

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EKOLOJİK
VATANDAŞLIK DÜZEYLERİ İLE ÇEVREYE YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans

CANSEL ÖKSÜZ

AMASYA
ŞUBAT – 2026

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EKOLOJİK
VATANDAŞLIK DÜZEYLERİ İLE ÇEVREYE YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Cansel ÖKSÜZ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Alpay AKSİN

AMASYA – 2026



Canım anneme sonsuz teşekkürlerimle.

TEZ ONAY SAYFASI

Cansel ÖKSÜZ tarafından hazırlanan “SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EKOLOJİK VATANDAŞLIK DÜZEYLERİ İLE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 26/01/2026 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oyçokluğu ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Doç. Dr. Alpay AKSİN

.....

Üye : Doç. Dr. Mustafa KILINÇ

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖRTEN

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

Doç. Dr. Hadi BELGE

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

26/01/2026

Cansel ÖKSÜZ

İmza

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EKOLOJİK VATANDAŞLIK DÜZEYLERİ İLE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Cansel ÖKSÜZ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak/2026

Doç. Dr. Alpay AKSİN

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma, nicel araştırma yaklaşımıyla ve ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi’nde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki toplam 316 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler “Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği” ve “Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği” aracılığıyla toplanmış; analizlerde tanımlayıcı istatistiklerin yanında bağımsız örneklem *t*-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde, çevresel tutumlarının ise çevre merkezci eğilimde olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark görülmezken, 4. sınıf öğrencilerinin ekolojik vatandaşlık düzeyleri alt sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur. Kırsal bölgede yaşayan, çevre eğitimi alan, sivil toplum kuruluşu üyesi olan, çevre kampanyalarına katılan ve enerji tasarruflu cihaz kullanan adayların puanlarında anlamlı farklar saptanmıştır. Yeni Çevresel Paradigma (NEP) bulgularına göre adayların çevreye yönelik tutumları genel olarak yüksek düzeydedir. Katılımcıların çevre merkezci yaklaşımlarının güçlü, insan merkezci yaklaşımlarının ise daha zayıftır. Çevre kampanyalarına katılım ve su sorumluluğu hissi gösteren öğretmen adaylarının çevre merkezci tutumlarının daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Pearson korelasyon analizi sonuçları, ekolojik vatandaşlık genel puanı ile çevre merkezci yaklaşım ($r=.231, p<.01$) ve Yeni Çevresel Paradigma genel puanı ($r=.124, p<.05$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak insan merkezci yaklaşım ile ekolojik vatandaşlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ekolojik vatandaşlığın alt boyutları olan katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ve hak-adalet boyutları arasında ise güçlü pozitif ilişkiler

gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ve çevresel tutumlarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ekolojik vatandaşlık, Çevreye yönelik tutum, Yeni çevresel paradigma, Sosyal bilgiler öğretmen adayları



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES ECOLOGICAL CITIZENSHIP LEVELS AND THEIR ENVIRONMENT ATTITUDES

Cansel ÖKSÜZ

Amasya University, Institute of Social Science

Department Turkish and Social Sciences Education, M.A., January/2026

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Alpay AKSİN

The aim of this study is to examine the relationship between social studies pre-service teachers' levels of ecological citizenship and their attitudes toward the environment. The research was conducted through a quantitative research approach based on the relational survey model. The study group consisted of a total of 316 social studies pre-service teachers studying in the 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades at Samsun Ondokuz Mayıs University and Amasya University during the 2024–2025 academic year. Data were collected by means of the Ecological Citizenship Scale and the New Environmental Paradigm (NEP) Scale. Descriptive statistics, independent samples *t*-test, ANOVA and Pearson correlation analysis were used to analyze the data. The findings revealed that the ecological citizenship levels of the participants were generally moderate and their environmental attitudes tended toward an ecocentric orientation. No significant difference was found in terms of gender; however, senior students had higher ecological citizenship levels than those in lower grades. Significant differences were determined among participants living in rural areas, those who had received environmental education, were members of non-governmental organizations, participated in environmental campaigns, or used energy-saving devices. According to the NEP results, the participants' attitudes toward the environment were generally high, with strong ecocentric and weaker anthropocentric orientations. It was also found that participation in environmental campaigns and a sense of water responsibility were associated with stronger ecocentric attitudes. Pearson correlation analysis indicated positive and significant relationships between the overall ecological citizenship score and both the ecocentric orientation ($r = .231, p < .01$) and the overall NEP score ($r = .124, p < .05$). However, no significant relationship was found between the anthropocentric orientation and ecological citizenship. Strong positive correlations were observed among the sub-dimensions of ecological citizenship, namely participation, sustainability, responsibility, and justice. In conclusion, it was determined that social studies pre-service teachers' levels of ecological citizenship and environmental attitudes were

generally positive and mutually reinforcing.

Keywords: Ecological citizenship, Environmental attitude, New environmental paradigm, Social studies pre-service teachers



ÖN SÖZ

Ekolojik vatandaşlık, bireylerin çevresel sorunlara duyarlılık göstermesi, doğal kaynakları sürdürülebilir bir anlayışla kullanması ve gelecek kuşaklara yaşanabilir bir dünya bırakmayı temel alan çağdaş bir vatandaşlık yaklaşımıdır. Günümüz dünyasında çevresel sorunların hızla artması bireylerin yalnızca bilgi sahibi olmalarını değil sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini de gerekli kılmaktadır. Bu açıdan ekolojik vatandaşlık, çevreye yönelik tutumların şekillenmesinde önemli bir göstergedir. Bu çalışma da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Araştırma süreci boyunca yürütülen her aşama, farklı kişilerin desteği ve katkılarıyla anlam kazanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübeleriyle araştırmama yön veren, değerli katkılarıyla ilerlememe rehberlik eden, tez danışmanım Doç. Dr. Alpay AKSİN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma sürecinde değerli görüşleri ve yapıcı değerlendirmeleriyle çalışmama katkı sağlayan değerli jüri üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın her aşamasında varlığıyla bana güç veren yalnızca akademik değil manevi olarak desteğiyle de süreci anlamlı kılan değerli arkadaşım Beyza Nur VURGUN'a teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma süreci boyunca her zaman yanımda olan, sabırları, anlayışları ve manevi destekleriyle bana güç veren annem Aliye ÖKSÜZ, babam Murat ÖKSÜZ ve kardeşim Kaan ÖKSÜZ'e çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Cansel ÖKSÜZ

26/01/2026

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	6

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Ekolojik Vatandaşlık.....	7
2.2. Geleneksel Vatandaşlık Anlayışından Ekolojik Vatandaşlığa	9
2.3. Ekolojik Vatandaşlık Alt Boyutları.....	11
2.3.1. Katılım.....	11
2.3.2. Sorumluluk	11
2.3.3. Hak ve Adalet.....	12
2.3.4. Sürdürülebilirlik	13
2.4. Çevreye Yönelik Tutum.....	14
2.4.1. Çevresel Tutum Kavramı	14
2.4.2. Çevresel Tutumu Etkileyen Faktörler	15
2.4.3. Yeni Çevresel Paradigma (NEP)	16
2.4.4. Yeni Çevresel Paradigma Alt Boyutları	17
2.5. Ekolojik Vatandaşlık ile Çevre Tutumu Arasındaki İlişki	19
2.6. Sosyal Bilgiler Öğretimi Bağlamında Ekolojik Vatandaşlık ve Çevre Eğitimi	21
2.6.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminin Amacı, Kapsamı ve Vatandaşlık Boyutu.....	21
2.6.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ekolojik Vatandaşlık ve Çevre Eğitimi	21
2.6.3. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Ekolojik Vatandaşlık	23

2.7. Ekolojik Vatandaşlık Değerlerinin Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Belirleyici Rolü	28
2.8. İlgili Araştırmalar	29
2.8.1. Yurt içinde Yapılan Ekolojik Vatandaşlık Araştırmaları	30
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Ekolojik Vatandaşlık Araştırmaları	33
2.8.3. Yurt içinde Yapılan Çevreye Yönelik Tutum Araştırmaları	36
2.8.4. Yurt Dışında Yapılan Çevreye Yönelik Tutum Araştırmaları	41

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	47
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	48
3.3.2. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği	49
3.3.3. Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği (NEP)	50
3.4. Verilerin Toplama Süreci	51
3.5. Verilerin Analizi	51

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	53
4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	54
4.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerinin Betimsel Analizine İlişkin Bulgular	54
4.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	55
4.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	56
4.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite Öncesi Yaşam Yerine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	58
4.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının STK Üyesi Olma Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	59
4.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Kampanyalara Katılım Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	60
4.1.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversitede Çevre Eğitimi Dersi Alma Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
4.1.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Su Kaynaklarını Koruma ve Su Tasarrufu Yapma Sorumluluk Düzeyine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeyine İlişkin Bulgular	62

4.1.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Olumlu Tutumlarda Etkili Olan Faktörlere Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeyine İlişkin Bulgular	64
4.1.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tüketim Alışkanlıklarında Doğayı Koruma Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	65
4.1.11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Daha Az Enerji Tüketen Cihazları Tercih Etme Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	66
4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	67
4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutum Düzeylerinin Betimsel Analizine İlişkin Bulgular	67
4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	68
4.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	69
4.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite Öncesi Yaşam Yerine Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	69
4.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Sivil Toplum Kuruluşlarına (STK) Üye Olma Durumuna Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	70
4.2.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Kampanyalara Katılım Durumuna Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	71
4.2.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversitede Çevre Eğitimi Dersi Alma Durumuna Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	72
4.2.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Su Kaynaklarını Koruma ve Su Tasarrufu Yapma Sorumluluk Düzeyine Göre Çevre Tutum Düzeyine İlişkin Bulgular	73
4.2.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Olumlu Tutumlarda Etkili Olan Faktörlere Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	74
4.2.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tüketim Alışkanlıklarında Doğayı Koruma Durumuna Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin bulgular.....	75
4.2.11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Daha Az Enerji Tüketen Cihazları Tercih Etme Durumuna Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	76
4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeyleri ile Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	77

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA.....	79
5.1. Ekolojik Vatandaşlık ve Çevreye Yönelik Tutum Düzeylerine Yönelik Tartışma.....	79
5.2. Demografik Değişkenler Bağlamında Bulguların Tartışılması.....	81

5.3. Davranışsal Değişkenler Bağlamında Bulguların Tartışılması	86
5.4. Eğitimle İlgili Değişken Bağlamında Bulguların Tartışılması.....	94
5.5. Ekolojik Vatandaşlık ile Çevresel Tutum Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	97

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ ve ÖNERİLER	100
KAYNAKÇA.....	104
EKLER.....	118



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekolojik vatandaşlıkla ilişkilendirilebilecek öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları (MEB, 2024)	25
Tablo 2. 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekolojik vatandaşlıkla ilişkilendirilebilecek öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları (MEB, 2024)	26
Tablo 3. 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekolojik vatandaşlıkla ilişkilendirilebilecek öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları (MEB, 2024)	27
Tablo 4. Ekolojik vatandaşlık konularıyla gerçekleştirilen yurt içi araştırmalar	30
Tablo 5. Ekolojik vatandaşlık konularıyla gerçekleştirilen yurt dışı araştırmalar	33
Tablo 6. Çevreye yönelik tutumla ilgili yapılan yurt içi çalışmalar	36
Tablo 7. Çevreye yönelik tutum ile ilgili yurt dışı çalışmalar	41
Tablo 8. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	53
Tablo 10. Cinsiyet değişkenine göre ekolojik vatandaşlık düzeyi <i>t</i> -testi sonuçları	55
Tablo 11. Sınıf düzeyine göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri ANOVA analiz sonuçları	56
Tablo 12. Üniversite öncesi yaşam yerine göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri <i>t</i> -testi sonuçları	58
Tablo 13. STK üyesi olma durumuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri <i>t</i> - testi sonuçları	59
Tablo 14. Çevre kampanyalarına katılım durumuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri <i>t</i> - testi sonuçları	60
Tablo 15. Üniversitede çevre eğitimi dersi alma durumuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri <i>t</i> - testi sonuçları	61
Tablo 16. Su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma sorumluluğuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri <i>t</i> -testi sonuçları	63
Tablo 17. Çevreye yönelik olumlu tutumlarda etkili faktörlere göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri ANOVA analiz sonuçları	64
Tablo 18. Tüketim alışkanlıklarında doğayı koruma durumuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri <i>t</i> - testi analizi sonuçları	65
Tablo 19. Daha az enerji tüketen cihazları tercih etme durumuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri <i>t</i> - testi sonuçları	66
Tablo 21. Cinsiyet değişkenine göre yeni çevresel paradigma ölçeği <i>t</i> - test sonuçları	68
Tablo 22. Sınıf düzeyine göre yeni çevresel paradigma ölçeği ANOVA analiz sonuçları	69
Tablo 23. Üniversite öncesi yaşam yerine göre yeni çevresel paradigma ölçeği <i>t</i> -testi	

sonuçları.....	70
Tablo 24. STK üyesi olma durumuna göre yeni çevresel paradigma ölçeği <i>t</i> -testi sonuçları .	71
Tablo 25. Çevre kampanyalarına katılım durumuna göre yeni çevresel paradigma ölçeği <i>t</i> -testi sonuçları	72
Tablo 26. Üniversitede çevre eğitimi dersi alma durumuna göre yeni çevresel paradigma ölçeği <i>t</i> -testi sonuçları	73
Tablo 27. Su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma sorumluluğuna göre yeni çevresel paradigma ölçeği <i>t</i> -testi sonuçları	74
Tablo 28. Çevreye yönelik olumlu tutumlarda etkili olan faktörlere göre yeni çevresel paradigma ölçeği ANOVA analiz sonuçları	75
Tablo 29. Tüketim alışkanlıklarında doğayı koruma değişkenine göre yeni çevresel paradigma ölçeği ve alt boyutlarının <i>t</i> -testi sonuçları.....	76
Tablo 30. Daha az enerji tüketen cihazları tercih etme durumuna göre yeni çevresel paradigma ölçeği ve alt boyutlarının <i>t</i> -testi sonuçları.....	77
Tablo 31. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevre tutumlarına ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları.....	78

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
EVÖ	Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
NEP	Yeni Çevresel Paradigma



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımlarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyıl, çevresel bozulma, iklim krizi, doğal kaynakların tükenmesi, ekosistemlerin dengesinin bozulması ve buna paralel olarak toplumsal, ekonomik ve etik alanlarda çok boyutlu kırılmaların yaşandığı bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Küresel çevre sorunlarının giderek daha karmaşık bir yapıya bürünmesi, ekolojik sistemler arasındaki karşılıklı bağımlılığın artması ve bu sorunların yalnızca belirli bölgeleri değil tüm insanlığı etkileyen bir kriz alanına dönüşmesi, bireylerin doğayla olan ilişkilerini yeniden değerlendirme zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi, 2020). Bu bağlamda çevre eğitiminin yalnızca bilgi aktarmaya dayalı bir süreç olmaktan çıkarak etik sorumluluk, demokratik katılım ve sürdürülebilir yaşam pratiklerini kapsayan bütüncül bir yapıya dönüşmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Dobson, 2003). Bu dönüşümün bir sonucu olarak ekolojik vatandaşlık kavramı ön plana çıkmakta ve bireylerin çevreye zarar vermemeyi aşan, çevresel adalet, sürdürülebilirlik, toplumsal sorumluluk ve aktif katılım ilkelerini benimseyen bir yurttaşlık anlayışına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Uysal, 2018). Domon (2018), özellikle üniversite düzeyindeki vatandaşlık eğitiminin etik ve kültürel farkındalık temelinde yeniden yapılandırılmasının ekolojik vatandaşlığın gelişimi açısından kritik olduğunu ifade etmektedir.

Diğer taraftan çevresel tutumlar ise bireylerin çevreye ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerini kapsayan temel bir psikolojik yapı olup çevreyle ilgili davranışların en önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Dunlap ve Van Liere, 1978; Aytaç ve Öngen, 2012). Çevreye yönelik olumlu tutumların bireylerin ekolojik değerleri içselleştirmesinde ve çevresel sorumluluk almaya yönelik davranış geliştirmesinde kritik bir role sahip olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Steg vd., 2011; Chen, 2015). Bu nedenle ekolojik vatandaşlık ile çevresel tutumun birlikte ele alınması, bireylerin çevresel değer yönelimleri ile çevreye ilişkin davranışsal eğilimleri arasındaki ilişkinin daha derinlikli biçimde anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu iki yapının eş zamanlı değerlendirilmesi yalnızca

kuramsal açıdan değil, sürdürülebilir yaşam kültürünün geliştirilmesine yönelik politikaların tasarlanması bakımından da önem taşımaktadır.

Eğitim sistemleri ve özellikle öğretmen yetiştirme programları hem ekolojik vatandaşlık davranışlarının hem de çevreye yönelik tutumların gelişiminde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ise bu süreçte merkezi bir konuma sahiptir; çünkü hem yurttaşlık eğitiminin temel uygulayıcılarıdır hem de çevre bilincini gelecek kuşaklara aktarma sorumluluğunu taşımaktadırlar. Bu açıdan öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konması, çevre okuryazarlığı, aktif yurttaşlık ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin öğretim programlarına ne ölçüde yansıtılabileceğini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Ancak Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi bütüncül bir yaklaşımla ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut literatürün önemli bir bölümü ya yalnızca ekolojik vatandaşlık düzeyini (Sevim, 2023; Kuruyer, 2025) ya da çevreye yönelik tutumları (Yıldız, 2019; Ekici, 2025) incelemekte; bu iki yapıyı aynı örneklem üzerinde birlikte değerlendiren kapsamlı ve ampirik çalışmalar ise yok denecek kadar azdır (Karatekin vd., 2019; Altın, 2022; Türksever, 2021; Demir, 2020). Bu durum, alan yazında hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli bir boşluk bulunduğunu göstermektedir.

Özel olarak Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB, 2024) güncellenen müfredat taslaklarında çevre okuryazarlığı, sürdürülebilirlik ve aktif yurttaşlık kavramlarının merkezî bir yer edinmesi, öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konmasını ulusal eğitim politikaları açısından da gerekli hâle getirmektedir. Hem müfredatın beklentileri hem de çevre eğitiminin dönüştürücü gücü dikkate alındığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu iki yapı açısından mevcut durumlarının bilinmemesi önemli bir bilimsel ve uygulamalı soruna işaret etmektedir.

Tüm bu gerekçeler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunun literatürde yeterli biçimde ortaya konmamış olması, bu araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problem hem öğretmen eğitimi politikalarının geliştirilmesi hem de çevre eğitimi alanında kuramsal ve ampirik katkılar sunulması için ele alınması gereken önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problem cümlesi; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada ekolojik vatandaşlık ve çevreye yönelik tutumların çeşitli demografik ve çevresel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da alt problemler kapsamında ele alınmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri aşağıdaki değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Cinsiyet
 - Sınıf düzeyi
 - Üniversiteye başlamadan önceki yerleşim yeri
 - Çevreye yönelik sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumu
 - Çevre ile ilgili kampanyalara katılma durumu
 - Üniversitede çevre eğitimi dersi alma durumu
 - Su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma sorumluluğu hissetme
 - Çevreye yönelik olumlu tutumlarda en çok etkili olan faktör
 - Tüketim alışkanlıklarında doğayı koruma
 - Daha az enerji tüketen cihazları tercih ederek çevreye katkı sağlama durumu
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum düzeyleri nasıldır?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları aşağıdaki değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Cinsiyet
 - Sınıf düzeyi
 - Üniversiteye başlamadan önceki yerleşim yeri
 - Çevreye yönelik sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumu
 - Çevre ile ilgili kampanyalara katılma durumu
 - Üniversitede çevre eğitimi dersi alma durumu
 - Su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma sorumluluğu hissetme
 - Çevreye yönelik olumlu tutumlarda en çok etkili olan faktör

- Tüketim alışkanlıklarınca doğayı koruma
- Daha az enerji tüketen cihazları tercih ederek çevreye katkı sağlama durumu

5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyerek öğretmen yetiştirme alanına hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Günümüzde çevre sorunları yalnızca doğal çevrenin bozulmasıyla sınırlı kalmayıp toplumsal yapı, ekonomik sistemler ve etik değerlerle doğrudan ilişkili çok boyutlu bir kriz alanı hâline gelmiştir (Giddens, 2009). Bu nedenle çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi eğitim sistemlerinin temel öncelikleri arasında yer almakta özellikle öğretmen adaylarının bu konudaki tutum ve değerleri, sürdürülebilir bir toplum inşa sürecinde kritik önem taşımaktadır (UNESCO, 2017).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri yalnızca gelecek kuşaklara aktarılacak değerler bakımından değil, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitim yoluyla desteklenmesi açısından da önem taşımaktadır. Araştırma, çevresel tutumları yalnızca bireysel bir eğilim olarak değil ekolojik vatandaşlığın katılım, sürdürülebilirlik, etik sorumluluk ve çevresel adalet gibi boyutlarıyla birlikte ele alarak çevre eğitimine bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

Dobson (2003), ekolojik vatandaşlığı çevresel etik yükümlülüklerin yurttaşlık anlayışının merkezine yerleştirildiği bir model olarak tanımlar. Jagers (2009), çevre sorunlarının çözümünde bireylerin yalnızca tüketici davranışlarıyla değil, toplumsal ve politik süreçlere katılım yoluyla da sorumluluk üstlenmesi gerektiğini vurgular. Steg ve arkadaşları (2011) ise biyosferik ve özgeci değerlerin çevresel sorumluluk ve kişisel normlarla güçlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koyarak, çevre tutumlarının kalıcı davranış değişimine etkisine dikkat çekmektedir. Bu bakış açıları, araştırmanın ekolojik vatandaşlığı yalnızca teorik bir

kavram olarak değil, eğitim yoluyla güçlendirilebilecek bir davranış alanı olarak ele almasının önemini göstermektedir.

Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını ele alan araştırmalar bulunmakla birlikte (Demir, 2020; Türksever, 2021), bu tutumları ekolojik vatandaşlık boyutlarıyla birlikte değerlendiren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Altın, 2022; Sevim, 2023). Bu nedenle araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adayları örneklemini merkeze alarak iki yapının birlikte incelendiği nadir çalışmalardan biri olma özelliği taşımakta ve bu yönüyle ulusal literatüre katkı sunmaktadır.

Araştırmadan elde edilecek bulguların, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak öğretmen yetiştirme programlarında çevre eğitimi ve vatandaşlık eğitimine ilişkin içeriklerin daha etkili biçimde bütünleştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Fien (2000), çevre eğitiminin yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı olmadığını ve bireylere sürdürülebilir yaşam için gerekli değerleri ve sorumluluk bilincini kazandırması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Huckle (2008), çevre eğitiminin demokratik katılım ve sosyal adalet boyutlarıyla desteklenmesinin ekolojik vatandaşlık davranışlarını güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bu açıdan araştırma, öğretmen adaylarının çevresel farkındalık, sorumluluk ve katılım eğilimlerini değerlendirerek program geliştirme süreçlerine kanıta dayalı katkılar sunacaktır.

Sonuç olarak bu çalışma, çevreye yönelik tutumların ve ekolojik vatandaşlık davranışlarının eğitim yoluyla geliştirilmesine yönelik kuramsal ve uygulamalı bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ekolojik vatandaşlık, bireysel farkındalıkların toplumsal sorumlulukla birleştiği bir yurttaşlık biçimi olarak çevre sorunlarının çözümünde eğitimin dönüştürücü gücünü temsil etmektedir (Barry, 2006; Hailwood, 2005). Bu yönüyle araştırma hem literatüre hem de çevre temelli vatandaşlık politikalarının geliştirilmesine anlamlı katkılar sunmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Amasya Üniversitesi ve Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarına uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

- Çalışma, öğretmen adayları tarafından doldurulan “Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği” ve “Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği” ile sınırlıdır.

- Araştırma, kesitsel bir desen kullanılması nedeniyle elde edilen bulguların yalnızca veri toplama dönemindeki durumu yansıtmayla sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği” ve “Yeni Çevresel Paradigma Ölçeđini” yanıtlarken gerçeği yansıtan, dürüst ve içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.



II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Ekolojik Vatandaşlık

Küresel ölçekte artan çevre sorunları, insanlığın karşı karşıya kaldığı başlıca kriz alanlarından biri hâline gelmiştir. İklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı, doğal kaynakların hızla tükenmesi ve çevresel kirlilik gibi sorunlar, toplumları sürdürülebilir bir dünya arayışına yönlendirmektedir (IPCC, 2022).

Geleceğe dair sağlıklı bir bakış açısı geliştirebilmek için, yaşam ağındaki yerimizi daha bilinçli şekilde fark etmemiz gerekir. İnsanların doğanın ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeği; yönetim biçimlerine, ekonomik sistemlere ve sivil topluma yansıtılmalıdır. Dünyadaki konumumuzu yeniden keşfederek ve doğa üzerinde mutlak kontrol iddiasından vazgeçerek, toplumsal ve doğal dünyayı bütünleştiren bir eko-yurttaşlık anlayışı oluşturmak mümkündür. Bu anlayış, küresel bir etik üzerine kurulmalı ve siyasal ile kurumsal boyutları da kapsamalıdır. İnsanların “erdem ve yaşamın ortak alanında yurttaş” olarak kabul edilmesi, aslında biyosfer merkezli bir siyaset anlayışını ifade etmektedir (Critchley, 2015).

Bu durum, bireylerin çevreyle ilişkilerini yalnızca faydacı yaklaşımlarla değil etik, sorumluluk temelli ve toplumsal bir perspektifle yeniden değerlendirmelerini zorunlu kılmıştır. Ekolojik vatandaşlık kavramı tam da bu gereksinim çerçevesinde ortaya çıkmakta ve geleneksel vatandaşlık anlayışının ötesine geçen bütüncül bir sorumluluk modelini tanımlamaktadır.

Kavramsal olarak ekolojik vatandaşlık, bireylerin çevresel sorunlar karşısında bilinçli, duyarlı, aktif bir tutum benimsemelerini ve katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk, hak-adalet gibi değerleri davranışlarına yansıtma potansiyelini ifade eder. Bu model, yalnızca çevre dostu bireysel davranışları değil aynı zamanda toplumsal dönüşüme katkı sunan politik ve etik sorumlulukların üstlenilmesini de içerir (Dobson, 2007; Carter, 2018).

Bu açıdan Bookchin (1996), ekolojik vatandaşlığın özünü bireylerin yalnızca kendi yaşam koşullarını değil, başkalarının da daha iyi koşullarda yaşayabilmesi için sürdürülebilir bir yaşam biçimini benimsemelerinde görmektedir. Bookchin’in yaklaşımı, doğa ile toplum arasındaki karşılıklı ilişkiye vurgu yaparak çevresel sorunların yalnızca ekolojik değil aynı zamanda toplumsal eşitsizlikler ve güç ilişkileriyle de bağlantılı olduğunu belirtir. Bu nedenle bireyin sorumluluğu çevreyle sınırlı olmayıp, daha adil ve özgürlükçü bir toplumsal düzen için çaba göstermeyi de kapsar.

Ekolojik vatandaşlığın temelini oluşturan etik boyut, Dobson'un (2003) görüşleriyle daha da belirginleşmektedir. Dobson, bireylerin çevreye verdikleri zarar oranında sorumluluk taşımaları gerektiğini savunarak özellikle doğal kaynakları orantısız tüketen bireylerin daha yüksek düzeyde etik yükümlülük üstlenmeleri gerektiğini ileri sürer. Böylece ekolojik vatandaşlık haklardan çok sorumluluklara vurgu yapan, adalet ve ölçülülük temelinde şekillenen bir vatandaşlık modeli hâline gelir. Ekolojik vatandaşlık, post-kozmopolitanizm vatandaşlığın hem bir örneği hem de özel bir yorumudur. Bu yaklaşım, haklardan çok sorumluluklara odaklanır ve bu sorumlulukları karşılıklılık gerektirmeyen, yani sözleşmeye dayanmayan yükümlülükler olarak görür. Bu yönüyle liberal ve cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışlarından ayrılır çünkü vatandaşlık erdemlerinin hem kamusal hem de özel alanda geliştirilmesi gerektiğini savunur (Dobson, 2003).

Ekolojik vatandaşlıkta özel alan da vatandaşlık faaliyetinin önemli bir parçasıdır. Bunun nedeni, insanların günlük yaşamlarında kurdukları ilişkilerin ekolojik sorumluluklarla doğrudan bağlantılı olması ve bireylerin ekolojik ayak izinin esas olarak özel alanda oluşmasıdır. Bu nedenle özel alan, ekolojik vatandaşlığın yükümlülüklerinin ortaya çıktığı temel yer olarak görülür (Dobson, 2003).

Bu görüşe paralel olarak Bourban (2023), ekolojik vatandaşlığın yalnızca kamusal alanla sınırlı olmadığını ve tüketim alışkanlıkları, üretim tercihleri, hatta ebeveynlik gibi özel alanlara kadar uzanan bir davranış yelpazesini kapsadığını savunmaktadır.

Bourban (2023) ayrıca, ekolojik vatandaşlığın daha sağlam bir kuramsal zemine oturtulması için üç temel düşünsel çerçevenin dikkate alınmasını önerir. Bunlar;

- Kozmopolit adalet, tüm bireylerin eşit çevresel yaşama hakkına sahip olduğunu savunarak ekolojik vatandaşlığı ulusal sınırların ötesine taşır.
- Limitarianizm, bireylerin yalnızca insanca yaşayabilmek için yeterli olan kadar tüketmeleri gerektiğini, aşırı tüketimin etik olarak sınırlandırılması gerektiğini ileri sürer.
- Gezegenin taşıma kapasitesi, insan faaliyetlerinin ekosistemin kendini yenileme gücünü aşmaması gerektiğini vurgular.

Tüm bu ilkeler, ekolojik vatandaşlığın yalnızca çevresel davranışları değil, tüketim örüntülerini, politik katılımı, toplumsal adalet anlayışını ve etik sorumluluk boyutlarını içine alan çok katmanlı bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, ekolojik vatandaşlık yalnızca bireysel farkındalık düzeyinde kalmaz aktif katılımı ve demokratik yönetim süreçlerine dahil olmayı da içerir. Jagers ve Martinsson'a (2010) göre, bireylerin yalnızca yerel çevre çalışmalarına değil, aynı zamanda uluslararası çevresel politikalara karşı da duyarlılık

göstermesi gerekmektedir. Bu kapsamda bireylerin yerel yöneticilerle iletişim kurarak çevresel karar alma mekanizmalarına katılması, demokratik çevresel yönetişimin güçlendirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Ekolojik vatandaşlığı pekiştiren bir diğer boyut, doğa ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimdir. Goldman ve arkadaşları (2020), çevresel sorunların yalnızca biyofiziksel değil toplumsal, politik ve ekonomik boyutlarıyla birlikte ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle çevre sorunlarına bütüncül bir bakışla yaklaşan ve sürdürülebilir yaşam anlayışını içselleştiren bireylerin yetişmesi hem mevcut çevre krizlerinin çözümüne hem de gelecekte ortaya çıkabilecek risklerin azaltılmasına katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak ekolojik vatandaşlık, yalnızca çevreci davranışları teşvik eden bir yaklaşım değildir. Hak, adalet, sorumluluk ve sürdürülebilirlik ilkelerini bir araya getiren, bireylerin hem çevresel hem de toplumsal alanlarda etik bir tutum benimsemelerini gerektiren çok boyutlu bir vatandaşlık modelidir. Bu yönüyle ekolojik vatandaşlık, güncel çevre sorunlarının çözümünde olduğu kadar geleceğin sürdürülebilir toplumlarının inşasında da merkezi bir rol üstlenmektedir.

2.2. Geleneksel Vatandaşlık Anlayışından Ekolojik Vatandaşlığa

Geleneksel anlamda vatandaşlık, birey ile devlet arasındaki hukuki bağ üzerinden tanımlanmış, bireyin yasalara uyma, kamu harcamalarına katılma ve gerektiğinde savunma sorumluluğu taşıdığı, buna karşılık medeni ve siyasal haklardan yararlandığı bir statü olarak değerlendirilmiştir. Ancak günümüzde bu tanımın ötesine geçilmiş, vatandaşlık; bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal ve kültürel yapısına uyum sağladığı, toplumsal yaşama aktif biçimde katıldığı ve ortak yarar doğrultusunda sorumluluk üstlendiği çok boyutlu bir kavram hâline gelmiştir (Töre, 2017). Sanayi Devrimi ile insanın doğayı sınırsız bir kaynak olarak görmesi, doğal çevrenin tahrip edilmesini hızlandırmış ve geleneksel vatandaşlık anlayışının çevresel sorunları açıklamakta yetersiz kalmasına yol açmıştır. Bu yetersizlik, doğayla uyumlu, sorumluluk temelli yeni bir vatandaşlık anlayışı olan ekolojik vatandaşlık kavramını gündeme getirmiştir (Sever ve Yalçınkaya, 2012).

Ekolojik vatandaşlık tartışmalarında öne çıkan temel mesele, bireylerin sınırsız arzuları ile doğal sistemlerin sınırlı kapasitesi arasında sürdürülebilir bir denge kurma ihtiyacı öne çıkmaktadır. Liberal-demokratik yaklaşım bu dengeyi, birey ile devlet arasındaki sözleşmeye dayalı ilişkinin geliştirilmesiyle açıklamakta ve yeni yasal, ekonomik, bilgilendirici

düzenlemeler aracılığıyla vatandaşların çevreye daha duyarlı davranışlar sergilemesini mümkün görmektedir (Martinsson ve Lundqvist, 2010).

Bu doğrultuda ekolojik vatandaşlık, çevresel sorunların çözümünde ve birey-doğa ilişkisinin yeniden tanımlanmasında geleneksel yaklaşımları aşan bir perspektif sunar (Karatekin, 2019). Vatandaşlığın yalnızca hukuki statü değil aynı zamanda değerler, sorumluluklar ve davranışlar bütünü olduğu kabul edildiğinde ekolojik vatandaşlığın toplumsal yaşamda yer bulabilmesi ancak bireylerin çevresel etik değerleri eğitim yoluyla benimsemesiyle mümkündür (Ünal, 2019).

Vatandaşlık eğitiminin temel amacı; bireylerde kimlik, hak, sorumluluk ve katılım gibi boyutları kapsayan bir vatandaşlık bilinci geliştirmektir. Bu bilinç yalnızca bilgiye değil bireyin değer, tutum ve becerilerini eyleme dönüştürebilecek donanımı kazanmasına dayanır. Bu noktada geleneksel vatandaşlık eğitimi ile ekolojik vatandaşlık arasındaki ilişki belirginleşir. Her iki yaklaşım da sorumluluk, toplumsal katılım ve ortak yarar kavramları üzerine kuruludur ancak ekolojik vatandaşlık bu kavramları çevresel etikle bütünleştirerek genişletir (Ünal, 2019).

Bu çerçevede aile, okul ve toplum birlikte iyi bir vatandaşın yetişmesinde sorumluluğu paylaşıırken, devletler bu görevi özellikle eğitim kurumlarına yüklemektedir. Vatandaşlık eğitimi kimi zaman ayrı bir ders olarak kimi zaman disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilere kazandırılmaktadır. Tam da bu noktada ekolojik vatandaşlığın eğitsel boyutu öne çıkmakta çevresel farkındalık ve sorumluluk bilincinin eğitim yoluyla sürdürülebilir bir toplumsal norm hâline getirilebileceği vurgulanmaktadır (Ünal, 2019).

Bu bağlamda vatandaşlığın aidiyet temelli yapısı, ekolojik vatandaşlık bilincinin de çevresel aidiyet ve etik sorumluluklar çerçevesinde geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır (Bostancı ve Yıldırım, 2019). Dolayısıyla çevresel değerler, sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları ve toplumsal sorumluluk bilincinin öğrencilere kazandırılmasında sosyal bilgiler öğretimi kritik bir konumda yer almaktadır. Sosyal bilgiler, insan-toplum-doğa ilişkisini temel alması, değer eğitimine odaklanması ve sürdürülebilirlik temelli kazanımlar içermesi nedeniyle ekolojik vatandaşlık anlayışının eğitim ortamlarına aktarılmasında en işlevsel derslerden biri olarak görülmektedir.

2.3. Ekolojik Vatandaşlık Alt Boyutları

Günümüzde çevre sorunlarına yönelik kaygıların artması, vatandaşlık kavramının yalnızca geleneksel sınırlar içinde ele alınmasının yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum çevre ile ilgili sorumlulukların, etik yükümlülüklerin vatandaşlık anlayışı içinde yeniden düşünülmesini ve bu anlayışa yeni boyutlar kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu açıdan ortaya çıkan ekolojik vatandaşlık yaklaşımı, hak-adalet, sorumluluk, katılım ve sürdürülebilirlik olmak üzere dört temel boyut üzerinden tanımlanan bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Karatekin ve Uysal, 2018).

2.3.1. Katılım

Katılım boyutu, çevresel sorunların çözümünde bireylerin yalnızca pasif bir izleyici değil karar alma süreçlerine aktif biçimde dâhil olan öznelerle dönüşmesini ifade eder. Çevresel katılım bu yönüyle sadece bir yurttaşlık sorumluluğu değil aynı zamanda bireyin çevre ile ilgili karar alma süreçlerinde söz sahibi olmasını sağlayan temel bir haktır. Bu hak, bireylerin yaşamlarını doğrudan etkileyen çevresel kararları tartışabilmesini, etkileyebilmesini ve yönlendirebilmesini kapsamaktadır (Karatekin vd., 2014).

Çevre hakkı açısından değerlendirildiğinde çevre sorunlarının fark edilmesi, izlenmesi, azaltılması ve çözümüne yönelik bireysel ve toplumsal katılımın önemli bir rol üstlendiği belirtilmektedir. Buna paralel olarak çevreyle ilgili konularda aktif katılım gösterebilmenin ön koşulu çevreyi tanıma, sevmeye, hakkında düşünme, araştırma yapma ve çözüm üretmeye istek duyma gibi bir sahiplenme duygusunun geliştirilmesidir (Karatekin vd., 2014).

Bu nedenle katılım boyutu, ekolojik vatandaşlığın yalnızca davranışsal bir boyutu değil aynı zamanda duygusal ve bilişsel bir yönünü ifade eder. Bireyin çevresel konulara yönelik farkındalığını eyleme dönüştürme kapasitesini temsil eder.

2.3.2. Sorumluluk

Ekolojik vatandaşlıkta sorumluluk, bireyin çevre ile kurduğu ilişkinin yalnızca bugünü değil geleceği de etkilediğinin bilincinde olmasını ifade eder. Bu açıdan ekolojik vatandaş, doğal kaynakların sınırlı olduğunu ve insan faaliyetlerinin ekosistem üzerinde kalıcı etkiler yaratabileceğini dikkate alarak tutum ve davranışlarını buna göre düzenler. Doğanın kendini yenileme kapasitesinin insan kaynaklı aşırı kullanım nedeniyle zorlandığı ve bireyin bugünkü eylemlerinin gelecek kuşakların yaşam olanaklarını belirleyeceğinin farkında olması, sorumluluk boyutunun temelini oluşturmaktadır (Dobson, 2003).

Skill'in (2012) belirttiği üzere bu sorumluluğun temelinde, doğayı sınırsız bir kaynak olarak tüketmek yerine doğanın sunduğu imkânlardan ölçülü, bilinçli ve sürdürülebilir biçimde yararlanma anlayışı bulunmaktadır. Bu yaklaşım, bireyin tüketim alışkanlıklarını sorgulamasını, çevreye zarar vermeyecek yaşam pratikleri geliştirmesini ve doğayla uyumlu bir yaşam biçimi benimsemesini içerir.

Kükrer'in (2012) tanımına göre ise çevresel sorumluluk, bireylerin çevre sorunlarının çözümüne yönelik doğrudan katkı sağlayacak şekilde hareket etmelerini, kişisel çıkarlar yerine toplumsal ve çevresel yararı gözetmelerini kamu ve özel sektördeki kurumları çevre dostu politikalara yönlendirmelerini ve çevreyle ilgili bireysel görevlerini yerine getirmelerini kapsar. Bu açıdan, ekolojik sorumluluk yalnızca bireysel yaşam alanına ilişkin bir tutum değil, kamusal yaşamın şekillendirilmesine yönelik etkin bir yurttaşlık davranışı olarak da değerlendirilebilir.

2.3.3. Hak ve Adalet

Günümüzde adalet kavramı, yalnızca insanlar arasındaki hak ve sorumluluk ilişkilerini düzenleyen bir ilke olmaktan çıkarak tüm canlıları ve doğal varlıkları kapsayan daha bütüncül bir anlayışa dönüşmüştür. Uysal'a (2018) göre adalet artık yalnızca toplumsal düzeyde eşitlik ve hakkaniyeti değil tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilecekleri uygun çevresel koşullara sahip olma haklarını da içermektedir. Bu bakış açısı, adalet kavramının insan merkezli tanımların ötesine geçerek ekosistem bütününe yönelik etik ve sorumluluk temelli bir çerçevede yeniden ele alınmasını gerektirmektedir.

Kılıç ve Tok (2016), adaletin hem insanlar arasındaki ilişkileri hem de bireyin doğal çevre ile kurduğu etkileşimi dengeleyen temel bir işlev üstlendiğini belirtmektedir. Bu denge, ekolojik ve toplumsal alanı birbirine bağlayan etik bir yapı ortaya koyarak adaletin yalnızca sosyal bir hedef değil aynı zamanda çevresel sürdürülebilirliğin de vazgeçilmez bir koşulu olduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda, adalet duygusu gelişmiş bir ekolojik vatandaşın çevresel meseleleri yalnızca kendi yaşam alanı üzerinden değerlendirmedeğini vurgular. Örneğin, nükleer bir santralin inşasını sadece yerel halkı ilgilendiren bir sorun olarak değil toplumun tümünü ve doğal yaşamı etkileyen ortak bir sorumluluk alanı olarak görmesi, ekolojik adalet yaklaşımının kapsamını genişleten önemli bir örnektir (Horton, 2006).

Benzer şekilde Koca (2021), çevresel adalet bilincine sahip bireylerin yalnızca kendi ülkelerindeki ekolojik sorunlara değil küresel düzeydeki çevresel krizlere karşı da duyarlılık

gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu bireyler, iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı ve doğal kaynakların eşitsiz tüketimi gibi küresel ölçekli problemlerin çözümüne katkı sunmayı etik bir yükümlülük olarak görmektedir. Bu durum, ekolojik adaletin yalnızca bireysel bir değer olduğunu değil aynı zamanda küresel sorumlulukları da içeren bir etik duruş olduğunu ortaya koymaktadır.

Ekolojik vatandaşlık açısından hak ve adalet yalnızca insanların eşit kaynaklara ulaşmasıyla sınırlı değildir. Bu anlayış farklı coğrafyalarda yaşayan bireylerin yaşam hakkı, doğal kaynaklara ulaşabilme imkânı ve ekolojik dengenin korunmasıyla doğrudan ilişkilidir. Jagers ve arkadaşları (2014), doğal kaynak kullanımında temel ilkenin başkalarının yaşam kalitesini düşürmeyecek, ekosistemin bütünlüğünü bozmayacak ve küresel ekolojik adaleti gözetten bir yaklaşım olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlayış, ekolojik vatandaşlığın bireysel hakların ötesine geçerek ekolojik eşitlik, çevresel adalet ve küresel sorumluluk ilkelerini kapsayıcı bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

2.3.4. Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilirlik, ekolojik vatandaşlığın temel bileşenlerinden biri olup yalnızca çevrenin korunmasına yönelik dar bir hedefi değil doğal, ekonomik ve toplumsal sistemlerin uzun vadeli bütünlüğünü gözetten çok boyutlu bir yaklaşımı ifade eder. Kavram, bağlamından bağımsız kullanıldığında anlam genişlemesi ve belirsizlik riski taşımakla birlikte, “ekolojik”, “ekonomik” veya “tarımsal” gibi niteleyici terimlerle birlikte ele alındığında daha işlevsel ve açıklayıcı hâle gelmektedir. Bu nedenle farklı disiplinler, sürdürülebilirlik kavramını kendi araştırma alanlarının ihtiyaçlarına göre yeniden tanımlama eğilimindedir (Morelli, 2011).

Callicott ve Mumford (1997), bu tartışma içinde “ekolojik sürdürülebilirlik” kavramını öne çıkararak, insan ihtiyaçlarının ekosistemlerin bütünlüğünü, işleyişini ve yenilenme kapasitesini bozmadan karşılanması gerektiğini savunmaktadır. Morelli (2011) ise sürdürülebilirlik literatüründeki kavramsal farklılıklara dikkat çekerek, “çevresel” teriminin insan ile doğa ilişkisini betimlediğini buna karşın “ekolojik” teriminin sistem odaklı, insan merkezli olmayan ve ekosistemin bütününe gözetten daha geniş bir yaklaşımı ifade ettiğini belirtmektedir. Bu nedenle çevresel sürdürülebilirliğin, ekolojik sürdürülebilirliğin alt boyutu olarak değerlendirilmesinin kavramsal tutarlılık açısından daha uygun olduğu ifade edilmektedir.

Sürdürülebilirlik yalnızca bir ilke değil, ekosistemlerin doğal işleyişinin devamı için zorunlu bir gereklilik olarak da görülmektedir. Chapin ve arkadaşları (1996), sürdürülebilirliği

ekosistemlerin işlevlerini kesintisiz biçimde sürdürebilme, ekolojik süreçlerini koruyabilme ve üretkenliklerini geleceğe taşıyabilme kapasitesi olarak tanımlar. Bu yaklaşım, doğanın dinamik yapısını merkeze alarak, uzun vadeli denge mekanizmalarının sürdürülebilmesi gerektiğini vurgular.

Ayrıca sürdürülebilirlik, yalnızca çevresel koruma ya da ekonomik refahın sürekliliği ile sınırlı değildir. Doğal sistemlerin iyileştirilmesini, ekolojik zararların azaltılmasını ve gelecek kuşaklara yaşanabilir bir çevrenin aktarılmasını hedefleyen kapsamlı bir dönüşüm sürecini ifade eder. Xue (2003), bu dönüşümün bireysel düzeyde farkındalıkla sınırlı kalmadığını küresel ölçekte toplumsal, ekonomik ve ekolojik sistemlerin yeniden yapılandırılmasını gerektiren kolektif bir katılım ve sorumluluk gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Bu çerçevede sürdürülebilirlik, ekolojik vatandaşlığı yalnızca bireysel çevre duyarlılığıyla sınırlı olmaktan çıkarak doğanın sınırlarını dikkate alan, uzun vadeli ekolojik dengeyi gözetten bir sorumluluk anlayışı olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, çevresel sorunların geçici çözümlerle aşılamayacağını ancak toplumsal ve yapısal dönüşümlerle aşılabileceği düşüncesine dayanır. Dolayısıyla sürdürülebilirlik, insan ihtiyaçlarının karşılanması ile doğal sistemlerin bütünlüğünün korunması arasında adil ve dengeli bir ilişkinin kurulmasını gerekli kılmaktadır.

2.4. Çevreye Yönelik Tutum

2.4.1. Çevresel Tutum Kavramı

Çevreye yönelik tutumlar, bireylerin doğal çevreyle ilişkilerini nasıl algıladıklarını ve bu algıya bağlı olarak çevresel olaylara karşı geliştirdikleri duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimleri ifade eder. Bu tutumlar, bireylerin çevreye ilişkin farkındalık düzeylerini, çevresel sorunlara yönelik değerlendirmelerini ve çevreye karşı sergiledikleri davranışları anlamada temel bir göstergedir.

Milfont ve Duckitt (2010), çevreye yönelik tutumları bireylerin doğal çevreyi değerlendirme biçimlerinde ortaya çıkan ve olumlu ya da olumsuz yönelimleri yansıtan eğilimler olarak tanımlamaktadır. Bu eğilimler, kişilerin çevresel olaylara nasıl tepki verdiklerini ve çevreyle ilgili hangi davranışları benimsediklerini belirleyen psikolojik bir temel oluşturur. Benzer şekilde Erten'e (2004), çevreye yönelik tutumların yalnızca bilişsel bir değerlendirmeden ibaret olmadığını ve çevre sorunlarına yönelik korku, huzursuzluk, kaygı veya kızgınlık gibi duygusal tepkileri de içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu vurgulamaktadır.

Bu açıdan çevresel tutum, bireyin çevreye yararlı davranışlara yönelik genel eğilimlerinin bütüncül bir göstergesidir.

Çevresel tutumların yalnızca bireysel değil toplumsal açıdan da ele alınması gerektiği çevre eğitimi alanındaki temel belgelerden biri olan Tiflis Bildirgesi'nde (1977) açıkça ifade edilmektedir. Bildirgeye göre çevreye yönelik tutum, bireylerin ve toplumun çevresel değerlere sahip olması, çevre sorunlarına karşı duyarlılık göstermesi ve çevrenin korunması ile iyileştirilmesine yönelik etkin katılım isteği taşıması gereken kapsamlı bir kavramdır. Bu tanım, çevreye tutumunun farkındalık ve bilgi ile sınırlı olmadığını davranışsal bir yönelim içerdiğini de göstermektedir.

Çevreye yönelik tutumlar, bireylerin çevreye karşı sorumluluk bilincini ve çevresel değerlere bağlılığını yansıttığı için ekolojik vatandaşlığın duygusal ve davranışsal temelleriyle doğrudan ilişkilidir. Başka bir ifadeyle, bireyin çevreye karşı geliştirdiği tutum onun ekolojik vatandaşlık bilincinin görünür bir yansımasıdır. Bu nedenle çevre tutumlarının oluşumunu etkileyen bireysel ve toplumsal faktörlerin incelenmesi, ekolojik vatandaşlığın psikolojik altyapısının anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

2.4.2. Çevresel Tutumu Etkileyen Faktörler

Çevreye yönelik tutumlar, bireylerin çevreyi nasıl algıladıklarını ve bu algıya bağlı olarak çevresel sorunlara karşı nasıl bir bilişsel, duygusal ve davranışsal yönelim geliştirdiklerini ifade eden çok boyutlu yapılardır (Kollmuss ve Agyeman, 2002). Tutumun bilişsel boyutu çevreyle ilgili inançları ve bilgileri, duygusal boyutu çevreye yönelik yakınlık veya kaygıyı, davranışsal boyutu ise çevreye dönük eylem eğilimlerini kapsamaktadır. Bu üç boyutun etkileşimi bireyin çevresel konulara ilişkin genel yönelimini belirlemektedir.

Bireylerin çevreye yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesinde kişisel çevresel deneyimler, aile ve kültürel değerler, sosyal normlar ve eğitim süreçleri etkili olmaktadır (Gifford ve Sussman, 2012). Çevre tutumlarının kültürel bağlamdan etkilendiğini ortaya koyan uluslararası araştırmalar bulunmaktadır (Nyberg vd., 2021; Akhmetova vd., 2025). Bunun yanında çevresel tutumların, bireyin yerleşim koşulları ve sosyoekonomik özelliklerinden de etkilenebildiği çeşitli çalışmalarca desteklenmektedir (Cheng ve Mao, 2024). Bu durum, çevre tutumlarının yalnızca bireysel özelliklere değil, kültürel yapı, ekonomik koşullar ve toplumsal bağlama duyarlı bir biçimde şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Çevre eğitimi de çevresel duyarlılığın gelişmesinde ve çevreye yönelik değerlerin içselleştirilmesinde kritik bir faktördür. Şama' ya (2003) göre çevre eğitimi, bireylerin çevre

sorunlarına ilişkin farkındalıklarını artırmakta ve çevreye yönelik sorumluluk bilincinin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim temelli uygulamaların çevre tutumlarını geliştirebildiği deneysel çalışmalarla da desteklenmektedir (Küçükaydın, 2024). Bu bağlamda çevreye yönelik tutumların oluşumu bilişsel süreçlerin yanı sıra kültürel, ekonomik ve eğitsel faktörlerin etkileşimiyle şekillenmektedir.

Bu çok boyutlu yapı, çevreye yönelik tutumların yalnızca duygusal eğilimlerden ibaret olmadığını, bireyin çevreyle ilişkisini biçimlendiren sosyal, kültürel ve düşünsel bir temele dayandığını göstermektedir. Bireylerin çevreye ilişkin temel inanç sistemlerini ve bu inançların çevresel davranışa nasıl dönüştüğünü açıklamak amacıyla geliştirilen kuramsal modellerden biri, çevre tutumu literatürünün en yaygın teorik çerçevelerinden olan Yeni Çevresel Paradigma (NEP)'dir.

2.4.3. Yeni Çevresel Paradigma (NEP)

Yeni Çevresel Paradigma, insan ve çevre ilişkisini insan merkezci (antroposentrik) bir perspektiften ekolojik bütünlüğü esas alan doğa merkezci (ekosentrik) bir anlayışa kaydıran temel bir düşünsel çerçevedir. Literatürde zaman zaman Yeni Ekolojik Paradigma olarak da adlandırılan bu yaklaşım, uzun süre sosyolojide hâkim olan ve insanı doğadan ayrı, üstün ve sınırların ötesinde bir varlık olarak konumlandıran İnsanın İstisnacılığı Paradigmasına (HEP) bir alternatif olarak geliştirilmiştir (Özerkmen, 2002). NEP insanın doğal çevreden bağımsız olmayan aksine onun parçası bir tür olduğunu, çevresel süreçlerin, toplumsal yapı ve yaşam biçimlerini doğrudan şekillendirdiğini vurgular.

Catton ve Dunlap'ın (1978) öncülüğünde geliştirilen bu paradigma, çevresel sorunların yalnızca biyofiziksel süreçlerin sonucu değil aynı zamanda toplumsal kökenli olduğunu ileri sürer. Bu yaklaşıma göre üretim ve tüketim ilişkileri, teknolojik gelişmeler ve nüfus artışı gibi sosyal etmenler, çevresel tahribatın başlıca nedenleri arasında yer almaktadır. NEP'in sunduğu bu perspektif, doğa bilimlerinin tek başına yeterli açıklamalar sunamadığı durumlarda çevre sorunlarının sosyal boyutlarının da mutlaka ele alınması gerektiğini göstermektedir (York ve Dunlap, 2019).

Çevresel tutumları açıklamak amacıyla geliştirilen psikolojik modeller de NEP'in dayandığı varsayımlarıyla uyumludur. Schwartz'ın (1977) Norm-Etkinleştirme Modeli (NAM), çevre dostu davranışların kişisel ve ahlaki normlara dayandığını savunur. Ajzen'in (1991) Planlı Davranış Teorisi (TPB) ise bireylerin çevresel davranışlarının yalnızca değerler değil, sosyal normlar ve öz-yeterlik algısı tarafından da belirlendiğini ileri sürmektedir. Bu

modelleri bütüncül biçimde ele alan Stern vd. (1999) tarafından geliştirilen Değer-İnanç-Norm (VBN) modeli ise, çevresel değerler, inançlar ve sorumluluk bilinci arasında nedensel bir ilişki kurarak, çevre dostu davranışların hem bilişsel hem de etik yönlerini açıklar. Bu kuramsal modellerin ortak noktası birey ile doğa ilişkisinin yalnızca çıkar temelli değil aynı zamanda değer temelli ve sorumluluğa dayalı bir yapıda geliştiğini kabul etmeleridir. Bu nedenle NEP, bireyin doğanın bir parçası olduğunu vurgulayarak çevresel sorumluluk bilincinin oluşmasına kuramsal bir temel sağlamaktadır.

Geçmiş araştırmalarda antroposantrizm ve ekosantrizm kavramları sınırlı düzeyde ele alınmış olsa da bu iki kavram arasındaki ayrım sosyal bilimler literatüründe ilk kez Dunlap ve Van Liere (1977) tarafından vurgulanmıştır. Bu ayrım çevresel tutumların yalnızca insan yararına dayanmadığını, doğaya ilişkin etik değerler ve ekolojik sorumluluk bilincinin de tutumları önemli ölçüde şekillendirdiğini göstermektedir. Bu doğrultuda NEP, bireylerin çevreye yönelik inançlarını hem ekosentrik hem de antroposentrik boyutlarda değerlendirme imkânı sunan önemli bir çerçevedir (Kortenkamp ve Moore, 2001).

Çevresel tutum araştırmalarında çeşitli ölçekler kullanılmakla birlikte, çevre merkezci ve insan merkezci yaklaşımlar arasındaki ayrımı ortaya koyması nedeniyle en yaygın kullanılan araçlardan biri NEP ölçeğidir (Dunlap vd., 2000). Dunlap ve arkadaşları tarafından güncellenen bu ölçek, bireylerin doğayla kurdukları ilişkileri, ekolojik sınır algılarını, doğanın dengesi ve insan faaliyetlerinin çevresel etkilerine ilişkin temel inançlarını değerlendirmeye yöneliktir (Dunlap vd., 2000). NEP ölçeğinin kamuoyundaki çevreye yönelik düşünsel dönüşümü izleme açısından güçlü bir araç olduğunu belirtmektedir. Özellikle bireylerin “doğa insanın hizmetinde bir kaynak olarak görülmelidir” düşüncesinden “insan doğayla uyum içinde yaşamalıdır” anlayışına yönelimleri, NEP ölçeği aracılığıyla anlamlı biçimde ölçülebilir hâle gelmiştir (Hawcroft ve Milfont, 2010).

2.4.4. Yeni Çevresel Paradigma Alt Boyutları

2.4.4.1. İnsan Merkezci (Antroposentrik) Yaklaşım

Tarihsel kökeni Rönesans düşüncesine dayanan ve özellikle Sanayi Devrimi sonrasında belirginleşen antroposentrik yaklaşım, doğayı insanın yararlanabileceği bir kaynak olarak konumlandıran hâkim bir dünya görüşüdür. Bu anlayışta insan, doğa üzerinde ayrıcalıklı ve üstün bir varlık olarak görülmektedir. Etik ilkeler ise yalnızca insanlar arası ilişkilerle sınırlı kabul edilmektedir. Dolayısıyla diğer tüm canlı ve cansız varlıkların değeri, insana sağladıkları fayda üzerinden tanımlanır (Çelik, 2023).

Antroposentrik yaklaşımda doğa, korunması gereken bağımsız bir değer alanı değil insan ihtiyaçlarını karşılayan araçsal bir unsur olarak değerlendirilir. Bu nedenle çevresel sorunlar da ancak insan sağlığına, ekonomik sisteme veya toplumsal yaşama doğrudan tehdit oluşturduklarında önem kazanır (İğci ve Çobanoğlu, 2019). Bu bakış açısı, çevresel karar alma süreçlerinde insan refahını merkeze almakla birlikte, doğanın kendine özgü ahlaki değerini büyük ölçüde göz ardı eder.

Bu çerçevede bitki ve hayvan türleri de yalnızca insanlara sundukları yararlar ölçüsünde anlam kazanır. Örneğin yağmur ormanlarının korunması, antroposentrik perspektife göre ekosistemin kendi içsel değeri nedeniyle değil insan sağlığına katkı sağlayabilecek potansiyel tıbbi bileşenleri barındırması gibi araçsal nedenlerle etik bir zorunluluk hâline gelir. Kortenkamp ve Moore'un (2001) belirttiği gibi antroposentrik yaklaşım doğayı insan amaçlarının arka planı olarak konumlandırır ve çevresel etik tartışmalarını bu araçsal değer çerçevesinde sınırlar.

2.4.4.2. Çevre Merkezci (Ekosentrik) Yaklaşım

Ekosentrik yaklaşım, doğanın yalnızca insan ihtiyaçlarını karşılayan araçsal bir kaynak olmadığı, kendi başına, içsel bir değere sahip bütüncül bir yaşam sistemi olduğu görüşüne dayanır. Bu anlayışta insan, ekosistemin merkezinde değil, onun yalnızca bir parçası olarak konumlanır. Bitkiler, hayvanlar ve ekosistemin diğer tüm unsurları ahlaki açıdan dikkate alınması gereken varlıklardır ve bu nedenle doğanın korunması yalnızca insan yararına indirgenemez (Heywood, 2013).

Bu perspektif, insanın doğa üzerindeki üstünlüğünü esas alan antroposentrik yaklaşımın aksine, tüm yaşam biçimlerinin eşit varoluş hakkına sahip olduğunu savunur. Ekosentrik bakışa göre doğa, insanlara sunduğu yararlardan bağımsız olarak değerlidir. Dolayısıyla yağmur ormanlarının yok edilmesi yalnızca insan refahı açısından değil, tüm ekosistemin bütünlüğü açısından da etik bir sorun oluşturur (Kortenkamp ve Moore, 2001).

Ekosentrik düşünce, biyosentrik etiğin uzantısı olarak canlı-cansız tüm unsurların ekolojik bütünlük içerisinde varlık göstermesini temel alır. Buna göre çevre sorunlarının kaynağı, doğayı tüketilebilir bir kaynak olarak gören insan merkezci teknolojik ve ekonomik sistemlerdir. Bu nedenle doğayla uyumlu teknolojilerin ve sürdürülebilir üretim biçimlerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanır (İğci ve Çobanoğlu, 2019).

Son olarak ekosentrik yaklaşım, doğanın korunmasını bir “insani tercih” değil, ekolojik sistemin kendi içsel değerine dayanan etik bir yükümlülük olarak ele alır. İnsan, ekosistemin

yalnızca bir unsuru olduğu için doğaya karşı sorumluluğu hem ekolojik dengeyi koruma hem de tüm yaşam biçimlerinin varoluş hakkına saygı duyma gerekliliği üzerine kuruludur (Çelik, 2023).

2.5. Ekolojik Vatandaşlık ile Çevre Tutumu Arasındaki İlişki

Ekolojik vatandaşlık ile çevreye yönelik tutum arasında doğrudan ve çok katmanlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, bireyin çevresel sorunlara karşı geliştirdiği psikolojik eğilimlerin, toplumsal düzeydeki yurttaşlık rollerine nasıl dönüştüğünü açıklayan teorik ve ampirik temellere dayanmaktadır. Ekolojik vatandaşlık, yalnızca çevreye zarar vermemekle sınırlı olmayan doğaya karşı etik sorumluluk taşıyan, çevresel adaleti savunan ve toplumsal katılım gösteren aktif bir yurttaşlık modelidir (Dobson, 2003). Bu modelin psikolojik temeli, bireyin çevreye yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlarıyla doğrudan bağlantılıdır (Milfont ve Duckitt, 2010). Dolayısıyla çevre tutumlarının niteliği, bireyin ekolojik vatandaşlık kapsamında gösterebileceği sorumlu davranışların doğrudan belirleyicisi hâline gelmektedir.

Bu ilişkiyi açıklamada başvurulmuş temel çerçevelerden biri Yeni Çevresel Paradigma'dır. Dunlap ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen NEP, bireylerin doğanın sınırlılıkları, insan merkezli yaklaşımlar ve ekolojik dengeye ilişkin tutumlarını ölçer. NEP puanı yüksek bireyler, çevreye karşı daha etik temelli ve bütüncül bir sorumluluk duygusu taşır bu da onları çevreci davranışlara ve aktif yurttaşlık rollerine daha yatkın hâle getirir (Hawcroft ve Milfont, 2010).

Bu ilişkiyi açıklayan kuramsal modeller, çevresel tutumların hangi psikolojik süreçler aracılığıyla yurttaşlık davranışlarına dönüştüğünü ayrıntılı biçimde ortaya koymaktadır.

Schwartz'ın Norm-Etkinleştirme Modeli (NAM), bireyin çevresel sorunları fark ettiğinde kişisel sorumluluk algısının harekete geçtiğini ve bu algının çevre dostu davranışları motive eden içsel normlara dönüştüğünü savunur (Schwartz, 1977). Bu mekanizma doğrudan ekolojik vatandaşlıkla ilişkilidir çünkü kişisel normların güçlenmesi, bireyin çevre lehine aktif katılım göstermesini ve çevresel adalet konularında daha duyarlı hareket etmesini destekler. Başka bir ifadeyle, NAM bireyin "sorumluluk hissettiğim için eyleme geçmeliyim" düşüncesinin ekolojik vatandaşlığın psikolojik alt yapısını nasıl oluşturduğunu açıklar.

Ajzen'in Planlı Davranış Teorisi (TPB) ise çevreci davranışların yalnızca bireysel değerlere değil aynı zamanda algılanan sosyal normlara ve kişinin çevresel eylemi gerçekleştirebilme kapasitesine duyduğu güvene bağlı olduğunu öne sürer (Ajzen, 1991). Bu noktada TPB, ekolojik vatandaşlığın katılım boyutuna teorik bir temel sağlar. Çünkü çevre

politikalarına katılım, gönüllü etkinliklere katılma ya da çevresel kampanyalara destek verme gibi yurttaşlık davranışları, bireyin hem çevreci tutuma sahip olmasını hem de bu tutumu gerçekleştirebileceğine inanmasını gerektirir. Böylece çevreye yönelik olumlu tutum, öz-yeterlik ve sosyal normlarla birleştiğinde ekolojik vatandaşlık davranışlarına dönüşür.

Bu iki yaklaşımı bütünleştiren Stern'in Değer-İnanç-Norm (VBN) modeli, ekolojik vatandaşlıkla çevre tutumu arasındaki ilişkiyi en kapsamlı biçimde açıklayan kuramsal çerçevelerden biridir. VBN modeli, özellikle özgeci ve biyosferik değerlerin bireyin çevresel tehditleri nasıl algıladığını, bu algının çevre merkezci tutumlara nasıl dönüştüğünü ve bu tutumların kişisel normlar aracılığıyla davranışa nasıl yansıdığını ortaya koyar (Stern vd., 1999). Bu süreç yalnızca çevreci davranışları değil aynı zamanda toplumsal sorumluluk alanına yayılan ekolojik vatandaşlık davranışlarını da içerir. Çünkü biyosferik değerleri yüksek bireyler çevre sorunlarını yalnızca kişisel çıkarlarla ilişkili teknik problemler olarak değil gelecek nesillere ve tüm canlılara karşı etik bir sorumluluk alanı olarak görmektedir.

Bu kuramsal çerçeve şu dönüşüm sürecini açıklar:

Çevresel farkındalık → değer → tutum → kişisel norm → çevreci davranış → ekolojik vatandaşlık sorumluluğu

Kuramsal yaklaşımları destekleyen ampirik çalışmalar da çevre tutumu ile ekolojik vatandaşlık arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Literatürde, özellikle biyosferik ve özgeci değer yönelimlerinin, çevreci davranışlarla ve toplumsal katılımı anlamlı biçimde ilişkili olduğu raporlanmaktadır (Steg vd., 2011; Nyberg vd., 2021). Bu açıdan çevresel tutumların aynı zamanda toplumsal sorumluluk taşıyan vatandaşlık davranışlarını besleyen psikososyal bir zemin oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca bazı kuramsal yaklaşımlar çevresel tutumların her zaman doğrudan davranışa dönüşmediğini bu dönüşüm sürecinin bireysel değerlerin yanı sıra sosyal normlar ve bağlamsal faktörler tarafından da şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlara göre, çevreye yönelik tutumların etkili bir biçimde vatandaşlık davranışına dönüşebilmesi, bu tutumların etik sorumluluk duygusuyla pekiştirilmesine ve normatif davranış kalıplarıyla desteklenmesine bağlıdır (Kollmuss ve Agyeman, 2002; Akhmetova vd., 2025).

Sonuç olarak, ekolojik vatandaşlık ile çevreye yönelik tutum arasında güçlü, karşılıklı ve kuramsal olarak temellendirilmiş bir ilişki bulunmaktadır. Çevreye yönelik olumlu tutumlar, bireyin etik sorumluluk algısını güçlendirmekte ve bu sorumluluk duygusu kişisel normlara ve çevreci davranışlara dönüşerek ekolojik vatandaşlığın katılım, adalet ve sürdürülebilirlik boyutlarını beslemektedir. Bu nedenle çevre tutumu, ekolojik vatandaşlığın hem psikolojik ön koşulu hem de toplumsal düzeydeki davranışsal yansımasıdır.

2.6. Sosyal Bilgiler Öğretimi Bağlamında Ekolojik Vatandaşlık ve Çevre Eğitimi

2.6.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminin Amacı, Kapsamı ve Vatandaşlık Boyutu

Sosyal bilgiler eğitimi, bireyleri yalnızca bilgiyle donatmakla kalmayan onları, yaşadıkları toplumun bilinçli ve sorumlu bir parçası olmaya hazırlayan çok yönlü bir öğrenme alanıdır. Disiplinler arası yapısıyla tarih, coğrafya, siyaset bilimi, ekonomi ve sosyolojiden beslenen bu alan, öğrencilerin hem kişisel kimliklerini inşa etmelerine hem de toplumun işleyişini anlamalarına yardımcı olur. Bu yönüyle sosyal bilgiler, salt akademik içerik aktarımını aşarak, bireyleri demokratik yaşama katılmaya teşvik eden bir etkin vatandaşlık deneyimini destekler. Öğrencilerin geçmişi kavrayarak bugünü yorumlayabilmeleri, toplumsal sorunlara eleştirel bakış geliştirebilmeleri ve kamu yararını önceleyen kararlar alabilmeleri, bu eğitimin temel hedefleri arasındadır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler eğitimi bireysel duyarlılık ile toplumsal sorumluluğu buluşturarak, öğrencilerin demokratik değerleri içselleştirmelerine ve kamusal yaşama anlamlı biçimde katılmalarına zemin hazırlar (NCSS, 1994). Sosyal bilgiler eğitimi, temelinde vatandaşlık eğitimi barındırır ve öğrencilerin hak, sorumluluk, katılım ve toplumsal adalet gibi vatandaşlık yeterliklerini kazanmalarını amaçlar. Bu nedenle ekolojik vatandaşlık, çevresel sorumluluk ve sürdürülebilirlik gibi çağdaş yurttaşlık bileşenleri sosyal bilgiler öğretimiyle doğrudan ilişkilidir. Sosyal bilgiler dersinin çevre eğitimiyle birleştiği noktada ise öğrencilerin yalnızca bilgi sahibi bireyler olarak değil aynı zamanda çevreye duyarlı ve etkin yurttaşlar olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

2.6.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ekolojik Vatandaşlık ve Çevre Eğitimi

Günümüzde çevre sorunlarının kapsamı, yalnızca belirli bölgeleri değil, tüm insanlığı etkileyen küresel bir kriz düzeyine ulaşmıştır. Nüfus artışı, sanayileşme, kontrolsüz üretim süreçleri nedeniyle doğal kaynaklar üzerindeki baskı giderek artmakta ve bu durum ekosistem dengesinin bozulmasına yol açarak toplumların sağlığını ve refahını tehdit etmektedir. Dünya Kaynakları Enstitüsü (WRI), Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı'nın (UNEP) yayımladığı raporlar da dünyanın sürdürülebilir bir geleceğe doğru ilerlemediğini aksine çevresel açıdan olası felaket senaryolarına yaklaştığını ortaya koymaktadır (Xue, 2003).

Sürdürülebilirlik kavramı, yalnızca çevrenin korunması ya da maddi refahın sürdürülmesi olarak değil, doğal sistemlerin iyileştirilmesi ve gelecek kuşaklar için korunması amacıyla küresel ölçekte bir yeniden yapılanma süreci olarak ele alınmaktadır. Bu sürecin

başarısı, bireylerin çevresel sorumluluk üstlenmesine ve sürdürülebilir yaşama aktif katılım göstermesine bağlıdır (Xue, 2003). Çevreye ilişkin pek çok sorunun, bireylerin sürdürülebilirlikten uzak yaşam biçimlerinden kaynaklandığı belirtilmekte bu nedenle çevresel sorunların önlenmesinin sürdürülebilirliği bir yaşam felsefesi hâline getirmiş bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olacağı vurgulanmaktadır (Habson, 2013; Yapıcı, 2003). Çevresel sorunların temelinde insan kaynaklı faaliyetlerin yer alması, bu sorunların yalnızca teknik boyutlarının değil aynı zamanda toplumsal, kültürel ve davranışsal etmenlerin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sürdürülebilirlik tartışmalarında farklı bilim alanları katkı sunmaya çalışsa da çevre korumanın yalnızca doğa bilimleri çerçevesinde ele alınması gerektiğine yönelik yanlış algılar hâlen varlığını sürdürmektedir. Oysa çevresel sorunların ortaya çıkışı ve sürekliliği doğrudan insan faaliyetleriyle ilişkili olup, bu durum sosyal bilimleri çevresel değerlerin, politikaların ve davranışların şekillendirilmesinde kritik bir konuma taşımaktadır. Bu nedenle sürdürülebilir yaklaşımların geliştirilmesinde sosyal bilimlerin katkısının vazgeçilmez olduğu vurgulanmaktadır (Major vd., 2017).

Bu etkenler, çevre eğitiminin gerekliliğini daha da görünür kılmaktadır. Çevre eğitimi, bireylerin çevreyle ilişkilerini yeniden yapılandıran ve onları sürdürülebilir yaşam biçimine yönlendiren güçlü bir eğitimsel süreç olarak değerlendirilmektedir. Atasoy ve Ertürk'e (2008) göre çevre eğitiminin temel amacı, bireylerin çevrelerini bütüncül bir biçimde kavramalarını, çevre sorunlarına yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerini ve duyarlılık-bilinç-katılım temelli “eko-yurttaş” davranışları kazanmalarını sağlamaktır. Güncel araştırmalar da çevre eğitiminin bireylerin bilimsel sorgulama becerilerini, çevresel problem çözme kapasitelerini, çevreye yönelik tutumlarını ve çevresel eylemlere katılım düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir (Ballard vd., 2024). Bu durum, çevre eğitiminin bireysel farkındalıktan toplumsal katılıma uzanan dönüştürücü gücünü açıkça göstermektedir.

Çevre eğitiminin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlanamayacağı; bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılım gibi çok boyutlu niteliklerin bütüncül biçimde geliştirilmesini gerektirdiği vurgulanmaktadır. Ünal ve Dımışkı'ya (1999) göre çevre eğitimi, bireylerde çevreye ilişkin farkındalık oluşturmaya, çevreye yönelik temel kavram ve süreçlere ilişkin bilgi kazandırmaya, çevreyi koruma yönünde olumlu değerler geliştirmeyi, çevresel problemleri çözmeye yönelik bilişsel ve uygulamalı yeterlikleri güçlendirmeyi ve çevresel sorunlara yönelik çözüm üretme süreçlerine aktif katılım sağlamayı kapsamaktadır. Bu çok boyutlu yapının etkili biçimde geliştirilebilmesi ise öğretmenlerin rehberlik edici, sorgulamayı teşvik eden ve eleştirel düşünmeyi destekleyen rolleriyle mümkündür (Hungerford, 2010).

Sürdürülebilir kalkınmanın sağlanabilmesi için eğitim sistemlerinin bireyleri çevresel, ekonomik ve toplumsal alanlar arasındaki karşılıklı etkileşimi kavrayacak donanımla yetiştirmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu noktada yükseköğretim kurumları, bireylere sürdürülebilir bir gelecek için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırma konusunda merkezi bir role ve güçlü bir ahlaki sorumluluğa sahiptir (Cortese, 1992; Erdoğan ve Tuncer, 2009). Bu sorumluluk, geleceğin öğretmenlerinin sürdürülebilirlik temelli bir dünya görüşünü içselleştirmelerini ve çevre eğitimini kendi öğretim süreçlerine etkin biçimde yansıtılabilmelerini gerekli kılmaktadır.

Ancak çevre eğitiminin yalnızca yükseköğretimde değil erken yaşlardan itibaren verilmesi gerektiği de açıktır. Bu doğrultuda ilköğretim sürecinde çevre eğitiminin kazandırılabilceği en uygun derslerden biri sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler, çevreye duyarlı, eleştirel düşünebilen ve çevresel sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirme hedefiyle çevre eğitiminin amaçlarıyla doğal bir uyum içerisinde (Karatekin, 2011). Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretimi, ekolojik vatandaşlık bilincinin kazandırılmasında ve sürdürülebilir yaşam değerlerinin içselleştirilmesinde temel bir disiplin olarak görülmektedir.

Bu kuramsal çerçeve ışığında öğretmen adaylarının rolü özellikle önemlidir. Etkili bir çevre eğitiminin sağlanabilmesi, öğretmenlerin çevreye ilişkin yeterli bilgi, farkındalık ve değer bilinci geliştirmesine bağlıdır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık tutumlarını ve çevreye yönelik olumlu yaklaşımlarını güçlendirmeleri, gelecekte öğrencilere çevresel sorumluluk ve sürdürülebilirlik bilinci kazandırabilmelerinin ön koşulu olarak değerlendirilmektedir. Yükseköğretim sürecinde edinilecek çevre eğitimi ve ekolojik farkındalık, ilköğretim düzeyindeki öğretim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkilemekte ve toplumsal düzeyde ekolojik vatandaşlık bilincinin yaygınlaştırılmasına anlamlı katkılar sunmaktadır.

2.6.3. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Ekolojik Vatandaşlık

2.6.3.1. Programın Genel Yapısı ve Ekolojik Vatandaşlıkla İlişkisi

1977’de gerçekleştirilen Tiflis Uluslararası Çevre Eğitimi Konferansı’nda çevre eğitiminin yalnızca tekil disiplinlerin içerikleriyle sınırlı biçimde yürütülemeyeceği, doğası gereği disiplinler arası bir yaklaşım gerektirdiği vurgulanmıştır (UNESCO, 1978). Konferans Bildirgesi’nde çevrenin çok boyutlu yapısı nedeniyle çevre eğitiminin disiplinler arası bir anlayışla verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, doğası gereği tarih, coğrafya, sosyoloji, arkeoloji, ekonomi, antropoloji, psikoloji, hukuk ve

siyaset bilimi gibi disiplinlerden beslenen çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Program, toplumsal faaliyetlerin yerel, bölgesel, ulusal ve küresel düzeyde incelendiği disiplinler arası bir çerçevede hazırlanmıştır. Bireyin hem kendi yaşamı hem de toplum ve doğal çevre ile ilişkisini değişim, süreklilik ekseninde ele almıştır (MEB, 2024). Bu yaklaşım, sosyal bilgiler dersinin insan-toplum-doğa ilişkisini merkeze alan ve çevresel değerleri doğal olarak içeren bir ders olduğunu açıkça göstermektedir. Programın bu yapısı, özellikle insan ve doğa etkileşimini merkeze alması nedeniyle ekolojik vatandaşlık anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bu çerçevede çevresel farkındalık, sürdürülebilirlik, sorumluluk ve toplumsal katılım gibi değerlerin öğretim sürecine bütüncül biçimde entegre edilebilmesine imkân tanımaktadır.

2.6.3.2. Programın Özel Amaçlarında Ekolojik Vatandaşlık ve Çevre Tutumu ile İlişkilendirilen Unsurlar

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın özel amaçları incelendiğinde, hem ekolojik vatandaşlığın alt boyutları (katılım, sorumluluk, hak-adalet ve sürdürülebilirlik) hem de çevreye yönelik tutumun duyuşsal ve davranışsal bileşenleri ile ilişkilendirilebilen birçok unsur bulunduğu görülmektedir. Program, yalnızca bilgi aktarımını değil öğrencilerin çevreye karşı duyarlılık geliştirmesini, çevre-insan ilişkisini anlamlandırmasını ve çevresel sorumluluk üstlenmesini hedefleyen kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Örneğin;

- “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip etkin vatandaşlar olarak yetişmeleri” amacı, yurttaşlık bağlamında hak-adalet ve sorumluluk boyutlarına vurgu yapmakta aynı zamanda çevre sorunlarına ilişkin etik ve toplumsal sorumluluk bilincinin gelişmesini destekleyerek çevre tutumunun değer boyutuyla örtüşmektedir.

- “Bireylerin yaşadıkları çevrenin ve ülkemizin doğal çevre özelliklerini tanımaları, doğa-insan etkileşimini analiz edebilmeleri ve doğal kaynakları koruma sorumluluğu geliştirmeleri” ifadesi, öğrencilerin çevreye ilişkin bilişsel ve duyuşsal bileşenlerini güçlendirmektedir. Bu amaç aynı zamanda ekolojik vatandaşlığın sorumluluk boyutunu desteklemekte ve çevreye yönelik olumlu tutumların davranışa dönüşümünü teşvik etmektedir.

- “Bireylerin sürdürülebilir bir yaşam için sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” amacı, hem ekolojik vatandaşlığın sürdürülebilirlik alt boyutuyla hem de çevre tutumunun değer ve davranış bileşenleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu ifade, öğrencilerin çevreyi koruma yönündeki tutumlarını güçlendirmeyi ve uzun vadeli çevresel sorumluluk bilinci kazandırmayı hedefler.

• “Bireylerin katılımın önemini farkında olması ve toplumsal sorunlara yönelik görüşlerini belirtip, çözüm üretmeleri” amacı ise ekolojik vatandaşlığın katılım boyutuyla uyumludur. Aynı zamanda öğrencilerin çevresel sorunları yalnızca gözlemleyen değil, tartışan, çözüm üreten ve çevresel karar süreçlerine aktif olarak katılan bireyler hâline gelmesini destekler. Bu özellik, çevre tutumunun davranışa dönüşümdeki önemli bir adımıdır.

Bu çerçevede programın özel amaçları, öğrencilerin çevresel farkındalık geliştirmelerini, çevreye yönelik olumlu tutumlar oluşturmalarını ve sürdürülebilirlik temelli bir yurttaşlık anlayışını benimsemelerini destekleyen çok yönlü bir yapı sunmaktadır. Dolayısıyla 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hem ekolojik vatandaşlık değerlerinin kazandırılmasına hem de çevreye yönelik tutumun duyuşsal ve davranışsal gelişimine katkı sağlayan bir çerçeve niteliği taşımaktadır.

2.6.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Ekolojik Vatandaşlık Alt Boyutlarıyla İlişkilendirilmesi

Aşağıdaki tablolarda, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda çevre eğitimi kapsamında yer alan tüm kazanımlardan ziyade doğrudan ekolojik vatandaşlık kavramı ve katılım, sürdürülebilirlik, hak-adalet, sorumluluk alt boyutlarıyla ilişkilendirilebilecek öğrenme çıktıları ele alınmıştır. Ekolojik vatandaşlık ile ilişkilendirilecek öğrenme çıktıları sırasıyla 5.,6. ve 7. sınıf düzeyinde tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekolojik vatandaşlıkla ilişkilendirilebilecek öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları (MEB, 2024)

Sınıf/Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktıları	Ekolojik Vatandaşlıkla İlişkilendirilen Boyutlar
5. Sınıf /2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya	Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme	Sürdürülebilirlik, Sorumluluk Katılım, Sorumluluk, Sürdürülebilirlik
5.Sınıf /4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz	Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme Temel hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme Bir ihtiyaç halinde veya sorun karşısında başvuru yapabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme	Katılım, Sorumluluk Hak ve Adalet, Sorumluluk Katılım

5. Sınıf /5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme İhtiyaç ve istekleri karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme	Sürdürülebilirlik, Sorumluluk Sürdürülebilirlik (tüketim bilinci)
---	--	--

2024 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, 5. sınıf düzeyindeki kazanımların çevresel farkındalık, kaynakların bilinçli kullanımı, toplumsal sorumluluk ve etkin vatandaşlık temaları etrafında yapılandığı görülmektedir.

“Evimiz Dünya” öğrenme alanı, doğa–insan etkileşimini, çevresel değişimlerin neden–sonuç ilişkilerini ve afet bilincini ele alarak özellikle sürdürülebilirlik ve sorumluluk boyutlarına katkı sunmaktadır. “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında yer alan hak, sorumluluk ve toplumsal katılım odaklı kazanımlar, öğrencilerin karar süreçlerine aktif katılımını teşvik etmekte, böylece ekolojik vatandaşlığın katılım ve hak–adalet boyutlarını desteklemektedir. “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı ise tüketim bilinci, kaynakların verimli kullanımı ve ekonomik sürdürülebilirlik temaları üzerinden sürdürülebilirlik ve sorumluluk boyutlarını güçlendirmektedir.

Bu çerçevede, 5. sınıf kazanımları, öğrencilerin çevresel farkındalık geliştirmelerine, toplumsal sorumluluk üstlenmelerine ve sürdürülebilir yaşam biçimini benimsemelerine erken yaş düzeyinde katkıda bulunarak, ekolojik vatandaşlığın temel alt boyutlarının davranışa dönüşmesine imkân sağlamaktadır (MEB, 2024).

Tablo 2. 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekolojik vatandaşlıkla ilişkilendirilebilecek öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları (MEB, 2024)

Sınıf/Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktıları	Ekolojik Vatandaşlıkla İlişkilendirilen Boyutlar
6. Sınıf/ 1. Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak	Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme	Katılım, Sorumluluk
6. Sınıf/ 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya	Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	Sürdürülebilirlik, Sorumluluk
6.Sınıf / 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz	Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme	Hak ve Adalet, Sorumluluk
6. Sınıf/ 5. Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi	Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	Sürdürülebilirlik, Sorumluluk

2024 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, 6. sınıf kazanımlarının öğrencilerin toplumsal, ekonomik ve çevresel süreçleri çok boyutlu bir bakış açısıyla kavramalarını hedeflediği görülmektedir. “Evimiz Dünya” öğrenme alanı özellikle çevre-insan etkileşimini ele alarak sürdürülebilirlik ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında “Birlikte Yaşamak” ve “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanları, öğrencilerin toplumsal katılım, hak ve sorumluluk bilinci ile demokratik tutum geliştirmelerini teşvik etmekte böylece ekolojik vatandaşlığın toplumsal ve etik boyutlarını desteklemektedir.

“Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı ise doğal kaynakların ekonomik faaliyetlerle ilişkisini çözümleyerek öğrencilerin kaynak kullanımına yönelik sürdürülebilirlik farkındalığı kazanmalarına olanak tanımaktadır (MEB, 2024). Bu açıdan 6. sınıf kazanımları, ekolojik vatandaşlığın sürdürülebilirlik, sorumluluk, katılım ve hak-adalet boyutlarını bütüncül bir şekilde destekleyen öğrenme fırsatları sunmaktadır.

Tablo 3. 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekolojik vatandaşlıkla ilişkilendirilebilecek öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları (MEB, 2024)

Sınıf/Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktıları	Ekolojik Vatandaşlıkla İlişkilendirilen Boyutlar
7. Sınıf/ 2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya	Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme	Sürdürülebilirlik Katılım, Sürdürülebilirlik, Sorumluluk
7. Sınıf/ 4. Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz	Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme	Katılım, Sorumluluk
7. Sınıf/ 5. Öğrenme Alanı: Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomik gelişmişlik ile üretim, dağıtım ve tüketim döngüsü arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	Sürdürülebilirlik, Sorumluluk
7. Sınıf/ 6. Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Toplumsal hayatta karşılaşılabileceği bir probleme yönelik bilimsel sorgulama yapabilme	Katılım, Sürdürülebilirlik, Sorumluluk

2024 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, 7. sınıf düzeyindeki kazanımların çevresel, toplumsal ve ekonomik süreçleri bütüncül bir perspektifle ele aldığı görülmektedir. “Evimiz Dünya” öğrenme alanında yer alan kazanımlar, küreselleşmenin çevre ve toplum üzerindeki etkilerinin yorumlanmasını sağlayarak öğrencilerde sürdürülebilirlik farkındalığını güçlendirmektedir. Özellikle bölgesel ve küresel sorunların çözümünde

Türkiye'nin rolünü ele alan kazanım, ekolojik vatandaşlığın katılım, sürdürülebilirlik ve sorumluluk boyutlarına doğrudan katkı sunmaktadır.

Buna ek olarak, “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanındaki kazanımlar, bireyin demokratik süreçlerde karşılaştığı sorunları analiz edebilmesini sağlayarak toplumsal katılım ve sorumluluk bilincini desteklemektedir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı ise ekonomik faaliyetlerin doğal kaynaklar ve çevresel sürdürülebilirlik ile olan ilişkisini ortaya koyarak öğrencilerin sürdürülebilir tüketim bilinci geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanındaki bilimsel sorgulama kazanımı ise öğrencilerin çevresel ve toplumsal sorunlara araştırma temelli çözüm üretme becerilerini geliştirmektedir böylece ekolojik vatandaşlık anlayışını destekleyen katılım ve sorumluluk davranışlarını teşvik etmektedir.

Bu çerçevede 7. sınıf kazanımları, öğrencilerin yalnızca çevreye yönelik tutumlarını değil, aynı zamanda küresel ölçekte sorumluluk alma, demokratik katılım sağlama ve sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik bütüncül bir yapı sunmaktadır (MEB, 2024).

2.7. Ekolojik Vatandaşlık Değerlerinin Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Belirleyici Rolü

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanları, bireylerin çevreye karşı duyarlılık geliştirmelerini, doğal kaynakları bilinçli kullanmalarını ve sürdürülebilir bir yaşam anlayışını benimsemelerini hedeflemektedir. Programın temelinin oluşturan sürdürülebilirlik, sorumluluk, katılım, hak ve adalet ilkeleri, ekolojik vatandaşlık yaklaşımının değer boyutlarıyla örtüşmekte ve bu değerlerin eğitim sürecine sistematik biçimde yerleştirilmesini gerektirmektedir. Bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi ise büyük ölçüde öğretmenlerin sahip olduğu çevresel farkındalık, etik sorumluluk ve sürdürülebilir yaşam bilincine bağlıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin çevreye ilişkin bilgi, değer, tutum ve davranışlarının şekillenmesinde belirleyici bir konuma sahiptir. Bu etki, onların çevresel vatandaşlık bilincini geliştirmeleriyle birlikte, karşılaşılan çevresel sorunların sonuçlarını da doğrudan etkileyebilmektedir (Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

Nitelikli çevre eğitiminin öğretmen yeterlikleriyle doğrudan ilişkisinin bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir. Örneğin, Green, Medina-Jerez ve Bryant (2016), çevre temelli yurttaşlık projelerine katılan öğretmen adaylarının ekolojik

vatandaşlık, çevresel sorumluluk ve değer farkındalığı düzeylerinde belirgin artışlar gözlemlendiğini rapor etmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sahip olduğu değer ve tutumların, çevre eğitiminin sınıf içi uygulanabilirliği açısından önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının çevresel yurttaşlık bilincini geliştirmeleriyle birlikte çevre eğitime yönelik uygulamaların niteliğini artırmakta ve bu yolla çevresel sorunların sonuçları üzerinde etkili olabilmektedir.

Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ve çevreye yönelik tutumları, öğretim programındaki kazanımların sınıf ortamına ne ölçüde aktarılabilirliğini belirleyen önemli bir göstergedir. Öğretmen adaylarının bu değerlere ilişkin tutum ve farkındalık düzeyleri, Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği ve Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla ortaya konulmakta, bu durum programda yer alan ilgili kazanımların uygulanabilirliğini değerlendirmede kritik bir işlev üstlenmektedir.

Bu çerçevede, 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde ekolojik vatandaşlıkla ilişkilendirilen kazanımlar, öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik, sorumluluk, katılım, hak ve adalet temelli bir dünya görüşünü ne ölçüde benimsediklerini anlamak için önemli bir referans sunmaktadır. Programın hedeflediği çevresel duyarlılık ve sürdürülebilir yaşam bilincinin öğrencilerde kalıcı davranışlara dönüşebilmesi için öğretmen adaylarının bu değerleri yalnızca teorik düzeyde değil, aynı zamanda kişisel tutum ve davranış düzeyinde içselleştirmiş olmaları gerekmektedir.

Bu nedenle, öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi, öğretim programında yer alan çevresel ve toplumsal sorumluluk temelli kazanımların eğitim sürecinde ne ölçüde somutlaştırılabildiğini değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta konuyla alakalı ulusal ve uluslararası gerçekleştirilen araştırmalar sunulmaktadır. Yapılan araştırmanın hedefi yönünde ekolojik vatandaşlık ve çevreye yönelik tutum konularıyla ilişkili gerçekleştirilen çalışmalar; araştırmayı gerçekleştiren, araştırmanın amacı/konusu, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın yöntem/ölçekler/veri toplama araçları, araştırmanın bulguları/önerileri biçiminde özet haliyle tablo şeklinde aktarılmıştır.

2.8.1. Yurt içinde Yapılan Ekolojik Vatandaşlık Araştırmaları

Tablo 4. Ekolojik vatandaşlık konularıyla gerçekleştirilen yurt içi araştırmalar

Yazar- Yıl	Araştırma Konusu	Çalışma Grubu	Yöntem/Ölçekler/ Veri Toplama Araçları	Bulgular/Sonuçlar
Bülbül ve Yılmaz (2019)	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşlerini incelemek	14 sosyal bilgiler öğretmen adayı, 2. sınıf	Nitel; yarı yapılandırılmış görüşme	Katılımcılar çevreyi doğru tanımlamış, doğa merkezli algı, çevre eğitiminin bilgilendirme ve çevreye duyarlı birey yetiştirmedeki önemi vurgulanmıştır.
Akdeniz ve Durmaz (2024)	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek	Devlet üniversitelerin de sosyal bilgiler öğretmen adayları	Nicel; EVÖ, Kişisel Bilgi Formu	Ekolojik vatandaşlık düzeyi orta düzeyde katılım boyutu düşük, cinsiyet, yaşanılan yer, STK üyeliği ve sosyal medya takibi fark yaratmamıştır.
Ercan (2025)	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile ekolojik ayak izleri arasındaki ilişkiyi incelemek	208 sosyal bilgiler öğretmeni (Ankara)	İlişkisel tarama modeli; Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği, Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği	Öğretmenlerin ekolojik vatandaşlık düzeyleri yüksek, özellikle hak ve adalet boyutu en yüksek. Ekolojik vatandaşlık ile ayak izi farkındalığı arasında pozitif yüksek ilişki saptanmıştır.
Yolalan (2025)	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini belirlemek ve değişkenler bağlamında incelemek	384 sosyal bilgiler öğretmen adayı (1.-4. sınıf)	Tarama modeli; Kişisel Bilgi Formu, Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği	Ekolojik vatandaşlık düzeyi yüksek, hak ve adalet en yüksek boyut olmuştur. Cinsiyet, yaş, sınıf, sosyoekonomik durum, okul öncesi eğitim alma, STK üyeliği ve çevre dersi alma değişkenleri anlamlı fark yaratmıştır.
Bayram (2024)	Sosyal bilgiler dersinde güncel olay öğretiminin öğrencilerin ekolojik vatandaşlık düzeyine etkisini belirlemek	37 öğrenci ve 1 sosyal bilgiler öğretmeni, 6. sınıf sosyal bilgiler dersi	Karma (gömlü desen); Ekolojik Vatandaşlık Başarı Testi, yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı günlük	Güncel olay öğretimi ekolojik vatandaşlığı anlamlı artırmıştır; öğrencilerin ilgisi, farkındalığı ve çevre duyarlılığı yükselmiştir.
Karatekin, Salman ve Uysal (2019)	Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini karşılaştırmak	528 öğretmen adayı (sınıf, sosyal bilgiler, fen bilgisi, okul öncesi)	Betimsel tarama; EVÖ	Branşa göre fark yok, sorumluluk boyutu sınıf öğretmenliği adaylarında yüksek, hak ve adalet en yüksek, katılım en düşüktür.
Yurttaş, Erdaş Kartal, Çağlar	Temel eğitimde görev yapan	110 sınıf öğretmeni +	Tarama modeli; Demografik Bilgi	Cinsiyet, çevre eğitimi alma durumu, STK üyeliği,

ve Yurttaş, (2021)	öğretmenlerin ekolojik vatandaşlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek	51 okul öncesi öğretmeni (toplam 161 öğretmen), temel eğitim düzeyinde	Formu, Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği kullanılmıştır.	çevreyle ilgili paylaşım yapma ve kişisel ekolojik değer algısı değişkenlerine göre öğretmenlerin ekolojik vatandaşlık puanları arasında anlamlı farklılık var. Branş ve bilgi edinme yolu açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.
Kuruyer (2025)	Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği farkındalığı, sürdürülebilir kalkınma farkındalığı ve ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin modellenmesi	978 öğretmen adayı (nicel), 13 öğretmen adayı (nitel)	Karma (açıklayıcı sıralı); Küresel İklim Değişikliği Farkındalık Ölçeği, Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği, EVÖ, yarı yapılandırılmış görüşme	Küresel iklim değişikliği farkındalığı yüksek, sürdürülebilir kalkınma farkındalığı çok yüksek, ekolojik vatandaşlık düzeyi orta düzeyde. Cinsiyet farkı bazı alt boyutlarda kadınlar lehine; farkındalık ve ekolojik vatandaşlık arasında güçlü ilişki saptanmıştır.
Altın (2022)	Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimi öz-yeterlik ve çevre etiği farkındalık algılarının ekolojik vatandaşlık düzeylerine etkisi	254 okul öncesi öğretmen adayı	Nicel; Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik, Çevre Etiği Farkındalık, EVÖ	Öz-yeterlik ve farkındalık yüksek, ekolojik vatandaşlık orta düzey; aralarında anlamlı ilişki saptanmıştır.
Kaya Aydın (2022)	Okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek	223 okul öncesi öğretmeni	Nicel; Çevre Okuryazarlık Ölçeği, EVÖ, Genel Bilgi Formu	Yaş, deneyim ve çevre eğitimi alma durumu ekolojik vatandaşlıkta anlamlı fark yaratmış; pozitif ilişki saptanmıştır.
Uysal (2018)	Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi ve değişkenlerin etkisi	732 sınıf öğretmeni adayı, 1.-4. sınıf	Tarama modeli; EVÖ	Katılım boyutu düşük, sürdürülebilirlik, sorumluluk ve hak-adalet boyutları orta; demografik ve akademik değişkenler bazı boyutlarda etkilidir.
Durgun (2022)	Sınıf öğretmeni adaylarının çevre etiği yaklaşımları ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek	375 sınıf öğretmeni adayı, 1.-4. sınıf	Nicel; Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği, EVÖ, Kişisel Bilgi Formu	Katılım, sorumluluk, sürdürülebilirlik, hak ve adalet boyutlarında farklılıklar; cinsiyet ve sınıf düzeyi etkileri belirlenmiştir
Yılmaz, Karakaya, Çimen ve Adıgüzel (2019)	Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini çeşitli	151 fen bilgisi öğretmen adayı	Betimsel tarama; EVÖ	Çevre eğitimi alma durumu, etkinlik katılımı, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri anlamlı;

	demografik ve akademik değişkenler doğrultusunda incelemek			cinsiyete göre hak ve adalet boyutu farklıdır.
Koca (2021)	Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık kavramına ilişkin görüşlerini incelemek	21 fen bilgisi öğretmen adayı, 1.-3. sınıf	Olgubilim / Yarı yapılandırılmış görüşme	Katılımcılar hak, sorumluluk ve doğa koruma bilincini vurgulamış; yasal destek gerekliliği öne çıkmış.
Sevim (2023)	Ortaokul öğrencilerinin ekolojik vatandaşlık düzeylerini belirlemek	500 sekizinci sınıf öğrencisi, Bartın ve Bursa	Karma; EVÖ, kişisel bilgi formu, görüşme formu, örnek olay tamamlama	Ekolojik vatandaşlık genel olarak düşük, katılım boyutu düşük, diğer boyutlar orta; derslerde ekoloji bilincine daha fazla yer verilmesi önerilmiş.
Kaya (2025)	Ortaokul öğrencilerinin demokratik değer düzeyleri ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek	5 devlet okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencileri (kolayda örneklem)	Keşfedici ilişkisel araştırma; Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği, Demokratik Değerler Ölçeği Kişisel Bilgi Formu	Demokratik değerler özellikle sürdürülebilirlik ve hak-adalet boyutlarını pozitif yönde etkilemiştir. Cinsiyetin düzenleyici rolü sadece katılım ve sorumluluk boyutunda boyutlarda anlamlı.
Kayasandık (2015)	Ekolojik vatandaşlık kavramının fen eğitiminde değerlendirilmesi ve eğitim süreçlerinin incelenmesi	Literatür incelemesi	Betimsel tarama; tez ve literatür taraması	Türkiye’de çevre okuryazarlığı ve ekolojik vatandaşlık eğitimi çalışmaları yetersiz olduğu ve fen eğitimi programında ilgili içerik eksikliği bulunduğu vurgulanmıştır.
Tırış (2018)	Ekolojinin siyasallaşması ve ekolojik yurttaşlık üzerine kavramsal inceleme	Literatür incelemesi	-	İnsan-doğa ilişkisini merkeze alan yurttaşlık anlayışı önemi vurgulanmış; liberal ve radikal yaklaşımlar ortak paydada buluşabilir.
Bostancı ve Yıldırım (2019)	Sürdürülebilir toplumlar ve ekolojik vatandaşlık üzerine kavramsal inceleme	Literatür incelemesi	Literatür taraması yöntemi; sürdürülebilir topluluklara ilişkin farklı ölçeklerdeki deneyim ve uygulamaların incelenmesi	Sürdürülebilir toplum modellerinin çevreye duyarlı toplum yapılarının gelişiminde etkili olduğu belirtilmiştir. Ekolojik vatandaşlık kavramının, çevresel değerlerin sürdürülmesinde önemli bir toplumsal dönüşüm aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Okudan Dernek ve Tırış (2020)	Ekolojik yurttaşlık kavramını kuramsal olarak	Literatürde yer alan ekolojik	Kavramsal analiz ve literatür incelemesi; ekolojik	Ekolojik krizin çözümü için bütüncül bir yurttaşlık anlayışına ihtiyaç olduğu

sınıflandırmak ve tartışmak	yurttaşlık yaklaşımları	yurttaşlık tartışmalarının liberal ve radikal perspektif üzerinden sınıflandırılması	vurgulanmaktadır. Liberal yaklaşım bireysel farkındalık sağlarken, radikal yaklaşım yapısal ve toplumsal dönüşümü vurgular.
-----------------------------	-------------------------	--	---

Yerli literatürde ekolojik vatandaşlık araştırmaları, özellikle 2015 sonrasında kavramsal incelemelerden uygulamalı çalışmalara doğru evrilmiştir. Çalışmaların büyük bölümü öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yürütülmüş olup, çoğunlukla nicel tarama modeli benimsenmiş ve Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği (EVÖ) kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların genellikle orta düzeyde ekolojik vatandaşlık bilincine sahip olduklarını göstermekte, katılım boyutunun en düşük, hak ve adalet boyutunun en yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Son dönem araştırmalar (Kuruyer, 2025; Bayram, 2024) ekolojik vatandaşlığın sürdürülebilir kalkınma, iklim değişikliği farkındalığı ve çevre etiği ile güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak davranışsal boyutun zayıf kalması, ekolojik vatandaşlığın bilişsel düzeyde içselleştirildiği fakat eyleme dönüşmede sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, eğitim programlarında ekolojik vatandaşlık eğitiminin davranışa ve katılım temelli öğrenmeye dayalı olarak güçlendirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Ekolojik Vatandaşlık Araştırmaları

Tablo 5. Ekolojik vatandaşlık konularıyla gerçekleştirilen yurt dışı araştırmalar

Yazar/Yıl	Araştırmanın Konusu	Çalışma Grubu	Yöntem / Ölçekler / Veri Toplama Araçları	Bulgular / Sonuçlar
Kelly, J.R., ve Abel, T. D. (2012)	Çevresel hizmet öğreniminin üniversite öğrencilerinde ekolojik vatandaşlık üzerindeki etkisini incelemek	Uluslararası çevresel hizmet öğrenimi programına katılan 39 üniversite öğrencisi	Karma yöntem: Görüşmeler (13 öğrenci), öğrenci günlükleri (19 adet), anketler (10 katılımcı). Veri analizinde Değer-İnanç-Norm Teorisi temel alınmış	Hizmet öğrenimi, öğrencilerin çevresel farkındalıklarını ve kişisel normatif inançlarını geliştirmiştir. Deneyimsel öğrenme, ekolojik vatandaşlık gelişimini desteklemiştir.
Green, Medina-Jerez ve Bryant (2016)	Öğretmen eğitiminde politik çevresel eylem projelerinin ekolojik vatandaşlığa etkisi	ABD’de üç farklı üniversiteden öğretmen adayları	Eylem araştırması, <i>Project Citizen</i> modeli kapsamında politika temelli çevresel eylem projesi	Katılımcıların ekolojik vatandaşlık ve çevresel sorumluluk düzeylerinde artış gözlenmiştir. Öz-yeterlik, değer farkındalığı, ekolojik ve yurttaşlık okuryazarlığı gelişmiştir.

Lwo, L.-S., Fu, J.-H. ve Chang, C.-C. (2017)	Ortaokul öğretmenlerinin ekolojik dünya görüşleri (NEP) ve yerel çevre sorunlarına ilişkin kaygılarının incelenmesi	Tayvan’da 13 okuldan tabakalı ve küme örnekleme yoluyla seçilen 270 öğretmen; ayrıca 7 öğretmenle nitel görüşmeler	Karma yöntem: NEP (yeni Ekolojik Paradigma) ölçeği, çevresel kaygı ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler	Öğretmenlerin çevre yanlısı tutumları yüksek bulunmuştur. Ancak bazı öğretmenler doğanın “öğrenilecek” ama “kontrol edilebilecek” bir sistem olduğu görüşündedir. Mesleki eğitim geçmişi öğretmenlerin ekolojik dünya görüşlerini etkilemektedir.
Domon, (2018)	Yükseköğretimde ekolojik vatandaşlık eğitiminin teorik ve pedagojik olarak nasıl entegre edilebileceği	Kuramsal çalışma, örneklem yok	Disiplinler arası kuramsal analiz, beşerî bilimler perspektifinde kavramsal inceleme	Üniversiteler, piyasa merkezli anlayışa karşı ekolojik yurttaşlık değerleriyle yeniden yapılandırılmalıdır. Etik ve kültürel farkındalık ile yeni bir yurttaşlık modeli önerilmiştir. Dünya dili ve kültürü programları bu dönüşümde anahtar rol oynayabileceği belirtilmiştir.
Arbues, E., Celaya, I., ve Naval, C. (2025)	Üniversitede ekolojik vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi	Üniversite öğrencileri	Literatür incelemesi	Üniversitelerin sürdürülebilirlik odaklı programları, öğrencilerin ekolojik farkındalık ve vatandaşlık bilincini güçlendirmektedir.
Syahri, Wibowo, Pratiwi ve Tinun (2021)	Endonezya’daki liselerde ekolojik vatandaşlık kavramının uygulanması ve öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarına etkisinin incelenmesi	Endonezya’da bir devlet lisesinde öğretmenler ve öğrenciler	Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi	Ekolojik vatandaşlık uygulamaları okulun vizyonu, misyonu, kültürü ve ders etkinliklerine entegre edilmiştir. Öğrenciler çevreye karşı sorumlu davranışlar geliştirmiştir. Başarıyı okul-toplum iş birliği desteklemiştir.
Faujiah ve Marzuki (2021)	Doğa temelli öğrenme modeliyle öğrencilerde ekolojik vatandaşlık oluşturma yaklaşımı	Kavramsal; Pancasila ve Vatandaşlık Eğitimi dersi bağlamında öğrenciler	Betimsel yöntem, literatür taraması; veri analizinde mantıksal çıkarım	Ekolojik vatandaşlığın okullarda üç bileşen üzerinden geliştirilebileceğini öne sürmüştür: çevresel bilgi, beceri ve etik. Doğa temelli öğrenme modelleriyle (Pancasila vatandaşlık dersine entegrasyon yoluyla) bu süreci desteklemektedir.
Jenkins (2021)	Küresel vatandaşlık eğitimi ve sürdürülebilirlik	Politika yapıcılar ve yetişkin	Kuramsal analiz ve literatür incelemesi ayrıca Birleşmiş	Ekolojik küresel vatandaşlık eğitimi önerilmiştir. Model,

	eğitiminin, ekolojik temelli yeni bir modelle yeniden kavramsallaştırılması	eğitmenlerinden elde edilen bulgular temel alınmıştır.	Milletler 'in Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (UNESD) programı (2005-2014) ve Galler'de yapılan politika ve uygulama araştırmalarından yararlanılmış.	Eleştirel ve bütüncül yetişkin eğitimi temellidir. Duygusal ve ilişkisel öğrenmeye, bakım etiğine dayanır. Öğrenenlerin soyut çevresel konuları kişisel deneyimleriyle ilişkilendirmesine olanak tanır. Diyaloğu merkeze alan, insan odaklı bir pedagojiyi savunur.
Kabatiah, M., Wahyudi, A., ve Dharma, S. (2024)	Genç vatandaşların ekolojik vatandaşlık eğitimi yoluyla sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik katılımlarını incelemek	Çeşitli yaş gruplarını kapsayan literatürden sistematik derleme	Sistematik literatür taraması; kuramsal, nitel ve nicel çalışmalardan sentez	Ekolojik vatandaşlık kavramı tüm çağdaş vatandaşlık modellerinin içinde yer almalıdır. Gençlerin katılımını artırmak için topluluk temelli bir etkileşim modeli önerilmiştir.
Gooding, Knox, Boxall, Phillips, Simpson, Nordmoen, Upton, R., ve Shepley, (2025)	Ekolojik vatandaşlık uygulamalarının, karbon nötrlüğü ve sürdürülebilir dönüşüm için toplum temelli, ortak tasarımı nasıl geliştirilebileceğini araştırmak	Sanayi temsilcileri, STK'lar, yerel topluluk üyeleri	Karma yöntem: Atölye çalışmaları, odak grup görüşmeleri, yuvarlak masa toplantıları	Ekolojik vatandaşlık, yalnızca bireysel sorumluluk değil, kolektif ve tasarıma dayalı bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır. Katılımcı ve kapsayıcı tasarım süreçleri, sürdürülebilir ve adil geçişlerin temelini oluşturabilir.

Tabloda yer alan araştırmalar, ekolojik vatandaşlık kavramının uluslararası literatürde çok boyutlu biçimde ele alındığını göstermektedir. 2012-2025 yılları arasındaki çalışmalar, kavramın özellikle öğretmen eğitimi, öğrenci davranışları ve sürdürülebilirlik eğitimi bağlamında değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Araştırmaların bir bölümü (Kelly ve White, 2012, Green, Medina-Jerez ve Bryant, 2016) uygulamalı ve deneyimsel öğrenme modelleriyle ekolojik vatandaşlık bilincinin geliştirilebileceğini göstermiştir. Diğer bir grup çalışma (Domon, 2018, Jenkins, 2021, Kabatiah vd., 2024) ise kavramı kuramsal temeller üzerinden tartışarak, ekolojik vatandaşlığı yalnızca bireysel bir tutum değil, etik, kültürel ve toplumsal bir dönüşüm süreci olarak değerlendirmiştir.

Ayrıca, Syahri ve ark. (2021) ile Faujiah ve Marzuki (2021) gibi çalışmalar, doğa temelli ve okul odaklı öğrenme modellerinin öğrencilerde çevresel sorumluluk bilincini artırdığını göstermektedir. Gooding vd. (2025) ve Arbúes, Celaya ve Naval (2025) tarafından yapılan güncel araştırmalar ise ekolojik vatandaşlığın yalnızca birey düzeyinde değil, toplum temelli ve kolektif bir uygulama olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Genel olarak incelendiğinde, yabancı literatür ekolojik vatandaşlık kavramını sürdürülebilirlik, çevre etiği ve katılımcı yurttaşlık ilkeleriyle bütünleştirerek ele almakta bu yönüyle kavramın eğitim programları, öğretmen yetiştirme süreçleri ve toplumsal dönüşüm politikalarıyla güçlü biçimde ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu bulgular, Türkiye’de yürütülen çalışmalarla paralel biçimde ekolojik vatandaşlığın eğitsel ve davranışsal yönlerinin güçlendirilmesi gerektiğini destekler niteliktedir.

2.8.3. Yurt içinde Yapılan Çevreye Yönelik Tutum Araştırmaları

Tablo 6. Çevreye yönelik tutumla ilgili yapılan yurt içi çalışmalar

Yazar/ Yıl	Araştırma Konusu	Çalışma Grubu	Yöntem / Ölçekler / Veri Toplama Araçları	Bulgular / Sonuçlar
Öcal, 2013	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi	455 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı (Niğde Üniversitesi)	Çevresel Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu-Tarama yöntemi	Çevre sorunlarına yönelik tutumları olumlu, cinsiyet, çevresel duyarlılık ve basından takip etme sıklığı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
Yıldız, 2019	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilgisi ve sürdürülebilir çevre tutum düzeyleri arasındaki ilişki	136 sosyal bilgiler öğretmeni, Kütahya resmi ortaokullar	Nicel araştırma; Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği (Yıldız, 2011), Çevre Bilgi Testi (Karatekin, 2011).	Çevre bilgi düzeyleri ve olumlu sürdürülebilir çevre tutumları yüksek. Cinsiyet ve mesleki kıdeme göre farklılık yok. Çevre bilgisi ile sürdürülebilir çevre tutumu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.
Tekiroğlu, 2021	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre etiği farkındalıkları ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	207 Sosyal Bilgiler öğretmeni (İstanbul)	Kişisel Bilgi Formu, Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği, Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği Tarama yöntemi	Çevre etiği farkındalık ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları yüksek, çevre etiği farkındalığı ile sürdürülebilir çevre tutumu arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki saptanmıştır.
Uymaz, 2021	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunlarına İlişkin	Türkiye’de bir üniversitede 23 sosyal bilgiler öğretmen adayı	Betimsel tarama, nitel analiz, Günümüz Dünya Sorunları Algısı Görüşme Formu	Öğretmen adayları küresel ısınmayı en önemli çevre sorunu olarak görmüş, çözüm için eğitim ve farkındalık çalışmaları önermiştir. Günümüz dünya sorunlarının nedenlerine yönelik katılımcı görüşlerinde ilk sırada

	Algılarının İncelenmesi			insan faaliyetlerinin yer aldığı belirlenmiştir.
Koçak, 2023	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel farkındalık ve çevre eğitimi öz-yeterlik inançlarını belirlemek	2021-2022 eğitim-öğretim yılında 359 sosyal bilgiler öğretmeni adayı	Çevresel Farkındalık Ölçeği (Okur Berberoğlu, 2015), Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği (Özlü, 2012) Tarama modeli, nicel analiz	Çevresel farkındalıkları beklenen düzeyin altında, çevre eğitimi öz-yeterlik inançları kısmen yüksek, farkındalık düzeyinde yalnızca yaş değişkeni anlamlı etkili diğer değişkenler anlamlı değildir.
Aydos ve Yağcı (2015)	NEP Ölçeği kullanılarak öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi	Fen, Matematik ve Sınıf Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 282 öğretmen aday (1.-3. sınıf)	Betimsel yöntem; Yeni Ekolojik Paradigma (NEP) ölçeği	Öğretmen adaylarının ekomerkezci görüşlerinin antropomerkezci görüşlerden daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça ekomerkezci tutumların yükseldiği görülmüştür. Yaşanılan bölgeye göre fark saptanmamıştır.
Çetin, Turan, Aytekin ve Yurdusev, 2020	Üniversite öğrencilerinin çevresel yaklaşımlarının NEP ile incelenmesi	420 üniversite öğrencisi	Nicel araştırma; 15 maddelik Yeni Ekolojik Paradigma (NEP) ölçeği	NEP ölçeğinden dört faktör elde edilmiştir: İnsan üstünlüğü, çevresel felaket, doğanın üstünlüğü, teknolojik üstünlük. 18 hipotezden 18'inde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çevresel tutumların demografik ve davranışsal değişkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir.
Özgen, 2012	Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemek ve değişkenlere göre incelemek	Türkiye genelinde 9 üniversiteden 727 öğretmen aday (sınıf, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları)	Kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen 29 maddelik Likert tipi Çevre Tutum Ölçeği	Çevre sorunlarına yönelik tutumları çevresel bilinç ve aktivite, çevresel duyarlılık ile çevresel ilgisizlik ve umursamazlık üç kategoriye ayrılmıştır. Çevre eğitiminin öğretmen adayları düzeyinde güçlendirilmesinin, olumlu tutum ve davranış geliştirme açısından kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir.
Kahyaoğlu ve Özgen, 2012	Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	Türkiye’de farklı bölgede bulunan 7 üniversiteden öğretmen adayları	Tarama yöntemi, Çevre Sorunları Tutum Ölçeği (ÇSTÖ, 30 madde, $\alpha=.81$)	Çevre sorunlarına yönelik tutumları orta düzeyde ve kadın adaylar erkek adaylara göre daha olumlu tutum sergiledi ve fark anlamlı bulundu.
Toparslan, 2017	Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına	Gazi Üniversitesi’nin 352 öğretmeni	Nicel araştırma; Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği ve Çevre	Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı olumlu tutum sergiledikleri, bölüm ve sınıf düzeyine göre farkındalık ve

	yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin belirlenmesi	adayı (okul öncesi, sınıf, fen, matematik, sosyal bilgiler)	Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği	tutum düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir.
Çalışkan,2021	Öğretmenlerin çevre kimliği ve çevresel tutumu arasındaki ilişki ile sürdürülebilir liderliğin aracılık rolü	Adana'daki farklı branşlardan 449 öğretmen	Çevre Kimliği Ölçeği, Çevresel Tutum Ölçeği, Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği; Yapısal Eşitlik Modellemesi	Çevre kimliği, çevresel tutum ve sürdürülebilir liderlik arasında ilişkiler vardır. Cinsiyet ve deneyim bazı değişkenlerde etkili bulunmuştur.
İlgar, 2023	Öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşüncelerini incelemek	Coğrafya, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünden 264 öğrenci	Nicel, tarama modeli; Uzun ve Sağlam (2006) Çevresel Tutum Ölçeği	Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark yoktur. Bölüme göre fark vardır (en yüksek sosyal bilgiler öğretmenliğinde).
Türksever, 2021	Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çevreye yönelik düşünsel ve davranışsal eğilimlerini karşılaştırmak	Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 259 öğretmen adayı	Nicel, nedensel karşılaştırma modeli; Uzun ve Sağlam (2006) Çevresel Tutum Ölçeği (davranış ve düşünce alt boyutları)	Düşünsel boyut ortalaması davranışsal boyuttan düşüktür. Cinsiyet, kulüp üyeliği ve yaşam yeri değişkenlerinde farklılıklar incelenmiştir. Çevre eğitimi önerilmiştir.
Turgut, 2023	Farklı lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik tutum, duyarlılık ve bilinçleri	İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi lisans öğrencileri, 2021-2022	Nicel, ilişkisel tarama modeli. Çevresel Tutum Ölçeği, Üniversite Öğrencilerinin Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği (Akbaş & Kırımlı, 2019)	Çevresel duyarlılık açısından yaş, yaşam alanı ve lisans programı fark yaratmazken; cinsiyet, mezun olunan lise ve sınıf düzeyinde farklılık gözlemlendi. Çevresel tutum açısından yaşam alanı ve lisans programı fark yaratmazken; cinsiyet, yaş, mezun olunan lise ve sınıf düzeyinde anlamlı fark belirlendi.
Yalçınkaya, Karataş ve Talas (2014)	Öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının belirlenmesi	Niğde üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 231 4. sınıf öğrencisi	Nicel araştırma; Yeni Çevresel Paradigma (NEP) Ölçeği uygulanmıştır.	Öğretmen adaylarının doğa merkezli tutum düzeylerinin insan merkezli tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak çevre dersi alıp almama durumuna göre tutumlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum çevre eğitiminin niteliğinin sorgulanması gerektiğini göstermektedir.
Sever ve Yalçınkaya, 2012	Sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarının incelenmesi	Giresun ve Niğde Üniversitesi 1. ve 2. Sınıf Sınıf	Nicel tarama; NEP ölçeği	Doğa merkezli yaklaşım düzeyleri insan merkezli yaklaşım düzeylerinden yüksek. Cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve çevre dersi alma

		öğretmeni adayları		durumuna göre farklılıklar incelenmiş ve öneriler getirilmiş.
Uyanık, 2024	Sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutum, duyarlılık ve çevre bilgisi	173 öğretmen adayı	Çevre Tutum Ölçeği, Çevreye Duyarlı Davranış Ölçeği, Çevre Sorunları Bilgisi Testi	Tutum ve duyarlılık yüksek, ikinci sınıf kadın öğrenciler lehine cinsiyete göre fark var; çevre duyarlı davranışlar yüksek, çevre sorunları bilgisi yeterli değil sınıf düzeyine göre bilgi düzeyi farklılık gösteriyor.
Bolat, 2023	Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek	2022-2023 eğitim-öğretim yılında Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan 421 sınıf öğretmeni	İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çevre Eğitimi Öz Yeterlilik Ölçeği, Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	Çevre eğitimi öz-yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlar arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulundu; öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyi orta, tutumları çok yüksek düzeyde
Dönmez, 2025	Sınıf öğretmenlerinin çevre bilincine sahip olma nitelikleri ve sürdürülebilir çevre tutumları arasındaki ilişki	2023-2024 eğitim-öğretim yılında görev yapan 350 sınıf öğretmeni	Çevre Bilinci Ölçeği, Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır.	Çevre bilinci ve sürdürülebilir çevre tutumu yüksek, kıdeme göre fark vardır. Çevre bilinci ile sürdürülebilir çevre tutum arasında orta düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır.
Demir, 2020	Fen bilimleri ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının çevre risk algıları ve çevre tutumlarını belirlemek	3. ve 4. sınıf öğretmen adayları; Fen Bilimleri 108, Sınıf Eğitimi 104, toplam 212 öğretmen adayı	Çevre Risk Önem Algı Ölçeği, Çevre Tutum Ölçeği, Demografik Bilgi Anketi betimsel analiz	Çevre risk algısı ve çevre tutumları fen bilimleri öğretmen adaylarının daha yüksek bulunmuştur. Kadınların risk algısı ve çevre tutumları erkeklerden daha yüksek, çevre risk algısı ile çevre tutumu arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.
Özkan, 2022	Fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları ve ortaokul çevre eğitimine yönelik görüşleri	MEB'de görev yapan 50 fen bilgisi öğretmeni	Çevre Bilgi Testi, Çevre Tutum Ölçeği, Ortaokul Çevre Eğitimine Yönelik Görüş Formu. Tarama modeli kullanılmıştır.	Çevre bilgi düzeyi ile tutum arasında ilişki yok ancak çevre bilgisi ile ortaokul çevre eğitimine yönelik görüş arasında anlamlı ilişki var. Dersin zorunlu ve uygulamalı olması önerilmiştir.
Tanrıverdi, 2024	Esnek soruşturmaya dayalı tasarlanan etkinliklerin çevre etiği	Ankara'da bir devlet üniversitesi fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıf, 22	Karma yöntem kullanılmıştır. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği, Çevresel Değerler Tutum	Esnek soruşturma temelli etkinlikler çevre etiği ve değerler tutumunu artırdı. Öğretmen adayları uygulamayı olumlu değerlendirmiştir.

	farkındalık ve çevresel değerler tutum düzeylerine etkisi	öğretmen adayı	Ölçeği, kelime ilişkilendirme testi, görüşme formu	
Küçükaydın, 2024	Fen bilimleri dersinde çevre konularında uygulanan STEAM etkinliklerinin öğrencilerin STEAM tutum, çevresel farkındalık ve çevreye karşı tutumlarına etkisi	2023-2024 eğitim öğretim yılında Rize’de bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 55, 4. sınıf öğrencisi	STEAM Tutum Ölçeği, Çevre Farkındalık Ölçeği, Çevresel Tutum Ölçeği Deneysel yöntem kullanılmıştır.	STEAM etkinliklerinin öğrencilerin STEAM tutumları, çevre farkındalıkları ve çevreye yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. STEAM etkinliklerinin çevre konularının öğretiminde daha fazla kullanılması önerilmiştir.
Ekici, 2025	Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ve çevre bilincinin incelenmesi	Fırat Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri (22 kız, 8 erkek, toplam 30)	Çevresel Tutum Ölçeği, Çevre Bilinci Ölçeği, betimsel tarama modeli	Çevreye yönelik tutum ve çevre bilinci yüksektir. Cinsiyet ve ebeveyn öğrenim durumuna göre istatistiksel fark bulunmamıştır.
Aydın, 2021	Ortaokul öğrencilerinin ve fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre tutumları ile öğrencilerin çevre konularına ilişkin öğrenme düzeylerinin belirlenmesi	Ortaokul 8. sınıf öğrencileri ve fen bilgisi öğretmenleri	Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği (SÇTÖ), Ekosistem, Biyolojik Çeşitlilik, Çevre Sorunları Başarı Testi (EBÇT), Tarama yöntemi kullanılmıştır.	Öğrencilerin ders notları, EBÇT ve SÇTÖ puanları arasında pozitif ilişki vardır. Kız öğrenciler ekosistem ve biyolojik çeşitlilikte başarılı, erkekler genel öğrenmelerde daha başarısız öğretmenlerin puanları olumlu düzeyde, cinsiyete göre fark yoktur.

Tablo, Türkiye’de öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yürütülen çevresel tutum araştırmalarını kapsamaktadır. 2012-2025 yılları arasında yapılan çalışmalar, çevreye yönelik tutumun özellikle öğretmen yetiştirme sürecindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bulgular, katılımcıların çevreye ilişkin tutumlarının çoğunlukla olumlu olduğunu ancak bu tutumların davranışsal boyuta tam olarak yansımadığını göstermektedir. Cinsiyet, çevre eğitimi alma durumu ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerde anlamlı farklar bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının çevreye karşı daha duyarlı olduğu sıkça rapor edilmiştir. Yöntemsel olarak çalışmaların büyük bölümü tarama modeline dayalı nicel araştırmalardır. Ölçme araçları içinde en sık NEP ve Çevre Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 2020 sonrası araştırmalarda ise çevresel tutumun artık tek başına değil, sürdürülebilir çevre, çevre etiği, çevre bilinci, öz-yeterlik ve

çevre liderliği gibi kavramlarla birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu dönüşüm, çevre tutumunun bireysel bir eğilimden ziyade sürdürülebilir vatandaşlık bilincinin bir bileşeni haline geldiğini göstermektedir.

Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın da dayandığı varsayımı desteklemektedir. Çevreye yönelik tutum bireyin doğa ile ilişkisine yönelik duyuşsal bir yönelim olarak ekolojik vatandaşlık bilincinin öncelikli belirleyicilerinden biri olmuştur. Literatürdeki çalışmalar, çevresel tutumların zamanla değer, farkındalık ve davranışa dönüştüğünü bu sürecin de ekolojik vatandaşlığın davranışsal temellerini oluşturduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi ekolojik vatandaşlık düzeylerini anlamada hem kuramsal hem pedagojik bir gereklilik oluşturmaktadır.

2.8.4. Yurt Dışında Yapılan Çevreye Yönelik Tutum Araştırmaları

Tablo 7. Çevreye yönelik tutum ile ilgili yurt dışı çalışmalar

Yazar/Yıl	Araştırmanın Konusu	Çalışma Grubu	Yöntem / Ölçekler / Veri Toplama Araçları	Bulgular / Sonuçlar
Martínez-Borreguero vd. (2020)	Öğretmen adaylarının çevresel farkındalık, duygusal tutum ve öz-yeterlik düzeylerinin sürdürülebilir kalkınma bağlamında incelenmesi	İspanya’da 160 öğretmen adayı	Nicel yöntem; araştırmacılar tarafından geliştirilen çevresel farkındalık, duygusal tutum ve öz-yeterlik anketleri	Çevresel farkındalık düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kadınların bazı maddelerde daha yüksek farkındalığa sahip olduğu, duygusal tutumlarda pozitif duyguların daha baskın olduğu, konu kategorilerine göre öz-yeterlik düzeylerinde fark bulunduğu belirlenmiştir.
Nyberg, E., Castéra, J., Mc Ewen, B., Gericke, N., ve Clément, P. (2021)	İsveç ve Fransa’daki öğretmen ve öğrencilerin doğaya ve çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması	1109 öğretmen ve öğrenci adayı	Nicel araştırma; 2 Faktörlü Çevresel Değerler Modeli kullanılmıştır.	İki ülkedeki öğretmenler ve öğrenci adayları genel olarak çevre merkezli (ekosentrik) tutumlara sahiptir. Ancak İsveçli katılımcılar, Fransız meslektaşlarına kıyasla daha insan merkezli (antropomerkezci) eğilimler göstermiştir. Bu bulgular, çevre eğitimi yaklaşımlarının kültürel farklılıklardan etkilendiğini ortaya koymuştur.
Steg De Groot, Dreijerink, Abrahamse ve Siero (2011)	Temel değerlerin (egoistik, özgeci, biyosferik), NEP ve kişisel normlar arasındaki	Hollanda, Groningen kentinde yaşayan yetişkin bireyler (N=112) ve	İki aşamalı çalışma; Schwartz’ın Değerler Ölçeği, Yeni Ekolojik Paradigma,	Biyosferik ve özgeci değerlerin kişisel normlarla güçlü pozitif ilişki gösterdiğini, egoistik değerlerin ise negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. NEP puanlarının yüksekliği, bireylerin çevreye yönelik ahlaki sorumluluk hislerini

	ilişkiyi belirlemek	Hollanda'daki bir üniversitede öğrenim gören öğrenciler (N=298)	Kişisel Norm Ölçeği	güçlendirmiştir. Davranışa özgü kişisel normların genel normlara göre daha fazla çoklu motivasyonla ilişkilendiğini belirtmiştir.
Diez Ojeda, M., Queiruga- Dios, M., ve Queiruga- Dios, M. Á. (2024)	Vatandaş bilimi etkinliklerinin çevre eğitimi programına entegre edilmesinin öğretmen adaylarının çevresel tutumları üzerindeki etkisi	İspanya'da İlköğretim Öğretmenliği programında öğrenim gören 173 öğretmen adayı	Deneysel desen (ön test-son test, kontrol grubu olmadan), Çevresel Tutum Envanteri (EAI) kullanılmıştır.	Vatandaş bilimi etkinliklerine katılım, çevresel tutumları anlamlı biçimde geliştirmiştir. EAI'nin 12 boyutunda da artış görülmüştür. "Doğadan zevk alma" boyutu en yüksek, "çevresel hareket aktivizmi" ise en düşük etki büyüklüğünü göstermiştir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.
Lamanauskas, V. ve Makarskaitė- Petkevičienė, R. (2025)	Okul öncesi, ilkokul ve ilköğretim düzeyinde öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının yapısının ve bileşenlerinin incelenmesi	Litvanya'da 136 öğretmen adayı	Karma yöntem; anket ve faktör analizi kullanılmıştır. Altı temel bileşen belirlenmiştir: çevresel farkındalık, tutum, alışkanlık, endişe, duruş ve vatandaşlık.	Katılımcılar, yüksek çevresel farkındalık ve olumlu tutumlara sahip olmalarına karşın çevresel etkinliklere katılım sınırlıdır. En önemli bileşenlerin farkındalık, tutum ve alışkanlıklar olduğu, vatandaşlık bileşeninin en zayıf olduğu bulunmuştur. Üniversite programlarında çevre eğitiminin güçlendirilmesi önerilmiştir.
Akhmetova, Mukazhanova, Aitpayeva, Urazova, Jamoldinova ve Khodjaev, (2025)	Kazakistan ve Özbekistan'daki öğretmen adaylarının çevresel bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin karşılaştırılması	282 öğretmen adayı	Betimsel karşılaştırmalı yöntem; çevresel bilgi, tutum ve davranış ölçekleri kullanılmıştır.	Öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları olumlu ancak bu tutum davranışlarına yansımamaktadır. Bilgi düzeyleri düşüktür. Cinsiyet ve ülke değişkenlerinde anlamlı fark bulunmuş, sınıf düzeyi ve okul türü açısından fark görülmemiştir.
Goldman, Assaraf ve Shemesh (2014)	Kimya mühendisliği öğrencilerinin insan-doğa ilişkisine yönelik görüşlerinin ve çevresel dünya görüşlerinin belirlenmesi	İsrail'de iki farklı üniversitede öğrenim gören 247 kimya mühendisliği öğrencisi	Betimsel yöntem; 15 maddelik Yeni Ekolojik Paradigma (NEP) ölçeği)	NEP puan ortalaması 3.51 olup, çevreci eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar doğanın dengesine önem verirken, insanın doğa üzerindeki üstünlüğü fikirini yalnızca kısmen reddetmişlerdir. Bulgular, öğrencilerin ekolojik dünya görüşlerinin henüz tam olarak olgunlaşmadığını ve insan-doğa ilişkisinde ikilem yaşadıklarını göstermektedir.
Chen (2015)	Değer-İnanç- Norm (VBN) teorisinin çevre yanlısı davranışları	Tayvan'da yaşayan, 20 yaş üzeri 757 yetişkin (56% kadın, çoğu	Betimsel ve ilişkisel model; Schwartz Değerler Ölçeği Sonuçların	Bulgular, NEP'in çevreye yönelik kişisel normları dolaylı yoldan etkilediğini ve bu normların çevre dostu davranışların en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

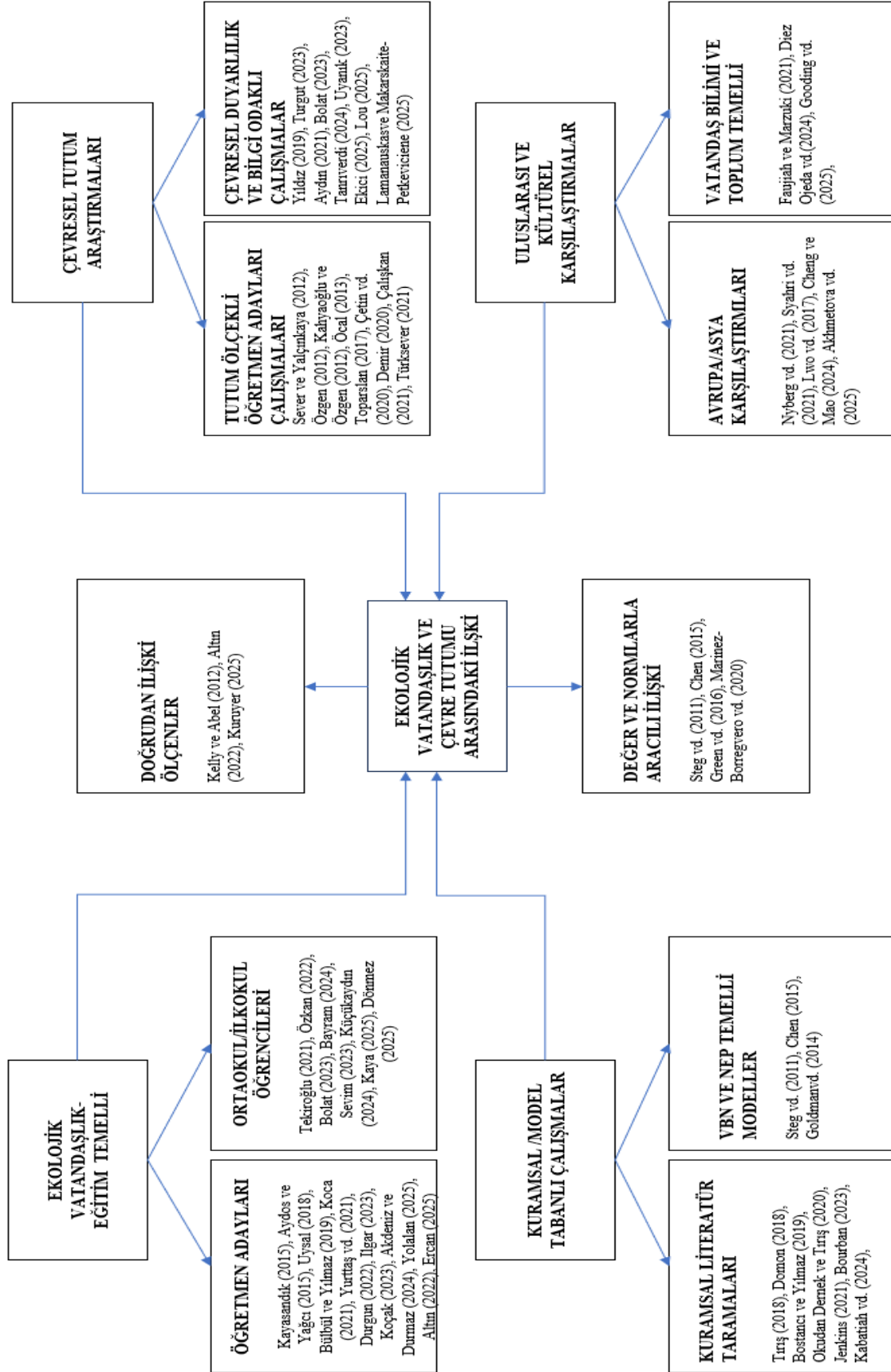
	öngörmedeki geçerliliğini test etmek	evli ve çocuk sahibi)	farkındalığı (AC), Sorumluluk yükleme (AR), Kişisel normlar (PN) ölçekleri ve NEP Ölçeği, yapısal eşitlik modeli analizi	VCN teorisinin zincir yapısı (Değerler → NEP → AC/AR → PN → Davranış) doğrulanmıştır. Özellikle biyosferik değerlerin en güçlü etkene sahip olduğu, NEP'in kısmi aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir.
Lou (2025)	Antropomerkezci (insan-merkezli) ve doğa-merkezli çevresel güdülerin çevresel tutum ve davranışlarla ilişkisini inceleyen meta-analiz	34 çalışma, 99 etki büyüklüğü (farklı ülke ve yaş gruplarından katılımcılar)	Meta-analiz yöntemi; korelasyon katsayıları (r) üzerinden karşılaştırma yapılmıştır.	Doğa-merkezli güdülerin çevresel davranışlarla ilişkisi antropomerkezci güdülerden daha güçlüdür. Bulgular, doğa-merkezli etik yaklaşımın çevrecilik açısından benzersiz önemini göstermektedir.
Cheng ve Mao (2024)	Kırsal ve kentsel yerleşimlerde sosyoekonomik durumun çevresel davranışlar üzerindeki etkisinin incelenmesi	Çin'de 2021 yılı <i>China General Social Survey (CGSS)</i> verilerinden elde edilen kentsel ve kırsal katılımcılar	Nicel araştırma, OLS regresyon analizi kullanılmıştır. Sosyoekonomik durum ile çevresel davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir.	Kentsel bölgelerde yaşayan bireylerin çevresel davranışlarının kırsal bölgelere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyi çevresel farkındalığı, gelir düzeyi ise çevresel katılımı artırmaktadır. Politik olarak kırsal bölgelerde eğitimin kalitesinin artırılması ve ekonomik eşitsizliğin azaltılması önerilmiştir.

Tablo, 2011-2025 yılları arasında farklı ülkelerde gerçekleştirilen çevresel tutum araştırmalarını özetlemektedir. Çalışmaların büyük kısmı, bireylerin çevreye yönelik değer, inanç, norm ve davranış örüntülerini anlamayı amaçlamıştır. Özellikle NEP, Değer-Inanç-Norm teorisi ve Çevresel Tutum Envanteri gibi ölçeklerin yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bulgular genel olarak bireylerin çevreye ilişkin tutumlarının olumlu olmasına rağmen bu tutumların davranışsal düzeyde tam olarak yansımadığını göstermektedir. Steg ve arkadaşlarının (2011) araştırması, çevreci davranışların temelinde biyosferik ve özgeci değerlerin güçlü biçimde etkili olduğunu, Chen (2015) ise değer-inanç-norm zincirinin çevre dostu davranışları anlamlı biçimde açıkladığını ortaya koymuştur. Goldman ve arkadaşları (2014) çevresel dünya görüşlerinin öğrenciler arasında ikircikli olduğunu, Lamanauskas ve Makarskaitė-Petkevičienė (2025) ise öğretmen adaylarında farkındalık ve tutum yüksek olmasına rağmen aktif katılımın düşük kaldığını vurgulamıştır. Nyberg vd. (2021) gibi karşılaştırmalı çalışmalar, kültürel bağlamın çevresel tutumları şekillendirdiğini göstermiş, Diez Ojeda vd. (2024) ise vatandaş bilimi temelli öğretim uygulamalarının çevresel tutumları anlamlı biçimde geliştirdiğini kanıtlamıştır.

2020 sonrasında yürütölen araştırmaların, çevresel tutumu yalnızca bireysel bir eğilim olarak değil sürdürülebilir kalkınma, çevresel farkındalık ve toplumsal sorumluluk açısından çok boyutlu bir yapı olarak ele aldığı görölmektedir. Bu eğilim, mevcut araştırmanın kuramsal temelini desteklemektedir. Çevreye yönelik tutum, bireyin doğa ile ilişkisine dair duyuşsal bir yönelim olarak ekolojik vatandaşlığın önemli bir bileşenidir. Uluslararası literatürde çevresel tutum yalnızca doğayı koruma eğilimiyle sınırlı kalmayıp bireyin çevreye yönelik etik, politik ve toplumsal sorumluluk anlayışını da kapsamaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını incelemek, ekolojik vatandaşlık bilincinin ulusal bağlamda nasıl şekillendiğini anlamada hem karşılaştırmalı hem de kuramsal bir zemin sunmaktadır.



2.8.5. Ekolojik vatandaşlık ve çevre tutumu arasındaki ilişkiye dair literatür haritası



Literatür incelendiğinde, ekolojik vatandaşlık ile çevresel tutum arasındaki ilişkiyi ele alan çok sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalar çoğunlukla fen bilgisi, sınıf öğretmenliği veya genel öğretmen adayları üzerinden yürütülmüştür (Uysal, 2018, Altın, 2022, Çetin vd., 2020). Bununla birlikte, bu iki kavramın doğrudan birlikte ele alındığı çalışmaların, sosyal bilgiler öğretmen adayları özelinde sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, doğrudan vatandaşlık eğitimi, toplumsal sorumluluk ve çevresel bilinç gibi konularla ilişkilidir. Bu açıdan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hem çevreye yönelik tutumlarının hem de ekolojik vatandaşlık düzeylerinin araştırılması eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programları açısından stratejik bir öneme sahiptir.

Her ne kadar sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ya da ekolojik vatandaşlık düzeyleri ayrı ayrı araştırılmış olsa da (Bülbül ve Yılmaz, 2019, Akdeniz ve Durmaz, 2024), bu iki kavramın ilişkisel olarak birlikte ele alındığı bütüncül çalışmalar yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla bu araştırma, hem kavramsal düzeyde literatürdeki bir boşluğu doldurmayı hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu alandaki farkındalık ve yeterli düzeylerini anlamaya katkı sağlamayı hedeflemektedir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemleri kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırması, belirli bir evrenden seçilen örneklem üzerinden hareketle bireylerin eğilimlerini, tutumlarını ya da görüşlerini nicel veriler aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Creswell ve Creswell, 2021). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü ve düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma desendir. Bu modelde değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan mevcut durum olduğu biçimiyle ele alınmakta ve değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel yöntemler aracılığıyla incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmada, öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişki temel alınmıştır. Bunun yanında, katılımcıların bireysel ve çevresel özelliklerini yansıtan demografik değişkenler de analizlerde dikkate alınmıştır. Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu iki yapının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu yönüyle araştırma, öğretmen adaylarının mevcut durumlarını tanımlayan ve değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlayan ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür.

Araştırma kesitsel bir desene sahiptir, veriler tek oturumda ve aynı zaman diliminde toplanmıştır. Kesitsel desenin tercih edilmesinin nedeni, araştırmanın belirli bir zaman diliminde mevcut durumu ortaya koymayı hedeflemesi ve boylamsal desenin gerektirdiği uzun süreli veri toplama sürecinin, çalışmanın kapsamı örneklem büyüklüğü, zaman planı ve uygulama süresi ile uyumlu olmamasıdır (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi ve Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, ilgili fakültelerin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenimine devam eden toplam 318 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Ancak veri analizi öncesinde yapılan incelemeler sonucunda, eksik ya da tutarsız yanıt içeren iki form veri setinden çıkarılmış ve analizler 316 öğrenciye ait veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Örneklem belirlemede, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının erişim imkânları, zaman sınırlılıkları ve katılımcı gönüllülüğü gibi etkenler doğrultusunda ulaşılabilir bireylerden veri toplanmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2024). Uygun örnekleme, genellenebilirlik açısından sınırlı olmakla birlikte iki farklı üniversite ve dört sınıf düzeyinin dâhil edilmesi, örneklem çeşitliliğini artırarak bulguların betimsel karşılaştırmalar açısından daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği ve Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği kullanılmıştır. Bu üç araç bir arada kullanılarak, öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi çok boyutlu biçimde incelemek amaçlanmıştır. Ölçekler aynı anket formunda birleştirilmiş ve katılımcılara sırasıyla Kişisel Bilgi Formu, Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği, Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği sırasıyla uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik ve kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu geliştirilmiştir. Formun hazırlanmasında, katılımcıların ölçek maddelerini doğru ve eksiksiz biçimde yanıtlayabilmelerini sağlamak için açıklayıcı bir yönerge bölümü eklenmiştir.

Formda, katılımcıların ekolojik vatandaşlık ve çevreye yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülen 10 bağımsız değişken yer almaktadır. Bu değişkenler; cinsiyet, sınıf düzeyi, yetiştikleri yerleşim birimi, çevre etkinliklerine katılım durumu, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşu üyeliği, çevre eğitimi dersi alma durumu, su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma sorumluluğu, çevreye yönelik tutumlarında en etkili görülen faktör, tüketim alışkanlıkları ve düşük enerji tüketen cihaz tercih etme durumu şeklindedir. Bu değişkenler, öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevresel tutumlarındaki farklılıkları açıklamak amacıyla bağımsız değişkenler olarak analizlerde kullanılmıştır. Böylece demografik ve davranışsal faktörlerin ekolojik vatandaşlık ve çevreye yönelik tutum üzerindeki etkilerinin istatistiksel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu tüm sınıf

düzeylerinde aynı içerikte uygulanmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri toplanmamış, veriler yalnızca bilimsel amaçlarla değerlendirilmiştir. Formun içeriği Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.2. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini belirlemek amacıyla Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Karatekin ve Uysal (2018) tarafından geliştirilmiş olup, sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmalar temel alınarak oluşturulmuştur. Bu nedenle ölçek, bu araştırmanın örneklem grubuyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Ölçek 4 alt boyut (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk, hak-adalet) ve 24 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin alt boyutlara dağılımı şu şekildedir:

- Katılım boyutu (8 madde): Çevre sorunlarının çözümüne yönelik aktif davranışlar (md3, md12, md14, md16, md17, md20, md22, md24).
- Sürdürülebilirlik boyutu (7 madde): Enerji ve doğal kaynakların tasarruflu kullanımı (md1, md9, md13, md15, md19, md21, md23).
- Sorumluluk boyutu (6 madde): Bireylerin çevreyle ilişkili sorumluluk davranışları (md4, md5, md7, md8, md11, md18).
- Hak ve adalet boyutu (3 madde): Çevreye ve diğer canlılara yönelik adil davranış eğilimi (md2, md6, md10).

Ölçek 5’li Likert tipi olup, “Hiç (1)” ile “Her zaman (5)” arasında derecelendirilmiştir. Toplam puan aralığı 24-120 arasında değişmektedir, yüksek puanlar, bireylerin ekolojik vatandaşlık bilincinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ortalama puanların yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar esas alınmıştır:

1.00–1.80 = Çok Düşük,

1.81–2.60 = Düşük,

2.61–3.40 = Orta,

3.41–4.20 = Yüksek,

4.21–5.00 = Çok Yüksek.

Yapı geçerliliği çalışmaları sonucunda, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve faktörlerin toplam varyansın %49,811’ini açıkladığını göstermiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile bu yapı doğrulanmış, modelin veriyile yüksek düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Güvenirlilik analizleri sonucunda ölçeğin genel Cronbach alfa katsayısı .90 olarak

bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin değerler; katılım (0.865), sürdürülebilirlik (0.762), sorumluluk (0.745) ve hak-adalet (0.636) şeklindedir. Hak-adalet alt boyutundaki görece düşük değer, madde sayısının azlığından kaynaklanmakta olup ölçeğin genel iç tutarlılığını olumsuz etkilememektedir. Tüm bu bulgular, ekolojik vatandaşlık ölçeğinin öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Karatekin ve Uysal, 2018). Ekolojik vatandaşlık ölçeği Ek 2’de sunulmuştur. Bu çalışmada ölçeğin kendi verileri kullanılarak yapılan güvenirlik analizi sonucunda katılım alt boyutu için alfa katsayısı .877, sürdürülebilirlik boyutu için .753, sorumluluk boyutu için .767, hak ve adalet boyutu için .663 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenirliğini temsil eden toplam Cronbach alfa değeri ise .922 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin alt boyutlar ve genel düzeyinde yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği (NEP)

Araştırmada, öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkiye’deki ilk uygulaması Furman (1998) tarafından yapılmış, Türkçeye uyarlaması Aytaç ve Öngen (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, çevresel tutumu iki temel eksende ölçmektedir:

- Çevre merkezci yaklaşım (md1, md3, md5, md7, md9, md13, md15)
- İnsan merkezci yaklaşım (md2, md4, md6, md8, md10, md12, md14)

Ölçek 5’li Likert tipi olup yanıt seçenekleri “Kesinlikle Katılıyorum (1)” ile “Kesinlikle Katılmıyorum (5)” arasında derecelendirilmiştir (Aytaç ve Öngen, 2012).

Puanlama süreci, Aytaç ve Öngen (2012) tarafından gerçekleştirilen Türkçe uyarlama esas alınarak yürütülmüştür. Yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış ve iki faktörlü yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda modelin veriyle iyi düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2=1.449$, RMSEA=0.040, GFI=0.94, CFI=0.93). Ölçeğin toplam varyansı %40, Cronbach alfa katsayısı 0,53 olarak hesaplanmıştır.

Bu değer görece düşük olmakla birlikte, NEP’in kuramsal temeli çevresel tutumun iki karşıt eksen olan çevre merkezcilik ile insan merkezcilik üzerinden ölçülmesine dayandığı için, ölçeğin kuramsal geçerliliği ve yüksek faktör uyum indeksleri (GFI ve CFI> 0.90) yapı geçerliliğini desteklemektedir. Sonuç olarak, NEP Ölçeği sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını ölçmede geçerli, kuramsal olarak tutarlı ve kullanılabilir bir araçtır (Aytaç ve Öngen, 2012). NEP ölçeği Ek 3’te sunulmuştur. Bu çalışmada ölçeğin kendi verileri kullanılarak yapılan güvenirlik analizi sonucunda çevre merkezci alt boyutu için alfa katsayısı

.673, insan merkezci alt boyutu için .611 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliğini temsil eden toplam Cronbach alfa değeri ise .614'tür. Bu sonuçlar, ölçeğin alt boyutlar ve genel düzeyinde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplama Süreci

Bu araştırma kapsamında veri toplamaya başlamadan önce araştırma için gerekli etik kurul onayı alınmış, onay sonrasında veri toplama süreci yürütülmüştür (Bkz. Ek 6 ve Ek 7).

Araştırmada veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kasım-Aralık 2024 tarihleri arasında yürütülmüştür. Katılımcılara, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği ve Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği yüz yüze uygulanmıştır. Veri toplama işlemleri farklı sınıf düzeylerinde ayrı ayrı yürütülmüştür. Her sınıf uygulaması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Bu süre, katılımcıların dikkat ve motivasyon düzeylerini koruyacak biçimde planlanmıştır. Uygulama süreci, araştırmacının gözetiminde sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve öğrenciler ölçekleri bağımsız olarak yanıtlamıştır.

Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve veri kullanımına ilişkin bilgiler verilmiş, gizlilik ve gönüllülük esasları vurgulanmıştır. Katılımcılara yazılı bilgilendirme formu sunuldu ve tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Bu süreç, araştırmanın etik ilkelere uygun biçimde yürütülmesini sağlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecine başlamadan önce veri seti incelenmiş, istatistiksel analizleri olumsuz etkileyebilecek eksik ya da tutarsız yanıtlar çalışmadan çıkarılmıştır. Analizler geçerli veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formunda yer alan “Tüketim alışkanlıklarını doğayı korumayı göz önünde bulunduruyor musunuz?” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde, “Hayır” seçeneğini işaretleyen katılımcı sayısının yalnızca 6 kişi olduğu belirlenmiştir. Bu grubun örneklem büyüklüğü istatistiksel analizler için yeterli olmadığı için çalışmada yalnızca “Evet” ve “Kısmen” yanıtları değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin puanlanması ölçme araçlarının yönergelerine uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizlerde ölçek puanlarının dağılımlarını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Değişkenlerin normallik durumlarının değerlendirilmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları

incelenmiş ve değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olması nedeniyle veri setinin normal dağılım gösterdiği değerlendirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik varsayımının sağlanması doğrultusunda analizlerde parametrik yöntemler tercih edilmiştir.

İki kategorili değişkenlere göre grup ortalamaları arasındaki farkları incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testleri uygulanmıştır. Bu açıdan cinsiyet, çevre eğitimi alma, çevre kampanyalarına katılım, tüketim alışkanlıklarında doğayı koruma, su tasarrufu yapma ve enerji verimli cihaz kullanma değişkenlerine göre ekolojik vatandaşlık ve yeni çevresel paradigma puanları değerlendirilmiştir. Üç ve daha fazla kategori içeren değişkenlerde grup ortalamaları arasındaki farkları incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu açıdan sınıf düzeyi ile çevreye yönelik olumlu tutum faktörlerine göre ekolojik vatandaşlık ve yeni çevresel paradigma puanları değerlendirilmiştir. ANOVA analizlerinde varyans homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Ölçekler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayılarının işaretleri ilişkinin yönünü, büyüklükleri ise ilişkinin gücünü göstermektedir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

İstatistiksel farkların büyüklüğünü değerlendirebilmek amacı ile etki büyüklüğü analizleri yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-testleri için Cohen's *d*, ANOVA sonuçları için eta kare (η^2) değerleri hesaplanmış ve yorumlamalarda Cohen (1988) tarafından önerilen sınırlar esas alınmıştır. Buna göre, Cohen's *d* değerleri .20 küçük, .50 orta ve .80 büyük etki düzeylerini ifade etmektedir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, elde edilen veriler betimsel istatistikler (f , %, $\bar{X}$, S_s) ve karşılaştırmalı analizler (bağımsız örneklem t -testi, ANOVA) aracılığıyla çözümlenmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiler ise Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmaya katılan 316 sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin demografik özellikleri aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	f	%
Cinsiyet		
Kadın	220	69.6
Erkek	96	30.4
Sınıf düzeyi		
1. Sınıf	80	25.3
2. Sınıf	80	25.3
3. Sınıf	73	23.1
4. Sınıf	83	26.3
Üniversite öncesi yaşam yeri		
Köy-Kasaba (Kırsal)	49	15.5
İl-İlçe (Kentsel)	267	84.5
STK üyeliği		
Evet	48	15,2
Hayır	268	84.8
Çevre kampanyalarına katılım		
Evet	172	54.4
Hayır	144	45.6
Çevre dersi alma durumu		
Evet	148	46.8
Hayır	168	53.2
Su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma		
Evet	304	96.2
Hayır	12	3.8
Çevreye yönelik olumlu tutum faktörü		
Eğitim	103	32.6
Aile	115	36.4
Sosyal çevre	73	23.1
Kitle iletişim araçları	25	7.9
Tüketim alışkanlıklarında doğayı gözetme		
Evet	184	58.2
Kısmen	126	39.9
Hayır	6	1.9
Enerji verimli cihaz kullanımı		
Evet	195	61.7
Hayır	121	38.3

Tablo incelendiğinde, katılımcıların %69,6'sının kadın, %30,4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerinin dengeli bir dağılım sergilediği, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%84,5) üniversite öncesinde kentsel bölgelerde yaşadığı belirlenmiştir. Çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üyeliği olanların oranı %15,2 iken büyük çoğunluk (%84,8) herhangi bir STK'ya üye olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %54,4'ü çevre kampanyalarına katıldığını ifade etmiş, %46,6'sı katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %46,8'i üniversitede çevre ile ilgili bir ders aldığını, %53,2'si ise ders almadığını ifade etmiştir. Su tasarrufu konusunda öğrencilerin %96,2'si kendini sorumlu hissetmekte, yalnızca %3,8'i bu sorumluluğu hissetmediğini belirtmektedir. Çevreye yönelik olumlu tutumlarda aile (%36,4) ve eğitim (%32,6) öne çıkmakta sosyal çevre ve kitle iletişim araçlarının daha düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların %58,2'si tüketim alışkanlıklarında doğayı korumayı gözettiğini belirtirken %39,9'u bunu kısmen gözettiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin %61,7'si daha az enerji tüketen cihazları tercih ettiğini belirtmiştir.

Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda üç ana tema altında sunulmuş ve her bir tema ilgili tablolar eşliğinde yorumlanmıştır:

- 4.1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerine ilişkin bulgular
- 4.2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarına ilişkin bulgular
- 4.3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri, çeşitli demografik ve çevresel değişkenler açısından incelenmiş ve elde edilen veriler tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Bulgular, betimsel istatistikler ve yapılan *t*-testi veya ANOVA analizleri doğrultusunda alt başlıklar halinde düzenlenmiştir.

4.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerinin Betimsel Analizine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuş ve ilgili istatistiksel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık ölçeği puanları

Değişkenler	Madde Sayısı	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Katılım	8	2.36	.91	Düşük
Sürdürülebilirlik	7	2.78	.73	Orta
Sorumluluk	6	3.24	.85	Orta
Hak ve Adalet	3	3.78	.90	Yüksek
Ekolojik Vatandaşlık	24	3.00	.74	Orta

$N= 316$

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerine ilişkin boyutların ortalama puanları şu şekilde hesaplanmıştır. Katılım boyutunda ortalama puan 2.36 ($Ss = .91$), Sürdürülebilirlik boyutunda 2.78 ($Ss = .73$), Sorumluluk boyutunda 3.24 ($Ss = .85$) ve Hak ve Adalet boyutunda 3.78 ($Ss = .90$) olarak belirlenmiştir. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği toplam puan ortalaması ise 3.00 ($Ss = .74$) olarak hesaplanmıştır. Boyutlar arasında en yüksek ortalama puanın Hak ve Adalet boyutunda yüksek düzeyde, en düşük ortalamanın ise Katılım boyutunda düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Sürdürülebilirlik ve Sorumluluk boyutlarında elde edilen puanların orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin puanlar dikkate alındığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutları) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız örneklem t -testi uygulanmıştır. Etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's d değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur. Sonuçlar ilgili istatistiksel değerler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyet değişkenine göre ekolojik vatandaşlık düzeyi t -testi sonuçları

Ekolojik Vatandaşlık	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's d
Katılım	Kadın	220	18.64	6.54	1.02	.310	.12
	Erkek	96	19.65	8.74			
Sürdürülebilirlik	Kadın	220	22.75	4.91	1.33	.186	.18
	Erkek	96	21.73	6.69			

Sorumluluk	Kadın	220	19.58	4.78	.50	.618	.07
	Erkek	96	19.25	5.78			
Hak ve Adalet	Kadın	220	11.65	2.43	2.79	.006**	.36
	Erkek	96	10.64	3.14			
Toplam	Kadın	220	72.63	15.65	.54	.587	.08
	Erkek	96	71.29	21.79			

Not. ** $p < .01$

Analiz sonuçlarına göre, Hak ve Adalet alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($t(314) = 2.79, p < .05, d = .36$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Elde edilen etki büyüklüğü ($d = .36$) küçük-orta düzeyde olup, cinsiyet değişkeninin bu boyuttaki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Ekolojik vatandaşlık ölçeğinin Katılım ($t(314) = 1.02, p > .05, d = .12$), Sürdürülebilirlik ($t(314) = 1.33, p > .05, d = .18$), Sorumluluk ($t(314) = .50, p > .05, d = .07$) alt boyutlarında ve ölçek toplamında ($t(314) = .54, p > .05, d = .08$) ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu boyutlardaki etki büyüklüklerinin küçük ya da önemsiz düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutları) sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik testlerden ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonucunda ekolojik vatandaşlık ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmesi durumunda gruplar arasındaki farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla η^2 değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuş ve ilgili istatistiksel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 10. Sınıf düzeyine göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri ANOVA analiz sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd ₁	Sd ₂	f	p	η^2	İşlem sonrası
Katılım									
1.sınıf	80	18.12	6.96						
2.sınıf	80	17.43	6.70	3	312	5.15	.002**	.04	1-4,2-4
3.sınıf	73	18.60	8.28						
4.sınıf	83	21.50	6.64						

Sürdürülebilirlik

1.sınıf	80	21.90	5.84
2.sınıf	80	22.03	5.53
3.sınıf	73	22.47	5.99
4.sınıf	83	23.35	4.72

Sorumluluk

1.sınıf	80	19.01	5.51						
2.sınıf	80	18.45	4.87	3	312	2.83	.038*	.02	2-4
3.sınıf	73	19.86	5.42						
4.sınıf	83	20.60	4.39						

Hak ve Adalet

1.sınıf	80	11.18	2.84
2.sınıf	80	11.46	2.72
3.sınıf	73	11.40	2.80
4.sınıf	83	11.36	2.52

EVÖ Toplam

1.sınıf	80	70.21	18.67						
2.sınıf	80	69.38	16.60	3	312	2.94	.033*	.02	2-4
3.sınıf	73	72.33	19.64						
4.sınıf	83	76.82	15.28						

Not. ** $p < .01$. * $p < .05$

Analiz sonuçları incelendiğinde, Katılım alt boyutunda sınıflar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir, $F(3,312) = 5.15, p < .05, \eta^2 = .04$. Etki büyüklüğü, küçük ile orta düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın 2. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 17.43$), en yüksek ortalamanın ise 4. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 21.50$) olduğu görülmektedir. Tukey testi, farkın 1.-4. ve 2.-4. sınıflar arasında ortaya çıktığını göstermektedir. Sürdürülebilirlik alt boyutunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3,312) = 1.15, p > .05, \eta^2 = .01$. Etki büyüklüğünün çok küçük olması, sınıf düzeylerinin sürdürülebilirlik puanları üzerinde neredeyse hiçbir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Sınıflar arasında ortalama puanlar (21.90–23.35 aralığı) birbirine oldukça yakın olup, en düşük ortalama 1. sınıfta ($\bar{X} = 21.90$), en yüksek ortalama 4. sınıfta ($\bar{X} = 23.35$) görülmesine rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sorumluluk alt boyutunda sınıf düzeyleri arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur, $F(3,312) = 2.83, p < .05, \eta^2 = .02$. En düşük ortalama 2. sınıfta ($\bar{X} = 18.45$), en yüksek ortalama ise 4. sınıfta ($\bar{X} = 20.60$) tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü küçük düzeyde olup, Post-hoc sonuçları yalnızca 2. ve 4. sınıf arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Hak ve Adalet alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $F(3,312) = .16, p > .05, \eta^2 = .00$. Ortalama puanlar tüm sınıflarda neredeyse aynıdır ($\bar{X} = 11.18$ – 11.46 aralığı). EVÖ toplam puanlarında ise sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, $F(3,312) = 2.94, p < .05, \eta^2 = .02$. En düşük ortalama 2. sınıfta ($\bar{X} = 69.38$), en yüksek ortalama ise 4. sınıfta ($\bar{X} = 76.82$)

bulunmuştur. Etki büyüklüğü küçük olup, post-hoc analizler, anlamlı farkın yalnızca 2. ve 4. sınıflar arasında gerçekleştiğini göstermektedir.

4.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite Öncesi Yaşam Yerine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutları) üniversite öncesi yaşadıkları yerleşim yeri göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kırsal (köy ve kasaba) ve kentsel (il ve ilçe merkezi) olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu farklılık *t*-testi ile analiz edilmiş ve etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's *d* değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuş ve ilgili istatistiksel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 11. Üniversite öncesi yaşam yerine göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri *t*-testi sonuçları

Ekolojik Vatandaşlık	Üniversite öncesi yaşam yeri	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's <i>d</i>
Katılım	Kırsal	49	20.65	8.25	1.79	.075	.26
	Kentsel	267	18.63	7.06			
Sürdürülebilirlik	Kırsal	49	24.02	5.85	2.18	.030*	.34
	Kentsel	267	22.15	5.42			
Sorumluluk	Kırsal	49	20.32	5.57	1.25	.209	.18
	Kentsel	267	19.32	5.00			
Hak ve Adalet	Kırsal	49	12.22	2.52	2.48	.013*	.40
	Kentsel	267	11.18	2.71			
Toplam	Kırsal	49	77.22	19.19	2.16	.031*	.33
	Kentsel	267	71.30	17.32			

Not. * $p < .05$

Analiz sonuçları incelendiğinde, katılım ($t(314) = 1.79, p > .05, d = .26$) ve sorumluluk ($t(314) = 1.25, p > .05, d = .18$) alt boyutlarında yaşam yeri değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak bu boyutlarda hesaplanan etki büyüklükleri küçük düzeyde olup, kırsal alanda yetişen bireylerin görece daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu göstermektedir. Sürdürülebilirlik ($t(314) = 2.18, p < .05, d = .34$) ve Hak ve Adalet ($t(314) = 2.48, p < .05, d = .40$) alt boyutlarında ise anlamlı farklar saptanmıştır ve bu boyutlarda hesaplanan etki büyüklükleri küçük düzeydedir. Ayrıca Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği toplam

puanında da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ve toplam puana ilişkin etki büyüklüğünün de küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. ($t(314) = 2.16, p < .05, d = .33$).

4.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının STK Üyesi Olma Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ekolojik vatandaşlık düzeylerinin STK üyelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla katılımcılar ‘STK üyesi olanlar’ ve ‘olmayanlar’ olarak iki gruba ayrılmıştır. Gruplar arasındaki fark bağımsız örneklem *t*-testi ile incelenmiş ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen’s *d* etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuş ve ilgili istatistiksel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 12. STK üyesi olma durumuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri *t*- testi sonuçları

Ekolojik Vatandaşlık	STK üyeliği	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen’s <i>d</i>
Katılım	Evet	48	23.10	7.09	4.41	.000**	.69
	Hayır	268	18.20	7.07			
Sürdürülebilirlik	Evet	48	24.43	5.51	2.74	.006**	.44
	Hayır	268	22.08	5.46			
Sorumluluk	Evet	48	22.64	4.64	4.82	.000**	.78
	Hayır	268	18.91	4.97			
Hak ve Adalet	Evet	48	12.04	2.52	1.93	.054	.31
	Hayır	268	11.22	2.72			
Toplam	Evet	48	82.22	16.77	4.37	.000**	.71
	Hayır	268	70.43	17.31			

Not. ** $p < .01$

Analiz sonuçları incelendiğinde, çevreye yönelik sivil toplum kuruluşlarına (STK) üye olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin birçok boyutta anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılım ($t(314) = 4.41, p < .05, d = .69$), Sürdürülebilirlik ($t(314) = 2.74, p < .05, d = .44$) ve Sorumluluk ($t(314) = 4.82, p < .05, d = .78$) alt boyutlarında STK üyeleri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ölçek toplam puanında da benzer biçimde STK üyesi olan öğretmen adaylarının anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($t(314) = 4.37, p < .05, d = .71$). Bu farklara ilişkin etki büyüklükleri küçük-orta ile büyük düzey arasında değişmekte olup, STK üyeliğinin ekolojik

vatandaşlık davranışları üzerinde güçlü ve pratik açıdan anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Hak ve Adalet alt boyutunda ise STK üyelerinin ortalama puanları daha yüksek olmakla birlikte fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(314) = 1.93, p > .054, d = .31$).

4.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Kampanyalara Katılım Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ekolojik vatandaşlık düzeylerinin çevre kampanyalarına katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla katılımcılar ‘kampanyalara katılanlar’ ve ‘katılmayanlar’ olarak iki gruba ayrılmıştır. Gruplar arasındaki fark parametrik testlerden bağımsız örneklem t -testi ile incelenmiş ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen’s d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14’te sunulmuş ve ilgili istatistiksel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 13. Çevre kampanyalarına katılım durumuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri t -testi sonuçları

Ekolojik Vatandaşlık	Çevre Kampanyalarına Katılım	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen’s d
Katılım	Evet	172	20.54	7.26	4.38	.000**	.49
	Hayır	144	17.04	6.85			
Sürdürülebilirlik	Evet	172	23.04	5.49	2.11	.036*	.24
	Hayır	144	21.72	5.50			
Sorumluluk	Evet	172	21.13	4.61	6.73	.000**	.78
	Hayır	144	17.50	4.95			
Hak ve Adalet	Evet	172	11.86	2.39	3.68	.000**	.43
	Hayır	144	10.73	2.93			
Toplam	Evet	172	76.58	17.00	4.96	.000**	.56
	Hayır	144	67.01	17.20			

Not. ** $p < .01$, * $p < .05$

Tabloda yer alan t -testi sonuçları, çevresel kampanyalara katılım durumunun Ekolojik Vatandaşlık Ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılıklar oluşturduğunu göstermektedir. Kampanyalara katılan grubun tüm boyutlarda daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Katılım boyutunda, kampanyalara katılan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 20.54$, katılmayanların ortalaması ise $\bar{X} = 17.04$ olarak hesaplanmıştır.

ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $t(314) = 4.38, p < .05, d = .49$. Etki büyüklüğü küçük-orta düzeydedir.

Sürdürülebilirlik boyutunda, kampanyalara katılanların ortalaması $\bar{X} = 23.04$, katılmayanların ortalaması ise $\bar{X} = 21.72$ olup fark anlamlıdır, $t(314) = 2.11, p < .05, d = .24$. Etki büyüklüğü küçüktür. Sorumluluk boyutunda kampanyalara katılanların ortalaması $\bar{X} = 21.13$, katılmayanların ortalaması ise $\bar{X} = 17.50$ olarak belirlenmiş ve fark güçlü biçimde anlamlıdır, $t(314) = 6.73, p < .05, d = .78$. Etki büyüklüğü orta-büyük düzeydedir. Hak ve Adalet boyutunda kampanyalara katılan grubun ortalaması $\bar{X} = 11.86$, katılmayanların ortalaması ise $\bar{X} = 10.73$ olup fark anlamlıdır, $t(314) = 3.68, p < .05, d = .43$. Etki büyüklüğü küçük-orta düzeydedir. Ekolojik vatandaşlık toplam kampanyalara katılan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 76.58$, katılmayanların ortalaması ise $\bar{X} = 67.01$ olarak belirlenmiş ve fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $t(314) = 4.96, p < .05, d = .56$. Etki büyüklüğü orta düzeydedir.

4.1.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversitede Çevre Eğitimi Dersi Alma Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutları) çevre eğitimi dersi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t -testi uygulanmıştır ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuş ve ilgili istatistiksel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 14. Üniversitede çevre eğitimi dersi alma durumuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri t - testi sonuçları

Ekolojik Vatandaşlık	Çevre eğitimi dersi alma durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's d
Katılım	Evet	148	20.35	7.43	3.27	.001**	.37
	Hayır	168	17.70	6.94			
Sürdürülebilirlik	Evet	148	23.07	5.54	1.91	.057	.22
	Hayır	168	21.88	5.46			
Sorumluluk	Evet	148	20.63	4.74	3.84	.000**	.44
	Hayır	168	18.47	5.19			
Hak ve Adalet	Evet	148	11.61	2.49	1.66	.097	.19
	Hayır	168	11.11	2.87			

Toplam	Evet	148	75.68	17.23	3.31	.001**	.38
	Hayır	168	69.17	17.63			

Not. ** $p < .01$

Tablo 15'te sunulan bulgular, üniversitede çevre eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin bazı alt boyutlarda ve toplam puanda daha yüksek olduğunu göstermektedir. Katılım boyutunda dersi alan grubun ortalaması $\bar{X} = 20.35$ iken, dersi almayan grubun ortalaması $\bar{X} = 17.70$ olarak belirlenmiş; bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $t(314) = 3.27, p < .05, d = .37$. Etki büyüklüğü küçük-orta düzeydedir. Sürdürülebilirlik boyutunda dersi alan grubun ortalaması $\bar{X} = 23.07$, almayan grubun ise $\bar{X} = 21.88$ olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, $t(314) = 1.91, p = .057, d = .22$, etki büyüklüğü küçüktür. Sorumluluk boyutunda çevre eğitimi alan grubun ortalaması $\bar{X} = 20.63$ iken, almayan grubun ortalaması $\bar{X} = 18.47$ 'dir. Bu fark anlamlı bulunmuş, $t(314) = 3.84, p < .05, d = .44$, etki büyüklüğü küçük-orta düzeydedir. Hak ve Adalet boyutunda dersi alan grubun ortalaması $\bar{X} = 11.61$, almayan grubun ise $\bar{X} = 11.11$ olarak belirlenmiş, fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir, $t(314) = 1.66, p > .05, d = .19$. Etki büyüklüğü küçük düzeydedir. Ekolojik vatandaşlık toplam puanlarında ise dersi alan grubun ortalaması $\bar{X} = 75.68$, dersi almayan grubun ortalaması $\bar{X} = 69.17$ olarak hesaplanmış ve fark anlamlı bulunmuştur, $t(314) = 3.31, p < .05, d = .38$. Etki büyüklüğü küçük-orta düzeydedir.

4.1.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Su Kaynaklarını Koruma ve Su Tasarrufu Yapma Sorumluluk Düzeyine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeyine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutları) su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma sorumluluğu hissetme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t -testi uygulanmıştır ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuş ve ilgili istatistiksel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 15. Su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma sorumluluğuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri *t*-testi sonuçları

Ekolojik Vatandaşlık	Su Kaynaklarını Koruma	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's d
Katılım	Evet	304	19.06	7.35	2.26	.040*	.49
	Hayır	12	16.00	4.45			
Sürdürülebilirlik	Evet	304	22.65	5.41	3.53	.000**	.98
	Hayır	12	17.00	5.92			
Sorumluluk	Evet	304	19.59	5.04	1.96	.051	.53
	Hayır	12	16.66	5.91			
Hak ve Adalet	Evet	304	11.47	2.61	4.37	.000**	1.17
	Hayır	12	8.08	3.08			
Toplam	Evet	304	72.79	17.55	2.91	.004**	.87
	Hayır	12	57.75	16.36			

Not. ** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 16'da sunulan bulgularda, su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma sorumluluğu yüksek olan öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinde anlamlı farklar bulunduğunu göstermektedir. Katılım boyutunda sorumluluk düzeyi yüksek grubun ortalaması $\bar{X} = 19.06$ iken, düşük grubun ortalaması $\bar{X} = 16.00$ olarak belirlenmiş bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır, $t(314) = 2.26$, $p < .05$, $d = .49$. Etki büyüklüğü orta düzeydedir. Sürdürülebilirlik boyutunda yüksek sorumluluk grubunun ortalaması $\bar{X} = 22.65$, düşük grubun ortalaması $\bar{X} = 17.00$ olarak hesaplanmış ve fark anlamlı bulunmuştur, $t(314) = 3.53$, $p < .05$, $d = .98$. Etki büyüklüğü yüksek düzeydedir. Hak ve Adalet boyutunda da yüksek sorumluluk grubunun ortalaması $\bar{X} = 11.47$ iken, düşük grubun ortalaması $\bar{X} = 8.08$ olarak görülmüş ve fark anlamlıdır, $t(314) = 4.37$, $p < .05$, $d = 1.17$. Etki büyüklüğü yüksek düzeydedir. Sorumluluk alt boyutunda yüksek sorumluluk grubunun ortalaması $\bar{X} = 19.59$, düşük grubun ortalaması $\bar{X} = 16.66$ olarak belirlenmiş fark istatistiksel olarak sınırda anlamlıdır, $t(314) = 1.96$, $p = .051$, $d = .53$. Bu değer küçük-orta düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Genel ekolojik vatandaşlık puanlarında ise yüksek sorumluluk düzeyine sahip grubun ortalaması $\bar{X} = 72.79$, düşük sorumluluk grubunun ortalaması $\bar{X} = 57.75$ olarak hesaplanmış ve fark anlamlı bulunmuştur, $t(314) = 2.91$, $p < .05$, $d = .87$. Etki büyüklüğü yüksek düzeydedir.

4.1.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Olumlu Tutumlarda Etkili Olan Faktörlere Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeyine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutları) çevreye yönelik olumlu tutumlarında etkili olan faktörlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik testlerden ANOVA uygulanmıştır. Etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla η^2 değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuş ve ilgili istatistiksel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 16. Çevreye yönelik olumlu tutumlarda etkili faktörlere göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri ANOVA analiz sonuçları

Çevreye Yönelik Olumlu Tutum	N	$\bar{X}$	Ss	Sd ₁	Sd ₂	f	p	η^2	İşlem sonrası
Katılım									
Eğitim	103	19.25	7.82						
Aile	115	18.41	7.11	3	312	.389	.761	.004	-
Sosyal çevre	73	19.45	6.73						
Kitle iletişim araçları	25	18.68	7.57						
Sürdürülebilirlik									
Eğitim	103	22.89	5.73						
Aile	115	22.45	5.57	3	312	.709	.547	.007	-
Sosyal çevre	73	22.23	5.25						
Kitle iletişim araçları	25	21.16	5.32						
Sorumluluk									
Eğitim	103	19.53	4.94						
Aile	115	16.61	4.96	3	312	.140	.936	.001	-
Sosyal çevre	73	19.15	5.25						
Kitle iletişim araçları	25	19.64	6.10						
Hak ve Adalet									
Eğitim	103	11.63	2.58						
Aile	115	11.41	2.77	3	312	1.656	.176	.016	-
Sosyal çevre	73	10.75	2.83						
Kitle iletişim araçları	25	11.60	2.30						
EVÖ Toplam									
Eğitim	103	73.31	18.36						
Aile	115	71.90	17.39	3	312	.206	.892	.002	-
Sosyal çevre	73	71.58	17.35						
Kitle iletişim araçları	25	71.08	18.43						

Analiz sonuçları incelendiğinde, katılım puanları açısından çevreye yönelik olumlu tutumlarda etkili olan faktörlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılım için yapılan ANOVA sonucunda $F(3,312) = .389, p > .05, \eta^2 = .004$ bulunmuş ve bu değer küçük bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Benzer şekilde, Sürdürülebilirlik ($F(3,312) = .709, p > .05, \eta^2 = .007$), Sorumluluk ($F(3,312) = .140, p > .05, \eta^2 = .001$), Hak ve Adalet ($F(3,312) = 1.656, p > .05, \eta^2 = .016$) ve EVÖ Toplam ($F(3,312) = .206, p > .05, \eta^2 = .002$)

puanları açısından da gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Elde edilen etki büyüklükleri değerlendirildiğinde, tüm alt boyutlar ve toplam puan için etkiler küçük düzeydedir.

4.1.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tüketim Alışkanlıklarında Doğayı Koruma Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutları) tüketim alışkanlıklarında doğayı koruma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem *t*-testi uygulanmıştır ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's *d* etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuş ve ilgili istatistiksel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 17. Tüketim alışkanlıklarında doğayı koruma durumuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri *t*- testi analizi sonuçları

Ekolojik Vatandaşlık	Doğa dostu tüketim	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's <i>d</i>
Katılım	Evet	184	20.84	7.30	5.79	.000**	.66
	Kısmen	126	16.26	6.48			
Sürdürülebilirlik	Evet	184	24.01	5.26	6.00	.000**	.71
	Kısmen	126	20.42	5.09			
Sorumluluk	Evet	184	20.59	4.75	4.43	.000**	.52
	Kısmen	126	18.00	5.24			
Hak ve Adalet	Evet	184	11.96	2.47	4.55	.000**	.54
	Kısmen	126	10.57	2.71			
Toplam	Evet	184	77.41	16.92	6.32	.000**	.73
	Kısmen	126	65.28	16.37			

Not. ** $p < .01$

Tablo 18'de yer alan bulgular, tüketim alışkanlıklarında doğayı koruma davranışının ekolojik vatandaşlık düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını göstermektedir. Doğa dostu tüketim davranışında bulunan öğretmen adaylarının Katılım ortalaması ($\bar{X} = 20.84$), kısmen doğa dostu tüketim yapanlara göre ($\bar{X} = 16.26$) daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(308) = 5.79, p < .05, d = .66$). Sürdürülebilirlik boyutunda da doğa dostu tüketim yapan grubun ortalaması ($\bar{X} = 24.01$), diğer gruptan ($\bar{X} = 20.42$) anlamlı biçimde

yüksektir ($t(308) = 6.00, p < .05, d = .71$). Sorumluluk boyutunda doğa dostu tüketim yapanların ortalaması ($\bar{X} = 20.59$), kısmen doğa dostu tüketim yapanlara göre ($\bar{X} = 18.00$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir ($t(308) = 4.43, p < .05, d = .52$). Hak ve Adalet boyutunda da benzer bir sonuç görülmüş, doğa dostu tüketim yapanların ortalaması ($\bar{X} = 11.96$), diğer gruptan ($\bar{X} = 10.57$) anlamlı derecede yüksektir ($t(308) = 4.55, p < .05, d = .54$). Genel ekolojik vatandaşlık puanlarında da belirgin bir fark bulunmuştur. Doğa dostu tüketim yapanların toplam puanı ($\bar{X} = 77.41$), kısmen doğa dostu tüketim yapanlara göre ($\bar{X} = 65.28$) anlamlı biçimde daha yüksektir ($t(308) = 6.32, p < .05, d = .73$). Etki büyüklükleri incelendiğinde, toplam puan ve sürdürülebilirlik boyutunda yüksek düzeyde ($d \geq .70$), diğer alt boyutlarda ise orta düzeyde etki büyüklüğü görülmüştür.

4.1.11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Daha Az Enerji Tüketen Cihazları Tercih Etme Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutları) daha az enerji tüketen cihazları tercih etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t -testi uygulanmıştır ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 19'da sunulmuş ve ilgili istatistiksel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 18. Daha az enerji tüketen cihazları tercih etme durumuna göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri t - testi sonuçları

Ekolojik Vatandaşlık	Cihaz Kullanımı	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's d
Katılım	Evet	195	21.14	7.09	7.34	.000**	.88
	Hayır	121	15.41	6.12			
Sürdürülebilirlik	Evet	195	24.13	5.04	7.50	.000**	.86
	Hayır	121	19.71	5.19			
Sorumluluk	Evet	195	20.82	4.73	6.28	.000**	.75
	Hayır	121	17.32	4.93			
Hak ve Adalet	Evet	195	12.14	2.27	6.76	.000**	.81
	Hayır	121	10.06	2.86			
Toplam	Evet	195	78.25	16.39	8.50	.000**	1.00
	Hayır	121	62.51	15.35			

Not. ** $p < .01$

Enerji tasarruflu cihaz kullanan öğretmen adaylarının Katılım ortalaması ($\bar{X} = 21.14$), cihaz kullanmayanlara göre ($\bar{X} = 15.41$) daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(314) = 7.34, p < .05, d = .88$). Sürdürülebilirlik boyutunda da enerji tasarruflu cihaz kullanan grubun ortalaması ($\bar{X} = 24.13$), diğer gruptan ($\bar{X} = 19.71$) anlamlı biçimde yüksektir ($t(314) = 7.50, p < .05, d = .86$). Sorumluluk boyutunda enerji tasarruflu cihaz kullananların ortalaması ($\bar{X} = 20.82$), cihaz kullanmayanlara göre ($\bar{X} = 17.32$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir ($t(314) = 6.28, p < .05, d = .75$). Hak ve Adalet boyutunda da benzer bir sonuç görülmüş, enerji tasarruflu cihaz kullananların ortalaması ($\bar{X} = 12.14$), diğer gruptan ($\bar{X} = 10.06$) anlamlı derecede yüksektir ($t(314) = 6.76, p < .05, d = .81$). Genel ekolojik vatandaşlık puanlarında da belirgin bir fark bulunmuş, enerji tasarruflu cihaz kullananların toplam puanı ($\bar{X} = 78.25$), cihaz kullanmayanlara göre ($\bar{X} = 62.51$) anlamlı biçimde daha yüksektir ($t(314) = 8.50, p < .05, d = 1.00$). Etki büyüklükleri incelendiğinde, tüm alt boyutlarda büyük düzeyde etki görülmüş, toplam puanda ise etki büyüklüğü çok büyük düzeye ulaşmıştır.

4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum düzeyleri, çeşitli demografik ve çevresel değişkenler açısından incelenmiş ve elde edilen veriler tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Bulgular, betimsel istatistikler ve yapılan *t*-testi veya ANOVA analizleri doğrultusunda alt başlıklar halinde düzenlenmiştir.

4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutum Düzeylerinin Betimsel Analizine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Çevreye yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 20'de sunulmuş ve ilgili istatistiksel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 20. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni çevresel paradigma ölçeği puanları

	Madde Sayısı	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Çevre Merkezci Yaklaşım	7	4.17	.57	Yüksek
İnsan Merkezci Yaklaşım	7	2.70	.65	Orta
Yeni Çevresel Paradigma Toplam	14	3.74	.44	Yüksek

N= 316

Tablo incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği toplam puan ortalamasının 3.74 (Ss = .44) olduğu görülmektedir. Bu değer, adayların

çevreye ilişkin genel bakış açılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, Çevre Merkezci Yaklaşım boyutunun ortalama puanı 4.17 ($S_s = .57$) olup yüksek düzeydedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının çevreyi merkeze alan, doğanın bütüncül değerini önceleyen bir bakış açısına güçlü biçimde sahip olduklarını göstermektedir. İnsan Merkezci Yaklaşım boyutunun ortalama puanı ise 2.70 ($S_s = .65$) olup orta düzeyde bir eğilimi yansıtmaktadır.

4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni çevresel paradigma düzeylerinin (insan merkezci yaklaşım ve çevre merkezci yaklaşım açısından) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *t*-testi kullanılmıştır ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's *d* etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 19. Cinsiyet değişkenine göre yeni çevresel paradigma ölçeği *t*- test sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S_s	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Çevre Merkezci Yaklaşım	Kadın	220	29.28	3.90	.43	.664	.05
	Erkek	96	29.07	4.27			
İnsan Merkezci Yaklaşım	Kadın	220	18.60	4.22	-1.60	.112	.21
	Erkek	96	19.56	5.23			
Yeni Çevresel Paradigma Toplam	Kadın	220	52.69	5.74	1.42	.158	.19
	Erkek	96	51.51	7.20			

Yapılan bağımsız örneklem *t*-testinde, Çevre Merkezci Yaklaşım puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Kadın katılımcıların ortalama puanı 29.28, erkek katılımcıların ortalama puanı ise 29.07'dir. Bu iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(314) = .43, p > .05$). Etki büyüklüğü oldukça düşüktür ($d = .05$). İnsan Merkezci Yaklaşım puanlarında da cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kadınların ortalama puanı 18.60, erkeklerin ortalama puanı 19.56 olup bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(314) = -1.60, p > .05$). Etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($d = .21$). Yeni Çevresel Paradigma toplam puanlarında da benzer şekilde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kadınların ortalama puanı 52.69, erkeklerin ortalama puanı ise 51.51'dir. Bu fark anlamlı değildir ($t(314) = 1.42, p > .05$). Etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($d = .19$).

4.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni çevresel paradigma düzeylerinin (insan merkezci yaklaşım ve çevre merkezci yaklaşım açısından) sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik testlerden ANOVA uygulanmıştır. Etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla η^2 değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur. Sonuçlar, ilgili istatistiksel değerler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 20. Sınıf düzeyine göre yeni çevresel paradigma ölçeği ANOVA analiz sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd ₁	Sd ₂	f	p	η^2	İşlem sonrası
Çevre Merkezci Yaklaşım									
1.sınıf	80	28.89	3.48						
2.sınıf	80	29.52	4.08	3	312	.169	.917	.001	-
3.sınıf	73	29.91	3.41						
4.sınıf	83	28.63	4.76						
İnsan Merkezci Yaklaşım									
1.sınıf	80	19.25	3.98						
2.sınıf	80	19.23	4.41	3	312	1.268	.285	.012	-
3.sınıf	73	19.05	5.02						
4.sınıf	83	18.06	4.80						
YÇP Toplam									
1.sınıf	80	51.63	5.71						
2.sınıf	80	52.28	6.01	3	312	.549	.649	.005	-
3.sınıf	73	52.86	6.60						
4.sınıf	83	52.57	6.64						

Tabloya göre, çevre merkezci yaklaşım puanları açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 312) = .169, p > .05, \eta^2 = .001$. Benzer şekilde, insan merkezci yaklaşım puanları açısından da sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3, 312) = 1.268, p > .05, \eta^2 = .012$. YÇP toplam puanları için yapılan ANOVA sonucunda da sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır, $F(3, 312) = .549, p > .05, \eta^2 = .005$.

4.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite Öncesi Yaşam Yerine Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni çevresel paradigma düzeylerinin (insan merkezci yaklaşım ve çevre merkezci yaklaşım açısından) üniversite öncesi yaşadıkları

yerleşim yeri göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kırsal (köy ve kasaba) ve kentsel (il ve ilçe merkezi) olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu farklılık bağımsız örneklem *t*-testi ile analiz edilmiş ve etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's *d* değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 23'te sunulmuştur. Sonuçlar, ilgili istatistiksel değerler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 21. Üniversite öncesi yaşam yerine göre yeni çevresel paradigma ölçeği *t*-testi sonuçları

	Yaşam yeri	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's <i>d</i>
Çevre Merkezci Yaklaşım	Kırsal	49	28.85	3.37	-.69	.490	.10
	Kentsel	267	29.28	4.11			
İnsan Merkezci Yaklaşım	Kırsal	49	18.97	5.17	.15	.881	.02
	Kentsel	267	18.87	4.45			
Yeni Çevresel Paradigma Toplam	Kırsal	49	51.87	5.65	-.55	.580	.09
	Kentsel	267	52.41	6.34			

Tablo 23 incelendiğinde, üniversite öncesi yaşam yerine göre Yeni Çevresel Paradigma ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çevre Merkezci Yaklaşım puanları, kırsal bölgede yaşayan öğretmen adaylarının ortalamasının ($\bar{X} = 28.85$) kentsel bölgede yaşayanların ortalamasına ($\bar{X} = 29.28$) yakın olduğunu göstermektedir. Yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(314) = -.69, p > .05$). Etki büyüklüğü oldukça düşüktür ($d = .10$). İnsan Merkezci Yaklaşım puanlarında da benzer bir durum görülmektedir. Kırsal bölgede yaşayanların ortalaması ($\bar{X} = 18.97$) ile kentsel bölgede yaşayanların ortalaması ($\bar{X} = 18.87$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(314) = .15, p > .05$). Etki büyüklüğü yok düzeyindedir ($d = .02$). YÇP toplam puanları açısından da yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kırsal bölgede yaşayanların ortalaması ($\bar{X} = 51.87$) ile kentsel bölgede yaşayanların ortalaması ($\bar{X} = 52.41$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(314) = -.55, p > .05$). Etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($d = .09$).

4.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Sivil Toplum Kuruluşlarına (STK) Üye Olma Durumuna Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının STK üye olma durumuna göre çevreye yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Öğretmen adayları “STK üyesi olanlar” ve “STK üyesi olmayanlar” olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu farklılık bağımsız örneklem *t*-testi ile analiz

edilmiş ve etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's d değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 24'te sunulmuştur. Sonuçlar, ilgili istatistiksel değerler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 22. STK üyesi olma durumuna göre yeni çevresel paradigma ölçeği t -testi sonuçları

	STK üyeliği	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's d
Çevre Merkezci Yaklaşım	Evet	48	29.52	3.91	.56	.575	.08
	Hayır	268	29.16	4.02			
İnsan Merkezci Yaklaşım	Evet	48	17.70	4.86	-1.95	.052	.31
	Hayır	268	19.10	4.48			
Yeni Çevresel Paradigma Toplam	Evet	48	53.81	6.38	1.79	.074	.28
	Hayır	268	52.06	6.18			

Tablo 24 incelendiğinde, sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumuna göre Yeni Çevresel Paradigma ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çevre Merkezci Yaklaşım puanları, STK üyesi olanların ortalamasının ($\bar{X} = 29.52$) üye olmayanlara ($\bar{X} = 29.16$) yakın olduğunu göstermektedir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(314) = .56, p > .05$). Etki büyüklüğü oldukça düşüktür ($d = .08$). İnsan Merkezci Yaklaşım puanları da STK üyeliğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Üye olanların ortalaması ($\bar{X} = 17.70$) ile üye olmayanların ortalaması ($\bar{X} = 19.10$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(314) = -1.95, p > .05$). Etki büyüklüğü orta düzeydedir ($d = .31$). YÇP toplam puanları açısından da STK üyeliğine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Üye olanların ortalaması ($\bar{X} = 53.81$) ile üye olmayanların ortalaması ($\bar{X} = 52.06$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(314) = 1.79, p > .05$). Etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($d = .28$).

4.2.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Kampanyalara Katılım Durumuna Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni çevresel paradigma düzeylerinin (insan merkezci yaklaşım ve çevre merkezci yaklaşım açısından) çevreyle ilgili kampanyalara katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t -testi kullanılmıştır ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 25'te sunulmuştur. Sonuçlar, ilgili istatistiksel değerler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 23. Çevre kampanyalarına katılım durumuna göre yeni çevresel paradigma ölçeği *t*-testi sonuçları

	Çevre kampanyalarına katılma	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's <i>d</i>
Çevre Merkezci Yaklaşım	Evet	172	29.70	3.78	2.32	.021*	.26
	Hayır	144	28.65	4.20			
İnsan Merkezci Yaklaşım	Evet	172	18.32	4.74	-2.41	.016*	.27
	Hayır	144	19.56	4.27			
Yeni Çevresel Paradigma Toplam	Evet	172	53.37	6.15	3.28	.001**	.37
	Hayır	144	51.09	6.12			

Not. ** $p < .01$, * $p < .05$

Bağımsız örneklem *t*-testi sonuçları, Çevre Merkezci Yaklaşım puanlarının kampanyaya katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kampanyaya katılanların puanları ($\bar{X} = 29.70$) ile katılmayanların puanları ($\bar{X} = 28.65$) arasında fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(314) = 2.32, p < .05$). Etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($d = .26$). İnsan Merkezci Yaklaşım puanları açısından da kampanyaya katılım anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Katılanların puanları ($\bar{X} = 18.32$) ile katılmayanların puanları ($\bar{X} = 19.56$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(314) = -2.41, p < .05$). Etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($d = .27$). Yeni Çevresel Paradigma toplam puanlarında da kampanyaya katılanların puanları ($\bar{X} = 53.37$) ile katılmayanların puanları ($\bar{X} = 51.09$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($t(314) = 3.28, p < .05$). Etki büyüklüğü küçük-orta düzeydedir ($d = .37$).

4.2.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversitede Çevre Eğitimi Dersi Alma Durumuna Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni çevresel paradigma düzeylerinin (insan merkezci yaklaşım ve çevre merkezci yaklaşım açısından) üniversitede çevre eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *t*-testi kullanılmıştır ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's *d* etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 26'da sunulmuştur. Sonuçlar, ilgili istatistiksel değerler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 24. Üniversitede çevre eğitimi dersi alma durumuna göre yeni çevresel paradigma ölçeği *t*-testi sonuçları

	Çevre eğitimi dersi alma	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's <i>d</i>
Çevre Merkezci Yaklaşım	Evet	148	29.33	4.45	.47	.634	.05
	Hayır	168	29.11	3.57			
İnsan Merkezci Yaklaşım	Evet	148	18.51	4.90	-1.37	.170	.15
	Hayır	168	19.22	4.23			
Yeni Çevresel Paradigma Toplam	Evet	148	52.82	6.71	1.31	.188	.15
	Hayır	168	51.89	5.76			

Bağımsız örneklem *t*-testi sonuçları, Çevre Merkezci Yaklaşım puanlarının çevre eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Çevre eğitimi alanların puanı ($\bar{X} = 29.33$) ile almayanların puanı ($\bar{X} = 29.11$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(314) = .47, p > .05$). Etki büyüklüğü oldukça düşüktür ($d = .05$). İnsan Merkezci Yaklaşım puanları açısından da çevre eğitimi alma durumu anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Eğitim alanların puanı ($\bar{X} = 18.51$) ile almayanların puanı ($\bar{X} = 19.22$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(314) = -1.37, p > .05$). Etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($d = .15$). Yeni Çevresel Paradigma toplam puanları açısından da çevre eğitimi almak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Eğitim alanların puanı ($\bar{X} = 52.82$) ile almayanların puanı ($\bar{X} = 51.89$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(314) = 1.31, p > .05$). Etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($d = .15$).

4.2.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Su Kaynaklarını Koruma ve Su Tasarrufu Yapma Sorumluluk Düzeyine Göre Çevre Tutum Düzeyine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni çevresel paradigma düzeylerinin (insan merkezci yaklaşım ve çevre merkezci yaklaşım açısından) Su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma sorumluluğuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *t*-testi kullanılmıştır ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's *d* etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 27'de sunulmuş

Tablo 25. Su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma sorumluluğuna göre yeni çevresel paradigma ölçeği *t*-testi sonuçları

	Su kaynaklarını koruma	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's d
Çevre Merkezci Yaklaşım	Evet	304	29.37	3.87	3.56	.000**	1.05
	Hayır	12	25.25	5.32			
İnsan Merkezci Yaklaşım	Evet	304	18.83	4.60	-.99	.324	.04
	Hayır	12	20.16	3.48			
Yeni Çevresel Paradigma Toplam	Evet	304	52.53	6.14	3.01	.003**	.34
	Hayır	12	47.08	6.55			

Not. ** $p < .01$

Bağımsız örneklem *t*-testi sonuçları, Çevre Merkezci Yaklaşım puanlarının su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Su sorumluluğu yüksek olanların puanı ($\bar{X} = 29.37$) ile düşük olanların puanı ($\bar{X} = 25.25$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(314) = 3.56, p < .05$). Etki büyüklüğü büyük düzeydedir ($d = 1.05$). İnsan Merkezci Yaklaşım puanları açısından su sorumluluğu algısı anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Yüksek algıya sahip olanların puanı ($\bar{X} = 18.83$) ile düşük algıya sahip olanların puanı ($\bar{X} = 20.16$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(314) = -.99, p > .05$). Etki büyüklüğü çok düşüktür ($d = .04$). Yeni Çevresel Paradigma toplam puanları açısından su sorumluluğu algısı anlamlı bir fark yaratmıştır. Yüksek algıya sahip katılımcıların puanı ($\bar{X} = 52.53$) ile düşük algıya sahip katılımcıların puanı ($\bar{X} = 47.08$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(314) = 3.01, p < .05$). Etki büyüklüğü küçük-orta düzeydedir ($d = .34$).

4.2.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Olumlu Tutumlarda Etkili Olan Faktörlere Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni çevresel paradigma düzeylerinin (insan merkezci yaklaşım ve çevre merkezci yaklaşım açısından) çevreye yönelik olumlu tutumlarında etkili olan faktörlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik testlerden ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmesi durumunda gruplar arasındaki farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla η^2 değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda

elde edilen bulgular Tablo 28’de sunulmuş ve ilgili istatistiksel değerler doğrultusunda değerlendirilmiştir

Tablo 26. Çevreye yönelik olumlu tutumlarda etkili olan faktörlere göre yeni çevresel paradigma ölçeği ANOVA analiz sonuçları

Çevreye Yönelik Olumlu Tutum	N	$\bar{X}$	Ss	Sd ₁	Sd ₂	f	p	η^2	İşlem sonrası
Çevre Merkezci Yaklaşım									
Eğitim	103	29.22	4.14						
Aile	115	29.26	4.25	3	312	.169	.917	.001	-
Sosyal çevre	73	29.00	3.57						
Kitle iletişim araçları	25	29.64	3.65						
İnsan Merkezci Yaklaşım									
Eğitim	103	18.08	3.94						
Aile	115	19.29	4.90	3	312	3.254	.022*	.030	-
Sosyal çevre	73	19.84	4.68						
Kitle iletişim araçları	25	17.52	4.42						
YÇP Toplam									
Eğitim	103	53.13	5.94						
Aile	115	51.97	6.61	3	312	2.282	.079	.021	-
Sosyal çevre	73	51.15	5.78						
Kitle iletişim araçları	25	54.12	6.38						

Not. * $p < .05$

Analiz sonuçları incelendiğinde, çevre merkezci yaklaşım puanları açısından çevreye yönelik olumlu tutumları etkileyen faktörler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 312) = .169, p > .05, \eta^2 = .001$. İnsan merkezci yaklaşım puanları için yapılan analizde $F(3, 312) = 3.254, p < .05$ olarak bulunmuş ancak grup ortalamaları arasındaki farklılıklar incelendiğinde etkilerin küçük olması ($\eta^2 = .030$) ve post-hoc analizlerin belirgin bir anlamlılık göstermemesi nedeniyle pratik açıdan anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yeni çevresel paradigma toplam puanları açısından yapılan analizde de çevreye yönelik olumlu tutumları etkileyen faktörler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3, 312) = 2.282, p > .05, \eta^2 = .021$.

4.2.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tüketim Alışkanlıklarında Doğayı Koruma Durumuna Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni çevresel paradigma düzeylerinin (insan merkezci yaklaşım ve çevre merkezci yaklaşım açısından) tüketim alışkanlıklarında doğayı

koruma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *t*-testi kullanılmıştır ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's *d* etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 29'da sunulmuş ve ilgili istatistiksel değerler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 27. Tüketim alışkanlıklarında doğayı koruma değişkenine göre yeni çevresel paradigma ölçeği ve alt boyutlarının *t*-testi sonuçları

	Doğa Dostu Tüketim	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's <i>d</i>
Çevre Merkezci Yaklaşım	Evet	184	29.51	3.90	.95	.342	.11
	Hayır	126	29.07	3.94			
İnsan Merkezci Yaklaşım	Evet	184	18.63	4.62	-1.04	.296	.12
	Hayır	126	19.19	4.51			
Yeni Çevresel Paradigma Toplam	Evet	184	52.87	6.10	1.38	.166	.16
	Hayır	126	51.88	6.20			

Bağımsız örneklem *t*-testi sonuçları, Çevre Merkezci Yaklaşım puanlarının doğa dostu tüketim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Doğa dostu tüketim yapanların puanları ($\bar{X} = 29.51$) ile yapmayanların puanları ($\bar{X} = 29.07$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(308) = .95, p > .05$. Etki büyüklüğü küçüktür ($d = .11$). İnsan Merkezci Yaklaşım puanları açısından da doğa dostu tüketim durumu anlamlı bir fark yaratmamıştır. Tüketim yapanların puanları ($\bar{X} = 18.63$) ile yapmayanların puanları ($\bar{X} = 19.19$) arasında fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, $t(308) = -1.04, p > .05$. Etki büyüklüğü küçüktür ($d = .12$). Yeni Çevresel Paradigma toplam puanları açısından da doğa dostu tüketim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüketim yapanların puanları ($\bar{X} = 52.87$) ile yapmayanların puanları ($\bar{X} = 51.88$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir, $t(308) = 1.38, p > .05$. Etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($d = .16$).

4.2.11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Daha Az Enerji Tüketen Cihazları Tercih Etme Durumuna Göre Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni çevresel paradigma düzeylerinin (insan merkezci yaklaşım ve çevre merkezci yaklaşım açısından) daha az enerji tüketen cihazları tercih etme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *t*-testi kullanılmıştır ve farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's *d* etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 30'da sunulmuştur. Sonuçlar, ilgili istatistiksel değerler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 28. Daha az enerji tüketen cihazları tercih etme durumuna göre yeni çevresel paradigma ölçeği ve alt boyutlarının *t*-testi sonuçları

	Cihaz kullanımı	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's d
Çevre Merkezci Yaklaşım	Evet	195	29.55	3.74	1.91	.057	.22
	Hayır	121	28.67	4.35			
İnsan Merkezci Yaklaşım	Evet	195	18.65	4.68	-1.18	.240	.14
	Hayır	121	19.27	4.36			
Yeni Çevresel Paradigma Toplam	Evet	195	52.90	5.87	2.09	.037	.24
	Hayır	121	51.40	6.70			

Bağımsız örneklem *t*-testi sonuçları, Çevre Merkezci Yaklaşım puanlarının cihaz kullanımı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Daha az enerji tüketen cihazları tercih edenlerin puanları ($\bar{X} = 29.55$) ile tercih etmeyenlerin puanları ($\bar{X} = 28.67$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(314) = 1.91, p > .05$. Etki büyüklüğü küçüktür ($d = .22$). İnsan Merkezci Yaklaşım puanları açısından cihaz kullanımı anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Cihaz tercih edenlerin puanları ($\bar{X} = 18.65$) ile etmeyenlerin puanları ($\bar{X} = 19.27$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir, $t(314) = -1.18, p > .05$. Etki büyüklüğü küçüktür ($d = .14$). Yeni Çevresel Paradigma toplam puanları açısından ise cihaz tercihi anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Daha az enerji tüketen cihazları kullananların puanları ($\bar{X} = 52.90$) ile kullanmayanların puanları ($\bar{X} = 51.40$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(314) = 2.09, p < .05$. Etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($d = .24$).

4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeyleri ile Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile Yeni Çevresel Paradigma puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 29. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevre tutumlarına ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Katılım	-							
2. Sürdürülebilirlik	.679**	-						
3. Sorumluluk	.745**	.602**	-					
4. Hak ve Adalet	.602**	.153**	.582**	-				
5. EVÖ Toplam	.916**	.849**	.871**	.706**	-			
6. Çevre Merkezci Yaklaşım	.147**	.153**	.274**	.289**	.231**	-		
7. İnsan Merkezci Yaklaşım	.092	.042	-.019	-.077	.034	-.054	-	
8. YÇP Toplam	.027	.068	.190**	.242**	.124*	.682**	-.767**	-

Not. ** $p < .01$, * $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre, ekolojik vatandaşlığın Katılım, Sürdürülebilirlik, Sorumluluk ve Hak ve Adalet alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($r = .602-.745$, $p < .01$). EVÖ toplam puanı ile alt boyutlar arasındaki korelasyonlar da pozitif ve anlamlıdır ($r = .849-.916$, $p < .01$). Çevre Merkezci Yaklaşım ile Katılım, Sürdürülebilirlik, Sorumluluk ve Hak ve Adalet alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($r = .147-.289$, $p < .01$). Bu değişken ile EVÖ toplam puanı arasındaki ilişki de pozitiftir ($r = .231$, $p < .01$). İnsan Merkezci Yaklaşım ile ekolojik vatandaşlığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > .05$). Bu değişken ile EVÖ toplam puanı arasındaki ilişki de anlamlı değildir ($r = .034$, $p > .05$). Çevre Merkezci ve İnsan Merkezci Yaklaşım arasındaki korelasyon negatif olup anlamlı değildir ($r = -.054$, $p > .05$). NEP toplam puanı ile ekolojik vatandaşlık alt boyutları arasında pozitif korelasyonlar bulunmuş bu ilişkilerin bir kısmı anlamlı çıkmıştır ($r = .068-.242$, $p < .01$). EVÖ toplam puanı ile NEP toplam puanı arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ($r = .124$, $p < .05$). NEP toplam puanı ile Çevre Merkezci Yaklaşım arasındaki korelasyon pozitif ($r = .682$, $p < .01$) ve İnsan Merkezci Yaklaşım arasındaki korelasyon negatiftir ($r = -.767$, $p < .01$).

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumlarını belirleyerek birbirleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini ortaya çıkararak incelemek hedefiyle gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde çalışmanın sonuçları literatür ile desteklenerek tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Ekolojik Vatandaşlık ve Çevreye Yönelik Tutum Düzeylerine Yönelik Tartışma

Araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğunu göstermektedir. Katılım boyutunun düşük, hak ve adalet boyutunun ise yüksek olması, çevresel adalet ve sorumluluk anlayışının güçlü biçimde benimsendiğini buna karşılık aktif yurttaşlık davranışlarının yeterince gelişmediğini düşündürmektedir. Bu durum ekolojik vatandaşlığın bilişsel ve değer temelli yönlerinin davranışsal boyuta aynı ölçüde yansımadağını ortaya koymaktadır.

Bu bulgu, çevre eğitimi alanında sıklıkla vurgulanan bilgi, tutum, davranış kopuşu ile örtüşmektedir. Literatürde öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışmada katılım boyutunun görece düşük kaldığı (Uysal, 2018; Altın, 2022; Kaya, 2025; Sezer ve Öner Armağan, 2023), buna karşılık hak ve adalet gibi değer temelli boyutların daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Altın,2022). Bu durum, çevresel konularda değer ve tutum düzeyinde bir farkındalık oluşmasına rağmen bu farkındalığın kamusal alanda aktif katılıma her zaman dönüşmediğini göstermektedir. Nitekim Dobson'ın ekolojik vatandaşlık kuramında merkezi bir yere sahip olan aktif yurttaşlık anlayışı, çevresel sorumlulukların sadece bireysel tutum ve değerler düzeyinde kalmaması gerektiğini bu sorumlulukların kamusal alanda katılım, eylem ve kolektif sorumluluk alma süreçleriyle somutlaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle katılım boyutunun görece düşük olması, ekolojik vatandaşlığın davranışsal yönünün yeterince güçlü olmadığını düşündürmektedir.

Bu tablo, öğretmen adaylarının çevresel konularda kamusal katılım ve aktif yurttaşlık davranışlarının dönüşmesi için yapısal desteklere ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir. Bu durum öğretmen yetiştirme süreçlerinde ekolojik vatandaşlığın daha çok kuramsal ve söylemsel düzeyde ele alındığını düşündürmektedir. Katılımı, inisiyatif almayı ve çevresel karar süreçlerine dâhil olmayı teşvik eden uygulamalı öğrenme deneyimlerinin sınırlı kalması, davranışsal boyuttaki bu zayıflığın olası nedenleri arasında değerlendirilebilir.

Katılım boyutunun düşük düzeyde kalması sadece katılıma yönelik bireysel isteksizlikle açıklanabilecek bir durum olarak görülmemelidir. Bu bulgu öğretmen yetiştirme programlarının yapısı ve öğretim süreçleriyle ilişkili daha geniş bir açıdan değerlendirilmelidir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında çevre konularının çoğunlukla bilişsel kazanımlar ve değer aktarımı odağında ele alınması, öğrencilerin çevresel karar alma süreçlerine aktif biçimde dâhil olmalarını gerektiren deneyimlerin sınırlı yol açabilmektedir. Bu durum, aktif vatandaş yetiştirme hedefinin söylemsel düzeyde güçlü olmasına rağmen uygulamada daha çok pasif öğrenme ortamlarıyla desteklendiğini düşündürmektedir.

Türkiye bağlamında çevresel sivil toplum kuruluşlarına erişimin sınırlı olması, üniversite ile STK iş birliklerinin yaygınlaşmamış olması ve çevresel eylemlerin zaman zaman politik ya da riskli olarak algılanması da öğretmen adaylarının katılım davranışlarını sınırlandıran yapısal etmenler arasında değerlendirilebilir. Bu koşullar, çevresel sorumlulukların bireysel düzeyde benimsenmesine rağmen kamusal katılımın davranışa dönüşmesini zorlaştırmaktadır.

Buna karşılık literatürde yer alan bazı çalışmalar ise mevcut bulgulardan farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Yolalan (2025) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini yüksek bulmuş, Ercan (2025) ise öğretmenlerin katılım dışındaki tüm boyutlarda yüksek düzeyde puanlara sahip olduğunu belirtmiştir. Bu farklılıkların, örneklem özellikleri ve üniversitelerin sunduğu uygulamalı çevre eğitimi olanaklarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle saha çalışmaları, toplumsal katılım temelli dersler ve uygulamalı çevre etkinliklerinin yaygın olduğu programlarda, katılım boyutunun daha yüksek düzeyde ortaya çıkması beklenmektedir.

Araştırmada çevreye yönelik tutum düzeylerinin yüksek bulunması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel değerlere yönelik güçlü bir duyarlılığa sahip olduklarını göstermektedir. NEP ölçeği bulguları, insan merkezci eğilimlerin sınırlı olduğunu çevre merkezci eğilimlerin ise belirgin biçimde baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının doğayı yalnızca insan ihtiyaçlarına hizmet eden bir araç olarak görmediklerini ve doğayı kendi başına değerli bir varlık olarak kabul ettiklerini düşündürmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin çevre merkezci değerlere öncelik verdiğini ortaya koyan önceki çalışmalar da (Özgen, 2012; Öcal, 2013; Uyanık, 2016; Bakır, 2017; Avcu, 2023; Veselaj, 2023) bu bulguyu desteklemektedir.

Alan yazında disiplinler arası karşılaştırmalar incelendiğinde, çevresel tutumların öğrenim görülen programa göre farklılaşabildiği görülmektedir. Kahyaoğlu ve Özgen (2012) sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim gören adayların çevre

tutumlarının, sınıf ve matematik öğretmenliği programındaki adaylara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yalçinkaya vd. (2014) ise fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin insan merkezci tutumlarının daha baskın, sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin ise doğa merkezli yaklaşımların öne çıktığını ortaya koymuştur. Bu farklılık, disiplinlerin epistemolojik yapılarıyla ilişkilendirilebilir. Fen bilgisi eğitimi doğayı daha çok çözümlenmesi ve yönetilmesi gereken bir sistem olarak ele alırken, sosyal bilgiler eğitimi toplumsal sorumluluk, etik ve vatandaşlık değerleri üzerinden çevreye daha bütüncül bir bakış açısı ile ele almaktadır.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının NEP çerçevesinde doğayı kendi iç dengesi olan, insanın merkezde değil bir parçası olduğu tüm canlı ve cansız unsurların karşılıklı bağımlılık içinde yer aldığı bir sistem olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu bakış açısı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının güçlü olduğunu ve öğrencilerde çevre bilinci geliştirme potansiyeline sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, çevresel tutumların yüksek düzeyde olmasına rağmen ekolojik vatandaşlık davranışlarının sınırlı kalması çevre eğitiminin davranışa yönelik boyutunda yapısal bir boşluğa işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının çevresel değerlere yönelik bilinç geliştirdiklerini ancak bu bilincin aktif yurttaşlık davranışlarıyla yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Bu durum, çevre eğitiminin değer aktarımı konusunda belirli ölçüde başarılı olduğunu ancak katılım ve sorumluluk alma gibi davranışsal boyutlarını bütüncül bir şekilde desteklemede yetersiz kaldığını düşündürmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi için öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı çevre etkinliklerinin artırılması, proje tabanlı ve toplumsal katılımı merkeze alan öğrenme yaklaşımlarının seçmeli değil programda zorunlu hale getirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının belediyeler, sivil toplum kuruluşları, okullar ve yerel gönüllü girişimlerle doğrudan etkileşim kurabilecekleri yapılandırılmış saha deneyimlerine yer verilmesi, çevre sorunlarının yaşanılan ortam içinde somut biçimde deneyimlenmesini sağlayacaktır. Bu tür deneyim temelli uygulamalar, çevresel duyarlılığın kamusal alanda görünür hale gelmesine katkı sunarak sürdürülebilir katılım davranışlarını güçlendirebilir.

5.2. Demografik Değişkenler Bağlamında Bulguların Tartışılması

Cinsiyet değişkeni bağlamında elde edilen bulgular, ekolojik vatandaşlığın genel düzeyde kadın ve erkek öğretmen adayları arasında belirgin biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte hak ve adalet boyutunda kadın öğretmen adaylarının daha yüksek bir duyarlılık sergilemesi dikkat çekmektedir. Bu durum, çevresel konuların özellikle

adalet, eşitlik ve sorumluluk gibi toplumsal yönleri söz konusu olduğunda kadınların daha güçlü bir farkındalık geliştirebildiğini düşündürmektedir. Ancak katılım, sürdürülebilirlik ve sorumluluk boyutlarında cinsiyete dayalı bir farklılaşmanın görülmemesi ekolojik vatandaşlığın çok boyutlu yapısı içinde cinsiyetin tek başına belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Literatürde yer alan çalışmalar da bu yorumu destekler niteliktedir. Kaya (2025), Akdeniz ve Durmaz (2024) cinsiyetin ekolojik vatandaşlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ancak kadınların tüm boyutlarda daha yüksek puanlar aldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Sezer ve Öner Armağan (2023) fen bilgisi öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada anlamlı bir cinsiyet farkına ulaşmamıştır. Buna karşılık Altın (2022) okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinde kadınların ekolojik vatandaşlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz vd. (2019) ile Kaya Aydın (2022), özellikle hak, adalet ve sorumluluk gibi boyutlarda kadınlar lehine farklılaşmaların ortaya çıkabildiğini vurgulamıştır. Bu çalışmalar, kadın öğretmen adaylarının özellikle çevresel adaletle ilişkili konularda daha duyarlı olabildiğini düşündürmekte ve ekolojik vatandaşlığın genel düzeyinin tek başına cinsiyetle açıklanamayacağını göstermektedir. Bu açıdan bireysel değerler, eğitim süreci ve içinde bulunulan toplumsal koşulların daha belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.

Çevreye yönelik tutumlar açısından cinsiyet değişkenine bağlı bir farklılaşma görülmemektedir. NEP puanlarının benzer düzeylerde olması çevresel tutumların cinsiyetten bağımsız olarak şekillenebildiğini düşündürmektedir. Avcu (2023) ve Gökmen (2021) kadınların erkeklere göre daha çevreci eğilimler sergilediğini belirtirken, Erkal, Kılıç ve Şahin (2012) kadınların çevreye olumlu tutum geliştirme olasılığının erkeklere göre 2,5 kat daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Öcal (2013), Karakaya (2009) ve Hastürk (2021) de kadınların çevreye yönelik daha olumlu tutumlar sergilediğini ortaya koymuştur. Buna karşılık cinsiyete bağlı olarak çevreye yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Yalçınkaya vd., 2014; Sever ve Yalçınkaya, 2012; Demirel vd., 2009; Yüksel ve Özkazanç, 2015; Sam vd., 2010). Xiao, Dunlap ve Hong (2019) ise Çin örneğinde elde ettiği bulgular ise cinsiyetin çevresel tutumlar üzerindeki etkisinin zamanla azaldığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Bu farklılıklar, örneklemelerin sosyo-kültürel yapısı, çevre eğitimi deneyimleri ve kullanılan ölçme araçlarının yapısıyla açıklanabilir. Özellikle öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda üniversite eğitiminin kadın ve erkek öğrencileri benzer çevresel değerlerle donatarak toplumsal cinsiyet farklarını azalttığını düşündürmektedir.

Ekolojik vatandaşlıkta katılım boyutunun düşük çıkması öğretmen adaylarında

çevreyle ilgili eyleme dayalı yurttaşlık davranışlarının henüz yeterince gelişmediğini göstermektedir. Bu durum kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamasını da açıklamaktadır. Davranışsal dönüşüm zaten sınırlı olduğundan cinsiyete dayalı farklılıkların belirginleşmesi beklenmemektedir. Buna karşılık, hak ve adalet boyutunda daha yüksek puanlar elde edilmesi çevresel adalet ve sorumluluk değerlerinin her iki cinsiyet tarafından benzer biçimde benimsendiğini ortaya koymaktadır. Çevreye yönelik tutumlarda ise NEP'in çevre merkezci yaklaşımının güçlü biçimde kabul edilmesi doğayı insan ihtiyaçlarının ötesinde değerli görme eğilimini kadın ve erkek öğrencilerde ortak anlayış oluşturmaktadır. Bu açıdan çevresel değerlerin toplumsal cinsiyet rollerinden bağımsız biçimde içselleştirilebildiği söylenebilir.

Araştırma bulguları, sınıf düzeyi ilerledikçe sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlığın özellikle katılım ve sorumluluk boyutlarında gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Üst sınıflarda bu boyutlara ilişkin puanların artması, üniversite eğitimi sürecinde çevresel konulara yönelik farkındalığın ve sorumluluk algısının kademeli olarak güçlendiğini düşündürmektedir. Ancak etki büyüklüklerinin düşük düzeyde kalması bu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte günlük yaşama yansıyan davranışlarda sınırlı bir karşılık bulduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler eğitim süreci boyunca çevresel konulara daha duyarlı hale gelmektedir ancak bu duyarlılık güçlü ve kalıcı davranışsal dönüşümlere tam olarak dönüşmemektedir.

Literatürde sınıf düzeyine ilişkin bulguların bu durumu desteklediği görülmektedir. Damarseçkin, Karaman ve Gülersoy (2024) sınıf düzeyi ilerledikçe katılım ve sorumluluk boyutlarında gelişim olduğunu ancak hak ve adalet ile sürdürülebilirlik boyutlarında değişim olmadığını belirtmiştir. Uysal (2018) sınıf düzeyi arttıkça, sorumluluk ile hak ve adalet boyutu hariç olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Durgun (2022) ise yalnızca sorumluluk boyutunda anlamlı fark bulmuştur. Bu bulgular, hak ve adalet ile sürdürülebilirlik gibi değer temelli boyutlarda anlamlı bir değişimin ortaya çıkmaması bu alanların yalnızca sınıf düzeyinin ilerlemesiyle kendiliğinden gelişmediğini düşündürmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme sürecinde çevresel değerlerin içselleştirilmesinin daha uzun soluklu, bütüncül ve deneyime dayalı öğrenme süreçleri gerektirdiğine işaret etmektedir.

Çevreye yönelik tutumlarda ise sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İnsan merkezci ve çevre merkezci yaklaşımların büyük ölçüde sabit kalması çevresel tutumların bireysel değer yönelimleriyle erken dönemlerde oluştuğunu ve zamanla kolay değişim göstermeyebileceğini düşündürmektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar sınıf düzeyine göre çevresel tutumlarda anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya

koymuştur (Öcal, 2013; Akyol, 2014; Sam vd., 2010; Yüksel ve Özkazanç, 2015). Buna karşılık bazı araştırmalarda farklı sınıf düzeylerinde doğa merkezli ya da insan merkezli eğilimlerin öne çıktığı belirtilmiştir (Sever ve Yalçınkaya, 2012; Erkal vd., 2012; Artvinli vd., 2019; Ateş & Öner, 2020). Bu farklılaşma, üniversitelerin öğretim programlarının yapısı, uygulamalı çevre etkinliklerinin ders içeriklerine nasıl entegre edildiği, öğrencilerin çevresel deneyim yoğunluğu ve toplumsal duyarlılık düzeyi gibi etkenlerle ilişkilendirilebilir. Özellikle uygulama temelli çevre eğitiminin sınırlı olduğu programlarda sınıf ilerledikçe tutumsal bir dönüşümün ortaya çıkmaması beklenen bir durumdur.

Bu bulgular, değer-inanç-norm (VBN) modeliyle birlikte ele alındığında daha anlamlı hale gelmektedir. VBN modeline göre çevresel değerler erken dönemde oluşmakta ve bireyin çevresel tehdit algısını şekillendirmektedir. Bu algı, çevre merkezci tutumlara dönüşmekte ve bireyin kendine attığı sorumluluk aracılığıyla davranışları yönlendirmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe bilgi ve farkındalık artışı bireyin sorumluluk algısını kısmen güçlendirebilmektedir. Bu durum katılım ve sorumluluk gibi davranışsal boyutlarda sınırlı gelişmelere yol açabilmektedir. Ancak sürdürülebilirlik ve adalet gibi değer yönelimleri erken dönemde kalıcı hale geldiğinden sınıf düzeyinin bu boyutlar üzerinde anlamlı bir değişim yaratmaması VBN modeliyle uyumludur. Çevreye yönelik tutumların sınıf düzeyine göre sabit kalması da bu değerlerin durağan yapısını yansıtmaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda, sınıf düzeyi ekolojik vatandaşlığın bazı davranışsal boyutlarını kısmen desteklerken çevreye yönelik tutumlar üzerinde belirleyici bir rol üstlenmemektedir. Bu durum, çevre eğitiminin değer aktarımında erken dönemlerde daha etkili olduğunu ancak davranışsal dönüşümün üniversite eğitimi süresince kendiliğinden gelişmediğini göstermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında bu sınırlılığı aşabilmek için proje tabanlı öğrenme, saha çalışmaları, STK iş birlikleri ve toplumsal katılım temelli etkinliklerin artırılması önem taşımaktadır. Bu tür uygulamalar, çevresel değerlerin davranışa daha güçlü biçimde yansımaya katkı sağlayabilir.

Araştırma bulguları, kırsal bölgelerden gelen öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik ve hak-adalet boyutlarında kentsel bölgelerden gelenlere göre daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, doğayla doğrudan etkileşim yaşayan bireylerin ekolojik kimlik, ekolojik okuryazarlık ve ekolojik vatandaşlık bilincinin daha güçlü biçimde geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Sevim, 2023; Karatekin ve Kestepe, 2023; Norazlan ve Said, 2022). Buna karşılık Uysal (2018) sorumluluk alt boyutunda, Ercan (2025) tüm alt boyutlarda anlamlı fark bulmamıştır. Şama (2003) ise büyük kentlerde yaşayanların çevre sorunlarına daha duyarlı olduğunu belirtmiştir. Bu farklılaşmalar, ekolojik vatandaşlığın

yalnızca yaşanan mekânla açıklanamayacağını, bireysel deneyimler, eğitim olanakları, sosyal çevre ve doğayla kurulan etkileşimin niteliğine bağlı olarak değişebildiğini düşündürmektedir.

Çevreye yönelik tutumlarda ise yaşam yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Etki büyüklüklerinin düşük düzeyde kalması, çevresel tutumların mekânsal farklılıklardan büyük ölçüde bağımsız biçimde oluştuğunu göstermektedir. Bu bulgu, çevresel tutumların yaşam yerine göre değişmediğini ortaya koyan birçok çalışma ile örtüşmektedir (Berenguer vd., 2005; Demirel vd., 2009; Öcal, 2013; Yalçınkaya vd., 2014; Aydın ve Terzi, 2019; Hastürk, 2021). Buna karşılık Karakaya (2009) büyükşehirde yaşayan öğrencilerin daha doğa merkezci eğilim gösterdiğini, Kahyaoğlu ve Özgen (2012) ise köyde yaşayanların çevre sorunlarına yönelik daha olumlu tutumlar sergilediğini belirtmiştir. Ancak bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmaması, çevresel tutumların daha çok erken dönemde şekillenen değer yönelimleri ve bireysel dünya görüşüyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bulgular arasındaki çeşitlilik, örneklemelerin sosyo-kültürel yapısı, çevre eğitiminin içeriği ve bireylerin çevresel sorunlarla karşılaşma yoğunluğu gibi etkenlerle açıklanabilir.

Literatürde yaşam yerine ilişkin bulguların farklılaşması, sonuçların tek bir değişkenle açıklanamayacağını göstermektedir. Kırsal bölgelerde yetişen bireylerin doğayla daha yoğun etkileşim içinde olmaları sürdürülebilirlik ve hak-adalet gibi değer temelli boyutların güçlenmesine katkı sağlayabilirken büyük kentlerde yaşayan bireylerin çevre sorunlarıyla daha sık karşılaşmaları çevresel duyarlılıklarının artmasına yol açabilmektedir. Bu durum, çevresel deneyimin niteliğinin ekolojik vatandaşlığı farklı şekillerde etkileyebildiğini düşündürmektedir (Avcu, 2023).

Bununla birlikte, üniversite programlarının içeriği ve öğrenme süreçlerinin niteliği de bu farklılaşmada belirleyici olabilmektedir. Uygulamalı çevre etkinliklerine ağırlık verilen programlarda öğrencilerin önceki yaşam deneyimleri ekolojik vatandaşlık davranışlarını destekleyebilirken daha çok kuramsal bilgiye dayalı programlarda bu etki zayıflayabilmektedir. Ayrıca sosyo-ekonomik koşullar ve ailelerin çevreye yönelik değerleri de öğretmen adaylarının çevresel yönelimlerini biçimlendirmektedir. Bu durum bazı çalışmalarda kırsal bazılarında ise kentsel yerleşim yerinden gelen öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyler göstermesiyle sonuçlanabilmektedir. Bu açıdan literatürde görülen çelişkiler, yaşam yerinin tek başına belirleyici bir faktör olmadığını, doğayla temas yoğunluğu ve eğitim ortamı gibi etkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu değerlendirme doğrultusunda, yaşam yerinin çevreye yönelik tutumlar üzerinde sınırlı bir rol oynadığı buna karşılık sürdürülebilirlik ile hak ve adalet gibi ekolojik vatandaşlığın değer temelli boyutlarının bireylerin yaşadıkları çevrede edindikleri

deneyimlerle daha yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle çevre eğitimi uygulamalarının mekânsal farklılıkları tek başına merkeze almak yerine tüm öğrenciler için ortak doğa deneyimleri sunması önem taşımaktadır. Bu tür bütüncül yaklaşımlar, çevresel değerlerin davranışsal düzeyde daha güçlü biçimde yansıtılmasına katkı sağlayabilir.

5.3. Davranışsal Değişkenler Bağlamında Bulguların Tartışılması

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının STK üyeliği bağlamında elde edilen bulgular, örgütlü çevresel katılımın ekolojik vatandaşlık özellikleriyle yakından ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Özellikle çevreyle ilgili konularda gönüllü ve sürekli katılım gösteren öğretmen adaylarının çevresel sorumluluk alma ve çevresel eylemlere katılım konularında daha güçlü bir eğilim sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, sivil toplum kuruluşlarının bireylere yalnızca bilgi sunan yapılar olmanın ötesinde çevresel duyarlılık ve sorumluluk bilincinin gelişimini destekleyen önemli öğrenme ve deneyim alanları sunduğunu düşündürmektedir.

Literatürde sivil toplum kuruluşlarına üyeliğin ekolojik vatandaşlık üzerindeki etkilerine ilişkin farklı bulguların yer aldığı görülmektedir. Altın (2022) ile Akdeniz ve Durmaz (2024) STK üyeliğinin ekolojik vatandaşlık düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığını belirtmiştir. Karatekin vd. (2014) öğretmen adaylarının STK üyeliğinin yokluğunu yönlendirilmemeleri, yetersizlik algısı ve çevrelerinde bu tip etkinliklerin olmamasıyla açıklamıştır. Buna karşılık Uysal (2018), Yurttaş vd. (2021) ile Yolalan (2025) STK üyeliğinin özellikle katılım ve sorumluluk boyutlarında anlamlı fark yarattığını, hak ve adalet boyutunda ise sınırlı etkiler olduğunu göstermiştir. Ercan (2025) ise hak-adalet ve sorumluluk boyutlarında fark bulurken sürdürülebilirlik ve katılımda fark bulmamıştır. Bu farklılık, ekolojik vatandaşlığın çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Katılım ve sorumluluk gibi davranışsal boyutlar örgütlü katılım yoluyla doğrudan desteklenebildiğini buna karşılık hak ve adalet gibi değer temelli boyutların daha çok kültürel, etik ve sosyal etkenlerle şekillendiği anlaşılmaktadır.

STK üyeliği bağlamında elde edilen bulgular bu tür kurumsal bağlılıkların sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel tutumları üzerinde tek başına bir belirleyici olamayacağına işaret etmektedir. Çevresel tutumların, öğretmen adaylarının uzun süreli değerleri ve dünya görüşüyle yakından ilişkili olması yalnızca bir kuruluşa üye olmanın bu tutumları dönüştürmede sınırlı kalmasına yol açabilmektedir. Bu durum, çevresel tutumların oluşumunda daha bütüncül ve çok boyutlu etkenlerin olduğunu düşündürmektedir.

Literatürde yer alan pek çok çalışma da çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarına

üyeliğin, öğretmen adaylarının çevresel tutumları üzerinde doğrudan ve güçlü bir etki oluşturmadığını ortaya koymaktadır (Çetin vd., 2020; İşçi vd., 2024; Yalçınkaya vd., 2014). Bu çalışmalar çevreye yönelik tutumların yalnızca kurumsal üyelik ile açıklanamayacağını çevresel eğitim, aileden kazanılan değerler ve bireysel yaşam deneyimlerinin, öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının oluşumunda daha belirleyici olabildiğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle mevcut bulgular, literatürdeki genel eğilimle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Bununla birlikte, bazı çalışmalarda çevreyle ilgili STK üyeliğinin çevresel tutumlar üzerinde sınırlı da olsa uygulama açısından anlamlı etkilerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum, üyeliğin niteliğiyle yakından ilişkili olabilir. Özellikle STK üyeliğinin aktif katılım, gönüllülük ve duygusal bağlılıkla desteklendiği durumlarda çevresel değerlere yönelik farkındalık daha kolay güçlenebilmektedir. Buna karşılık yalnızca biçimsel düzeyde kalan üyeliklerin tutumsal bir dönüşüm sağlamada yeterli olmayabileceği düşünülmektedir.

Çalışmalar arasındaki farklılıklar daha ayrıntılı incelendiğinde, sivil toplum kuruluşlarının yürüttüğü faaliyetlerin içeriği, üniversitelerin program yapıları ve öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri de çevresel tutumların şekillenmesinde etkili olabilmektedir. Bu açıdan bazı araştırmalarda STK üyeliği çevresel tutumlarda anlamlı bir fark yaratmazken bazı çalışmalarda özellikle katılım ve sorumluluk boyutlarında daha güçlü etkilerin gözlenmesi ekolojik vatandaşlığın çok boyutlu yapısıyla açıklanabilir.

STK üyeliği değişkeni incelendiğinde, çevreye yönelik tutumlar ile ekolojik vatandaşlık arasında belirgin bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Çevresel tutumların, büyük ölçüde öğretmen adaylarının değer yönelimleri, aileden aktarılan kültürel birikimleri ve erken dönem yaşam deneyimleriyle şekillenmesi yalnızca bir sivil toplum kuruluşuna üye olmanın bu tutumları dönüştürmede sınırlı kalmasına neden olabilmektedir. Ayrıca STK üyeliğinin bireylerin çevresel katılım ve sorumluluk alma gibi eyleme dönük yönlerine daha çok katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu durum, üyeliğin daha çok davranışsal ve toplumsal sorumluluk boyutlarını güçlendirdiğini tutumların ise değer temelli yapısı nedeniyle üyelikten doğrudan etkilenmediğini düşündürmektedir.

Bu açıdan, çevre bilincinin geliştirilmesinde yalnızca STK üyeliğinin yeterli olmadığı söylenebilir. Çevre eğitimi süreçlerinin, öğrencilerin kendi düşünce, değer, tutum ve davranışlarının farkına varmalarını destekleyen deneyim temelli ve aktif katılıma dayalı öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilmesi önem taşımaktadır. Bireysel deneyimlerin ve farkındalık temelli yaklaşımların öne çıktığı bu tür eğitim süreçlerinin hem çevresel tutumların hem de ekolojik vatandaşlık özelliklerinin gelişimine daha bütüncül bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çevreyle ilgili kampanyalara katılım bağlamında yapılan değerlendirme, bu tür etkinliklerin öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık özelliklerini destekleyen önemli deneyim alanları sunduğunu düşündürmektedir. Kampanyalara katılan bireylerin, çevresel sorumluluk alma, çevresel eylemlere katılım ve toplumsal farkındalık gibi boyutlarda daha güçlü bir eğilim sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, kampanya temelli etkinliklerin yalnızca çevresel duyarlılığı artırmakla kalmayıp, ekolojik vatandaşlığın farklı boyutlarını bir arada güçlendiren bütüncül bir etki yaratabildiğine işaret etmektedir.

Literatürde ekolojik vatandaşlığın yalnızca bireysel çevresel duyarlılıkla sınırlı olmadığı, toplumsal sorumluluk ve kamusal eylemle birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımı destekleyen Martinho vd. (2010), ekolojik vatandaşlığın eyleme dayalı bir boyut içerdiğini belirtmiştir. Güçlüoğlu (2024) çevresel etkinliklere katılımın bireylerin ekolojik zekâ düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Buna karşılık, bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının çevreyle ilgili etkinliklere katılım düzeylerinin oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Örneğin Karatekin vd. (2014) ile Kiper vd. (2017), öğrencilerin çevresel etkinliklere yeterince katılım göstermediklerini ifade ederken Karatekin vd. (2019) katılım boyutunda düşük düzeylerin ekolojik vatandaşlığın eyleme dayalı yönünün yeterince gelişmediğini vurgulamıştır.

Çevresel kampanyalara katılım bağlamında yapılan değerlendirme, bu tür etkinliklerin öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını belirli yönlerden etkileyebildiğini düşündürmektedir. Özellikle kampanyalara aktif olarak katılan öğretmen adaylarının çevreye ilişkin insan merkezci yaklaşımdan uzaklaşarak daha çevre merkezli bir bakış açısı geliştirmeye daha açık oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, kampanya temelli etkinliklerin bireylerin çevresel farkındalıklarını artırarak çevreyle kurdukları ilişkiyi yeniden düşünmelerine katkı sağlayabildiğine işaret etmektedir.

Literatürde çevresel etkinliklere ve kampanyalara katılımın çevre tutumları üzerindeki etkilerine ilişkin farklı bulgular yer almaktadır. Bakır (2017), çevre etkinliklerine katılan bireylerin ekosentrik tutumlarının daha yüksek olduğunu belirtirken, Öcal (2025) çevresel farkındalık ve sorumluluk düzeylerinde artış saptamış ancak çevre merkezli tutumlarda belirgin bir değişim gözlemlememiştir. Benzer şekilde İşçi vd. (2024), tüketici çevre bilincinde artış tespit ederken antroposentrik tutumlarda anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bu çalışmalar, kampanya katılımının çevresel farkındalığı desteklediğini ancak tutumların değer temelli boyutlarında tek başına kalıcı bir dönüşüm sağlamayacağını düşündürmektedir.

Çalışmalar arasında ortaya çıkan bu farklılıklar, kampanyaların niteliği ve sürekliliği ile bireylerin katılım motivasyonlarıyla yakından ilişkili olabilir. Kampanyalara gönüllülük

temelinde, aktif ve sürekli katılım sağlayan bireylerin çevresel sorumluluk ve etik bilinç geliştirme olasılığı daha yüksek olduğu görülürken katılımın sınırlı, zorunlu ya da yüzeysel olduğu durumlarda tutumsal dönüşümün daha sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca üniversite programlarının içerikleri, öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri ve kampanyaların nasıl yürütüldüğü çevresel tutumlar üzerindeki etkilerin farklılaşmasına neden olabilmektedir. Bu açıdan, kampanyaların farkındalık ve sorumluluk boyutlarını pekiştirerek tutum değişimine zemin hazırladığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, STK üyeliği ile kampanyalara katılımın öğretmen adaylarının çevresel tutumları ve ekolojik vatandaşlık özellikleri üzerinde farklı etkiler ortaya koyduğunu göstermektedir. STK üyeliğinin daha çok katılım ve sorumluluk gibi eyleme dönük boyutlar üzerinden ekolojik vatandaşlığı desteklediği buna karşılık çevreye yönelik tutumların daha çok bireysel değerler ve yaşam deneyimleriyle şekillendiği anlaşılmaktadır. Kampanyalara katılımın ise bireylerin çevresel konularla doğrudan temas kurmasını sağlayarak hem ekolojik vatandaşlık özelliklerini hem de çevreye yönelik tutumları destekleyen bir deneyim alanı sunduğu söylenebilir. Dobson'ın ekolojik yurttaşlık yaklaşımında vurguladığı gibi ekolojik vatandaşlık yalnızca haklara değil, bireyin etik yükümlülükleri doğrultusunda kamusal sorumluluk almasına da dayanmaktadır. Bu açıdan, STK üyeliğinin çoğu zaman biçimsel bir aidiyetle sınırlı kalabildiğini kampanyalara aktif katılımın ise bireyin bu etik yükümlülükleri somut eylemlerle deneyimlemesine olanak tanıdığı söylenebilir. Bu durum, kampanya katılımının çevresel değerlere daha doğrudan temas ederek tutumlar üzerinde de etkili olabilmesini açıklamaktadır.

Literatürde bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının katılım boyutunda düşük puanlar aldığı ve ekolojik vatandaşlığın eyleme dayalı yönünün yeterince gelişmediği belirtilmektedir (Karatekin vd., 2019). Sosyal bilgiler eğitimi aktif vatandaş yetiştirmeyi hedeflerken öğrencilerin katılım düzeylerinin düşük olması alanın temel amaçlarıyla çelişen bir duruma işaret etmektedir. Norm Aktivasyon Modeli'ne göre çevresel davranışların ortaya çıkabilmesi için bireyin davranışlarının sonuçlarının farkında olması ve sorumluluğu kendine atfetmesi gerekmektedir. Türkiye'de çevre STK'larının yaygın olmaması, eğitim sürecinde pasif öğrenmenin ağırlıkta olması ve öğrencilerin katılımı için gerekli sosyal ve kültürel olanaklara yeterince erişememesi bu iki sürecin her zaman etkin biçimde harekete geçirilememesine neden olabilmektedir. Bu nedenle bazı örneklerde bilgi ve tutum düzeyleri gelişse bile, bunun davranışa dönüşmesi sınırlı kalabilmektedir.

Ancak mevcut araştırmada kampanyalara katılım ve STK üyeliği değişkenlerinde katılım puanlarının anlamlı biçimde yükselmesi uygun ortam ve fırsatlar sağlandığında bu

boyutun güçlenebileceğine işaret etmektedir. Bu durum çevre eğitimi programlarının öğretmen adaylarının kişisel değerlerini harekete geçirecek eyleme dayalı süreçlerle zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. STK iş birlikleri, kampanya katılımı, saha çalışmaları ve hizmet öğrenimi gibi etkinlikler öğrencilerin sorumluluk bilincini somutlaştırarak katılım boyutunu güçlendirebilir.

Su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma davranışlarının, öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum ve ekolojik vatandaşlık anlayışını şekillendirebileceği görülmektedir. Su sorumluluğu olan bireyler, doğayı yalnızca insan ihtiyaçları için araçsal bir değer olarak değil kendi başına değerli bir varlık olarak kabul etme eğilimindedir. Bu durum, çevre merkezci anlayışın güçlenmesine katkı sağlayabilir ve bireylerin değer temelli farkındalıklarını artırabilir. Ekolojik vatandaşlık açısından ise su duyarlılığı sadece davranışsal katılım ve sorumluluk bilincini desteklemekle kalmayıp hak ve adalet ile sürdürülebilirlik boyutlarında da bireylerin etik sorumluluklarını somutlaştırmalarına imkân tanıyabilir. Dolayısıyla su gibi temel bir kaynağa yönelik farkındalık, ekolojik vatandaşlığın farklı boyutlarına yansıyabilen güçlü bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Literatürde benzer sonuçlara rastlanmıştır. Beşiktepe ve Çelikler (2023) öğretmen adaylarının su tasarrufu davranışlarının eğitim ve farkındalıkla ilişkili olduğunu belirtirken, Çankaya (2014) sürdürülebilir su kullanımı üzerine yapılandırılmış eğitim programının tutum ve davranışlarda olumlu gelişmeler sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Adams (2014) ve Willis vd. (2011) su tasarrufu ile çevresel tutumlar arasında doğrudan ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık Alaş vd. (2009) öğretmen adaylarının su tasarrufuna yeterince dikkat etmediklerini, Toparlan (2014) ise bilgi düzeyinin yüksek olmasına rağmen davranışa dönüşümde eksiklikler olduğunu belirtmiştir.

Mevcut araştırma, suyun yaşamsal niteliğinin bireylerde değerlerin davranışa dönüşmesini kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Su gibi temel bir yaşam kaynağa yönelik farkındalık diğer çevresel konulara kıyasla bireylerin bilişsel ve duygusal düzeyde daha güçlü bir etkileşim geliştirmesine imkân tanıyabilir. Bu nedenle bazı çalışmalarda su duyarlılığı yalnızca farkındalık boyutunda kalırken mevcut araştırmada ekolojik vatandaşlığın tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Son olarak, su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma davranışı, öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını özellikle çevre merkezci boyutta güçlendirebilmekte ve ekolojik vatandaşlık düzeylerini çok boyutlu biçimde destekleyebilmektedir. Bu durum, çevre eğitimi programlarının su gibi temel kaynaklara yönelik somut sorumluluk bilincini geliştiren uygulamalı ve eylem temelli süreçlerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Böylece çevresel tutumların değer temelli bir zeminden hareketle davranışa dönüşmesi ve ekolojik vatandaşlığın tüm boyutlarının güçlendirilmesi mümkün olabilecektir.

Araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumlu tutumlarında etkili olduğu düşünülen aile, eğitim, sosyal çevre ve kitle iletişim araçları faktörlerinin çevresel tutum ve ekolojik vatandaşlık üzerinde belirleyici olmadığına işaret etmektedir. Bu faktörler bireylerin çevresel farkındalık ve bilgi düzeyini artırsa da tutumlar ve vatandaşlık davranışlarının daha çok kişisel değerler, yaşam deneyimleri ve sorumluluk bilinciyle şekillenmektedir.

Literatürde de benzer bulgular yer almaktadır. Schultz ve Zelezny'nin (1999) 14 farklı ülkede yürüttükleri çalışmada, çevresel tutumların bireylerin sahip oldukları evrensel değerlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Fransson ve Gärling'in (1999) çevresel duyarlılığın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerin etkileşimiyle şekillendiğini vurgulamıştır. Bozoğlu vd. (2016) aile, sosyal çevre ve medyanın farkındalık üzerinde etkili olduğunu ancak bu etkinin tutum ve davranışlara tutarlı biçimde yansımadığını ifade etmiştir. Akdeniz ve Durmaz (2024) sosyal medyada çevreyle ilgili hesapları takip etmenin ekolojik vatandaşlık düzeyini doğrudan etkilemediğini, Sadık ve Sadık'ın (2014) çalışmasında katılımcılar çevresel farkındalığın oluşmasında internet ve televizyonun en etkili kaynaklar olduğunu, Bülbül ve Yılmaz'ın (2019) çalışmasında ise çevre eğitiminin kaynağı olarak en çok aile ve okulun görülmesi ancak iki çalışmada da bu etmenlerin tek başına belirleyici olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşılık Uysal (2018) aileden edinilen bilginin katılım boyutunda anlamlı fark yarattığını, Erol ve Gülay Ogelman (2020) ise okul öncesi dönemde aile katılımına dayalı çevre eğitiminin tutum ve katılım boyutlarında olumlu etkiler gözlemlenebileceğini belirtmişlerdir.

Mevcut araştırma, çevreye yönelik olumlu tutum ve ekolojik vatandaşlık gelişiminin yalnızca aile, eğitim, sosyal çevre ve kitle iletişim araçları desteğiyle açıklanamayacağını göstermektedir. Bu faktörler bireylerde farkındalık yaratabilse de davranışa dönüşümü tek başına sağlayamamaktadır. Gelişim büyük ölçüde kişisel değerler, yaşam deneyimleri ve sorumluluk bilinciyle şekillenmektedir. Bu nedenle çevre eğitimi programlarının öğretmen adaylarının değer yönelimlerini ve sorumluluk bilincini harekete geçiren, aile ve sosyal çevre desteğini uygulamalı etkinliklerle bütünleştiren bir yaklaşımı benimsemesi önemlidir. Böyle bir yaklaşım, bireylerin çevresel değerlerini farkındalığa dönüştürmelerine ve ekolojik vatandaşlığın farklı boyutlarında davranış geliştirmelerini sağlayabilir.

Araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğayı koruma temelli tüketim alışkanlıklarının çevresel tutum üzerinde tek başına belirleyici bir etkisi olmadığını ortaya

koymaktadır. Bu durum, çevresel tutumların yalnızca tüketim davranışlarıyla şekillenmediğini bireylerin genel çevre bilinci, yaşam tarzı ve sosyo-kültürel bağlamlarının da etkili olduğunu düşündürmektedir. Buna karşın, ekolojik vatandaşlık açısından doğayı korumaya yönelik tüketim davranışları benimseyen bireylerin daha güçlü bir katılım ve sorumluluk bilinci geliştirdiği ve sürdürülebilirlik ile hak-adalet boyutlarında da daha etkili olduğu görülmektedir. Bu açıdan, bireylerin özel yaşamlarındaki tüketim tercihleri, ekolojik vatandaşlık bilincinin davranışa dönüşmesine katkı sağlayan bir etmen olarak değerlendirilebilir.

Literatürde, doğayı koruma temelli tüketim alışkanlıkları ile çevresel farkındalık ve ekolojik vatandaşlık arasındaki ilişki farklı boyutlarda ele alınmıştır. Xu ve Ou'nun (2019) çalışmasında çevresel farkındalık düzeyi yüksek bireylerin düşük karbonlu tüketim davranışlarını daha fazla sergilediklerini belirtmiştir. Bu bulgu, çevresel bilinç ile tüketim davranışları arasındaki ilişkinin karşılıklı bir etkileşim içinde olabileceğini göstermektedir. Bu açıdan araştırmada tüketim davranışlarının ekolojik vatandaşlık boyutlarıyla ilişkili bulunması literatürdeki eğilimle paralellik göstermektedir.

Altın (2023), çevresel duyarlılık ile sürdürülebilir tüketim davranışları arasında anlamlı ilişki bulmuş, çevreye duyarlı bireylerin tüketim alışkanlıklarını gözden geçirerek çevresel etkilerini azaltmaya yöneldiklerini göstermiştir. Kiper vd. (2017) çevreye zarar vermeyen ürün tercihinin çevresel sorumlulukla ilişkili olduğunu, Ercan ve Palaz (2025) ekolojik vatandaşlık düzeyi yüksek olan bireylerin ekolojik ayak izlerinin daha düşük olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmalar, bireylerin çevresel sorumluluklarının yalnızca farkındalık düzeyinde kalmayıp ekolojik vatandaşlıkla bağlantılı olarak davranışa yansıdığını düşündürmektedir.

Yapılan çalışmalar, doğa dostu tüketim davranışları ve çevresel tutum arasında doğrudan bir ilişki olmasa da algılanan çevresel sorumluluk düzeylerinin sürdürülebilir tüketim davranışlarını olumlu etkileyebileceğini göstermektedir (Alnıaçık, 2010; Çetin vd., 2020; Tatar, 2021; Kağıtçı, 2022; Tibet, 2025). Atalay'ın (2016) organik ürün tüketicilerinde çevre merkezli yaklaşımın zayıf olduğunu göstermesi ise tüketim davranışlarının bağlama göre farklı anlamlar taşıyabileceğini düşündürmektedir. Organik ürün tüketimi her zaman çevre merkezli değerlerle örtüşme de sürdürülebilirlik ve sorumluluk bilinciyle yapılan tüketim tercihleri ekolojik vatandaşlığın daha güçlü biçimde ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca Sadık ve Sadık'ın (2014) çevreye yönelik olumlu düşüncelerin davranışa dönüşmediğini vurgulaması ise mevcut bulgularla farklılaşmaktadır. Bu farklılık, öğretmen adaylarının çevre eğitimi ve toplumsal farkındalık düzeylerinin zamanla artmasının etkisiyle açıklanabilir.

Literatürdeki bazı çalışmalar, tüketim davranışlarının ekolojik vatandaşlıkla doğrudan ilişkili olduğunu desteklerken farklı sonuçlar ise örneklem yapısı ve tüketim davranışlarının

niteliği gibi faktörlerden kaynaklanabilmektedir. Bu açıdan çevre eğitimi uygulamalarının, bireylerin günlük yaşam davranışlarını dönüştüren sürdürülebilir tüketim alışkanlıklarını geliştirmeye odaklanması önemlidir. Bu tür yaklaşımların etkisini inceleyen çalışmalar, sürdürülebilirlik odaklı eğitim sonucunda öğretmen adaylarının çevresel farkındalık ve çevre için harekete geçme eğilimlerinde artış, ekolojik ayak izlerinde ise azalma gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Khazen vd., 2025). Ayrıca tutum değişimi ile davranışsal değişim arasındaki güçlü bağlantı bu tür eğitim yaklaşımlarının çevresel tutumları ekolojik vatandaşlığın davranışsal boyutlarına dönüştürmede etkili olabileceğini göstermektedir.

Daha az enerji tüketen cihaz tercihleri, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel tutumlarında sınırlı bir etki yaratırken, ekolojik vatandaşlık düzeylerinde daha belirgin ve güçlü etkiler ortaya çıkarmaktadır. İnsan merkezci ve çevre merkezci boyutlarda anlamlı farklılıklar görülmemesi, enerji verimliliğine dayalı davranışların çevresel değerleri tek başına değiştirmede daha çok bireysel değerler, içsel motivasyonlar ve sosyo-kültürel etmenlerle etkileşim içinde olduğunu düşündürmektedir. NEP toplam puanlarının daha az enerji tüketen cihaz tercih edenlerde biraz daha yüksek olması bu davranışların çevresel farkındalık ve sorumluluk düzeyini destekleyebileceğini göstermektedir.

Literatür de bu ayrımı desteklemektedir. Yenice ve Alpak Tunç (2018) öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ancak farkındalık ile tutum arasında yalnızca orta düzeyde ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Oluk vd. (2019) bireysel enerji çabalarının tutum üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular, enerji verimliliği davranışlarının tek başına tutumsal dönüşüm sağlamada yetersiz kaldığını ancak bireylerin değer ve farkındalık sistemleriyle etkileşiminde önemli olabileceğini ortaya koymaktadır.

Ekolojik vatandaşlık açısından ise enerji verimliliği davranışının katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk, hak ve adalet boyutlarında güçlü etkilerle ilişkilidir. Bu durum, enerji verimliliği davranışlarının hem eyleme dayalı hem de değer temelli çevresel bilinçleri pekiştirebildiğini düşündürmektedir. Biresselioğlu vd. (2022) enerji vatandaşlığı ile ekolojik vatandaşlık arasındaki kavramsal yakınlığı vurgulamaktadır. Enerji verimliliği davranışlarının ekolojik vatandaşlığın temel bileşenlerinden biri olduğunu teyit etmektedir. Bu açıdan enerji verimliliği davranışları, ekolojik vatandaşlığın somut ve ölçülebilir bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Enerji verimliliği davranışlarının çevresel tutumlarda sınırlı, ekolojik vatandaşlıkta ise güçlü etki yaratması, tutum ve davranış arasında her zaman doğrudan bir bağ olmadığını ortaya koymaktadır. Enerji verimliliği davranışları, çoğu zaman çevresel kaygılardan ziyade

bireylerin ekonomik kazanç ve çıkar odaklı hedefleriyle ilişkilendirilebilmektedir (Steg vd., 2014). Tasarruf etme veya mali avantaj sağlama gibi beklentiler, bireylerin karar alma süreçlerinde ve davranış seçimlerinde belirleyici rol oynayabilir. Bu nedenle enerji verimliliği uygulamaları, çevresel değerleri kökten değiştirmekten çok bireylerin sorumluluk bilincini günlük hayata geçirme biçimi olarak ortaya çıkmaktadır.

Ulusal politika ve rehber metinler de bu yaklaşım desteklenmektedir. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı'nın (2018) yayımladığı Evde, Yolda ve İşte Enerji Verimliliği Kitapçığında, yüksek enerji sınıfına sahip cihazların tercih edilmesi çevresel sorumluluğun günlük yaşama yansması olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı'nın (2018) yayımladığı bilgilendirme dokümanında, enerji tasarrufu sağlayan cihaz kullanımının ekonomik kazanç ve çevresel sürdürülebilirlik açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır.

5.4. Eğitimle İlgili Değişken Bağlamında Bulguların Tartışılması

Eğitimle ilgili değişken açısından bakıldığında, çevre eğitiminin öğretmen adaylarının çevreyle ilişkili tutum ve vatandaşlık özellikleri üzerindeki etkilerinin farklı boyutlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Çevre eğitiminin, bireylerin çevresel değer ve bakış açılarını değiştirmede sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşılık çevresel sorumluluk alma ve katılım gibi boyutları daha belirgin biçimde desteklediği anlaşılmaktadır. Bu durum çevre eğitiminin içerik ve uygulama biçimlerinin tutumsal bir dönüşüm sağlamaktan çok öğretmen adaylarının çevreyle ilgili davranışlarını desteklediğini düşündürmektedir.

Literatürde çevre eğitiminin çevresel tutumlar üzerindeki etkisinin sınırlı, ekolojik vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisinin ise daha belirgin olabildiğini gösteren bulgular yer almaktadır. Akyol (2014), Yalçınkaya vd. (2014), Ateş ve Öner (2020) ile Hastürk (2021), öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersi alma durumlarının çevreye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmada çevresel tutumlar açısından saptanan sınırlı etkiyle örtüşmektedir.

Buna karşılık, ekolojik vatandaşlık boyutunda çevre eğitiminin daha olumlu etkilerini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Koca (2021), Yurttaş vd. (2021) ve Uysal (2018) çevre eğitiminin özellikle katılım ve sorumluluk boyutlarını güçlendirdiğini belirtmiştir. Faujiah ve Marzuki (2021) doğa temelli öğrenme modeliyle yürütülen eğitimlerin öğrencilerin sorumluluk ve katılım davranışlarını geliştirdiğini göstermiştir. Bu çalışmalar, mevcut araştırmanın ekolojik vatandaşlığa ilişkin bulgularını desteklemektedir.

Öte yandan bazı araştırmalar çevre eğitiminin tutumlar üzerinde de daha güçlü etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Uyanık (2016) ve Erkal vd. (2012) çevre eğitimi alan öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutum puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle Erkal vd. (2012), çevre eğitimi almanın olumlu tutum sergileme olasılığını 4 kat artırdığını belirtmiştir. Bu farklılık, çevre eğitiminin içeriği ve uygulanma biçimiyle ilişkilendirilebilir. Kuramsal bilgi aktarımıyla sınırlı kalan derslerin tutumsal dönüşümde yetersiz kaldığı, uygulamalı ve deneyimsel öğrenme süreçleriyle desteklenen eğitimlerin tutumlar üzerinde daha güçlü etkiler yarattığı görülmektedir.

Benzer biçimde Yolalan (2025) çevre eğitimi dersinin sorumluluk ile hak ve adalet boyutlarında anlamlı katkılar sağladığını belirtmiştir. Yapılan araştırmada ise bu boyutlarda sınırlı etki saptanmıştır. Bu durum, örneklem özellikleri ve ders içeriğinin kapsamıyla açıklanabilir. Ercan (2025) ise çevre eğitimi alan öğretmenlerin ekolojik vatandaşlık puanlarının ortalama olarak daha yüksek olduğunu ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, çevre eğitiminin bireysel farkındalık düzeyinde etkili olabildiğini ancak davranışsal düzeyde kalıcı dönüşüm yaratabilmesi için daha sürekliliği olan, uygulamaya dayalı ve sistematik yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Çevresel tutum ölçeğinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaması çevre eğitiminin yapısının daha çok bilgi kazandırmaya odaklandığını düşündürmektedir. Nitekim öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda çevre eğitiminin kavramsal bilgi düzeyini artırdığı ancak bu kazanımların tutumsal ya da davranışsal düzeyde kalıcı bir dönüşüm sağlamakta yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Martínez-Borreguero vd., 2020; Linhares ve Reis, 2023). Bu durum, çevresel tutumların yalnızca ders içeriğiyle değil bireylerin uzun vadede geliştirdiği değer yönelimleri, yaşam deneyimleri ve motivasyonel yapılarıyla şekillendiğini göstermektedir. Dolayısıyla çevre eğitimi, tutumlar üzerinde sınırlı bir etki yaratmaktadır ve kalıcı bir dönüşüm sağlayamamaktadır. Benzer biçimde, tüketim alışkanlıkları ve enerji verimli cihaz tercihi gibi süreklilik göstermeyen davranışlarda da tutumsal düzeyde belirgin bir değişim ortaya çıkmaması çevresel tutumların daha geniş yaşam uygulamaları ve değer sistemleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna karşılık ekolojik vatandaşlık ölçeğinde çevre eğitimi alan öğretmen adaylarının katılım ve sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olması, eğitimin davranışsal boyutlarda daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, çevre eğitiminin bireyleri çevresel sorumluluk alma ve toplumsal süreçlere katılma yönünde harekete geçirebildiğine işaret etmektedir. Özellikle katılım ve sorumluluk gibi eyleme dayalı boyutlarda ortaya çıkan bu farklılık çevre eğitiminin tutumları dönüştürmede sınırlı kalmasına rağmen belirli davranış örüntülerini

destekleyebildiğini düşündürmektedir.

Mevcut araştırmada elde edilen diğer bulgular da çevre eğitiminin tutumlar üzerindeki sınırlı, ekolojik vatandaşlık üzerindeki daha belirgin etkisini desteklemektedir. STK üyeliği ekolojik vatandaşlık düzeylerinde anlamlı fark yaratırken çevreye yönelik tutumlarda belirleyici olmaması bu tür üyeliklerin çoğu zaman biçimsel bir aidiyet yaratması ve bireyin değer sistemini doğrudan etkilememesiyle açıklanabilir. Çevresel kampanyalara katılımın ise hem ekolojik vatandaşlıkta hem de çevresel tutumlar üzerinde etkili olması bireyleri doğrudan eyleme dahil ederek davranışsal boyutu güçlendirmekte ve değerler üzerinde dönüştürücü bir etki yaratabildiğini göstermektedir.

Benzer biçimde su tasarrufu davranışının çevresel tutumlarda ve ekolojik vatandaşlık düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturması çevresel değerlerin günlük yaşam uygulamalarına doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık tüketim alışkanlıkları ve enerji verimli cihaz tercihi gibi davranışların ekolojik vatandaşlığın davranışsal boyutlarını desteklemesine rağmen çevresel tutumlarda anlamlı bir değişim yaratmaması bu davranışların çoğu zaman ekonomik ya da işlevsel olarak şekillenmesi ve çevre merkezci tutumlarla doğrudan örtüşmemesiyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu tür davranışların tek seferlik ya da alışkanlığa dönüşmemiş kararlar olması, tutum dönüşümü için yeterli deneyim sunmamaktadır.

Bu açıdan bulgular, davranışların hangi motivasyonlarla ortaya çıktığı, süreklilik taşıyıp taşımadığına bağlı olarak tutum ve davranış ilişkisinin farklı biçimlerde şekillendiğini göstermektedir. Çevre eğitimi tek başına tutumsal dönüşüm sağlamakta sınırlı kalırken kampanya katılımı ve su tasarrufu gibi doğrudan deneyimlenen, süreklilik içeren eylemler tutumlar ile ekolojik vatandaşlık davranışları arasındaki boşluğu azaltarak daha bütüncül bir dönüşüm sağlayabilmektedir.

Ajzen'e (1991) göre tutumlar davranış her zaman doğrudan belirlememektedir. Davranış üzerinde niyet, algılanan davranışsal kontrol ve toplumsal normlar da etkili olmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çevre eğitiminin öğretmen adaylarının çevresel sorumluluk üstlenme niyetlerini ve toplumsal normlara duyarlılıklarını güçlendirmiştir bu nedenle çevresel tutumlarda anlamlı bir farklılık yaratmasa da ekolojik vatandaşlık davranışlarında belirgin bir etki yarattığı söylenebilir. Araştırma bulgularında ortaya çıkan bu farklılaşma, çevresel tutumların daha çok değer temelli bir yapıya sahip olması nedeniyle kısa süreli eğitim deneyimleriyle kolayca değişmediğini buna karşılık vatandaşlık davranışlarının niyet ve normlar üzerinden daha doğrudan şekillenebildiğini göstermektedir. Dolayısıyla çevre eğitimi, ekolojik vatandaşlık davranışlarını güçlendirmede önemli bir rol oynamaktadır ancak çevresel tutumlarda daha kalıcı bir dönüşüm sağlayabilmesi için disiplinler arası, uygulamaya

dayalı ve bireylerin yalnızca bilgi düzeyini değil değer ve davranış boyutlarını da hedefleyen öğrenme süreçleriyle desteklenmesi gerekmektedir.

5.5. Ekolojik Vatandaşlık ile Çevresel Tutum Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Ekolojik vatandaşlık ile çevreye yönelik tutumlar arasındaki ilişki, çevresel değerlerin bireyin toplumsal sorumluluk anlayışıyla nasıl bütünleştiğini anlamak açısından önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre merkezli değerlere daha yakın bir anlayış geliştirmeleri ise çevresel sorunlara yalnızca bireysel farkındalık düzeyinde değil etik ve sorumluluk düzeyinde de yaklaştıklarını düşündürmektedir. Bu durum, ekolojik vatandaşlığın yalnızca davranışsal bir yönelim olarak değil aynı zamanda değer temelli bir yönelim olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Ekolojik vatandaşlığın katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutları arasında ortaya çıkan orta ve yüksek düzeydeki ilişkiler, ekolojik vatandaşlığın kendi içinde tutarlı ve bütüncül bir yapı sergilediğini göstermektedir. Dolayısıyla ekolojik vatandaşlık, çok boyutlu bir vatandaşlık uygulaması olarak ele alınmalıdır. Bu durum, çevresel sorumluluğun katılım ve toplumsal sorumluluk boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmalar incelendiğinde, ekolojik vatandaşlık düzeylerinin genellikle orta düzeyde olduğu ve özellikle katılım boyutunun diğer boyutlara kıyasla daha düşük kaldığı görülmektedir (Karatekin ve Uysal, 2018; Akdeniz ve Durmaz, 2024). Benzer biçimde Bülbül ve Yılmaz'ın (2019) nitel çalışmasında öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık kavramını bilinç, sorumluluk ve duyarlılık çerçevesinde tanımladıkları ancak bu durumu daha çok bireysel sorumluluk açısından ele aldıkları ifade edilmiştir. Bununla birlikte bu çalışmalar çoğunlukla ekolojik vatandaşlığın düzeyi ve farklı değişkenlerle ilişkisi üzerine yoğunlaşmıştır.

Öte yandan sosyal bilgiler öğretmenleri ya da öğretmen adayları üzerinde yapılan bazı araştırmalar çevresel farkındalık ya da çevreyle ilişkili farklı yapılarla (örneğin ekolojik ayak izi farkındalığı) ilişkileri incelemiştir (Ercan, 2025). Bununla birlikte ekolojik vatandaşlık ile çevreye yönelik tutumun aynı örneklem üzerinde birlikte ele alındığı çalışmaların sınırlı olması bu iki kavram arasındaki ilişkinin bütüncül biçimde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Yapılan bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adayları açısından bu iki yapıyı birlikte ele alarak çevreye yönelik tutumları ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl yapılandığını daha açık biçimde görülmesini sağlamaktadır.

Bu açıdan elde edilen bulgular değerlendirmede insan merkezci yaklaşımın ekolojik vatandaşlıkla anlamlı bir ilişki göstermemesi dikkat çekmektedir. Bu durum ekolojik vatandaşlık anlayışının doğayı araçsal bir bakış açısıyla değerlendirmedeğini ortaya koymaktadır. Ekolojik vatandaşlık, bireyin doğayla kurduğu ilişkiyi fayda temelli bir anlayıştan çok karşılıklı sorumluluk ve etik yükümlülükler üzerinden tanımlamaktadır. Dolayısıyla insan merkezci yaklaşımın ekolojik vatandaşlıkla ilişkisiz kalması kavramsal olarak da tutarlı görünmektedir. Bu açıdan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel konuları değerlendirirken insan merkezli bakış açısını ikinci bir konumda tutmaları vatandaşlık bilincinin çevre merkezli değerlerle daha güçlü biçimde yapılandığını göstermektedir.

Çevresel tutumların genel bir dünya görüşünü yansıttığını ekolojik vatandaşlığın ise bu dünya görüşünün toplumsal alandaki yansımalarını içerdiği söylenebilir. Bu nedenle çevreye yönelik tutumlar, ekolojik vatandaşlık için önemli bir zemin oluşturmakta ancak bu tutumların davranışsal düzeyde ortaya çıkışı tek başına tutumlarla açıklanamayacak kadar karmaşık bir sürece işaret etmektedir. Özellikle sosyal bilgiler öğretmen adayları açısından değerlendirildiğinde çevresel değerlerin vatandaşlık davranışlarına dönüşmesi eğitim deneyimleri ve katılım olanaklarıyla birlikte şekillenmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği açısından bu bulgular ayrıca önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler eğitimi, bireyin toplumsal sorumluluk ve yurttaşlık bilinci geliştirmesini hedeflemektedir. Ancak araştırma bulguları, öğretmen adaylarının çevreye yönelik değerleri benimsemelerine rağmen bu değerlerin katılım ve aktif yurttaşlık davranışlarına sınırlı düzeyde yansıdığını göstermektedir. Bu durum, çevre eğitiminin değer aktarımı konusunda etkili olduğunu ancak katılım ve sorumluluk boyutlarında daha fazla deneyim temelli öğrenme ortamına ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir.

Bu açıdan değerlendirildiğinde, tutum ve davranış arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi öğretmen yetiştirme programları açısından önem taşımaktadır. Çevre eğitiminin yalnızca çevre merkezci yaklaşımı güçlendirmeye odaklanması yeterli görünmemektedir. Öğretmen adaylarının çevresel karar alma süreçlerine katılımını, toplumsal sorumluluk üstlenmesini ve kamusal alanda çevresel eylemleri deneyimlemesini sağlayan uygulamalı ve katılımcı öğrenme süreçlerinin öğretmen yetiştirme programlarında daha güçlü biçimde yer alması gerekmektedir. Bu tür deneyimler, çevresel tutumların ekolojik vatandaşlık davranışlarına daha etkili biçimde yansımaları sağlayabilir.

Son olarak araştırmanın bazı yöntemsel sınırlılıkları ekolojik vatandaşlık ve çevreye yönelik tutum bulgularının yorumlanmasında dikkate alınmalıdır. Çevreye yönelik tutumların NEP ölçeği aracılığıyla ölçülmesi, bireylerin çevresel değerlere ilişkin genel eğilimlerini ortaya

koymaya olanak tanımakta ancak bu tutumların farklı koşullar altında nasıl ve hangi düzeyde davranışa dönüştüğünü açıklamada sınırlı kalmaktadır. Benzer şekilde, davranışların anket temelli ölçümlerle değerlendirilmesi, bireylerin gerçek yaşam deneyimlerini doğrudan yansıtmayabilir. Çalışmada kullanılan kolayda örnekleme yöntemi elde edilen sonuçların farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarına genellenmesini sınırlandırmaktadır. Araştırmanın ilişkisel tarama modeliyle ve kesitsel desenle yürütülmüş olması elde edilen sonuçların değişkenler arasındaki birlikte değişim düzeyini ortaya koyduğunu ancak bu ilişkiler üzerinden nedensel bir çıkarım yapılmasına imkân vermemektedir. Ayrıca kesitsel değişkenlerin zaman içindeki değişimini ve aralarındaki ilişkinin yönünü belirlemeyi mümkün kılmamaktadır. Bunun yanı sıra çevreye yönelik tutum puanlarının yüksek düzeyde bulunması, katılımcıların çevre konusunda sosyal olarak kabul gören yanıtları verme eğiliminden etkilenmiş olabilir. Bu nedenle sonuçlar, öğretmen adaylarının araştırmanın yapıldığı döneme ve örnekleme özgü eğilimleri yansıtan bulgular olarak değerlendirilmelidir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları ve bu iki yapı arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum düzeyleri ile bu tutumları ekolojik vatandaşlık temelli davranışlara dönüştürme süreçleri arasında önemli farklılaşmalar olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Alt boyutlar incelendiğinde, hak ve adalet ile sürdürülebilirlik boyutlarının daha yüksek, katılım boyutunun ise daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının çevresel sorunlara ilişkin değer temelli duyarlılıklara sahip olduklarını ancak bu duyarlılığı aktif katılım düzeyine yansıtmakta sınırlı kaldıklarını göstermektedir. Özellikle katılım boyutunun düşük olması, çevresel farkındalık ile kamusal sorumluluk alma arasında bir boşluk bulunduğuna işaret etmektedir.

Ekolojik vatandaşlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde su kaynaklarını koruma ve tasarruf sorumluluğu yapma, doğa dostu tüketim davranışı sergileme ve enerji tasarruflu cihazları tercih etme gibi somut çevresel davranışların, ekolojik vatandaşlığın katılım, sorumluluk, sürdürülebilirlik, hak ve adalet alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı ve genellikle orta-yüksek düzeyde etkilere sahip olduğu görülmüştür. Özellikle enerji tasarruflu cihazları tercih etmenin ekolojik vatandaşlık üzerinde çok güçlü bir etki göstermesi, günlük yaşam uygulamalarında ekolojik vatandaşlık bilincinin önemli bir yansıması olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşam yeri, sivil toplum kuruluşu üyeliği ve çevre eğitimi alma durumu gibi değişkenlerin ekolojik vatandaşlık üzerinde sınırlı ya da istatistiksel olarak anlamlı olmayan etkiler göstermesi, ekolojik vatandaşlığın demografik özelliklerinden ziyade bireysel sorumluluk algısı ve davranışsal tercihlerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Çevreye yönelik tutumlar incelendiğinde öğretmen adaylarının Yeni Çevresel Paradigma açısından yüksek düzeyde çevre merkezci bakış açısına sahip oldukları, insan merkezci yaklaşıma ise düşük düzeyde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çevreyi yalnızca insan yararı için görmeyen doğanın kendi değerini kabul eden bir dünya görüşünü benimsediklerini göstermektedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite öncesi yaşam yeri, sivil toplum kuruluşu üyeliği ve çevre eğitimi alma durumu gibi değişkenlerin

çevre merkezci yaklaşım, insan merkezci yaklaşım ve Yeni Çevresel Paradigma toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Etki büyüklüklerinin küçük düzeyde olması bu değişkenlerin çevresel tutumlar üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, çevresel tutumların bireysel demografik özellikler yerine daha geniş deneyim ve sosyal etkileşim alanlarıyla ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Buna karşılık, çevre kampanyalarına katılım ve su kaynaklarını koruma ve su tasarrufuna yönelik sorumluluk algısı, çevreye yönelik tutumlar üzerinde ayırt edici değişkenler olarak öne çıkmıştır. Kampanyalara katılan ve su kaynaklarını koruma ile su tasarrufu yapma algısı yüksek olan öğretmen adaylarının çevre merkezci yaklaşım ve yeni çevresel paradigma toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle su kaynaklarını koruma ve tasarrufu yapma değişkeninde elde edilen etki büyüklükleri çevresel tutumların davranışla ilişkilendiği durumlarda daha güçlü ve somut bir yapıya dönüşmektedir.

Ekolojik vatandaşlık ile çevreye yönelik tutumlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde, çevre merkezci yaklaşım ile ekolojik vatandaşlığın katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk, hak ve adalet alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Ancak insan merkezci yaklaşım ile ekolojik vatandaşlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yeni çevresel paradigma toplam puanı ile ekolojik vatandaşlık arasındaki ilişkinin pozitif ve düşük düzeyde olması, çevresel tutumların ekolojik vatandaşlığı desteklediğini ama tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, çevresel değerlerin davranışa dönüşmesinde sorumluluk algısı ve somut davranışların da önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel değerlere ve çevre merkezci tutumlara sahip olduklarını ancak bu değerlerin ekolojik vatandaşlık açısından özellikle katılım ve sorumluluk boyutlarında yeterince davranışa yansımadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme süreçlerinde çevre eğitiminin yalnızca bilgi ve tutum kazandırmaya odaklanmak yerine ekolojik vatandaşlığa yönelik katılım, sorumluluk alma ve toplumsal eylem becerilerini geliştirecek biçimde yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın örneklem ve yöntem açısından sınırlı olduğu dikkate alındığında farklı branşlarda ve zaman içinde izlemeye dayalı yapılacak çalışmalarla sonuçların genellenebilirliğine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Uygulamaya ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, yalnızca Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ekolojik vatandaşlık ve çevreye yönelik tutumlar farklı

üniversiteler, farklı öğretmenlik alanları ve farklı disiplinler arasında karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir.

- Ekolojik vatandaşlık ve çevreye yönelik tutumların zaman içerisindeki değişimini ortaya koyabilmek amacı ile boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir. Çevresel tutumların davranışa dönüşüm süreçlerini daha derinlemesine incelemek amacıyla nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği karma araştırma deseninin kullanılması önerilmektedir.

- Araştırma sonuçlarında, katılım boyutunda diğer değişkenlerin sınırlı etkisinin gözlenmesi bu alanda daha güçlü bir farkındalık oluşturulması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle çevre eğitimi derslerinin uygulamalı etkinlikler, proje çalışmaları ve saha uygulamaları ile desteklenmesi öğretmen adaylarının çevreye duyarlı davranışlar geliştirmelerini destekleyecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının aktif katılım ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına katkı sağlayabilir.

- Su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu, enerji tasarrufu ve doğa dostu tüketim davranışları gibi bireysel çevresel sorumluluklara yönelik uygulamaların öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık ve çevre merkezci tutumlarını güçlendirecek şekilde öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesi önerilmektedir.

- Öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık ve çevresel sorumluluk düzeylerini artırmak amacıyla deneyim temelli eğitim programları ile bireysel farkındalıklarının geliştirilmesi önerilmektedir. Bu deneyim temelli eğitim programları öğretmen adaylarının çevresel bilgilerini, sorumluluk bilincini ve somut davranışlara dönüştürmelerini destekleyecektir.

- Sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında ekoloji, sürdürülebilirlik, ekolojik etik ve çevre eğitimi konularına daha fazla yer verilmesi öğretmen adaylarının çevre bilinci ve sorumluluk düzeylerini artırmada etkili olacaktır. Ders içeriklerinin ve etkinliklerin, çevresel değerleri davranışa dönüştürmeye ve dönüşen bu davranışların ahlaki değerlere yönelik becerileri geliştirecek şekilde planlanması önerilmektedir.

- Çevre eğitimi derslerinin yalnızca sınıf içi etkinliklerle değil yerel yönetimler ve çevre STK'larıyla iş birliği içinde yürütülmesi böylece öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle çevresel sorumluluk geliştirmelerine katkı sağlayacağından dolayı sınıf dışı etkinlikler önerilmektedir.

- Çevre eğitiminin etik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimiyle desteklenmesi, çevre merkezci tutumların kalıcı hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Buna göre öğrencilerin doğaya saygı, sorumluluk ve adalet gibi değerleri yalnızca bilişsel düzeyde değil günlük yaşam uygulamalarında içselleştirmelerini sağlayarak tutumların

davranışa dönüşümüne katkı sağlayabilir.

- Dijital öğrenme araçları, çevre simülasyonları ve çevrimiçi kampanyalar gibi teknolojik uygulamaların çevre eğitimi programlarına dahil edilmesi öğrencilerin çevre sorunlarını somut bir şekilde algılamalarını sağlayarak çevresel farkındalıklarına katkı sağlayabilir.



KAYNAKÇA

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Akdeniz, Ş. N & Durmaz, A. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2314-2326.
- Akhmetova, A. I., Mukazhanova, R. A., Aitpayeva, A. K., Urazova, M. B., Jamoldinova, O. R., & Khodjaev, B. K. (2025). *An examination of pre-service teachers' environmental attitudes, behaviors, and knowledge*. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(6), em2643. <https://doi.org/10.29333/ejmste/16415>
- Alaş, A., Tunç, T., Kışoğlu, M., & Gürbüz, H. (2009). Öğretmen adaylarının bilinçli su tüketimi davranışları üzerine bir araştırma: Atatürk Üniversitesi örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 37-49.
- Alınacı, Ü. (2010). Çevreci yönelim, çevre dostu davranış ve demografik özellikler: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 507–532.
- Altın, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitime ilişkin öz yeterlik ve çevre etiği farkındalık algılarının ekolojik vatandaşlık düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Arbues, E., Celaya, I., & Naval, C. (2025). Promoting ecological citizenship at the university level. *Frontiers in Education*, 10, Article 1652510. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1652510>
- Atalay, C. (2016). *Yeni çevresel paradigma ölçeği ile organik gıda tüketicilerinin çevreye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi: Ankara ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Avcu, M. (2023). *Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği (NEP) ile ilgili bir sistematik derleme çalışması* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Aydın, E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin ve fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre tutumları ile öğrencilerin çevre konularına ilişkin öğrenme düzeylerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

- Aydos, E. H., & Yağcı, E. (2015). Examination of the teacher candidates' environmental attitudes via NEP scale in terms of different variables. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 1(1), 20–27.
- Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 5 14–22.
- Bakır, S. (2017). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumları ile ekolojik ayak izlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Ballard, H. L., Lindell, A. J., & Jadallah, C. C. (2024). *Environmental education outcomes of community and citizen science: A systematic review of empirical research*. *Environmental Education Research*, 30(6), 1007–1040.
- Barry, J. (2006). Resistance is fertile: From environmental to sustainability citizenship. *Environmental Politics*, 15(3), 534–537. <https://doi.org/10.1080/09644010600627883>
- Bayram, F. Ö. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olay öğretiminin ekolojik vatandaşlık düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Beşiktepe, G., & Çelikler, D. (2023). Fen bilgisi öğretmen adaylarının su tüketimi konusundaki davranışlarının belirlenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(72), 3742–3753. <https://doi.org/10.29228/smryj.70594>
- Biresselioglu, M. E., Demir, M. H., Solak, B., & Turan, U. (2022). Understanding the dynamics and conceptualization of environmental citizenship and energy citizenship: Evidence from the existing literature. *Frontiers in Energy Research*, 10, 1018035. <https://doi.org/10.3389/fenrg.2022.1018035>
- Bolat, N. (2025). *Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Amasya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.
- Bookchin, M. (1996). *Ekolojik bir topluma doğru*. Ayrıntı Yayınları.
- Bostancı, S. H., & Yıldırım, S. (2019). Sürdürülebilir topluluklar ve ekolojik vatandaşlık üzerine kavramsal bir inceleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, EK SAYI (2019)*, 203-218.
- Bourban, M. (2023). Ecological citizenship. In W. Nathanaël & C. Wulf (Eds.), *Handbook of the Anthropocene: Humans between heritage and future* (pp. 1023–1027). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25910-4_168

- Bozoğlu, M., Bilgiç, A., Kılıç Topuz, B., & Ardalı, Y. (2016). Factors affecting the students' environmental awareness, attitudes and behaviors in Ondokuz Mayıs University, Turkey. *Fresenius Environmental Bulletin*, 25(4), 1243–1257.
- Bülbül, Y., & Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre eğitim ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-183.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Callicott, J. B., & Mumford, K. (1997). Ecological sustainability as a conservation concept. *Conservation Biology*, 11(1), 32–40. <https://doi.org/10.1046/j.1523-1739.1997.95468.x>
- Catton W. R. Jr., & Dunlap, R. E. (1978) Environmental Sociology: A new environmental paradigm. *The American Sociologist*, 13(1), 41–49.
- Çalışkan, Y. (2021). *The mediating role of sustainable leadership on the relationship between teachers' environmental identity and environmental attitude* (Yüksek lisans tezi). Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi.
- Çankaya, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir su kullanımına yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çelik, A. A. (2023). Paradigm shift for the consumers on the edge of the environmental crisis: Bibliometric analysis of new environmental paradigm. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 1–24. <https://doi.org/10.11611/yead.1101612>
- Çetin, T., Turan, M. E., Aytekin, P., & Yurdusev, M. A. (2020). Üniversite öğrencilerinin çevresel yaklaşımlarını ölçmeye yönelik bir araştırma: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 6(1), 12–23. <https://doi.org/10.21324/dacd.546369>
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2018). *Evde enerji tasarrufu için öneriler*. T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. <https://webdosya.csb.gov.tr/db/bolu/icerikler/evde-enerji-tasarrufu-20180222082643.pdf>
- Chapin, F. S., Torn, M. S., & Tateno, M. (1996). Principles of ecosystem sustainability. *American Naturalist*, 148(6), 1016–1037.

- Chen, M. F. (2015). An examination of the value-belief-norm theory model in predicting pro-environmental behaviour in Taiwan. *Asian Journal of Social Psychology*, 18(2), 145–151.
- Cheng, H., & Mao, C. (2024). Disparities in environmental behavior from urban–rural perspectives: How socioeconomic status structures influence residents’ environmental actions—Based on the 2021 China General Social Survey data. *Sustainability*, 16(18), Article 7886. <https://doi.org/10.3390/su16187886>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (E. Karadağ, Çev.; 5. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Critchley, P. (2015). *Being at one: Reason, nature and society*. Academia.edu. <https://mmu.academia.edu/PeterCritchley>
- Demir, A. S. (2020). *Fen bilimleri ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının çevre risk algılarıyla çevre tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Demirel, M., Gürbüz, B., & Karaküçük, S. (2009). Rekreatif aktivitelere katılımın çevreye yönelik tutum üzerindeki etkisi ve Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği’nin geçerliği ve güvenirliği. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 47–50.
- Diez Ojeda, M., Queiruga-Dios, M., & Queiruga-Dios, M. Á. (2024). Changing Spanish preservice teachers’ environmental attitudes with a citizen science program integrated in Environmental Education subject. *European Journal of Education*, 59(2). <https://doi.org/10.1111/ejed.12746>
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford University Press.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: Towards sustainable development. *Sustainable Development*, 15(5), 276–285.
- Domon, H. (2018). World citizens: Pathways for the development of eco-citizenship in higher education. *Humanities*, 7(4), Article 93. <https://doi.org/10.3390/h7040093>
- Dönmez-Turan, A., & Kılıçlar, İ. E. (2019). Çevreci davranışın amaç çerçeveleme teorileri temelinde irdelenmesi: Çevre eğitime yönelik deneysel bir araştırma. In 27. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı (ss.1206-1219). Antalya.
- Dönmez, Z. (2025). *Sınıf öğretmenlerinin çevre bilincine sahip olma nitelikleri ile sürdürülebilir çevre tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

- Duman - Yüksel, U., & Özkazanç, S. (2015). Investigation of the environmental attitudes and approaches of university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 2191–2200. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.355>
- Dunlap, R. E., & Catton, W. R. Jr.(1979). Environmental sociology. *Annual Review of Sociology*, 5(1), 243–273. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.05.080179.001331>
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the New Ecological Paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425–442.
- Durgun, G. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevre etiği yaklaşımları ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Ekici, S. (2025). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ve çevre bilincinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı. (2018). *Evde, yolda ve işte enerji verimliliği kitapçığı*. T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı. https://enerji.gov.tr/Media/Dizin/BHIM/tr/Duyurular/Evkitapcik_202210021416.pdf
- Ercan, A. (2025). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile ekolojik ayak izleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Erdoğan, M., & Tuncer, G. (2009). Evaluation of a course: “Education and awareness for sustainability”. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(2), 133–146.
- Erkal, S., Kılıç, İ., & Şahin, H. (2012). Comparison of environmental attitudes of university students determined via the new environmental paradigm scale according to the students’ personal characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 21–40.
- Erol, A., & Gülay Ogelman, H. (2021). Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 133-160. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.737551>
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*, 65/66, 1–13.
- Faujiah, F., & Marzuki, M. (2021). Nature-based learning models for ecological citizenship formation in schools. *Humaniora*, 12(1), 69–74.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.)*. Sage Publications.

- Fien, J. (2000). Education for the environment: A critique. *Environmental Education Research*, 6(2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/713664672>
- Fransson, N., & Gärling, T. (1999). Environmental concern: Conceptual definitions, measurement methods, and research findings. *Journal of Environmental Psychology*, 19(4), 369–382. <https://doi.org/10.1006/jevp.1999.0141>
- Giddens, A. (2009). *The politics of climate change*. Polity Press.
- Goldman, D., Assaraf, O. B. Z., & Shemesh, J. (2014). ‘Human nature’: Chemical engineering students’ ideas about human relationships with the natural world. *European Journal of Engineering Education*, 39(3), 325–347.
- Gooding, L., Knox, D., Boxall, E., Phillips, R., Simpson, T., Nordmoen, C., Upton, R., & Shepley, A. (2025). Ecological citizenship and the co-design of inclusive and resilient pathways for sustainable transitions. *Sustainability*, 17(8), 3588. <https://doi.org/10.3390/su17083588>
- Gökmen, A. (2021). The effect of gender on environmental attitude: A meta-analysis study. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 243–257.
- Green, C., Medina-Jerez, W., & Bryant, C. (2016). Cultivating environmental citizenship in teacher education. *Teaching Education*, 27(2), 117–135
- Habson, K. (2013). On the making of the environmental citizen. *Environmental Politics*, 22(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/09644016.2013.755387>
- Hadjichambis, A. C., & Paraskeva-Hadjichambi, D. (2020). Education for environmental citizenship: The pedagogical approach. In A. C. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, J. Činčera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke, & M. C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education* (pp. 237–261). Springer.
- Hailwood, S. (2005). Environmental citizenship as reasonable citizenship. *Environmental Politics*, 14(2), 195–210. <https://doi.org/10.1080/09644010500055225>
- Hawcroft, L. J., & Milfont, T. L. (2010). The use (and abuse) of the new environmental paradigm scale over the last 30 years: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 143–158. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.10.003>
- Heywood, A. (2013). *Siyaset* (B. B. Özipek, B. Seçilmişoğlu, A. Yayla & H. Y. Başdemir, Çev.). Adres Yayınları.
- Horton, D. (2006). Demonstrating environmental citizenship? A study of everyday life among green activists. In A. Dobson & D. Bell (Eds.), *Environmental citizenship* (pp. 127–150). MIT Press.

- Huckle, J. (2008). Sustainable development, environmental education and the significance of being in place. *Environmental Education Research*, 14(3), 283–294. <https://doi.org/10.1080/13504620802148858>
- Hungerford, H. (2010). Environmental education for the 21st century: Where have we been? Where are we now? Where are we headed? *Journal of Environmental Education*, 41(1), 1–6.
- İğci, T., & Çobanoğlu, N. (2019). İklim değişikliğinin ve iklim değişikliğiyle ilgili küresel anlaşmaların çevre etiği bakımından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 7(2), 130–146.
- Ilgar, R. (2023). Öğretmen Adaylarının Çevresel Davranış ve Düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 23–37.
- Jagers, S. C. (2009). In search of the ecological citizen. *Environmental Politics*, 18(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/09644010802624751>
- Jagers, S. C., & Martinsson, J. (2010). *The value of citizenship: Ecological citizens and pro-environmental behaviour*. University of Gothenburg.
- Jagers, S. C., Martinsson, J., & Matti, S. (2014). Ecological citizenship: A driver of pro-environmental behaviour? *Environmental Politics*, 23(3), 434–453.
- Jenkins, A. (2021). Ecological global citizenship education: A reframing. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2), 94–108. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.2.03>
- Kabatiah, M., Wahyudi, A., & Dharma, S. (2024). Examining young citizen's engagement in ecological citizenship for SDGs: A systematic literature review. In *Proceedings of the 6th International Conference on Social and Political Development (ICOSOP 2023)* (Vol. 6, pp. 1–7). <https://www.scitepress.org/Papers/2024/134123/134123.pdf>
- Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2012). An Investigation of Pre-Service Teachers' Attitudes towards Environmental Problems in Terms of Several Variables. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 5(2), 171–185.5(2), 171–185.
- Karakaya, Ç. (2009). *Antroposentrik (insanı merkeze alan) ve nonantroposentrik (insanı merkeze almayan) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Karatekin, K. (2019). Çevre okuryazarlığı. In B. Aksoy, B. Akbaba & B. Kılcan (Eds.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (ss. 25–52). Pegem Akademi.

- Karatekin, K., & Uysal, C. (2018). Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği geliştirme çalışması. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(2), 82–104.
- Karatekin, K., Kuş, Z., & Merey, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları. *İlköğretim Online*, 13(2), 345–361.
- Karatekin, K., Salman, M., & Uysal, C. (2019). Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1747–1756.
- Karaman, B., Gülersoy, A. E., & Damarseçkin, Ş. (2024). Examination of the ecological citizenship levels of teacher candidates according to various variables. *Pedagogical Perspective*, 3(2), 148–171. <https://doi.org/10.29329/pedper.2024.61>
- Kaya, Ö. (2025). *Ortaokul öğrencilerinin demokratik değer düzeyleri ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Kaya Aydın, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kayasandık, F. (2015). *Ekolojik vatandaşlık kavramının fen eğitiminde bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Kelly, J. R., & Abel, T. D. (2012). Fostering ecological citizenship: The case of environmental service-learning in Costa Rica. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), Article 16. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2012.060216>
- Kestepe, M., & Karatekin, K. (2023). Öğretmen adaylarının ekolojik kimliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD)*, 8(2), 132–146.
- Khazen, M., Asli, S., Basheer, A., & Hugerat, M. (2025). The impact of a sustainability education initiative on pre-service teachers: Changes in environmental attitudes, willingness to act, and ecological footprint. *Sustainability*, 17, 5621. <https://doi.org/10.3390/su17125621>
- Kılıç, S., & Tok, N. (2016). Geleneksel adalet anlayışlarından çevresel adalet anlayışına. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(3), 213–228.
- Kiper, T., Korkut, A., & Üstün Topal, T. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıkları üzerine bir araştırma: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7(16), 112–124. <https://doi.org/10.16950/iujad.337132>
- Koca, G. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adayları ve ekolojik vatandaşlık: Faaliyetler ve görüşler* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- Koçak, Z. N. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre farkındalıkları ve çevre eğitimi öz-yeterlik inançları* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260.
- Kortenkamp, K. V., & Moore, C. F. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 261–272.
- Kuruyer, D. (2025). *Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği farkındalığı, sürdürülebilir kalkınma farkındalığı ve ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin modellenmesi* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Küçükaydın, Ü. C. (2024). *Fen bilimleri dersinde STEAM etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin STEAM tutum, çevresel farkındalık ve çevreye karşı tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi.
- Kükrer, Ö. (2012). Tüketicilerin çevresel sorumluluklarının yeşil reklamlara yönelik tutumlarına etkisi: Eskişehir örneği. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 7(26), 4505–4525. <https://doi.org/10.19168/jyu.42653>
- Lamanauskas, V., & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2025). Environmental attitudes of future early education teachers: Internal structure. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 17(1), 1–23. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.1/938>
- Linhares, E., & Reis, P. (2023). Education for environmental citizenship and activism through the development of nature-based solutions with pre-service teachers. *Journal of Social Science Education*, 22(4).
- Lou, X. (2025). Non-anthropocentric environmental motive correlates with personal environmentalism more strongly than anthropocentric motives: A meta-analysis. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 38, Article 27. <https://doi.org/10.1007/s10806-025-09961-5>
- Lwo, L. S., Fu, J. H., & Chang, C. C. (2017). The ecological worldviews and local environmental concerns among secondary school teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 16(5), 706–722.
- Major, L., Namestovski, Z., Horak, R., Begany, A., & Krekić, V. P. (2017). Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia. *Journal of Cleaner Production*, 154, 255–268.

- Martínez-Borreguero, G., Maestre-Jiménez, J., Mateos-Núñez, M., & Naranjo-Correa, F. L. (2020). Analysis of environmental awareness, emotions and level of self-efficacy of teachers in training within the framework of waste for the achievement of sustainable development. *Sustainability*, 12(6), 2581. <https://doi.org/10.3390/su12062581>
- Martinho, A. P., Bacelar Nicolau, P., Caeiro, S., Amador, F., & Oliveira, C. (2010). *Environmental citizenship and participation: The role of education programs*. In Knowledge Collaboration & Learning for Sustainable Innovation (ERSCP–EMSU Conference, Delft, The Netherlands, October 25–29, 2010).
- Martinsson, J., & Lundqvist, L. J. (2010). Ecological citizenship: Coming out ‘clean’ without turning ‘green’? *Environmental Politics*, 19(4), 518–537.
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 80–94. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.09.001>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4,5,6 ve 7 Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni* [Elektronik belge]. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Morelli, J. (2011). Environmental sustainability: A definition for environmental professionals. *Journal of Environmental Sustainability*, 1(1), Article 2. <https://doi.org/10.14448/jes.01.0002>
- Norazlan, S. A., & Said, I. (2022). Understanding children’s preferences: Developing ecological literacy in the village landscape. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027794>
- Nyberg, E., Castéra, J., Mc Ewen, B., Gericke, N., & Clément, P. (2020). Teachers’ and Student Teachers’ Attitudes Towards Nature and the Environment-A Comparative Study Between Sweden and France. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1090–1104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1649717>
- Okudan Dernek, K., & Tırış, G. (2020). Yurttaşlığı yeniden düşünmek: Ekolojik yurttaşlık üzerine bir değerlendirme. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 745–772. <https://doi.org/10.30784/epfad.739676>

- Oluk, A., Kaya Şengören, S., & Babadağ, G. (2019). Öğretmen adaylarının enerji tasarrufuna yönelik tutum ve davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 1-13.
- Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (27), 333–352.
- Öcal, Z. M. (2025). *React temelli etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilinci gelişimleri ile antroposentrik–ekosentrik yaklaşımları üzerine etkisinin incelenmesi ve görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Özerkmen, N. (2002). İnsan merkezli çevre anlayışından doğa merkezli çevre anlayışına. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 42(1–2), 167–185.
- Özgen, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları: Türkiye Örneği. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 403-422.
- Özkan, M. C. (2022). *Fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları ve ortaokul çevre eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Sadık, F., & Sadık, S. (2014). A study on environmental knowledge and attitudes of teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2379–2385. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.577>
- Sevim, C. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin ekolojik vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Schultz, P. W., & Zelezny, L. (1999). Values as predictors of environmental attitudes: Evidence for consistency across 14 countries. *Journal of Environmental Psychology*, 19(3), 255–265. <https://doi.org/10.1006/jevp.1999.0129>
- Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 221–279). Academic Press.
- Sever, R., & Yalçinkaya, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 1-15.
- Sezer, A., & Öner-Armağan, F. (2023). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(2), 117–133.
- Skill, K. (2012). The what, who, and how of ecological action space. *Sustainability*, 4(1), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su4010001>
- Steg, L., De Groot, J. I. M., Dreijerink, L., Abrahamse, W., & Siero, S. (2011). Values, environmental concern, and environmental behavior: A study into household energy

- use. *Environment and Behavior*, 43(5), 551–575.
<https://doi.org/10.1177/0013916509350830>
- Steg, L., Perlaviciute, G., Van der Werff, E., & Lurvink, J. (2014). The significance of hedonic values for environmentally relevant attitudes, preferences, and actions. *Environment and Behavior*, 46(2), 163–192.
- Stern, P. C., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G. A., & Kalof, L. (1999). A value-belief-norm theory of support for social movements: The case of environmental concern. *Human Ecology Review*, 6, 81–97.
- Syahri, M., Wibowo, A. P., Pratiwi, A. D. M., & Tinus, A. (2021). Ecological education: Concrete efforts in applying the concept of ecological citizenship in Malang. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, 19(2), 278–287.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tanrıverdi, T. C. (2024). *Esnek soruşturmaya dayalı tasarlanan etkinliklerin öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ve çevresel değerler tutum düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Tatar, A. (2021). Çevresel sorunlara duyarlılığın sürdürülebilir tüketim davranışına etkisi. *International Journal of Management and Administration*, 5(9), 103–114.
- Tekiroğlu, A. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre etiği farkındalıkları ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Tibet, A. (2025). *Fen bilimleri öğretmenlerinin nükleer santrale ve sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumları ile sürdürülebilir tüketim davranışları* (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Tırış, G. (2018). *Ekolojinin siyasallaşması ve ekolojik yurttaşlık* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Toparslan, İ. (2017). *Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Töre, N. (2017). Değişen dünyada vatandaşlık. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, 10, 553–595.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2022). *Sixth Assessment Report (AR6): Impacts, adaptation and vulnerability*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2>

- Turgut, T. (2023). *Farklı lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik tutum, duyarlılık ve bilinçleri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çevre Eğitimi Anabilim Dalı.
- Türksever, Ö. 2021 Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutumlarının İncelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(3), 2020-2030. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.09.1658>
- UNESCO-UNEP. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education: Final report (Tbilisi, USSR, 14–26 October 1977)*. UNESCO.
- Uyanık, G. (2016). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Online Science Education Journal*, 1(1), 30–41.
- Uyanık, R. Ö. (2024). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik tutum ve duyarlılıkları ile çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Uymaz, M. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 59-79.
- Uysal, C. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Ünal, F. (2019). *Vatandaşlık yaklaşımları: Vatandaşlık bilinci karma araştırma örneği*. Pegem Akademi.
- Ünal, S., & Dımsıkı, E. (1999). Unesco–Unep himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142–154.
- Veselaj, Z. (2023). Ecocentric attitudes of in-service and pre-service teachers measured by New Ecological Paradigm scale. *European Journal of Sustainable Development Research*, 7(3), em0221. <https://doi.org/10.29333/ejosdr/13211>
- Xiao, C., Dunlap, R. E., & Hong, D. (2019). Ecological worldview as the central component of environmental concern: Clarifying the role of the NEP. *Society & Natural Resources*, 32(1), 53–72. <https://doi.org/10.1080/08941920.2018.1501529>
- Xue, B. (2003). Environmental, economic, and ecological sustainable development. *In Environment and development – Vol. I* (Encyclopedia of Life Support Systems). EOLSS Publishers. <https://www.eolss.net>
- Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 225–230.

- Yalçınkaya, E., Karataş, A., & Talas, M. (2014). A study on the environmental attitudes of candidate teachers. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(1), 275–284.
- Yenice, N., & Alpak Tunç, G. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları ile yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 207–222.
- Yıldız, O. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilgisi ve sürdürülebilir çevre tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Yılmaz, M., Karakaya, F., Çimen, O., & Adıgüzel, M. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 98–113.
- Yolalan, H. (2025). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi.
- York, R., & Dunlap, R. E. (2019). Environmental sociology. In G. Ritzer & W. W. Murphy (Eds.), *The Wiley-Blackwell companion to sociology* (2nd ed., pp. 275–300). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119429333.ch17>
- Yurttaş, A., Erdaş Kartal, E., Çağlar, A., & Yurttaş, A. (2021). Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin ekolojik vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 7(85), 2905–2916. <https://doi.org/10.26449/sss.3233>



EKLER

Ek 1.

Saygıdeğer Öğretmen Adayları,

Bu çalışma, sizlerin ekolojik vatandaşlık düzeylerinizi ve çevreye yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Uygun görmemeniz halinde çalışmaya katılmayabilir ya da cevaplandırmayı sonlandırabilirsiniz. Sorulara vereceğiniz cevaplar, araştırma sonucunu doğrudan etkileyeceği için son derece önemlidir. Lütfen her bir soruyu cevaplamaya çalışınız, şimdiden çok teşekkür ederim.

Cansel ÖKSÜZ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz nedir?
☐ Kadın ☐ Erkek
2. Sınıf düzeyiniz nedir?
☐ 1. Sınıf ☐ 2. Sınıf ☐ 3. Sınıf ☐ 4. Sınıf
3. Üniversiteye başlamadan önce yaşamınızın büyük bir bölümünü geçirdiğiniz yer neresidir?
☐ Köy ya da kasaba gibi kırsal bir kesimde
☐ İl ya da ilçe merkezi gibi kentsel bir yerleşim yerinde
4. Çevre ile ilgili herhangi bir sivil toplum kuruluşuna (TEMA, Doğa Derneği gibi) üyeliğiniz bulunmakta mıdır?
☐ Evet ☐ Hayır
5. Çevreyle ilgili kampanyalara (fidan bağıışı, mavi kapak toplama gibi) katıldınız mı?
☐ Evet ☐ Hayır
6. Üniversitede, çevre eğitimi ile ilgili herhangi bir ders aldınız mı?
☐ Evet ☐ Hayır
7. Su kaynaklarını koruma ve su tasarrufu yapma konusunda kendinizi sorumlu hissediyor musunuz?
☐ Evet ☐ Hayır
8. Çevreye yönelik olumlu tutumlarınızda (örn. düşünce, duygu, davranış) en çok hangi faktör etkilidir?
☐ Eğitimim ☐ Ailem ☐ Sosyal çevrem ☐ Kullandığım kitle iletişim araçları
9. Tüketim alışkanlıklarınızda doğayı korumayı göz önünde bulunduruyor musunuz?
☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır
10. Daha az enerji tüketen cihazları tercih ederek çevreye katkıda bulunmaya özen gösterir
☐ Evet ☐ Hayır

Ek 2.

EKOLOJİK VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ

ÖLÇEK MADDELERİ	Hemen Hemen Hiç (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Genellikle (4)	Her Zaman (5)
1. Kıyafet satın alırken hangi ham maddeden (pamuk, akrelik polyester, yün vb.) üretildiğine dikkat ederim.	()	()	()	()	()
2. Dünyanın neresinde olursa olsun bir gölün kurumasından endişe ederim.	()	()	()	()	()
3. Karşılaştığım çevre sorunlarını çözmek için dilekçe yazarım.	()	()	()	()	()
4. Ses kirliliğine neden olan kişi ve kuruluşları yetkililere şikâyet ederim.	()	()	()	()	()
5. Sokak hayvanlarının yiyecek ve içecek bulmasına yardım ederim.	()	()	()	()	()
6. Çevreye zarar veren bir termik santrale hangi şehirde olursa olsun karşı çıkarım.	()	()	()	()	()
7. Doğayı yakından tanımak için milli parkları ziyaret ederim.	()	()	()	()	()
8. Çevresel kampanyalara (mavi kapak toplama, imza, fidan bağışı vb.) katılırım.	()	()	()	()	()
9. Satın alacağım ürünlerin GDO'lu olup olmadığına dikkat ederim.	()	()	()	()	()
10. Başka ülkelerde çıkan orman yangınları için üzülürüm.	()	()	()	()	()
11. Dünyada açlık çeken ülkeler için gıda yardımı yaparım.	()	()	()	()	()
12. Temiz ve sağlıklı bir çevrede yaşamak için yerel yönetimlerden talepte (yeşil alan, çöp tenekesi, geri dönüşüm kutusu vb.) bulunurum.	()	()	()	()	()

13. Gereksiz bir harcama yaparken yoksul ülkelerin vatandaşlarını düşünürüm.	()	()	()	()	()
14. Merkezi ve yerel yönetimlerin çevre politikalarını araştırırım.	()	()	()	()	()
15. Dünyadaki birçok insanın temiz suya ulaşamadığını bildiğim için aşırı su tüketiminden kaçınırım.	()	()	()	()	()
16. Barınaklarda yaşayan sokak hayvanlarının yaşam koşullarını kontrol etmek için ziyarette bulunurum.	()	()	()	()	()
17. Çevre sorunlarını çözmek için kamuoyu oluşturmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
18. Hayvanlara eziyet edenleri ilgili yerlere şikâyet ederim.	()	()	()	()	()
19. Alışveriş yapmadan önce ihtiyaç listesi hazırlarım.	()	()	()	()	()
20. Karşılaştığım çevre sorunları hakkında yerel gazetelere yazı yazarım.	()	()	()	()	()
21. Elektrikli bir ürün satın alırken enerji tüketim miktarını dikkate alırım.	()	()	()	()	()
22. Çevre sorunlarıyla ilgili yasal gösterilere katılırım.	()	()	()	()	()
23. Katkı maddesi içermeyen organik gıdalar tüketirim.	()	()	()	()	()
24. Yaşadığım şehir için yayınlanan hava kirliliği ölçüm sonuçlarını takip ederim.	()	()	()	()	()

Ek 3.

YENİ ÇEVRESEL PARADİGMA ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Nüfus dünyanın taşıma kapasitesinin üstünde bir hızla artmaktadır.					
2. İnsanlar kendi istek ve arzuları doğrultusunda doğayı değiştirme hakkına sahiptirler.					
3. İnsanoğlunun doğaya müdahalesi genellikle felaketlerle sonuçlanır.					
4. İnsanoğlu aklı ve yaratıcılığı sayesinde, her durumda dünyayı yaşanabilir kılacaktır.					
5. İnsanlar doğayı ve doğal kaynakları aşırı kullanmakta ve tüketmektedirler.					
6. Aslında doğru kullanmayı ve geliştirmeyi bildiğimiz takdirde dünyadaki doğal kaynaklar sınırsızdır.					
7. Hayvanlar ve bitkilerde en az insanlar kadar yasama hakkına sahiptirler.					
8. Doğanın modern endüstrileşmiş toplumların tüm negatif etkilerini bertaraf edecek kadar güçlü bir dengesi vardır.					
9. İnsanoğlu zekâ gibi çok özel yeteneklere sahip olsa da yine de doğa kanunlarına tabiidir.					
10. Ekolojik kriz denilen olay çok fazla abartılmaktadır.					
11. İnsanoğlu doğaya hükmetme hakkına sahiptir.					
12. Doğanın çok çabuk bozulabilecek kadar çok hassas bir dengesi vardır.					
13. İnsan düşünce gücü ve zekâsı sayesinde doğanın tüm inceliklerini öğrenecek ve onu istediği gibi kontrol altına alacaktır.					
14. Bugünkü tüketim alışkanlıkları değiştirilmezse ileride çok büyük çevre problemleri ile karşı karşıya gelinecektir.					

Ek 4.



Ek 5.



Ek 6.

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.11.2024-224922



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-76009418-044-224922
Konu : Anket Uygulama İzni (Cansel ÖKSÜZ)

01.11.2024

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 31.10.2024 tarihli ve E-47526769-100-224624 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınız gereği; Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 228006509 numaralı öğrencisi Cansel ÖKSÜZ'ün, Doç. Dr. Alpay AKSİN danışmanlığında hazırlamış olduğu "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeyleri ile Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu anket çalışmasının 15.11.2024- 15.01.2025 tarihleri arasında Fakültemiz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde öğrenim gören öğrencilere uygulanması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Resul ÇEKİN
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSEKZ01KME Pin Kodu :73172

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5544&ed=BSEKZ01KME&es=224922>

Adres: Akbük Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 P.K. 05100 Merkez/Amasya
Telefon:0 (358) 252 62 30 - 31 - 32 Faks:0 (358) 252 62 22
e-Posta:egitimfakultesi@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/akademik/fakulteler.aspx
Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Elif Özge PEKŞEN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 3582115046



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 7.

Amasya Üni Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 08.11.2024-226065



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-49933177-100-2400229018
Konu : Cansel ÖKSÜZ'ün Anket Uygulama
İzni

08.11.2024

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 31.10.2024 tarihli ve E-47526769-100.001.001-224624 sayılı yazınız.

İlgide kayıt yazınız ile belirtilen Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli yüksek lisans programı 228006509 numaralı öğrencisi Cansel ÖKSÜZ'ün Dr. Öğr. Üyesi Alpay AKSİN danışmanlığında hazırladığı "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeyleri ile Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında 15.11.2024-15.01.2025 tarihleri arasında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans öğrencileri ile ölçek uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Alper KESTEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Belge Doğrulama Kodu: UP49PP7D

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ondokuz-mayis-universitesi-obyv>

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası

Bilgi için :

Saçıl Aktaş

Telefon No:

Faks No: (0 362) 4576891

Telefon No:

Bilgiyevar İylerenci

e-Posta:

İnternet Adresi:

Direkt Hat:

(0 362) 3121919 - 7015

Kuy Adresi: amasi@bel1.kuy.tr

