



AKADEMİK PERSONELİN ÇEVRE SORUNLARI VE ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK DUYGU, DÜŞÜNCE VE DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa ÜREY^{a*}; Bülent ŞAHİN^b

^a KTU, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Eğitimi ABD, Trabzon, TÜRKİYE

^b KTU, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMA Biyoloji Eğitimi ABD, Trabzon, TÜRKİYE

ÖZET

Bu çalışma, akademik personelin çevre sorunları ve çevre eğitimi ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik görüşlerini ve bu görüşlerin doğal ortamdaki yansımalarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Özel Durum Çalışması (Case Study) yöntemi kullanılmıştır. Özel durum çalışmasının bir ön çalışması olarak, ilk aşamada akademik personelin çevre sorunları ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını belirlemek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu tutum ölçeği farklı statüdeki toplam 83 akademik personele uygulanmıştır. İkinci aşamada ise tutum ölçeğinin analizinden çıkan sonuçlar puanlandırılarak, puanlar düşük, orta ve yüksek şeklinde gruplandırılmıştır. Her bir gruptan birer katılımcı belirlenerek, bu katılımcılarla yarı yapılandırılmış mülakat çalışması gerçekleştirilmiş ve çalışma süreci boyunca görüşlerine başvurulmuş katılımcılar gözlenerek alan notları tutulmuştur. Çalışmada kullanılan tutum ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,73 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonunda, akademik personelin duygu ve düşüncelerini davranışlarına yansıtmakta zorlandığı görülmüştür. Akademik personel, çevre sorunlarının disiplinler arası bir çözüm yoluyla önlenebileceğini ileri sürerken, çevre eğitiminde yaşanan sorunları ise sistem, yöntem ve destek sorunu olarak ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Personel, Çevre Sorunları, Çevre Eğitimi, Tutum

ABSTRACT

This study aims at characterizing academic staff's feelings, perceptions and behaviors regarding environmental issues and environmental training as well as defining the reflections emerging as a result of these perceptions. A case study has been conducted to achieve the aforementioned aim. Prior to the case study, a scale measuring the academic staff's perceptions, feelings and behaviors was administered at the beginning of the study. This attitude scale was applied to 83 academic staff of different positions. In the second phase, the results obtained from the attitude scale were categorized into three groups: namely, high, average and low points. Defining a participant from each group, the researcher carried out a semi-structured interview, and observations from the participants, whose ideas, beliefs and attitudes were referred, were recorded. The Cronbach Alpha was found to be 0,73, indicating a high internal consistency. The study revealed that the academic staff find it difficult to put their feelings and ideas into practice. Although most participants maintained that environmental problems could be solved through interdisciplinary action, the problems faced in environmental training were reported to be more of the problems of system, method and support.

Key Words: Academic Staff, Environmental Problems, Environmental Education, Attitude

* **Yazar:** murey01@gmail.com

GİRİŞ:

Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde, çevre kirliliğinin sınır tanımaz hale gelmesi ve iletişim araçlarının çok hızlı gelişmesiyle birlikte dünyanın bir ucundaki bir olayın diğer ucunda çok kısa bir sürede duyulması bütün dünyada önemli bir çevre duyarlılığının oluşmasına neden olmuştur. İnsanlar bir yandan kendi dar çevresinin bozulmaması ve kirlenmemesi için mücadele ederken, bir yandan da dünya ölçeğinde çevreyi tahrip eden faaliyetlere karşı çıkmaya başlamışlardır. Çünkü artık insanlar, dünya ölçeğindeki ormansızlaşmadan, çölleşmeden, bitki ve hayvan türlerinin kaybindan, iklimlerin değişmesinden, asit yağmurlarından ve ozon tabakasının incelmelerinden haberdar olup, bu sorunların yerelden çok küresel sorun olduğunun farkındadırlar (Çevre Bakanlığı, 1998).

Birçok çevre sorununun temel kaynağını bireylerin sorumsuz çevresel davranışları oluşturmaktadır. Mevcut çevre sorunlarının kaynağı birey olduğu gibi, bu sorunların ortadan kaldırılmasındaki aktif rol alıcı da bireydir (Bradley, vd., 1999). Toplumun tüm kesimlerinin çevre konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi, duyarlı ve olumlu davranış değişikliklerinin yaratılması, doğal çevrenin korunması, doğanın tahrip edilmeden kullanılabilmesi ve tahribe uğramış çevrenin yeniden kazanılmasının temelinde birey ve bireye sağlanan eğitim yatmaktadır. Oluşturulmaya çalışılan bu çevre eğitimi ve sonrasında bireyde oluşması beklenen davranış değişikliğini etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörlerin başında kültürel, ekonomik, politik ve sosyal faktörler gelmektedir (Kaiser & Wilson, 2000). Bu noktada bireylerin çevre ile ilgili hak ve görevleri konusunda çok büyük bir önemi olan çevre bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesi için, tüm bu faktörleri kapsayan düzenli, tutarlı ve sürekli bir çevre eğitime ve eğitimcisine ihtiyaç vardır (Chatzifotiou, 2005). Çünkü bugün doğal çevreye saygı duymayı öğrenmek, çevreye önem vermek ve onunla birlikte nasıl var olmak gerektiğini anlamak yaşam boyu öğrenmenin temel parçalarından biri haline gelmiştir (Tung, vd., 2002).

Günümüz çevre sorunlarının temel nedenini insanların değer yargıları ve yaşam biçimleri oluşturmaktadır. Bu norm ve değerlerin neler olduğu sorusu geçmişten günümüze değin sorulmaktadır. Ancak her zaman ve her yerde geçerli, değişmez, iyi ve doğru davranış kurallarının varlığından söz etmek mümkün değildir. Örfler ve adetlerle ilgili olan, insana saygıyla ilintili, bireyleri ve insan topluluklarını karakterize eden her şeyin “etik” kapsamında ele alınması işi zorlaştırmaktadır. (Keleş & Hamamcı, 2005). Çevre sorunlarının da bu bağlamda etik sorunların beraberinde getirdiği yaklaşımla değerlendirilmiş olması, çevre problemlerinin çözümü noktasında sıkıntı yaratmaktadır. Çevre sorunları da tıpkı etik sorunlar gibi her zaman için cevabı bilinen ya da cevabını biliyormuş gibi yapmamız gerektiren sorunlardan öteye gidememiştir. O halde çevre sorunlarına yönelik çözüm yollarını bireylerin değer yargılarını ve yaşam biçimlerini şekillendirdiği eğitim süreçlerinde aramak gerekmektedir. Hatta bu eğitim süreçlerinin genel eğilimden çıkarılıp daha özel eğitim süreçlerinde (çevre eğitimi, trafik eğitimi, deprem eğitimi vb.) ele alınması gerekmektedir (Mamedov, 1998).

Eğitim fakültelerinde bu sorun irdelendiğinde; çevre eğitimi, öğretmen eğitimi açısından birçok sebepten dolayı sorunlu bir alandır. Birincisi, çevre eğitiminin önemli kavramları arasında bir görüş birliği yoktur. İkincisi, çevre eğitimi çevre sorunlarına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır ve çevre eğitimcileri, gerçek çevre sorunlarının ne olduğu, nereden başlanması gerektiği ve abartılmış korkuların neler olduğu konusunda bir uzlaşmaya varamamışlardır. Örneğin, birçok çevre eğitimcisi için küresel ısınma önemli bir çevre sorunu iken, bunu uzun süreli bir iklim değişikliği olarak jeolojik bir bakış açısıyla değerlendirenlere göre ise böyle bir sorun yoktur. Diğer taraftan çevre sorunlarına öğretmenlerin yaklaşımı da farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler halen etik sorun çerçevesinde çözümü sonuçta ararken, bazı öğretmenler ise süreçte aramaktadır. Bu noktada öğretmenler açısından sorulması gereken, “eğitim-öğretim

programları çerçevesinde, amacımız problem durumlarına yönelik çevresel kavramlara hakim uzman yetiştirmek midir yoksa nerede neyi soracağını bilen ve aldığı cevapları değerlendirebilen bireyler yetiştirmek midir” olmalıdır (Ahlberg, vd., 2001). Bu soru geçmişte tartışıldığı gibi günümüzde de tartışılmaktadır. Dreyfus ve arkadaşları (1999), bireylerin çevre kavramlarını tam ve bütün olarak anlamak zorunda olmadığını, örneğin fotosentez içerisinde yer alan karmaşık biyolojik işlemi anlamaksızın fotosentezin çevreye olan etkilerine bakabileceğini savunurken, Marcinkovaski (1991) ise, çevre kavramlarının anlaşılmasından sorgulama yapılamayacağını ve bireylerin tam ve bütün olarak yetişmesi gerektiğini savunmuştur. Çevre sorunlarına ve çevre eğitime bakış açısının farklılık arz ettiği bu ortamda toplumun her kesimindeki bireylerden çevreye karşı tekdüze tutum ve değerler sergilemesi beklenemeyebilir. Ancak, toplumda sözü geçen ve bireylerin bilinçli ve duyarlı bir şekilde yetişmesinden sorumlu olan eğitimcilerden olumlu ve örnek teşkil eden tutum ve davranışları sergilemeleri beklenmelidir. Bu bağlamda yapılan araştırma ile akademik personelin çevre sorunları ve çevre eğitimi ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik görüşlerine başvurularak, bu görüşlerin günlük yaşama yansımalarının gözlemlenip değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, toplum önderleri olan akademisyenlerin çevre sorunları ve çevre eğitimi konusunda ne düşündüğü ve düşüncelerinin yaşam tarzlarına ne şekilde yansıdığı açıklanmaya çalışılacaktır. Özellikle yükseköğretim sürecinde rol-model konumundaki akademisyenlerin konuya bakış açısı ve değerlendirmeleri öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları model açısından önemlidir. Ayrıca çalışmadan çıkacak verilerin çevre eğitimi derslerini şekillendirebileceği düşünülmektedir.

AMAÇ:

Bu araştırmanın amacı, akademik personelin çevre sorunları ve çevre eğitime yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını tespit ederek, günlük yaşamdaki yansımalarını gözlemleyebilmektir.

YÖNTEM:

Araştırma Deseni:

Araştırmada Özel Durum Çalışması (Case Study) kullanılmıştır. Özel durum çalışmaları, belirli bir fenomene ait tek bir örneği (özel durumu) derinlemesine inceleyerek fenomene ışık tutmaya çalışan araştırmalardır. Bu süreçte ortam, birey veya süreçler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta ve süreçteki roller ve ilişkiler üzerine odaklanılmaktadır. Ayrıca özel durum çalışmalarının birden fazla veri toplama tekniğine yer vermesi, zengin ve birbirini destekleyecek veri çeşitliliğine ulaşmayı sağlayacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005; Çepni, 2005).

Örneklem:

Araştırmanın örneklemini, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi’nde görev alan 83 akademik personel oluşturmaktadır. Özel Durum Çalışması kapsamında bu 83 akademik personel ile birlikte amaçlı örneklem seçimi gerçekleştirilerek araştırmaya katılan akademik personellerden 3’ü ile yarı yapılandırılmış mülakat ve katılımlı gözlem çalışması yapılmış ve vakalar derinlemesine incelenerek mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları:

Araştırmada veri toplama aracı olarak, literatürde Şama (2003), Uzun & Sağlam (2006), Erol & Gezer (2006) ve Bülbül (2007) tarafından oluşturulan çevresel tutum ölçeklerinin araştırmacı tarafından sentezlendiği 5’li likert tipinde bir tutum ölçeği oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Farklı araştırmacılar tarafından değerlendirildiğinde 3 faktörlü bir yapı gösteren ve 25 maddeden oluşan bu ölçeğin “çevresel duygulanma” adlı birinci faktöründe 6, “çevresel düşünce” adlı ikinci faktöründe 9 ve “çevresel davranış” adlı üçüncü faktöründe 10 madde

bulunmaktadır. Her bir boyut için SPSS 13.0 paket programı çerçevesinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında; çevresel duygulanma katsayısı 0.84, çevresel düşünce katsayısı 0.67 ve çevresel davranış katsayısı ise 0,71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için ise katılımcıların 30'u ile test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için 0.73 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada tutum ölçeğinin yanı sıra yarı yapılandırılmış mülakat ve katılımlı gözlem çerçevesinde uygun görülen yapılandırılmamış gözlem gibi veri toplama araçlarına başvurulmuştur. Katılımcılar araştırmacının kurumdaki meslektaşları olup, yarı yapılandırılmış mülakat çerçevesinde elde edilen veriler transkript edilerek katılımcılara sunulmuş ve katılımcı teyidi sağlanmıştır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar ve temalar farklı araştırmacıların oluşturmuş olduğu kodlar ve temalarla karşılaştırılarak uzman incelemesinden geçirilmiştir. Araştırmanın problem durumları ve veri toplama araçları tablo 1'de ifade edildiği gibidir.

Tablo 1. Araştırmaya Yönelik Problem Durumları ve Veri Toplama Araçları Tablosu

PROBLEM DURUMLARI	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI		
	A	M	G
1. Akademik personelin çevre sorunlarına yönelik duygu, düşünce ve davranışları ne düzeydedir?	+	-	-
2. Akademik personelin çevreye yönelik duygu, düşünce ve davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	+	-	-
3. Akademik personelin çevreye yönelik duygu, düşünce ve davranışlarında; cinsiyet, yaş, unvan, çevre dersi alıp almama ve çevre ile ilgili herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olup olmama değişkenleri anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?	+	-	-
4. Akademik personel çevre sorunları ve çevre eğitimi konusunda ne düşünülmektedir ve bu düşüncelerinin güncel yaşama olan yansımaları nasıldır?	+	+	+

(A: Anket; M: Mülakat; G: Gözlem)

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması:

Uygulama Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde görev alan 83 akademik personele çevresel tutum ölçeğinin uygulanmasıyla başlamıştır. Uygulama sürecinde toplanan tutum ölçeğinin analizi sonrasında, katılımcıların ölçekten elde ettikleri minimum ve maksimum puanlar dikkate alınarak yüksek, orta ve düşük şeklinde gruplandırmaya gidilmiş ve her gruptan bir katılımcı ile yarı yapılandırılmış mülakat çalışması yapılmıştır. Mülakat, 3 aşamada gerçekleştirilip; birinci aşamada katılımcıların çevre sorunları ve nedenlerine yönelik birebir görüşleri alınmıştır. İkinci aşamada grup mülakatı gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, birinci aşamada katılımcılardan alınan verilerin analizi ortaya konarak, bu durumdan çevre sorunlarının nedenlerine yönelik ortak bir model çıkarmaları istenmiştir. Katılımcılar kendi ifadeleriyle birlikte diğer katılımcıların da görüş ve düşüncelerini okuyarak, bu görüş ve düşünceleri tartışıp ortak bir model çıkarmışlardır. Üçüncü aşamada ise katılımcıların çevre eğitimi ve çevre eğitiminin sorunları hakkında görüşlerine başvurulmuş ve veriler analiz edilmiştir. Mülakatları alınan katılımcılar iki aylık bir süreçte araştırmacı tarafından gözlenmiş ve mülakatta ifade edilen görüşlerin günlük yaşama olan yansımaları araştırılmıştır. Gözlem esnasında araştırmacı tarafından alan notları tutulmuştur. Gözlem alanı sadece okul ortamı ile sınırlı kalmayıp ev ziyaretleri gerçekleştirilerek düşünsel ve davranışsal faaliyetler arasındaki ilişkinin ne boyutta olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Bu inceleme esnasında katılımcıların okuldaki çöp kutuları incelenmiş, derslerine katılmış, sohbet ortamlarına dahil olunmuş,

öğrencilerinin fikirleri alınmış ve uzaktan gözlem yoluyla göze çarpan davranışları not edilmiştir. Sohbet ortamlarında not alma imkânı olmaması ve veri kaybının en aza indirgenmesi sebebiyle elektronik kayıt araçlarından faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi:

Tutum ölçeğinden elde edilen veriler, SPSS 13.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı yardımıyla frekans-yüzde dağılımı, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanarak analiz edilmiştir. Ölçekte kullanılan derecelendirme sistemi 5’li likert modeline göre 5 “Tamamen Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum”, 3 “Kararsızım, 2 “Katılmıyorum” ve 1 “Hiç Katılmıyorum” şeklinde ifade edilmiştir. Ölçekte bulunan olumlu maddeler 5’den 1’e doğru puanlandırılırken, olumsuz maddeler 1’den 5’e doğru puanlandırılmıştır. Ölçek toplam 25 maddeden oluşup duyuşsal boyutta 6, düşünsel boyutta 9 ve davranışsal boyutta 10 ifadeden oluşmaktadır. Eşit aralıklı ölçek kapsamında puan aralıkları oluşturulan ölçekte, duyuşsal boyutta alınabilecek minimum puan 6.00 iken maksimum puan 30.0, düşünsel boyutta alınabilecek minimum puan 9.00 iken maksimum puan 45, davranışsal boyutta alınabilecek minimum puan 10.0 iken maksimum puan 50.0 ve genel toplamda alınabilecek minimum puan 25.0 iken maksimum puan 125.0’dır. Ölçekteki ortalamalara karşılık gelen puan aralıkları tablo 2’de ifade edildiği gibidir. Ölçekte her bir faktörden alınan yüksek puan, bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmış / gelişmiş tutuma sahip olduğunu, düşük puan ise olgunlaşmamış / gelişmemiş tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Ankette Kullanılan Derecelendirme Ölçeği Puan Aralığı Tablosu

DERECELENDİRME	PUAN	PUAN ARALIĞI			
		DUYGU	DÜŞÜNCE	DAVRANIŞ	TOPLAM
Hiç Katılmıyorum	(1)	6.00–10.8	9.00–16.2	10.0–18.0	25.0–45.0
Katılmıyorum	(2)	10.9–15.6	16.3–23.4	19.0–26.0	46.0–65.0
Kararsızım	(3)	15.7–20.4	23.5–30.6	27.0–34.0	66.0–85.0
Katılıyorum	(4)	20.5–25.2	30.7–37.8	35.0–42.0	86.0–105.0
Tamamen Katılıyorum	(5)	25.3–30.0	37.9–45.0	43.0–50.0	106.0–125.0

Mülakat çalışmasının orjinalliğini ve gidişatını bozmamak için veriler elektronik ortamda kaydedilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Öncelikle veriler transkript edilip tekrar tekrar okunarak araştırma kapsamı dışında kalan veriler çıkartılmıştır. Böylece verilerin indirgenmesi yoluna gidilmiştir. İndirgenen verilerden kodlamalara geçilerek, araştırmacının çıkarımları çerçevesinde temalar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar ve temalar matris ve network’e dökülerek sonuçlar sergilenmiştir. Sergilenen verilerden anlamlı sonuçlar çıkartılarak mülakat verilerinin analizi sonlandırılmıştır. Verilerin sergilenmesi esnasında araştırmaya katılan katılımcılar K1, K2 ve K3 şeklinde kodlanmışlardır. Mülakat çalışması ile bireylerin ne düşündüğü ya da niçin öyle düşündüğü hakkında bilgi edinilirken, gerçekte olayların nasıl gerçekleştiği noktasında ayrıntılı bilgiye ulaşamayız (Çepni, 2005). Bu nedenle araştırmada katılımcıların çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik düşüncelerinin günlük yaşamdaki yansımalarını daha ayrıntılı görebilmek için katılımlı gözlem çalışmasına yer verilmiş ve yapılandırılmamış gözlem metodu kullanılmıştır. Gözlem verileri, alan notları ve elektronik kayıt cihazları ile kaydedilmiştir.

BULGULAR:

Bu bölümde, çalışma kapsamında elde edilen veriler, problem durumları çerçevesinde ele alınarak analiz edilmiştir.

1. Araştırmanın birinci problem durumu çerçevesinde (Tablo 1.1), araştırmaya katılan katılımcılara uygulanan çevresel tutum ölçeğinin analizi sonucunda tablo 3'te görülen veriler elde edilmiştir. Tablo 3'de araştırmaya katılan akademisyenler gruplandırılarak, bu grupların çevre sorunlarına yönelik duygusal, düşünsel, davranışsal ve genel eğilimlerini görmek amacıyla her bir boyuta ait minimum ve maksimum puanları ile birlikte o boyuttaki aritmetik ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Çevresel Duygu, Düşünce, Davranış ve Genel Tutum Değerler Tablosu

	PUAN ARALIĞI (MİN.-MAX.)							
	DUYGU		DÜŞÜNCE		DAVRANIŞ		GENEL TUTUM	
	MİN.- MAX.	X	MİN.- MAX.	X	MİN.- MAX.	X	MİN.- MAX.	X
Öğretim Üyesi	22- 30	26.0(5)	27- 39	33.1(4)	40- 49	43.7(5)	94- 114	102.8(4)
Öğretim Görevlisi	24- 30	26.2(5)	27- 41	33.4(4)	35- 49	42.8(5)	84- 116	102.4(4)
Araştırma Görevlisi	21- 30	25.8(5)	29- 43	34.1(4)	33- 49	41.6(4)	83- 117	101.5(4)

Tablo 3 incelendiğinde, duygusal boyutta öğretim görevlilerinin (24-30), düşünsel boyutta araştırma görevlilerinin (29-43) ve davranışsal boyutta öğretim üyelerinin (94-114) daha yüksek çevresel tutum puan aralığına sahip oldukları tespit edilmiştir. Genel çevresel tutuma bakıldığında ise her ne kadar araştırma görevlileri maksimum puana sahip olsa da puan aralıklarındaki genel yığılıma göre öğretim üyelerinin genel çevresel tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise duygusal boyutta öğretim görevlilerinin ($X_{\text{ögr.gör.}}=26.2$), düşünsel boyutta araştırma görevlilerinin ($X_{\text{arş.gör.}}=34.1$) ve davranışsal boyutta öğretim üyelerinin ($X_{\text{ögr.üye.}}=43.7$) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Genel çevresel tutum puanlarına bakıldığında ise öğretim üyeleri ($X_{\text{ögr.üye.}}=102.8$) daha yüksek bir ortalama göstermektedirler.

2. Araştırmanın ikinci problem durumu çerçevesinde (Tablo 1.2), katılımcıların çevresel tutum ölçeğinden elde etmiş oldukları çevresel duygu, düşünce ve davranış puanları arasındaki ilişkinin boyutu Pearson Korelasyon Katsayısı ile ölçülmeye çalışılmış ve sonuçlar tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4. Akademik Personelin Çevre Sorunlarına Yönelik Duygu, Düşünce ve Davranışları Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

DEĞİŞKENLER	N	r	p
Duygu		0.59	.000*
Düşünce			
Duygu	83	0.53	.000*
Davranış			
Düşünce		0.34	.002*
Davranış			

(* $p < 0.01$ istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.)

Tablo 4 incelendiğinde, duygusal tutum ve düşünsel tutum arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı ($r=0.59$) ile duygusal tutum ve davranışsal tutum arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı ($r=0.53$) incelenmiş ve aralarında kuvvetli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Düşünsel tutum ile davranışsal tutum arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı ($r=0.34$) incelendiğinde ise aralarında zayıf, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

3. Araştırmanın üçüncü problem durumu çerçevesinde (Tablo 1.3), akademik personelin çevreye yönelik duygu, düşünce ve davranışlarında; cinsiyet, yaş, unvan, çevre dersi alıp almama ve çevre ile ilgili herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olup olmama değişkenlerinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmış ve sonuçlar tablolar halinde özetlenmiştir.

Tablo 5: Akademik Personelin Cinsiyet Değişkeni ile Çevresel Duygu, Düşünce, Davranış ve Genel Tutumları Arasındaki t-testi Tablosu

Cinsiyet	N	%	DUYGU		DÜŞÜNCE		DAVRANIŞ		GENEL TUTUM	
			X	p	X	p	X	p	X	p
Bay	49	59	25.5	$t = -1.92$	33.4	$t = -0.35$	42.5	$t = 0.34$	101.4	$t = -0.84$
Bayan	34	41	26.5	$p = 0.06$	33.6	$p = 0.72$	42.9	$p = 0.73$	103.0	$p = 0.40$

(* $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.)

Tablo 5 incelendiğinde, akademik personelin genel çevresel tutum puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(81)} = -0.84$, $p = 0.40 > 0.05$]. Bu durum duygusal [$t_{(81)} = -1.92$, $p = 0.06 > 0.05$], düşünsel [$t_{(81)} = -0.35$, $p = 0.72 > 0.05$] ve davranışsal [$t_{(81)} = -0.34$, $p = 0.73 > 0.05$] boyutlarda da kendini göstermektedir.

Tablo 6: Akademik Personelin Yaş Değişkeni ile Çevresel Duygu, Düşünce, Davranış ve Genel Tutumları Arasındaki F Testi Tablosu

Yaş	N	%	DUYGU		DÜŞÜNCE		DAVRANIŞ		GENEL TUTUM	
			X	p	X	p	X	p	X	p
21-30	31	29	25.6		33.1		41.9		100.6	
31-40	24	32	26.4	$F = 3.11$	35.6	$F = 2.25$	42.8	$F = 0.72$	104.8	$F = 1.85$
41-50	19	28	26.7	$p = 0.03^*$	33.2	$p = 0.89$	43.6	$p = 0.54$	103.5	$p = 0.14$
51-...	9	11	25.3		32.4		42.5		99.90	

(* $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.)

Tablo 6 incelendiğinde, akademik personelin genel çevresel tutum puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-80)} = 1.85$, $p = 0.14 > 0.05$]. Bu durum düşünsel [$F_{(3-80)} = 2.25$, $p = 0.89 > 0.05$] ve davranışsal [$F_{(3-80)} = 0.72$, $p = 0.54 > 0.05$] boyutlarda da kendini gösterirken, duygusal [$F_{(3-80)} = 3.11$, $p = 0.03 < 0.05$] boyutta 31-40 ve 41-50 yaş lehinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 7: Akademik personelin Unvan Değişkeni ile Çevresel Duygu, Düşünce, Davranış ve Genel Tutumları Arasındaki F Testi Tablosu

Unvan	N	%	DUYGU		DÜŞÜNCE		DAVRANIŞ		GENEL TUTUM	
			X	p	X	p	X	p	X	p
Öğretim Üyesi	23	33	26	$F=0.41$	33.1	$F=0.72$	43.7	$F=1.66$	102.8	$F=0.09$
Öğretim Görevlisi	18	32	26.2	$p=0.67$	33.4	$p=0.49$	42.8	$p=0.19$	102.4	$p=0.91$
Araştırma Görevlisi	42	35	25.8		34.1		41.6		101.5	

Tablo 7 incelendiğinde, akademik personelin genel çevresel tutum puanları unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-80)} = 0.09$, $p = 0.91 > 0.05$]. Bu durum duygusal [$F_{(2-80)} = 0.41$, $p = 0.67 > 0.05$], düşünsel [$F_{(2-80)} = 0.72$, $p = 0.49 > 0.05$] ve davranışsal [$F_{(2-80)} = 1.66$, $p = 0.19 > 0.05$] boyutlarda da kendini göstermektedir. Bu duruma rağmen, genel çevresel tutum puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretim üyelerinin ($X_{\text{ögr. üye}} = 102.8$) araştırma görevlileri ($X_{\text{arş. gör.}} = 101.5$) ve öğretim görevlilerine ($X_{\text{ögr. gör.}} = 102.4$) göre nispeten daha yüksek tutum puanına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca duygusal boyutta öğretim görevlilerinin ($X_{\text{ögr. gör.}} = 26.2$), düşünsel boyutta araştırma görevlilerinin ($X_{\text{arş. gör.}} = 34.1$) ve davranışsal boyutta ise öğretim üyelerinin ($X_{\text{ögr. üye}} = 43.7$) nispeten daha yüksek tutum puanına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 8: Akademik Personelin Çevre Dersi Değişkeni ile Çevresel Duygu, Düşünce, Davranış ve Genel Tutumları Arasındaki t-testi Tablosu

Çevre Dersi	N	%	DUYGU		DÜŞÜNCE		DAVRANIŞ		GENEL TUTUM	
			X	p	X	p	X	p	X	p
Evet	29	35	26.8	$t= 2.75$	35.1	$t= 2.74$	44.1	$t= 2.54$	106.0	$t=3.21$
Hayır	54	65	25.2	$p=0.008^*$	31.9	$p=0.008^*$	41.3	$p= 0.14$	98.4	$p=0.02^*$

(* $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.)

Tablo 8 incelendiğinde, akademik personelin genel çevresel tutum puanları çevre dersi alıp almama değişkenine göre çevre dersi alanlar lehinde anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(81)} = 3.21$, $p = 0.02 < 0.05$]. Bu durum duygusal [$t_{(81)} = 2.75$, $p = 0.008 < 0.05$] ve düşünsel [$t_{(81)} = 2.74$, $p = 0.008 < 0.05$] boyutlarda da kendini gösterirken, davranışsal [$t_{(81)} = 2.54$, $p = 0.14 > 0.05$] boyutta anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 9: Akademik Personelin STK Üyeliği Değişkeni ile Çevresel Duygu, Düşünce, Davranış ve Genel Tutumları Arasındaki t-testi Tablosu

STK Üyeliği	N	%	DUYGU		DÜŞÜNCE		DAVRANIŞ		GENEL TUTUM	
			X	p	X	p	X	p	X	p
Evet	9	11	28.1	$t= 2.72$	36.5	$t= 2.26$	44.1	$t= 1.55$	108.7	$t=2.40$
Hayır	74	89	23.9	$p=0.023^*$	30.5	$p= 0.048^*$	41.4	$p= 0.15$	95.8	$p=0.004^*$

(* $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.)

Tablo 9 incelendiğinde, akademik personelin genel çevresel tutum puanları çevre ile ilgili herhangi bir Sivil Toplum Kuruluşu (STK)'na üye olup olmama değişkenine göre üye olanlar lehinde anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(81)} = 2.40$, $p = 0.004 < 0.05$]. Bu durum duygusal [$t_{(81)} = 2.72$, $p = 0.023 < 0.05$] ve düşünsel [$t_{(81)} = 2.26$, $p = 0.048 < 0.05$] boyutlarda da kendini gösterirken, davranışsal [$t_{(81)} = 1.55$, $p = 0.15 > 0.05$] boyutta anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4. Araştırmanın dördüncü problem durumu çerçevesinde (Tablo 1.4), araştırmaya katılan akademik personelin 3'ü ile iki ana başlık (çevre sorunları ve çevre eğitimi) altında mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Mülakatın ilk aşamasında, katılımcılardan çevre sorunları ve nedenlerine yönelik görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılar çevre sorunlarının nedenlerine yönelik olarak farklı görüşler belirtmiş ve bu görüşler tablo 6'daki matriste özetlenmiştir.

Yapılan mülakatlar çerçevesinde, mülakata katılan katılımcıların görüşlerine ait tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların çevre sorunlarının nedenlerine yönelik 4 farklı temada (eğitim sorunu, ekonomik sorunlar, politik sorunlar ve kültürel sorunlar) odaklandıkları görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Çevre Sorunlarının Nedenlerine Yönelik Görüşleri

EĞİTİM SORUNU	EKONOMİK SORUNLAR	POLİTİK SORUNLAR	KÜLTÜREL SORUNLAR
K1 — Okul öncesi okullaşma oranının düşüklüğü — Sınav merkezli bir eğitim sistemi — Çevre eğitiminde yöntem sorunu	— Maddi sıkıntılar — İşsizlik	?	— Ahlaki çöküş — Etik sorunu — Sosyalleşmeden bireyselleşmeye geçiş — Tüketim kültürünün artması
K2 — Alana hakim öğretmen yetiştirme sorunu — Çevre eğitiminde belli bir standart oluşturamama — Ailedeki eğitimin ihmal edilerek bütün sorumluluğun okullara bırakılması	— Geçim sıkıntısı — Nüfus artışı ve doğal kaynakların paylaşım sıkıntısı — Ekolojik ürünlerin pahalı olması	— Özellikle gelişmekte olan ülkelerde çevre sorunlarının ülke menfaatleri ile çatışması — Gelişmekte olan ülkeleri dışa bağımlı kılma	— İnsan-insan ve insan-toplum ilişkilerinin ön plana çıkarılarak insan-doğa ilişkisinin kültürelleştirilememesi
K3 — Çevre sorunlarına yönelik olarak analitik çözümden çok bütüncül çözüme odaklanma — Çevreye yönelik derslerde duygusal hazırlık oluşturamama	— Ekonomik refahı sağlama adına tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş	— Kapitalist sistemin sömürü düzeni — Küresel politik sistemler gereği doğal seleksiyonun insan-doğa ilişkilerine uyarlanması	— Üretim toplumundan tüketim toplumuna geçiş — Fonksiyonalist yaklaşım (menfaat toplumuna dönüşüm)

?: Bilgi yok

Katılımcıların şu ifadeleri dikkat çekicidir:

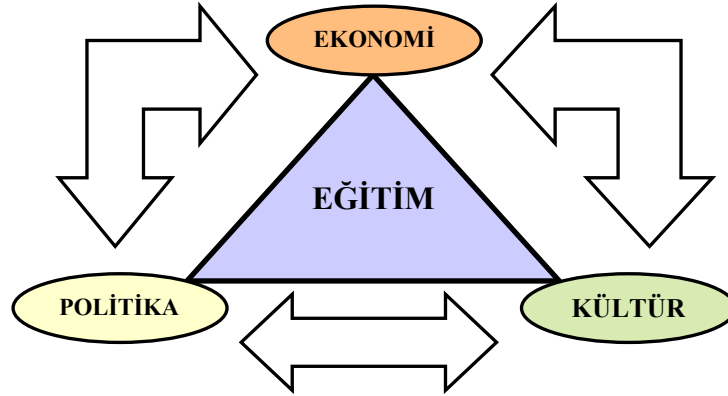
“...İnsanoğlu doğaya egemen olma gayretinden sıyrılıp, doğanın bir evladı pozisyonuna geçmek zorundadır. Doğa ile eğitilmiş ahlaki transformasyonunu tamamlamış bireyler yetiştirmek zorundayız.... Göçebe kültürün uzantısı olan yayla kültürünü kaybederek aslında çok

şey yitirmiş olduk...Ormandan bir dal kesenin kolunu keserim diyen bir nesilden, ekonomik gelir kaygısıyla sahildeki bağ ve bahçelerini yapılaşmaya açan bir nesle dönuştük...” (K1)

“.....Sanayileşme ve teknoloji alanındaki gelişmelerin çevre dostu stratejilerle desteklenmesi sorunu çözmeyecektir. Sorun, ancak ve ancak insanların çevreye bakış açılarında ve değerler sisteminde değişiklik oluşturmalarıyla mümkündür.Bunun da tek çözüm yolu eğitim gibi gözükmetedir...” (K2)

“...İnsan ve tüketim kelimelerinin eş anlamlı olarak kullanıldığı bir topluma doğru kaymaktayız. Günlük eşyaların sık sık değiştirildiği ve tek kullanımlık ürünlerin üretiminin arttığı böyle bir toplumda dünya bir çöp yığına dönüşmeye mahkumdur. Böyle bir ortamda çevre eğitimi ve çözüm yollarından bahsetmenin geç kalınmış bir şifa olduğunu düşünüyorum.....Özellikle gelişmiş ülkelerin gelişmekte olan ülkeler üzerindeki kapitalist hâkimiyeti sömürü düzenini oluşturmakta ve bu sömürü düzeni duygulanmayı öldürmektedir. Duygulanmanın oluşmadığı bir ortamda nasıl bir çevre bilinci oluşturabilirsiniz...” (K3)

Mülakatın ikinci aşamasında, katılımcılar bir araya getirilerek, kendileriyle yapılan görüşmelerde çevre sorunlarına yönelik 4 farklı temada (eğitim sorunu, ekonomik sorunlar, politik sorunlar ve kültürel sorunlar) odaklandıkları hatırlatılmıştır. Bu hatırlatma sonrasında, kendilerinden bu temaları bir modelle ifade etmeleri ve açıklamaları istenmiştir. Katılımcılarca ortak oluşturulan model (Şekil 1) ve modele yönelik dikkat çeken ifadeler aşağıda izah edildiği gibidir:



Şekil 1. Katılımcıların Çevre Sorunlarına Yönelik Ortak Modelleri

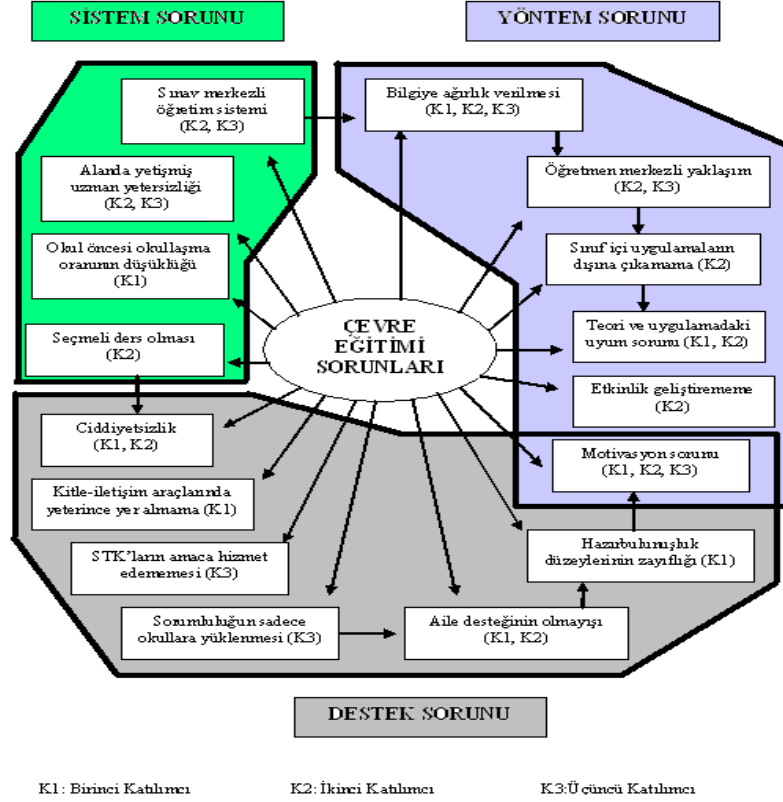
“...Çevre sorunları bireyler tarafından kendi özel sorunları gibi algılanmadıkça verilecek çevre eğitiminin hiçbir önemi yoktur... Toplumda genel bir yanlış da her şeyin yalın haliyle eğitimle çözüleceğidir. Oysa eğitim tek başına hiçbir konuyu çözemez. Eğitimin nitelik kazanması onu çevreye disiplinlerin sağlamlığı ile mümkündür... Çevre disiplinler arası bir alan olduğu gibi çevre sorunlarıyla baş edebilme de disiplinler arası bir gayret gerektirir...”(K1)

“...Bizler birer eğitimci olarak her ne kadar çevre sorunlarının nedenlerinin merkezine eğitim sorununu yerleştiresek de ekonomik güç olmadan iyi bir eğitim gerçekleştiremeyiz. Hele de son yıllarda teknoloji eğitimi ve beraberinde getirdiği maddi imkânsızlıkları düşünürsek kaliteli eğitimin kaliteli bir teknoloji ile sağlanacağını düşünüyorum. Bunu elde etmenin yolu da tabii ki ekonomiden geçmektedir...”(K2)

“...Çevre eğitimi zaruri boyuttan kurtarıp, vicdani boyuta taşınmak gerekir. Bireylerin duygularına seslenebilmek çevre gibi halk sağlığını ilgilendiren konular için çok önemlidir. Bunu temin etmek için iyi bir kültüre sahip olmak gerekir tabii ki. Ama bu kültürü destekleyecek ve kültür yozlaşmasından toplumu uzak tutacak sistemli politikalara da ihtiyaç vardır. İçinde yaşadığımız kapitalist düzende bunu sağlamanın gerçekten zor olduğunu düşünüyorum...”(K3)

Mülakatın üçüncü aşamasında, katılımcılardan çevre eğitimi ve çevre eğitiminin sorunlarına yönelik görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılar çevre eğitiminin sorunlarına yönelik

farklı görüşler belirtmiştir. Bu görüşleri özetleyen bir network (Şekil 2) ve dikkat çekici olan ifadeler aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2. Katılımcıların Çevre Eğitiminin Sorunlarına Yönelik Görüşleri

“...Yükseköğretimdeki çevre derslerinin genelde seçmeli olması öğrenciler üzerinde bir ciddiyetsizlik problemi oluşturmaktadır. Bu da motivasyon sorunu olarak sınıflara yansıyor. Özellikle çevre konusunda aile desteği almamış öğrencilerde bu durumun çok daha vahim olduğu ifade edilebilir.... Çevre ile ilgili programlara günümüz teknoloji çağında daha sık yer verilmelidir....” (K1)

“...Çevre eğitiminin en önemli sorunu eğitim sistemimizin içinde bulunduğu sınav merkezli sistemden kaynaklanmaktadır. Sınav kaygısı öğretmeni bilgi yüklemeye zorluyor ve sınıf dışı uygulamalar ihmal ediliyor. Yükseköğretimde bu durumun yaşanmaması gerekir. Özellikle eğitim fakültesindeki öğrencilerin bu alana yönelik alan ve formasyon becerilerinin sınıf dışı ortamlar gözetilerek oluşturulması gerekir....” (K2)

“...Çevre bilincinin oluşturulması sadece okulların göreviymiş gibi bütün yükümlülükleri okullara bırakmış durumdayız. Okul dışında sivil toplum kuruluşlarının bu konuya gerekenden daha fazla önem vermesi gerekirken, bu konuda hiçbir ciddi çalışma göremiyoruz....Eğitim sistemi içerisindeki merkezîyetçi yapının yerellere dağıtılması gerekir. Merkezdeki bu yük belki de süreç değerlendirmesinden uzaklaştırıyor bizi....Konunun alanda yetişmiş uzmanlarca verilmesinde fayda vardır...” (K3)

Katılımcılardan elde edilen gözlem notları çerçevesinde katılımcıların genel çerçevede düşüncelerini ve söylemlerini davranışlarına yansıtamadığı görülmüştür. Özellikle tutum

ölçeğinden elde edilen puanların gruplandırılması sonucu yüksek puan grubuna dahil edilen K2'nin beklenen davranışları pek de yansıtmadığı görülmüştür. Çöp kutularının incelenmesinde, kâğıt atıkların diğer atıklarla birlikte bir çöp kutusunda toplandığı, arka sayfaları kullanılmamış çok sayıda kâğıdın bulunduğu gözlemlenmiştir. Orta puan grubuna dahil edilen ve ekonomik olarak diğer iki katılımcıdan daha yüksek ekonomik duruma sahip olduğu bilinen K3'ün davranışlarında çevre dostu davranışların daha üst düzeyde olduğu fark edilmiştir. K3'ün davranışlarındaki gözlem notları olarak şu başlıklar öne çıkmaktadır:

- Sigara kullanmama,
- Kâğıt atıkları değerlendirme ve ayrı toplama,
- Öğrencilerini çevre sorunlarından haberdar etme ve alana yönelik çalışmalarını destekleme,
- Çevre sorunlarına yönelik yayınları ve projeleri takip etme,
- Konferans ve panellere katılma,
- Sohbet ortamlarında sorunu tartışma,
- Sohbet ortamlarında sergilenen olumsuz davranışlardan ziyade olumlu davranışları öne çıkarma,
- Aracında çevre dostu yakıt kullanma,
- Evinde ve odasında bitki yetiştirme,
- Okulda ve evde enerji ve su sarfiyatına dikkat etme.

TARTIŞMA VE YORUM:

Yapılan araştırma ile akademik personelin çevre sorunları ve çevre eğitimi ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik görüşlerine başvurularak, bu görüşlerin günlük yaşama yansımalarının gözlemlenip değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, toplum önderleri olan akademisyenlerin çevre sorunları ve çevre eğitimi konusunda ne düşündüğü ve düşüncelerinin yaşam tarzlarına ne şekilde yansıdığı açıklanmaya çalışılmıştır. Özellikle yükseköğretim sürecinde rol-model konumundaki akademisyenlerin konuya bakış açısı ve değerlendirmeleri öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları model açısından önemlidir. Ayrıca çalışmadan çıkacak verilerin çevre eğitimi derslerini şekillendirebileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın en önemli bulgularından biri, çevreye yönelik duygusal tutumun düşünsel ve davranışsal tutum üzerinde olumlu yönde, kuvvetli bir etkisinin olduğu görülürken; düşünsel tutumun davranışsal tutum üzerinde olumlu yönde fakat zayıf bir etkisinin olduğunun görülmesidir. Bu durum duygulanma ile birlikte oluşacak düşünsel aktivitelerin insan davranışlarını şekillendirebileceğini ortaya koymaktadır. Freire (1996) de bu durumu, “düşünce ve davranış öylesine radikal bir etkileşim içerisindedir ki biri kısmen bile feda edilecek olsa, öteki dolaysızca bundan zarar görür.” şeklinde ifade etmektedir. Bu etkileşime duygu faktörünün de dahil edilmesi, kökleşmiş bir davranışsal oluşumun gerçekleşmesi yolunda önemli bir adım olabilir.

Yapılan pek çok araştırma çevresel tutum üzerinde demografik birçok özelliğin etkili olabileceği varsayımından hareketle bu özelliklerin çevresel tutum üzerindeki etkisine yer vermektedir. Yapılan araştırma ile çevresel tutumun cinsiyet, yaş, akademik unvan, çevre dersi alıp almama ve STK üyeliği ile ilişkisi irdelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, cinsiyet faktörünün akademik personelin genel çevresel tutumları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Buna rağmen aritmetik ortalamalara bakıldığında, bayan akademik personelin genel çevresel tutum puanının nispeten daha yüksek olduğu da söylenebilir. Bu durum bayanların fizyolojik yapıları gereği erkeklere nazır daha duyarlı olmalarının bir sonucu olabilir. Hatta Gardos & Dodd (1995), Davidson & Freudenburg (1996), Tikka vd. (2000), Çelen vd. (2002), Şama (2003), Özdemir vd. (2004), Yılmaz vd.

(2004), Alp vd.(2006) ve Gökçe vd.(2007)'nin ilk, orta ve yükseköğretim öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmalar, cinsiyet faktörünün bayanlar lehinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Araştırmamızda ortaya çıkan bu tersi durumun, örneklem grubumuzun daha üst yaşlardaki bireylerden oluşmasından dolayı kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Yaş faktörüne yönelik bulguları incelediğimizde de, yaş faktörünün duygusal boyutunda 31-40 ve 41-50 yaş grubu lehinde anlamlı bir farklılığın oluşmasının da bu düşünceyi desteklediğini söyleyebiliriz. Özmen vd. (2005) ve Erol & Gezer (2006)'in yaptığı çalışmalar da, çevresel tutumun ilerleyen yaşlar lehinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulgusunu desteklemektedir. Güler & Benli (1995) ve Arcury & Christianson (1993) ise yaptıkları çalışmalarda daha genç gruplar lehinde anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır. Ancak bu çalışmaların öğrenciler üzerinde yapılmış olması çalışmadan elde edilen bulguların tartışılmasını sınırlamaktadır. Araştırmaya katılan akademik personelin, akademik unvanları ile çevresel tutum puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, akademik unvanın genel çevresel tutum puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını görülmektedir. Belirli akademik statüye sahip katılımcıların duygusal, düşünsel ve davranışsal tutum puanları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna rağmen aritmetik ortalamalara bakıldığında, duygusal boyutta öğretim görevlilerinin, düşünsel boyutta araştırma görevlilerinin ve davranışsal boyutta öğretim üyelerinin daha yüksek çevresel tutum puanına sahip oldukları da tespit edilmiştir. Araştırmada Sivil Toplum Kuruluşu (STK)'na üye olup olmamanın genel çevresel tutum puanını etkileyip etkilemediğine bakıldığında, STK üyeliği lehinde anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir. Fakat bu durum yanıltıcı olabilir. Çünkü araştırma verileri çerçevesinde STK'ya üye olanlar (n=9) ile olmayanlar (n=74) arasındaki frekans aralığı bu veriyi sağlıklı kılmamaktadır. Fakat Özdemir vd. (2004)'nin çalışması incelendiğinde, çevre ile ilgili herhangi bir STK'ya üye olmayanların üye olanlara göre daha fazla çevresel bilgiye sahip oldukları, fakat buna rağmen çevresel davranışlarına dikkat etmedikleri sonucuna varılmıştır. Çevre ile ilgili bir ders alıp almamanın çevresel tutum puanını etkileyip etkilemediğine bakıldığında ise, davranışsal boyut dışındaki tüm boyutlarda çevre dersi alanlar lehinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Davranışsal boyutta anlamlı bir farklılığın oluşmaması, çevre derslerinden elde edilmesi düşünülen kazanımların bireylerin günlük yaşamlarına yansıtılmadığı kanısını uyandırmaktadır. Bir başka deyişle, bireylerin öğrenim sürecinde almış oldukları çevre dersleri, bireylerde kalıcı bir çevre duyarlılığı oluşturmamaktadır. Özdemir vd. (2004) ve Erol & Gezer (2006) de yaptıkları çalışmalarda, çevre dersi alanların bireylerin çevresel tutumlarını çok fazla etkilemediği sonucuna varmışlardır. Böyle bir durumda, bireylere öğrenim süreçlerinin çeşitli kademelerinde verilen çevre derslerinin içerik ve yöntem kısmı yeniden gözden geçirilmelidir. Akademik personel çevre sorunlarının nedenlerini; eğitim sorununa, ekonomi sorununa, politika sorununa ve kültürel soruna bağlamaktadır. Bir anlamda eğitimci olan akademik personel, çevre sorunlarının salt eğitimle çözülemeyeceğini, farklı disiplinlerin bu sorunlarla yüzleşmesi gerektiğini fakat eğitimin merkezde yer aldığı disiplinler arası bir çözüm yolu ile bu sorunun üstesinden gelinebileceğini ifade etmektedir. Katılımcılar bu durumu Şekil 1 ile de özetlemektedirler. Kaiser & Wilson(2000), Wu & Smith (1997) ve Chatzifotiou (2005) de bu bulguyu destekleyerek, belli bir kültür içerisindeki politik ideoloji, ekonomi ve sosyal yapının bireylerin çevresel karar verme mekanizmalarını ve tutumlarını etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Chatzifotiou (2005) bu duruma ek olarak, kültürdeki bu etkinin bireyin ön öğrenmelerine doğrudan ya da dolaylı yoldan tesir edeceğini ve çevresel bakış açısını değiştirebileceğini ileri sürmüştür.

Araştırmanın bulguları, katılımcıların çevre eğitim sorunlarını yöntem, sistem ve destek sorunu olmak üzere 3 ana başlıkta topladığını göstermektedir. Katılımcıların daha çok yöntem ve sistem sorunları üzerine odaklandıkları görülmüştür. Özellikle yöntem sorununun genel bir sorun olduğu ve bu sorunun ortadan kaldırılmasının öğretmen adaylarının nitelikli yetişmesi ile birlikte eğitim-öğretimin her kademesine yansıtacağı fikri yaygın olarak dile getirilmektedir.

Yapılan gözlemlerde de bu durum dikkat çekmiş ve uygulama derslerinde öğrencilerin standart bir uygulamanın olmamasından şikâyet ettikleri gözlenmiştir. Oysa öğrenciler farklı uygulamaların kendilerine katacağı yöntem çeşitliliğini kullanabilme yetisini göz önüne alamamışlardır. Bu durum ise doğrudan sistemle alakalı olup, sistem içerisindeki sınırları çizilmiş standart öğretim faaliyetlerinin, öğrencileri yükseköğretimde de bu tür bir beklenti içerisinde soktuğu görülmektedir. O nedenle yükseköğretim düzeyinde verilecek çevre derslerinin uygulama içerisine serpiştirilmiş teorilerle desteklenmesinde fayda olacağı düşünülmektedir. Özellikle bu tür uygulama süreçlerinde yaşama dair yaratıcı etkinlikler geliştirilmesi noktasında öğretmen adayları cesaretlendirilmeli ve teşvik edilmelidir. Çünkü bilgi ve yaşam arasındaki ilişkinin tekrar tekrar düşünülmesi ve eğitim sürecine müdahale araçlarının da bu zeminde yaratılması zorunludur. Katılımcılar sistem ve yöntem sorununun yanı sıra destek sorunu üzerinde de odaklanmış ve özellikle aile ve kitle iletişim araçlarının bu noktada devreye girmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Çevre eğitiminin okullar gibi kurumsal ve devlet denetimindeki araçların yanı sıra başta aile olmak üzere toplumsal yaşamın tüm belirleyicileri tarafından desteklenmesi gerekir. Medya, demokratik kitle örgütleri ve bazı baskı gruplarının etkinlikleri ve hatta bilboardlardaki reklâmlarla bile bu sürece destek sağlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER:

1. Araştırmanın bulguları, akademik personelin çevresel duygu ve düşüncesinin istenilen düzeyde olduğunu gösterirken, duygu ve düşüncelerin ne ölçüde davranışa yansıdığı noktasında tereddütlerin oluştuğunu göstermektedir. Bu sonuç, akademik personelin yerel düşünüp yerel davranarak, duygu ve düşüncelerini tam olarak davranışa yansıtamadığını ortaya koymuştur. Oysa çevre sorunlarının küresel bir sorun olduğu unutulmadan küresel düşünülüp yerel davranılmasında fayda vardır. Duygu ve düşüncelerin davranışa yansımamasının en önemli sebebi olarak çevre sorunlarının birey üzerinde henüz doğrudan bir kaygı oluşturmaması yatmaktadır. Yapılan gözlemler çerçevesinde bireylerin doğrudan üzerinde etkisini hissettiği sorunlar için davranışsal olarak çözüm arayışı içinde olduğu görülürken henüz yerele hatta bireye yansımamış sorunlar içinse düşünsel faaliyetlerden öteye gidemedikleri görülmüştür.

Bunun sorunun ortadan kaldırılabilmesi için duygusal boyutun ön plana çıkarılıp kaygının ciddiyetini ortaya koyacak etkinliklere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda bireylerin ve hatta bu bireyleri yetiştirecek eğitimcilerin sistemli ve programlı bir çevre eğitiminden geçirilmesi şarttır.

2. Akademik personelin duygu-düşünce ve duygu-davranış ilişkisi istatistikî olarak olumlu yönde kuvvetli bir ilişkiyi gösterirken, düşünce-davranış ilişkisi istatistikî olarak olumlu yönde zayıf bir ilişki göstermektedir. Başka bir deyişle, duygusal tutumun düşünsel ve davranışsal tutumu olumlu yönde ve kuvvetli bir şekilde tetiklediği görülürken, düşünsel tutumun davranışsal tutumu olumlu yönde fakat zayıf bir şekilde tetiklediği görülmektedir.

Bu sonuç, düşüncelerin davranışa dönüşümü noktasında sıkıntılar olduğunu ortaya koymaktadır. Üniversitelerin bu sorunu ortadan kaldırabilecek ortamlar olduğu düşünüldüğünde, akademik personelin soruna bakış açıları, değerlendirmeleri ve uygulamaya yönelik davranışları önem arz etmektedir. Özellikle bilginin üretilmesi ve toplumsallaştırılması sürecinin en etkin kurumlarından biri olan üniversiteler ve bu alanda rol sahibi akademik personel, hangi disiplin alanında çalışıyor olursa olsun, kendi disiplini ile çevre sorunları arasında ilişkilendirme yapabilmeli ve bunları işine ve yaşantısına davranış olarak yansıtabilmelidir. Davranışa yansıtılabilmek, ancak sorunun içselleştirilmesiyle mümkün olacaktır. Çünkü doğası gereği insanoğlu problemi kendine ait hissettiği sürece probleme çözüm yolları aramaya başlayacak ve bu çözüm yollarını davranışına yansıtacaktır. Çevre sorunların içselleştirilmesi, bireyin sorun ile karşılaşması ve çözüm arayışına girmek zorunda kalmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle sorunların, tatbiki uygulamalarının yapılabileceği ortamların oluşturulabilmesi ve bu ortamlarda tartışılması önemlidir. Bu durum

ancak, sorunun yerinde görülüp teşhis edilmesini sağlayacak eğitsel yöntem ve tekniklerle(gezi-gözlem vb.) sağlanabilir.

3. Akademik personelin cinsiyet, yaş ve akademik unvanı genel çevresel tutum puanı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Buna karşın çevre dersi alanlar ve çevre ile ilgili herhangi bir STK' ya üye olanlar lehinde ise anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Bu sonuç çevre eğitimi derslerinin yaygınlaştırılması ve STK'ların genelden çok özele yönelik uygulamalı çalışmaları yapmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

4. Akademik personele göre çevre sorunları sadece bir eğitim sorunu değildir. Çevre sorunları eğitimin merkezde yer aldığı ve ekonomi, kültür ve politiklardan etkilenen disiplinler arası bir sorundur. O nedenle farklı disiplin alanlarında görevli kurum, kuruluş ya da kişilerin birlikte oluşturacağı bir çalışma ortamının sonucunda çevre sorunlarına çözüm oluşturulabilir. Bu tür gruplar yerel olarak oluşturulabileceği gibi uluslar arası boyutlarda da oluşturulabilir.

Çevre eğitimi ise yöntem, sistem ve destek sorunu yaşamaktadır. Tüm bu sorunlar bir zincirin halkalarıdır ve birbirini etkilemektedir. Alan olarak bütüncül düşünülmesi gereken çevre eğitimi sorunu, çözüm noktasında analitik olarak değerlendirilmelidir. Çünkü bütünsellik ancak yerel ölçekte analitik yaklaşımlarla sağlanabilmektedir. Ayrıca çevre eğitimi sadece öğrenim sürecine ait bir unsur değil, bireyin tüm yaşam sürecinin bir unsurudur. Bu nedenle, çevre eğitimi yaşam boyu öğrenme modeli içerisinde ele alınmalı ve değerlendirilmelidir. Yapılacak olan değerlendirme ise ürün değerlendirmesinden ziyade süreç değerlendirmesi şeklinde olmalıdır. Çünkü süreç değerlendirmesi, öğrencilerin sorumluluk sahibi, yaratıcı ve kendilerini en iyi şekilde ifade edebilen bireyler olarak yetişmesinde daha etkin kabul edilmektedir. Destek probleminin ortadan kaldırılması ailelerin somut etkinliklere katılımının sağlanması ve sorunlarla yüz yüze getirilmesi ile mümkündür. Çevre sorunlarının kendi yaşamlarına getirmiş olduğu ve farkında olmadıkları zorluklar açıklanarak velilerin farkındalıklarını arttırmak gerekir. Kitle iletişim araçları açısından sadece çevre sorunları ve eğitimine yönelik bir tv kanalı ya da bir gazete veya dergi oluşturulabilir. Üniversitelerde ise çevreye yönelik kulüp ve dernek çalışmaları desteklenerek eğitsel faaliyetler yürütülebilir.

KAYNAKLAR:

- Ahlberg, M., Kaasinen, A., Kaivola, T. & Houtsonen, L. (2001). Collaborative knowledge building to promote in-service teacher training in environmental education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3).
- Alp, E. Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Yılmaz, A.(2006). A Study on Children's Environmental Knowledge and Attitudes: The Effect of Grade Level and Gender *International Research in Geographice & Environmental Education*, Vol. 15, No.3,210-223.
- Arcury & Christianson (1993). Rural-urban differences in environmental knowledge and actions. *The Journal of Environmental Education*, 25(1): 19–25.
- Bradley, J. C., Waliczek, T. M. & Zajicek, J. M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *Journal of Environmental Education*, 30(3), 17–21.
- Bülbül, Y. (2007). *Ortaöğretim çevre ve insan dersinde işbirlikçi öğrenme yönteminin çevreye yönelik tutumlara ve erişkiye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Chatzifotiou, A. (2005). National policy, local awareness: implementing environmental education in the primary schools of Northern Greece. *Environmental Education Research*, 11(5), 503–523.
- Çelen, Ü., Yıldız, A., Atak, N., Tabak, R.S. & Arısoy, M. (2002). Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çevre duyarlılığı ve ilişkili faktörler. <http://cevreegitimi.com.tr> (27.05.2004).

- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, genişletilmiş ikinci baskı, Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.
- Çevre Notları (1998). Çevre Bakanlığı Çevre eğitimi ve Yayın Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Davidson, D. & Freudenburg, W. (1996). Gender and environmental risk concerns: a review of available research. *Environment and Behavior*, 28, 302–339.
- Dreyfus, A., Wals, A.E. J. & Weelie, D. (1999). Biodiversity as a theme for environmental education. *Environmental Education and Biodiversity*, 35–47.
- Erol, G.H. & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65–77.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*, 3rd impression, pp. 66
- Gardos, V. & Dodd, D. (1995). An immediate response to environmentally disturbing news and the environmental attitudes of college students. *Psychological Reports*, 77, 1121–1122.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, (6)3, 452–468. <http://ilkogretim-online.org.tr> (08.03.2008).
- Güler Ç. & Benli D. (1995). *Çevre Sağlığı, Halk Sağlığı ve Temel Bilgiler*. Güneş Kitabevi, Ankara
- Kaiser, F.G. & Wilson, M. (2000). Assessing people's general ecological behavior: A cross-cultural measure. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 952–978.
- Keleş, R. & Hamamcı, C. (2005). *Çevre Politikası*. İmge Kitabevi, Ankara
- Mamedov, N. (1998). *Çevre Eğitimi: Kavram ve Metodik Yaklaşımlar* (Çeviri: Bikehanım Paşayeva), Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı Çevre Eğitim Merkezi Yayınları:1, İzmir
- Marcinkovaski, T. (1991). The relationship between environmental literacy and responsible environmental behaviour in environmental education. *Methods and Techniques for Evaluating Environmental Education*, UNESCO, Paris.
- Özdemir O, Yıldız A, Ocaktan E, & Sarışen Ö. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(3): 117–127.
- Özmen, D., Çetinkaya, A. Ç. & Nehir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(6), 330–344.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 99–110.
- Tikka, P. M., Kuitunen, M. T. & Tynys, S. M. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 12–19.
- Tung, C.Y., Huang, C. C. & Kawala, C. (2002). The effects of different environmental education programs on the environmental behavior of seventh-grade students and related factors. *Journal of Environmental Health*, 64(7), 24–29.
- Uzun N. & Sağlam N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240–250.
- Wu, Y. & Smith, D.E. (1997). Self-esteem of Taiwanese Children. *Child Study Journal*, 27(1), 1–9.
- Yılmaz, O., Boone, W. & Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26(12), 1527–154.