,05” anlamlılık düzeyinden küçük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çevresel kuruluşlara üye olan ya da çevre etkinliklerine katılan öğretmen adaylarının, çevreye karşı sorumluluk, tüketim davranışları ve tasarruf alışkanlıkları açısından daha yüksek düzeyde bilinçli olduklarını göstermektedir. Özellikle bu gruba ait ortalama puanlar, tüm alt boyutlarda etkinliğe katılmayanlara göre daha yüksektir. Dolayısıyla bu bulgular, çevresel etkinliklere katılımın ve çevresel kuruluşlarla etkileşimde bulunmanın, bireylerin çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincini artırmada etkili ve anlamlı bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

4.11. Kitap Okuma Durumuna Göre Anlamlı Farklılıklara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının kitap okuma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda dijital vatandaşlık yeterlik ölçeğine verilen cevapların tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Kitap okuma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilincine ait analiz verileri

Alt Boyutlar	Durum	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç	1.Hiç Kitap Okumam.	56	3,34	,634	7,264	,00*
	2.Yılda Ortalama 1 ila 6 arası kitap okurum.	453	3,59	,536		1-2/4
	3.Yılda Ortalama 6 ila 14 arası kitap okurum.	274	3,54	,556		2-4
	4.Yılda Ortalama 15 ve üzeri kitap okurum.	168	3,72	,668		3-4
Tüketim ve Satın Alma	1.Hiç Kitap Okumam.	56	2,61	,942	12,694	,00*
	2.Yılda Ortalama 1 ila 6 arası kitap okurum.	453	3,08	,719		1-2/3/4
	3.Yılda Ortalama 6 ila 14 arası kitap okurum.	274	3,03	,732		2-4
	4.Yılda Ortalama 15 ve üzeri kitap okurum.	168	3,32	,875		3-4
Tasarruf	1.Hiç Kitap Okumam.	56	2,93	,897	15,036	,00*
	2.Yılda Ortalama 1 ila 6 arası kitap okurum.	453	3,39	,682		1-2/3/4
	3.Yılda Ortalama 6 ila 14 arası kitap okurum.	274	3,33	,692		2-4
	4.Yılda Ortalama 15 ve üzeri kitap okurum.	168	3,65	,849		3-4
Genel	1.Hiç Kitap Okumam.	56	3,01	,724	14,575	,00*
	2.Yılda Ortalama 1 ila 6 arası kitap okurum.	453	3,38	,527		1-2/3/4
	3.Yılda Ortalama 6 ila 14 arası kitap okurum.	274	3,33	,535		2-4
	4.Yılda Ortalama 15 ve üzeri kitap okurum.	168	3,57	,704		3-4

*p<0,05

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının kitap okuma durumuna göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıklarına göre çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Tablo 14’teki verilere göre, tüm alt boyutlarda elde edilen p değerleri [Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: p=0,00; Tüketim ve Satın Alma: p=0,00; Tasarruf: p=0,00; Genel: p=0,00] “,05” anlamlılık düzeyinden küçük olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardaki ortalama puanlar incelendiğinde, kitap okuma sıklığı arttıkça çevresel bilinç ve tüketim davranışlarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Özellikle yılda 15 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının, tüm alt boyutlarda en yüksek bilinç düzeyine sahip oldukları

dikkat çekmektedir. Buna karşılık hiç kitap okumayan bireylerin ortalamaları diğer gruplara göre belirgin şekilde daha düşüktür. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, anlamlı farklılıkların aşağıdaki gruplar arasında olduğu belirlenmiştir:

- Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç: Hiç kitap okumayanlarla yılda 1-6 ve 15+ kitap okuyanlar arasında; yılda 1-6 kitap okuyanlarla 15+ kitap okuyanlar arasında; yılda 6-14 kitap okuyanlarla 15+ kitap okuyanlar arasında anlamlı fark vardır.
- Tüketim ve Satın Alma: Hiç kitap okumayanlarla tüm diğer gruplar arasında; yılda 1-6 kitap okuyanlarla 15+ kitap okuyanlar arasında; yılda 6-14 kitap okuyanlarla 15+ kitap okuyanlar arasında anlamlı fark vardır.
- Tasarruf: Hiç kitap okumayanlarla tüm diğer gruplar arasında; yılda 1-6 kitap okuyanlarla 15+ kitap okuyanlar arasında; yılda 6-14 kitap okuyanlarla 15+ kitap okuyanlar arasında anlamlı fark vardır.
- Genel: Hiç kitap okumayanlarla tüm diğer gruplar arasında; yılda 1-6 kitap okuyanlarla 15+ kitap okuyanlar arasında; yılda 6-14 kitap okuyanlarla 15+ kitap okuyanlar arasında anlamlı fark vardır.

Bu veriler, kitap okuma sıklığının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeyi üzerinde önemli ve pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle düzenli ve yoğun kitap okuyan bireylerde çevreye karşı daha bilinçli tüketim alışkanlıklarının geliştiği söylenebilir. Bu nedenle kitap okuma alışkanlığı, bireylerin çevresel farkındalık düzeylerinin artırılmasında etkili bir unsur olarak değerlendirilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının çevre bilincinin genel olarak yüksek olduğunu ancak bu bilincin tüketim ve tasarruf alışkanlıklarına tam olarak yansımadığını ortaya koymaktadır. Çevre bilinci düzeyleri, adayların lisans programı, sınıf seviyesi, anne eğitim durumu, çevre eğitimi alma durumu, kitap okuma alışkanlıkları ve çevre kuruluşlarına üyelik gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Ayrıca, yetişilen bölge ve sosyo-ekonomik koşulların da çevre bilinci üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, çevre bilincinin çok boyutlu ve etkileşimli bir süreç olduğunu; dolayısıyla bilinç düzeyini artırmak için etkili çevre eğitimi ve sosyal destek mekanizmalarının geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının çevre bilinci yüksek olmasına rağmen, bu bilinç tüketim ve tasarruf alışkanlıklarına yeterince yansımamaktadır. Bu durumun nedeni tüketim kültürü, ekonomik engeller, çevre dostu ürünlerin erişilebilir olmaması ve çevre eğitiminin teoride kalması gibi etkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyinde cinsiyetin etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak Torun, Aydemir ve Gül (2023) kadın öğretmen adaylarının çevre duyarlılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durum çevre bilincinin cinsiyetten bağımsız gelişebilen bir değer olmasından kaynaklanabilir.

Araştırma, öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin lisans programlarına göre farklı olduğunu göstermiştir. İngilizce, Resim-İş, Rehberlik, Müzik ve Matematik öğretmenliği programlarında çevre bilinci yüksektir; Okul Öncesi öğretmenliğinde ise düşüktür. Akçay (2017) ise biyoloji öğretmenliği öğrencilerinin çevre bilincinin yüksek, kimya programındakilerin ise tarih ve sosyolojiye göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu durum, bazı programların çevre konularına daha fazla yer vermesiyle açıklanabilir.

Araştırma, öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin sınıfına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Sınıf yükseldikçe çevre bilinci ve tüketim davranışları artmış; 3. ve 4. sınıflar, 1. ve 2. sınıflardan daha yüksek puan almıştır. Benzer şekilde Yıldırım, Bacanak ve Özsoy'un (2012) çalışmasında da 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre duyarlılık düzeyi alt sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır.

Bu durum, üst sınıfların çevreyle ilgili dersler ve uygulamalı çalışmalarla daha fazla bilgi edinmesi ve çevresel farkındalıklarının artmasıyla açıklanabilir.

Araştırma, öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Annesi üniversite mezunu olanların çevre bilinci ve tüketim davranışları yüksektir. Baba eğitim düzeyinin genel etkisi anlamlı bulunmazken, bazı alt boyutlarda kısmi farklar gözlemlenmiştir. Bu farklılıklar, annelerin ev içi tüketim ve tasarruf kararlarındaki etkin rolü ve çocuklarla daha fazla iletişim kurmasıyla açıklanabilir.

Çalışmada, öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin yaşadıkları yere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Özgen (2012) çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim biriminin fonksiyonel özellikleri ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, çevre bilincinin sadece coğrafyaya değil, bireysel farkındalık, eğitim ve değerlerden de etkilendiğini göstermektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin yetiştikleri bölgeye göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ege Bölgesi'nde çevre bilinci ve tüketim alışkanlıkları yüksektir; İç Anadolu ve Marmara ise düşüktür. Farklı olarak Şama' nın (2003) çalışmasında, İç Anadolu Bölgesinde bir yığılma olduğu tespit edilmiştir. Bu farkların sosyo-kültürel yapı, ekonomik imkânlar ve çevresel farkındalık düzeylerindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada, çevre dersi alan öğretmen adaylarının çevre bilinci, tüketim tercihleri ve tasarruf konularında ders almayanlara göre daha yüksek bilinç seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak Karademir (2016) öğretmen adaylarında çevre dersi almanın çevre bilinci üzerinde fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, çevre eğitiminin tüketim bilinci gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Çalışmada, çevre kuruluşlarına üye olan veya çevre etkinliklerine katılan öğretmen adaylarının, çevreye karşı sorumluluk, tüketim ve tasarruf alışkanlıklarında üyeliği olmayanlara göre daha bilinçli olduğu belirlenmiştir. Öner ve Ateş'in (2016) çalışmasında çevre koruma gruplarına üye olan öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı, tasarruf ve sürdürülebilir tüketim davranışları düzeylerinin, üye olmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, çevresel faaliyetlere katılımın bireylerin çevre bilinci ve sorumluluklarını artırmasının yanı sıra, bilgi ve deneyim paylaşımı yoluyla

farkındalık geliştirmesine ve sosyal normların çevre dostu davranışları teşvik etmesine bağlanabilir. Ayrıca, bu tür katılımlar bireylerin çevreye yönelik tutarlı ve sürdürülebilir alışkanlıklar edinmesini desteklemektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığı arttıkça çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeylerinin de anlamlı şekilde yükseldiği bulunmuştur. Özellikle yılda 15 ve üzeri kitap okuyanların bilinç düzeyi en yüksektir; hiç kitap okumayanların ise en düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, kitap okumanın bireylerin çevresel farkındalığını ve bilinçli tüketim alışkanlıklarını artırmasından kaynaklanabilir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler, öğretmen adaylarının çevre sorumluluğu ve tüketim bilinci düzeylerinin çok boyutlu faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, çevresel farkındalığın yüksek olmasına rağmen bu bilincin davranışsal alana tam olarak yansımadığını göstermektedir. Ayrıca, eğitim programları, bireysel özellikler ve sosyo-kültürel değişkenlerin çevre bilinci üzerinde belirleyici rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu durum, çevre bilincinin karmaşık ve dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve farklı etmenlerin etkileşimiyle şekillendiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Çevre eğitimi dersleri zorunlu olmalı ve tüm öğretmen adaylarının bu dersi alması sağlanmalıdır.
- İlkokul ve ortaokullarda kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ileride bireylerde çevre bilinci oluşmasına katkı sağlayacaktır.
- Çevre kuruluşlarına üyelik konusunda ise özendirici çalışmalar yapılmalıdır.
- Coğrafi bölgeler arasındaki sosyo-kültürel yapının eşitlenmesine yönelik seminerler ve toplantılar düzenlenebilir.
- Sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerin yanı sıra bilişim teknolojileri ile de çevre eğitimi desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbaş Demir, M. (2025). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının edebiyat halkası yöntemiyle çevre eğitime yönelik kavramsal anlayışlarının geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akbulut Zencirci S. ve Işıklı B. (2017). Hava kirliliği. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Halk Sağlığı Dergisi*, 2(2), 24-36.
- Akçay, S. ve Pekel, F. O. (2017). Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1174-1184.
- Akın, G. (2005). Suyun insan sağlığı için önemi ve su kirliliği. *Anthropology*, (21), 31-57.
- Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 23-36.
- Alım, M. (2006). Avrupa birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Education Journal*, 14(2), 599-616.
- Alkan, A. (2018). Hava kirliliğinin ciddi boyutlara ulaştığı kentlere bir örnek: Siirt. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 641-666.
- Almaz, M. (2018). *Öğretmen adaylarının çevre eğitimi ile ilgili inanç sistemlerinin merkezilik ve çevresellik açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Aslan, İ. (2023). *Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik etik yaklaşımlarının ve çevre bilinci ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, Z. (1998). Işık kirliliği, *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 362, 66-69.
- Atalay, İ. (2011). *Genel coğrafya*. (İkinci Baskı). META Basım Matbaacılık.
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2013). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (24), 229-257.
- Aydın, M.E. (2021). Su kirliliği. *Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, 6, 22-23.

- Azizağaoğlu, A. ve Altunışık, R. (2012). Postmodernizm, sembolik tüketim ve marka, *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 33-50.
- Batu, M. ve Tos, O. (2017). Tüketim kültürü odağında modernizm ve postmodernizmin karşılaştırılması. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 991-1023.
- Bayhan, V. (2011). Tüketim toplumunda bireyin ontolojik mottosu: “tüketiyorum öyleyse varım”. *İstanbul Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, (43), 221-248.
- Baykal, H. ve Baykal, T. (2014). Küreselleşen dünya’da çevre sorunları/Environmental problems in a globalized World. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.
- Bayram H., Dörtbudak Z., Evyapan Fişekçi F., Kargın M. ve Bülbül B. (2006). Hava kirliliğinin insan sağlığına etkileri, dünyada, ülkemizde ve bölgemizde hava kirliliği sorunu” paneli ardından. *Dicle Tıp Dergisi*, 33(2), 5-112.
- Bayramoğlu, E., Özdemir, B. ve Demirel, Ö. (2014). Gürültü kirliliğinin kent parklarına etkisi ve çözüm önerileri: Trabzon kenti örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(9), 35-42.
- Beyaz, R. (2020). Z kuşağı tüketicilerin kişilik özellikleri ve bilinçli tüketim eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(22), 51-75.
- Boğa, Ö. ve Başcı, A. (2016). Ağızdan ağıza pazarlamanın gösterişçi tüketim üzerine etkisi. *Öneri Dergisi*, 12(45), 463-489.
- Bozlağan, R. (2010). Sürdürülebilir gelişme düşüncesinin tarihsel arka planı. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (50), 1011-1028.
- Buğday, E. B. ve Babaoğlu, M. (2016). Bilinçli tüketim kavramının boyutları: Bilinçli tüketim davranışının yeniden tanımlanması. *Sosyoekonomi*, 24(30), 187-206.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Candan, S. (2015). *Öğretmen adaylarına çevre bilinci kazandırmada çevre dostu birey etkinlik paketinin etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Cansaran, D. (2019). Gürültü kirliliği düzeyini belirlemeye yönelik bir çalışma: Amasya ili örneği. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 74(1), 89-108.
- Cengiz, F. B. (2022). *Öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Common, M. S., S. Stagl. (2005). *Ecological Economics: An Introduction*. UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Education research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Çağlarırnak, N. ve Hepçimen, A. Z. (2010). Ağır metal toprak kirliliğinin gıda zinciri ve insan sağlığına etkisi. *Akademik Gıda*, 8(2), 31-35.
- Çakmak, M. N. (2008). Biyolojik çeşitliliğin hukuken korunması ve kamu yararı. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 57(1), 133-66.
- Çalık, D. (2021). Postmodern dönemde tüketim ve marka imajı. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, (8), 124-144.
- Çavuşoğlu, Ü. (2019). *Öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çepel, Necmettin, (2006). Çevre kirliliği. A. Aydemir (Ed.). *Erozyon, Doğa ve Çevre* (ss. 1-8). TEMA Yayınları,
- Çelik, A. ve Küçük, A. (2020). Tüketim toplumunun çevre sorunlarına etkileri. *Econharran*, 4(5), 1-22.
- Çepel, N. (1996). *Çevre koruma ve ekoloji terimleri sözlüğü*. (2. Basım). TEMA Vakfı Yayınları.
- Çetin, O. (2018). Çevre eğitimi yaklaşımları. R. Sever ve E. Yalçınkaya (Editörler). *Çevre eğitimi*, (ss.164-194). Pegem Akademi.
- Çetkin, E. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2008). Çevresel Etki Değerlendirme Yönetmeliği. Resmî Gazete, 26939, 17 Temmuz 2008.
- Çınar, R. ve Çubukcu, İ. (2010). Tüketim toplumunun şekillenmesi ve tüketici davranışları-karşılaştırmalı bir uygulama. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 277-300.
- Çiçek, Z. (2022). Gösterişçi tüketim davranışı ekseninde yeni orta sınıfların tüketim pratikleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1339-1364.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 339-359.
- Çolakoğlu, E. (2010). Haklar söyleminde çevre eğitiminin yeri ve Türkiye’de çevre eğitiminin anayasal dayanakları. *TBB Dergisi*, 88, 151-171.
- Dağtaş, B. (2003). *Reklamı okumak*. Ütopya Yayınları
- Dal, N. E. (2017). Tüketim toplumu ve tüketim toplumuna yöneltilen eleştiriler üzerine bir tartışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 1-21.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1993). *Sosyal bilimler sözlüğü*. (İkinci Baskı). Ağaç Yayınları.
- Demircioğlu, N. ve yılmaz, H. (2005). Işık kirliliği, ortaya çıkardığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 36(1), 117-123.
- Demirel, S. ve Yeğen, C. (2015). Tüketim, postmodernizm ve kapitalizm örgüsü. *Ankara Üniversitesi İLEF Dergisi*, 2(1), 115-138.
- Des Jardins, J. R. (2006). Çevre Etiği. (Birinci Baskı). (Çev. R. Keleş.). Ankara: İmge. DPT, Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. (Eserin orijinali 2006 ‘da yayınlandı).
- Dinçer, M. (1996). *Çevre gönüllü kuruluşları*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Durmaz, D. Y. (2006). Modern pazarlamada tüketici memnuniyeti ve evrensel tüketici hakları. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 1(3), 255-266.
- Duygu, A. E. (2005, 21-23 Aralık). Küreselleşme ve çevresel etkileri. TMMOB Türkiye V. Enerji Sempozyumu, Ankara.

- Dündar C. ve Öz N. (2009). Kentsel hava kirliliği riski için enverziyon tahmini: 2008-2009 kış dönemi (ekim, kasım, aralık, ocak, şubat) değerlendirmesi. Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Araştırma ve Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı Araştırma Şube Müdürlüğü, 1-17.
- Dündar Kaya, A. (2017). Akdeniz’de sürdürülebilir kalkınma ve stratejisi. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(11), 189-199.
- Elmasoğlu, K. (2017). Tüketim kültüründe etkili bir araç olarak reklamın işlevlerine dair genel bir değerlendirme. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 27-42.
- Erden, E. (1992). Radyoaktivite, radyasyon ve Çernobil sonrası yaşadıklarımız. *Jeoloji Mühendisliği* (41), 171-173.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan I Dergisi*, 65/66. (Erişim Tarihi: 21.05.2025).
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışlarının araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Fakhriyah F., Masfuah S., & Margunayasa G.(2024). A review of enviromental literaty learning for prospective teachers. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA Jurnal of Research in Science Education*, 10(8), 536-547.
- Frankena, W. (2007). Etik. (Çev. A. Aydın). Ankara: İmge. Dokuzuncu Kalkınma Planı. (Eserin orijinali 2007’ de yayınlandı).
- Gedik, Y. (2020). Sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarla sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası Ekonomi Siyaset İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 3(3), 196-215.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step bystep: A simple guide and reference*. Pearson.
- Georgiou Y., Hadjichambis C. A., & Hadjichambi D. (2021). Teachers’ perceptions on environmental citizenship: a systematic review of the literature. *Sustainability*, 13, 1-29.
- Gogia, J. (2014). Conscious consumption: A behavioral transformation approach for sustainable development. *Abhinav National Monthly Refereed Journal of Research in Commerce and Management*, 3(10), 26-33.

- Gönültaş, H. ve Kızılaslan, H. (2021). Tarımsal üreticilerce algılanan çevre sorunları ve nedenleri (TR83 Bölgesi Araştırması). *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 10(1), 70-82.
- Gräsel, C. (2002). Umweltbildung, Handbuch Bildungsforschung. *Opladen*, 675-689.
- Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 17-21.
- Güleç, C. (2015). Thorstein Veblen ve gösterişçi tüketim kavramı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(38), 62-82.
- Güler Ç. ve Çobanoğlu Z. (1994). *Su kirliliği*. (Birinci Baskı). Çevre Sağlığı Temel Kaynak Dizisi No:12.
- Güler Ç. ve Çobanoğlu Z. (1997). *Toprak kirliliği*. (Birinci Baskı). Çevre Sağlığı Temel Kaynak Dizisi No:40.
- Gülersoy, A.E., Dülger, İ., Dursun, E., Damla, A. ve Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? çağdaş yaklaşımlar çerçeve bazı öneriler. *Türk Araştırmaları*, 15(5), 2357-2398.
- Güner, U. (2005). *Çevresel sürdürülebilirlik*. Trakya Üniversitesi Fen Fakültesi. Dijital Kitap (Erişim Tarihi: 16.04.2025).
- Gürten, E. ve Köseoğlu, P. (2019). Üniversite öğrencilerinin “toprak ve toprak kirliliği” kavramlarına ilişkin algılarının metafor ile analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 243-256.
- Güzel, M. (2007). Küreselleşme, tüketim kültürü ve internet’deki gençlik siteleri., M. Binark (Editör). *Yeni Medya Çalışmaları*, içinde (ss.177-204). Ankara: Dipnot Yayıncılık.
- Hacıaloğlu, A. ve Sağlam, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde tüketici davranışları ve e-ticaretteki değişimler. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 3(1), 16-29.
- Hatıplı, M. (2017). Postmodernizm, tüketim, popüler kültür ve medya. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 32-50.
- Hayta, A. (2009). Sürdürülebilir tüketim davranışının kazanılmasında tüketici eğitiminin rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 143-151.

- Hız, G. (2011). Gösterişçi tüketim eğilimi üzerine bir alan araştırması (Muğla örneği). *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 117-128.
- Huseynova, Z. (2023). *Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumlarının tespiti (Kırşehir Ahi Evran üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- İlkılıç, C. ve Behçet, R. (2006). Hava kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 66-72.
- İslamoğlu, A. H. ve Altunışık, R. (2013). *Tüketici davranışları*. (Dördüncü Baskı). Beta Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Kalıpcı V. ve Başer E. (2019). Coğrafi bilgi sistemi (CBS) ve hava kalitesi verileri kullanılarak Türkiye'nin hava kirliliğinin değerlendirilmesi. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 9(2), 377-389.
- Kaplan, Y., Saray, U. ve Azkeskin, E. (2014). Hava kirliliğine neden olan pm10 ve so 2 maddesinin yapay sinir ağı kullanılarak tahmininin yapılması ve hata oranının hesaplanması. *Afyon Kocatepe University Journal of Science & Engineering*, 14, 1-6.
- Kara E.E. ve Kara E. (2018). Toprakta ağır metal kirliliğinin insan sağlığına etkileri ve çözüm önerileri. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 11(1), 56-62.
- Karaca A. ve Turgay O.C. (2012). Toprak kirliliği. *Toprak Bilimi ve Bitki Besleme Dergisi*, 1(1), 13-19.
- Karademir, E. (2016). Eğitim fakültelerinin yapılandırılması sürecinde öğretmen adaylarının çevre bilinci ve özyeterliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 3-18.
- Karakaş, M. (2001). Tüketim kültürü ya da tüketimin yeniden üretimi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 11-28.

- Karakoç, A.G. (2004). Çevre sorunlarına etik yaklaşım. M.C. Marin ve Uğur Yıldırım (Editörler). Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar: ekolojik, ekonomik, politik ve yönetsel perspektifler, içinde (ss.59-74). Beta Yayınları.
- Karataş, A. (2016). Yerel yönetimlerde çevre korumanın bir aracı olarak çevre eğitimi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Hakemli E-Dergi*, 1-10.
- Karımı Ansarı, B. (2013). Işık kirliliği (karanlık kirliliği) ve çevreye olan etkileri. *Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 11-22.
- Karsu, S. (2013). Tüketici bilinci ve bilinçli tüketim. Velioğlu. M. N., (Editör.). *Tüketim bilinci ve bilinçli tüketici*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kaya, İ. S. (2012). Nükleer enerji dünyasında çevre ve insan. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 71-90.
- Kayhan, A.K. (2016). Birleşmiş milletler çevre programı üzerine bir inceleme. *Millet Hukuklararası ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni*, 33(1), 61-90.
- Kaypak, Ş. (2013). Ekolojik ayak izinden çevre barışına bakmak. *Turkish Journal of Scientific Reviews*, (1), 154-159.
- Keleş, Ö., Uzun, N. ve Uzun, F. V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (2005). *Çevre politikası*. (Beşinci Baskı). İmge Yayınevi.
- Kınacı, M.K. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik okuryazarlık düzeyleri ve çevre eğitimi öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin modellenmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kırılmaz, H. ve Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve postmodernizm süreçlerinin tüketim kültürüne yansımaları. *İnsan ve İnsan*, 3(8), 32-58.
- Kızıloğlu Altan, F. T. ve Bilen, S. (2011). Toprak kirlenmesi ve biyolojik çevre. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-88.
- King, C. S. (2005). Postmodern public administration: in the shadow of postmodernism. *Administrative Theory & Praxis*, 27(3), 517-532.
- Koçak Güner, P. (2017). Gösterişçi tüketim üzerine teorik ve uygulamalı bir çalışma: Pamukkale Üniversitesi Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 79-112.

- Köse, E. Ö. ve Gül, Ş. (2014). Öğretmen adayları için çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(26), 257-277.
- Kurra, S. (1982). Çevre gürültüsü ve İstanbul'da bir uygulama. Çevre 82 Sempozyumu. E.Ü. İnşaat Fak. Matbaası. 3-5 Haziran 1982, İzmir.
- Kurtdaş, E. M. (2022). *Sosyolojik boyutlarıyla toplumsal değişme ve eğitim*. Paradigma Akademi.
- Küçükçankurtaran, E. (2008). Çevre eğitiminde internetin kullanımı: çevreye karşı olan sorumluluklarımızın farkına varmamızda internet nasıl etkili olabilir? İnet-tr'08-XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri 22-23 Aralık 2008 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 175-182.
- Leggett, J. A. (2007), Climate Change: Science and Policy Implications. CRS Report for Congress, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Menteşe, S. (2017). Çevresel sürdürülebilirlik açısından toprak, su ve hava kirliliği: Teorik bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 381-389.
- Mikayilov, F. D. ve Acar, B. (1998). Toprak ekosistemlerinde kirlenmelerin taşınım mekanizmasının incelenmesi ve modellenmesi. *Ekoloji Çevre Dergisi*, 7(28), 20-23.
- Mutlu, Z. (2008). Çevre için internet / Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BIT) 193-218. <https://silo.tips/download/evre-iin-nternet-bilgi-ve-letiimteknolojileribit-e-evre> (Erişim Tarihi: 10.04.2025).
- Namlı A., Okur N., Kızılkaya R., Turgay O. C., Göçmez S., Kalınbacak K., Kayıkçıoğlu H.H., Özden N. ve Akme Mehmet Balcıoğlu I. (2020). Toprak kirliliğinin nedenleri, etkileri ve giderilme yöntemleri. Türkiye Ziraat Mühendisliği IX. Teknik Kongresi Bildiriler Kitabı 1.
- Orçan, M. (2004). *Osmanlıdan Günümüze Modern Türk Tüketim Kültürü*. (Birinci Baskı). Kadim Yayıncılık.
- Ortaer, N. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci duyarlılıklarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Önder, S. ve Gülgün, B. (2010). Gürültü kirliliği ve alınması gereken önlemler: bitkisel gürültü perdeleri. *Ziraat Mühendisliği*, (355), 54-64.
- Öner, A. ve Kadioğlu Ateş, H. (2020). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranış düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Jass Studies-Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 81, 65-86.
- Öner, Ş. (2023). İklim değişikliği sorununun uluslararası gelişmeler eşliğinde Türkiye'nin politika ve kurumlarına yansımaları. *Ombudsman Akademik*, (18), 13-47.
- Özcan Kara P. ve Günay E. C. (2013). Çernobil kazası ve etkileri. *M. Ü. Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 3(2), 32-36.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-39.
- Özdemir, S. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevreye yönelik tutumlarının kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özer, İ. (2012). II. Dünya Savaşı'nda Japonya'ya atılan atom bombalarının Türkiye basınındaki yansımaları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 248-265.
- Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları: türkiye örneği. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 403-422.
- Özkan, N. ve Erciş, MS (2024). Reklam ve tüketim kültürü ilişkisi üzerine teorik bir inceleme. *Communicata*, (27), 41-46.
- Özmehmet, D. E. (2008). Dünyada ve Türkiye sürdürülebilir kalkınma yaklaşımları. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 3(12), 1853-1876.
- Özsoy, C. E. ve Dinç, A. (2016). Sürdürülebilir kalkınma ve ekolojik ayak izi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, (619), 35-55.
- Öztürk T. ve Zaimoğlu Öztürk F. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1533-1550.
- Öztürk, N. ve Küçükgül, E.Y. (2008, 22-25 Ekim). *Deniz ticareti ve limanlardan kaynaklanan hava kirliliğinin önlenmesi ve MARPO ek VI*. Hava Kirliliği ve Kontrolü Ulusal Sempozyumu, Hatay.
- Resmî Gazete. (2004). Su Kirliliği Kontrolü Yönetmeliği. Sayısı: 31.12.2004/25687.

- Sağlam, M.T. ve Bellitürk, K. (2003). Su kısıtlaması ve toprak üzerindeki etkisi. *Alatarım Dergisi*, 2(1), 46-49.
- Selanik Ay, T. (2010). Sosyal bilgiler dersinde çevre bilinci kazandırmada medya ürünlerinden yararlanmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, (1), 76-93.
- Selçuk, G. (2011). Fordist birikim rejimi ve kitle kültürü, *Journal of Yasar University*, 24(6), 4130-4152.
- Senemoğlu, O. (2017). Tüketim, tüketim toplumu ve tüketim kültürü: karşılaştırmalı bir analiz. *İnsan ve İnsan*, (12), 66-86.
- Sezgin, S. ve Mutlu, A. (2017). Ülkemizde gürültü farkındalığı sorunu: Şişli örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 676-700.
- Sümer Çakır, G. (2014). Hava kirliliği kontrolü: Türkiye’de hava kirliliğini önlemeye yönelik yasal düzenlemelerin ve örgütlenmelerin incelenmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (3), 37-56.
- Sümme, A. (2022). *Sınıf öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile tüketici çevre bilinci düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şafak Ş. ve Erkal S. (1999). Çevre eğitimi ve aile. *Körpeoğlu Dergisi*, 23(112), 63-66.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Şentürk, Ü. (2012). Tüketim toplumu bağlamında boş zamanların kurumsallaştırdığı bir mekân: alışveriş merkezleri (AVM)”. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 63-77.
- Şimşekli Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(1), 83-92.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Tomar, A. (2009). Toprak ve su kısıtlaması ve su havzalarının korunması. TMMOB İzmir Kent Sempozyumu, 8-10 Ocak, İzmir, Türkiye.
- Toros, A., Ulusoy, M. ve Ergöçmen, B. (1997). Ulusal Çevre Eylem Planı, Nüfus ve Çevre, Devlet Planlama Teşkilatı.
- Torun, B., Aydemir, K. ve Gül, A. (2023). Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 7(1), 1-24.
- Türk, H.S. (1969). Türk hukukuna göre hava kirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 26(3), 115-130.
- Uzun, B. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Niğde ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ünal, S. ve Dımişkı, E. (1999). UNESCO UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142-154.
- Yaman, K. (2021). Avrupa birliği ve Türkiye’de gürültü kirliliği sorunu. *Karabük Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 12-17.
- Yaylı, H. ve Gönültaş Y.C. (2018), Habitat Konferanslarına Tarihsel Bir Bakış, H. Yaylı (Editör.) E-bildiriler Kitabı, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Yıldırım, C., Bacanak, A. ve Özsoy, S. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 121-134.
- Yılmaz, A. ve Yanarateş, E. (2020). Öğretmen adaylarının “su kirliliği” kavramına yönelik metaforik algılarının veri çeşitlemesi yoluyla belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1500-1528.
- Yılmaz, H. ve Özer, S. (2013). Gürültü kirliliğinin peyzaj planlama yönünden değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 28(3), 515-531.
- Yusupova, A. (2024). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi ile ilgili hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yozgat.

Yücel, A. S. ve Morgil, F. İ. (1999). Çevre eğitiminin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 76-89.

Zengin, E. (2002). Azerbaycan’da su kirliliği. *Journal of Qafqaz University*, (10), 73-92.

<https://webdosya.csb.gov.tr/db/nigde/webmenu/webmenu16107.pdf>(Erişim Tarihi: 22.04.2025).

<https://whc.unesco.org/en/glossary/220> (Erişim Tarihi:05.08.2025).

<https://www.cevrevakfi.org.tr/cevre-kirliligi/> (Erişim Tarihi: 16.04.2025).

<https://www.prb.org/> (Erişim Tarihi: 17.04.2025).

<https://sozluk.gov.tr/>

EKLER

EK-1. Gönüllü Katılım Onam Formu

Tarih:19.05.2025

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “...Öğretmen Adaylarının Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırma “...Fatma ÖNAL ...” tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:
Araştırmanın Amacı: Araştırma eğitim fakültesi öğrencilerinin yani öğretmen adaylarının çevreye yönelik bir sorumluluk bilinci olduğunu ve bu bilinç doğrultusunda da tüketim gerçekleştirdiklerini göstermeyi amaçlar. Bu bağlamda Öğretmen adaylarının çevresel sorumluluğuna bağlı tüketim bilinci düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Araştırmanın nedeni, eğitim fakültesi öğrencilerinin yani öğretmen adaylarının çevreye yönelik bir sorumluluk bilinci olduğunu ve bu bilinç doğrultusunda da tüketim gerçekleştirdiklerini göstermektir.

Süresi: 1 ay

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim. Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. <u>Katılımcının (İslak imzası ile)</u>

EK-2: Öğretmen Adaylarının Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Ölçeği

ÇEVRE SORUMLULUĞUNA BAĞLI TÜKETİM BİLİNCİ ÖLÇEĞİ

		Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Çevreye Karşı Sorumluluk ve Bilinç						
1	İnsanın doğanın ihtiyaçlarını bilmesi ve ona göre hareket etmesi gerekir.	1	2	3	4	5
2	Toplumun ihtiyacı olan ancak doğaya zararlı olan üretilmemelidir.	1	2	3	4	5
3	Doğaya zararlı teknoloji kullanılmamalıdır.	1	2	3	4	5
4	Aile bireylerimi ve arkadaşlarımı çevreye zarar verecek ürünleri almamaları için uyarırım.	1	2	3	4	5
5	Çevreye hakim olmak yerine adapte olmalıyız.	1	2	3	4	5
6	Aldığım ürünün Uluslararası Standardizasyon Teşkilatı (ISO) tarafından onaylanıp onaylanmadığına bakarım.	1	2	3	4	5
7	GDO'lu ürünler hakkında yeterince bilinçli olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5
8	İhtiyacım olduğunda tüketici koruma haklarım için nereye başvuracağımı ve kendimi nasıl savunacağımı biliyorum.	1	2	3	4	5
9	Plastik ürünlerin üretilmesine karşıyım.	1	2	3	4	5
10	Çevresel zarar, ekonomiye zarar verir.	1	2	3	4	5
11	Doğayla uyumlu bir insanımdır.	1	2	3	4	5
Tüketim ve Satın Alma						
12	Çevreye olumsuz etki edecek ürünleri en düşük fiyatlı olsalar dahi satın almaktan sakınırım.	1	2	3	4	5
13	Geri dönüşüme sahip ürünleri pahalı olsa da alırım.	1	2	3	4	5
14	Çevreyi daha az kirleten ürünleri satın almaktayım.	1	2	3	4	5
15	Satın alacağım ürünün öncelikle içeriğe bakarım. Fiyat sonra gelir.	1	2	3	4	5
16	Bir ürünü satın almadan önce çevreye zarar verip vermediğine bakarım.	1	2	3	4	5
17	İki eşit ürün arasında seçim yapmam gerekirse, insanlara ve çevreye en az zarar vereni satın almaktayım.	1	2	3	4	5
18	Çevreye dost yoldan üretilen ürünlere daha fazla ödemeyi kabul ederim.	1	2	3	4	5
19	Ozon tabakasına zarar veren sprey türü ürünleri almaktan sakınırım.	1	2	3	4	5
Tasarruf						
20	Elektrik, su ve yakıt tüketimimi en aza indirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
21	Cep telefonumu sadece gerekli olduğu zamanlar kullanırım.	1	2	3	4	5
22	Bilgisayarı sadece gerekli olduğu zamanlar kullanırım.	1	2	3	4	5
23	Yazı yazarken kâğıtların boş kısımlarını ve arka taraflarını da kullanmaktayım.	1	2	3	4	5
24	Çeşitli ürünlerin kullanım sonrası atılacak olan kaplarını, kutularını ve ambalajlarını, başka amaçlar için kullanarak değerlendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

EK-3: Etik Kurul İzin Belgesi

15.07.2025 12:10

Panel

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 14-07-2025		Oturum Sayısı : 16	
		Karar Sayısı : 26	
Etik Açından Uygun			
Çalışma Adı	Öğretmen Adaylarının Çevre Sorumluluğuna Bağlı Tüketim Bilinci Düzeylerinin İncelenmesi		
Araştırmacılar	Yükseklisans Öğrencisi Fatma Önal (Yürütücü) Dr.Öğretim Üyesi Emine Meliha Kurttaş (Danışman)		
Başkan	Prof.Dr.EMİN ÇELEBİ		
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı pınar özbay		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Bilal ALTAY	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR			