

KAMU YÖNETİMİ BÖLÜMÜ ÇEVRE EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: HARRAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ*

© Mithat Arman KARASU^a

Öz

Çevre eğitiminin hedefleri arasında yeni bir ahlak anlayışını topluma kazandırmak, gelecek nesillere karşı sorumluluk hisseden, çevre sorunlarına karşı duyarlı yeni bir insan tipi yetiştirmek yer alır. Çevre eğitiminde amaç yalnızca bireylerin bilgi düzeyini artırmak değildir. Bunun ötesinde bireylerde çevresel tutum ve davranışlarda bir değişikliği harekete geçirmektir. Bu nedenle öğrencinin davranışlarında bir değişimin yaşanması çevre eğitiminin başarısı bakımından önemlidir.

Çalışmanın amacı, üniversitede verilen çevre derslerinin öğrencilerin çevre konusundaki duyarlılığı ve davranış kalıplarını ne ölçüde etkilediğini bulmaktır. Bu amaçla Harran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi bölümü öğrencileri arasında bir anket çalışması uygulanmıştır. Tesadüfi örneklem tekniğinin kullanılacağı anket çalışmasında öğrencilerin a) çevre konularında gösterdiği duyarlılık, b) çevre eğitimi sonrası davranış kalıplarındaki değişim ölçülmeye çalışılmıştır. Anket çalışması iki farklı öğrenci grubuna uygulanmıştır. İlki, henüz çevre dersi almamış olan 1. sınıf öğrencileri iken; ikinci grup, çevre derslerini almış olan 4. sınıf öğrencileridir. Bu iki grup arasındaki karşılaştırma bize istenen sonuçları verecektir.

Yapılan anket çalışması sonunda çevre eğitiminin öğrencilerin çevresel duyarlılık düzeyini artırdığı görülmüştür. Çevre eğitimi alan 4. sınıf öğrencileri bu eğitimi

* Bu makale, 21-23 Şubat 2019 tarihleri arasında Nuh Naci Yazgan Üniversitesi'nde düzenlenen 16. Kamu Yönetimi Forumu'nda (KAYFOR 16) sunulan ve özet metin olarak yayımlanan bildirinin genişletilmiş halidir.

^a Prof. Dr., Harran Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, makarasu@harran.edu.tr

almayan 1. sınıflara göre çevre konusunda daha duyarlıdır. Diğer taraftan, duyarlılık seviyesindeki bu olumlu değişim davranış kalıplarına yansımış değildir. Öğrencilerin çevreye yönelik hem olumlu hem de olumsuz davranışlarında ciddi benzerlikler görülmekte, çevre eğitimi almış olmak öğrencilerin davranışlarında bir fark doğurmamaktadır. Bu durum verilen çevre eğitiminin sorgulanmasına neden olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kamu Yönetimi, Çevre Eğitimi, Çevresel Duyarlılık, Çevre Bilinci.



Giriş

Günümüzde modernizmin ulaşmadığı bir insan, dönüştürmediği bir toplum ve sanayileşmenin kirletmediği bir yerleşim yeri kalmamıştır. Hatta küresel ısınma sonrası dünyada yaşanabilecek altı derecelik bir ısınma insan yaşamının bitmesi anlamına gelmektedir (Lynas, 2009, s.246). Artan çevre sorunları ve tüketim toplumu çevre konusunda daha bilinçli ve duyarlı bireyleri gerektirmekte, tutum ve davranış kalıplarının değişmesi zorunluluğu karşımıza çıkmaktadır.

Bu zorunluluk çevre eğitimi gündeme getirmektedir. Gereksiz tüketimin önüne geçilmesi, bireylerde ve toplumda çevresel konulara yönelik duyarlılığın ve bilinç düzeyinin artırılması ve hepsinden önemlisi hâlihazırda çevreye zarar veren davranış kalıplarının terk edilmesi ancak çevre eğitimi ile mümkündür. Çevre eğitiminin temel amacı toplumu çevre konusunda bilgilendirmenin ötesinde çevreci tutum ve davranışlar kazandırarak dönüştürmektir. Diğer taraftan, çevre eğitimi sihirli bir değnek değildir. Çevre eğitiminin verilmiş olması kitlelerin hemen değişeceği, mevcut alışkanlık ve davranış kalıplarının terk edileceği anlamına gelmemektedir.

Çalışmamızda amaç Harran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi bölümünde yürütülen çevre içerikli derslerin öğrencilerin çevreye karşı olan tutum ve davranışlarını ne ölçüde etkilediğini bulmaktır. Bu amaçla bir anket çalışması yapılmıştır. Çevre sorunlarını çözmeye konusunda günümüzde yaşanan en büyük sıkıntı, bireylerin mevcut alışkanlıklarını bırakmaması, onca çevre sorununa rağmen günlük hayatını değiştirmede isteksiz davranmasıdır. Çevre eğitimi yalnızca bilgi ile ilgili değildir, bilakis etik değerler, tutumlar ve davranış kalıpları ile de yakından ilgilidir (Oğuz ve Diğ., 2011, s.34).

Çalışmanın ilk bölümünde çevre eğitiminin ne olduğu ve özellikleri ele alınacaktır. İkinci bölümde saha araştırmasına ilişkin teknik ayrıntılara yer verilirken, sonraki bölümde saha çalışmasının sonuçları üzerinde durulacaktır.

A. Kavramsal Çerçeve

Çevre eğitimi, çevreyle ilgili konularda bilinçli ve mevcut çevresel sorunların çözümüne katkı sağlayacak ve yeni sorunların oluşumunu engelleyecek bilgi, beceriye sahip, kişisel ve toplumsal görev ve sorumlulukları taşıyabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan, tutum ve davranışları çevreci bir bakış açısıyla yeniden düzenleyen, yaşam boyu süren, disiplinler arası bir yaklaşımdır (Öztürk ve Öztürk, 2015; Sönmez, 2018; Demir ve Yalçın, 2014). Çevre eğitimi en basit anlatımıyla, bireyin küçük yaştan itibaren çevre konusunda bilgilendirilmesi, çevreci tutum ve davranış kalıplarını kazanması olarak da tarif edilebilir (Rickinson, 2001, s.210).

Çevre eğitimi, çevre ile ilgili anlama, beceri, tutum ve düşünce gibi alışkanlıkları ve bireyin günlük yaşamda insan, toplum ve doğal sistemler arasında yer alan doğal ilişkilerin ve bu ilişkilerin nasıl daha sürdürülebilir bir şekilde yapılabileceğinin bilinmesi, başarılı bir şekilde faaliyete geçirebilmesi ve çevre ile ilgili sağlıklı kararlar alınabilmesi ve bu kararların çevre dostu davranışlara dönüştürülmesi sürecidir (Çavuş vd., 2013; Timur ve Yılmaz, 2011). UNESCO çevre eğitimi; insanın doğanın bir parçası olduğunu öğrenmesi, çevre sorunlarının nedeninin günümüzdeki insanların yaşam biçiminden kaynaklandığını idrak etmesi ve çevrenin korunması için kendisi harekete geçmeden başarı elde etmenin mümkün olmadığını farkına varması olarak tanımlar (UNESCO, 1986, s.12).

Çevre eğitimi kapsamında insan ve doğa arasında bir bağ kurulurken, aynı zamanda, çevre sorunlarının neden kaynaklandığı ve nasıl önleneceği, sağlıklı ve sürdürülebilir bir kalkınmanın nasıl başarılacağı konularında eğitim verilir. Çevre eğitiminin hedefleri arasında yeni bir ahlak anlayışını ve tüketim bilincini topluma kazandırmak, gelecek nesillere karşı sorumluluk hisseden, çevre sorunlarına karşı duyarlı, katılım ve bilgi edinme vb. haklarını kullanabilen yeni bir insan tipi yetiştirmek yer alır. Çevre eğitimi, gezegene sahip çıkan, dünya vatandaşı kimliğini taşıyan, eko-yurttaşlar yetiştirmelidir (Özbuğutu, 2014, s.397).

Çevre eğitiminde amaç yalnızca bireylerin bilgi düzeyini artırmak değildir. Bunun ötesinde bireylerde çevresel tutum ve davranışlarda bir

değişikliği harekete geçirmek temel amaçtır. Aslında çevre eğitimi geleceğe yapılan zorunlu bir yatırımdır. Gelecek kuşakların hakkını korumak, kaynakların sürdürülebilirliği sağlamak ve ekonomik büyümeyi devam ettirmek ancak geleceği düşünerek yaşamakla mümkündür. Bu anlamda çevre eğitimi geleceği sigorta ettirmek anlamına gelmektedir (Sönmez, 2018, s.20).

Çevresel eğitimin üç farklı ögesi bulunmaktadır. İlki, eğitimin düşünsel boyutudur. Düşünsel boyutta bireyin içinde yaşadığı doğayı idrak etmesi, doğanın işleyiş ve döngülerini kavraması, insan ve doğa arasındaki ilişkiyi anlaması ve insanın doğa üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunun farkına varmasıdır. İkinci öge, eğitimin duygusal boyutudur. Yaşanan çevre sorunları karşısında duygusal tepkiler gösterme, canlı ve cansız varlıklara karşı empati kurma, canlılara değer verme, önemseme ve onlara karşı koruyucu bir tavır geliştirmesidir. Son olarak çevre eğitiminin davranışsal boyutu vardır. Buna göre birey çevre konusunda edindiği bilgi ile yetinmemekte, gerektiğinde harekete geçmektedir. Doğayı koruma ve kollamak, toplumsal duyarlılığın oluşmasına katkı sunmak, özel yaşamında doğa ve diğer canlılar ile etkileşimde bulunma, tüketim ve yaşam biçiminde belli bir çevresel karakteristik kazandırma bu ögenin ayrılmaz parçalarıdır (Sönmez, 2018; Geray, 1997).

Çevre eğitimi öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına hitap eder. Çevre eğitimi çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının izlendiği bir süreçtir (Erten, 2004, s.67). Çevre eğitimi farklı özellikleri içinde barındırır. Çevre sorunlarının karmaşık ve belirsiz yapısı, gelecek kuşaklar için taşıdığı riskler, uygulamanın öğrenme sürecindeki önemi, eğitimin disiplinler arası ve yaşam boyu süren yapısı ile çevre eğitimi önemli farklılıkları beraberinde getirmektedir. Genel olarak çevre eğitiminin özelliklerine bakıldığında;

1 - Çevre eğitiminin özelliklerinden birisi bu eğitimin her yaşta farklı eğitim kademelerinde yaşam boyu sürdürülmesidir. Çevre sorunlarının ciddiyeti düşünüldüğünde, bireylerin tutum ve davranışlarının çok erken dönemde şekillendirilmesi gerekmektedir. Çevre eğitimi eğitimin her kademesinde yer almalı, uzun soluklu ve tutarlı olmalıdır. Çevre eğitimi, eğitimin her kademesinde yer alan yaşam boyu süren bireyi dönüştürme sürecidir (Gambro ve Switzky, 1996, s.25).

Çevre eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak yükseköğretimin bitimine kadar ki süreci kapsayan bir yapıda olmalıdır (Güven, 2013, s.413).

Yaşanabilir bir çevrenin oluşturulabilmesi ve öğrencilerin çevreci davranış biçimlerini kazanması için gereken çevre bilincini edinmesi için okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar tüm derslerde çevre eğitimine yer verilmeli, çevre eğitimi çevresel içerikli birkaç dersin ötesinde tüm derslerin konusu haline getirilmelidir (Çavuş vd., 2013, s.17). Çevre eğitimi, çevre konusunda eğitimden çevre için eğitime dönüşmelidir (Geray, 1997, s.332).

Çevre eğitimi ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar etkili ve sonuç alıcı olur (Ek vd., 2009, s.126). Çünkü okul öncesi ve okul çağlarında oluşan bilgi, ilgi ve tutumlar gelecekteki istendik davranışların temelini oluşturmakta, değer yargıları bu dönemde pekişmektedir. Doğanın bir değer, korunması gereken bir varlık olduğunu erken yaşta farkına varan bireyler çevreyi daha fazla sahiplenir (Erten, 2004, s.68). Öğretmen adayları arasında yapılan bir anket çalışmasında, öğretmen adaylarının %84,3'ünün çevre eğitiminin okul öncesi dönemde başlatılmasını doğru bulduğunu anlaşılmıştır (Öztürk ve Öztürk, 2015, s.123).

2 - Çevre eğitiminde bilgi ve davranış arasında mutlak bir bağ yoktur. Başka bir deyişle, çevre konusunda bilgi düzeyinin artması çevre dostu davranışların garantisi değildir ve bilgi ile davranış arasında bir "boşluk" bulunmaktadır. Çevreye ilişkin bilgiyi edinmiş olmak o konuda tutum ve davranışın değişeceği anlamına gelmemektedir. Çevre sorunlarının karmaşık ve belirsiz yapısı, kimi çevre sorunlarının yıllar içinde uzun bir sürede görünür hale gelmesi, çevresel kirliliğin belli bölge ya da alanla sınırlı yapısı bireylerde bilinçlenme sürecini geciktirmektedir (Önal, 2017, s.469). Yapılan araştırmalarda yalnızca okul ortamında yürütülen çevre eğitiminin öğrencilerin doğal çevreyi yeterince tanınması, çevre bilincini kazanması ve davranış kalıplarını değiştirmesi için yeterli olmadığı görülmüştür (Demir ve Yalçın, 2014, s.16). Bu nedenle çevre eğitimi mutlaka uygulamaya dayalı pratikler içermelidir.

Çevre bilincinin geliştirilmesi için öğrencilere bitki ve hayvanları tanıtmak, onlara karşı ilgiyi artırma, hayvanlara karşı olan korku ve fobiyi azaltma yönünde çalışmalar yapılabilir. Çevre eğitimi sırasında doğa yürüyüşleri ve tırmanışları düzenlenmeli, çevre konusunda resim, kompozisyon, fotoğraf vb. yarışmaları düzenlenmeli, konu ile ilgili filmler izletilmeli, doğal ve tarih müzeleri, hayvanat bahçesi, botanik parkı, izci kampları vb. çevreyle iç içe mekanlar eğitim sürecine dâhil edilmelidir. Çevre ile iç içe geçmiş belgesel yapımcısı, doğa fotoğrafçısı, orman bekçisi, balıkçı, çiftçi vb. meslek sahipleriyle derslerde söyleşiler yapılmalıdır.

Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ) Eğitim Fakültesi'nde öğretmen adayları arasında yapılan bir çalışmada, çevre eğitimi sırasında zihinsel ve el becerilerini artırıcı etkinliklerin, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ders işleme biçimlerinin hem dersin öğrenciler tarafından daha zevkle dinlenmesini sağladığı hem de dersin başarı düzeyini artırdığı tespit edilmiştir (Şahin vd., 2004, s.120). 1988 yılında yapılan Milli Eğitim Bakanlığı Şurasında okullarda sera, tabiat koleksiyonları, hayvan yetiştirme yerlerinin kurulması ve bu alanlarda gözlem ve uygulamanın teşvik edilmesi yönünde tavsiye kararı alınmıştır (Berberoğlu, 2015, s.743).

Çevre eğitiminde klasik öğrenme tekniklerinin ötesinde; doğa deneyimi, manzara yoluyla öğrenme, ekoloji temelli doğa eğitimi, çevreden eğitim, doğa temelli öğrenme, serbest çevre eğitimi vb. yeni öğrenim teknikleri kullanılmalıdır (Özbuğutu, 2014, s.403; Güler, 2009, s.41; Özdemir, 2007, s.27). Çevreci davranış kalıpları ancak yaşayarak öğrenilmekte, birey doğayı tanıdıkça onu korumakta ve sevmekte, eğitim sırasında yaşanan deneyimler sonrasında davranış biçimleri değişmekte, yaşanan deneyim, etkinlik ve geziler hayat boyu unutulmamaktadır.

3 - Çevre eğitimi yalnızca resmi kurumların görevi değildir (Geray, 1997, s.328). Çevre eğitimi yalnızca okulla sınırlandırılmaz. Çevre eğitimi okul, aile, toplum arasında işbirliği içinde yürütülmelidir. Bireyin çevreye karşı duyarlı davranışları edinmesi, çevreye karşı tepki duyar hale gelmesi ancak bu şekilde mümkündür. Çevre eğitimi bireyin ailesinden başlamalı, örgün eğitim kurumları tarafından geliştirilmeli, toplum tarafından da desteklenmelidir (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003, s.190).

Çevre duyarlılığının geliştirilmesi için çevre bilincinin artırılması gereklidir. Bilinç düzeyinin artırılması amacıyla toplum, aile ve okul işbirliği yapmalıdır, yalnızca okulda yürütülecek bir eğitim bireyde bilgi düzeyini artıracak ancak bilinç düzeyinde istenen değişime neden olmayacaktır. Bireyin ilk çevresi ailesidir. Ailenin tutum ve davranışlarının okulda desteklenmesi ve toplumca kabul görmesi çevreci davranış kalıplarını pekiştirecektir (Yücel ve Morgil, 1999, s.88). Yılmaz ve Arslan tarafından yapılan bir çalışma, anneleri daha eğitilmiş olan çocukların daha fazla çevre bilincine sahip olduğu anlaşılmıştır (2011, s.8). Bu durum bize çevre eğitiminde ailenin eğitim düzeyinin ve taşıdığı çevre bilincinin önemi göstermektedir.

Çevre eğitiminin sağlıklı yürütülmesi yalnızca formel değil, informal öğrenme süreci de önem taşımaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre

informel eğitim kapsamında yapılan etkinlikler öğrencilerde çevre ve çevre sorunlarına karşı ilgilenme/merak duyma, beceri haline getirme, duyarlılık/hassasiyet ve bilinçlilik/farkındalık becerilerini geliştirme yönelik olumlu katkı sağlamaktadır (Çavuş vd., 2013, s.23).

Basın-yayın organları ve sosyal medya bireyin çevre bilincini kazanmasında çok etkin bir rol üstlenebilir. Tüketicilerin çevre bilincini ve buna bağlı gelişen tüketim davranışlarını araştıran bir saha çalışmasında, çevreyle ilgili belgesel ve haberleri takip eden tüketicilerin çevre duyarlılığının daha yüksek olduğu görülmüştür (Yaşar ve Akın, 2011, s.125). Üniversite öğrencilerindeki çevre bilincini ölçmeye yönelik yapılan bir çalışmada, öğrencilerin %75,5'inin çevreyle ilgili konuları internet ve televizyondan takip ettikleri tespit edilmiştir (Erdal vd., 2013, s.62). Benzer bir araştırmada, çiftçilerin %88,3'ü çevre ile ilgili bilgileri televizyondan öğrendiğini dile getirmiştir (Kızılaslan ve Kızılaslan, 2005, s.83).

4 - Çevre eğitimde öncelikle eğitici olan kişilerin eğitimi desteklenmeli, özellikle öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde çevre konusunda bilinçlendirilmesi ve konuya olan duyarlılıklarının artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, tüm öğretmen adaylarına çevre dersleri verilerek konuyla ilgili bilgi, beceri ve farkındalıklarının artırılması yerinde olacaktır (Şahin vd., 2004, s.122). Okullarda arzu edilen çevre eğitiminin verimli ve kalıcı bir etki doğurması için mutlaka öğretmenlerin çevre konusunda bilinçli ve duyarlı olması ile mümkündür. Aksi takdirde kendisinin sahip olmadığı bir şeyi öğrencisine vermesi beklenemez (Erten, 2004, s.70).

Çevre eğitimi verecek olan öğreticiler çevre konusunda eğitim görmüş, çeşitli uzmanlık alanları ile çevre arasındaki bağı kurabilen, çevre eğitiminin disiplinler arası bir eğitim olduğunun bilincine sahip, eğitim sürecine öğrencileri katabilen, demokratik ve katılımcı ruhu paylaşan kimseler olmalıdır. Ancak çevre dostu bir öğretmen öğrencilere çevre ile ilgili bilgileri ve davranış biçimlerini aktarmada başarılı olabilir (Güler, 2009, s.33). Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada, çevre eğitiminin sağlıklı yürütülmesi için öğretmenlerin adaylık sürecinden itibaren bilgilendirilmesi, çevre duyarlılığının kazandırılmasının önemi ortaya konulmuş, çevre konusundaki bilinçli öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha etkin olduğu sonucuna varılmıştır (Şahin vd., 2004, s.122).

5 - Çevre eğitiminin temel amacı, bireyleri ve toplumları bilinçlendirmek, bu konuda yeterli bilgi ve beceri kazandırmak, çevreyi gözetim tutum ve

davranışlar geliştirmesine yardımcı olmak ve en önemlisi çevre sorunlarının çözüm sürecinde etkin katılımlarını sağlamaktır (Demir ve Yalçın, 2014, s.8; Kılıç, 2013, s.66). Çevre eğitimi sonunda edinilmesi gereken davranış kalıplarından en önemlisi çevre sorunları karşısında bireyin harekete geçmesi, sorunların aşılması ve toplumun bilinçlenmesi adına katkı sunup, karar alma sürecinde yer almasıdır (Özdemir, 2007, s.25). Çevre sorunlarının çözümünde herkes doğal birer paydaştır.

Katılımın bu derece önemli olmasına rağmen, Çabuk ve Karacaoğlu'nun çalışmasına göre, öğrencilerin önemli bir bölümü çevre sorunlarını bilmekle birlikte çevre ile ilgili etkinliklerde yer almamaktadır (2033, s.196-197). Benzer başka bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin %88,9'unun herhangi bir çevreci sivil toplum kuruluşuna üye olmadığı anlaşılmıştır (Erdal vd., 2013, s.63). Oysaki katılım çevre sorunlarının çözümünde kilit bir role sahiptir. 1972 Stockholm ve 1992 Rio Zirvelerinde alınan kararlarda çevre hakkına ve katılıma vurgu yapılmakta, Rio sonrası hazırlanan Gündem 21 Eylem Planı'nda çevre sorunlarının tüm aktörlerin etkin ve ortak katılımı ile çözüleceği ilan edilmektedir. İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'nin giriş bölümünde halkın bilgilendirilmesinin ve kamuoyu oluşturularak katılım hakkının kullanılmasının küresel iklim değişikliği sorununun çözümündeki önemi vurgulanmaktadır.

Çevre eğitimi kapsamında birey çevreye ilişkin karar alma sürecine katılım, bilgi edinme, yargıya başvuru, birey olarak etkin olma ve sonuçları izleme konularında bir birikim elde etmelidir. Çevre hakkı bir dayanışma hakkıdır ve bu nedenle çevrenin korunması herkesin bir yükümlülüğüdür. Çevre eğitimi bu yükümlülüğü içermelidir. Katılım hakkı nedir?, Katılım kanalları nelerdir?, Birey karar alma sürecinde etkin bir biçimde nasıl yer alabilir? vb. soruların cevabı çevre eğitiminin konusunu oluşturmalıdır (Geray, 1997, s.327).

6 - Çevre eğitimi yalnızca belli bölümlerde yürütülen dersler olmanın dışına çıkmalı, çevrenin çok disiplinli yapısına uygun olarak çok sayıda farklı bölümde inter-disipliner bir biçimde yürütülmelidir. Çevre eğitimi belirli ders saatleri ile sınırlandırılmış, belli bir ders kapsamında yürütülmek yerine her derste mümkünse her konu ile ilişkilendirilerek verilmelidir (Erten, 2004, s.68). Çevre eğitimi eğitimin her kademesinde farklı disiplinlerde eğitim gören herkesin farkındalık ve duyarlılık kazandığı bir yapıda olmalıdır. Çevre

sorunlarının disiplinler arası yapısı onu her disiplinin konusu haline getirmektedir.

B. Araştırmanın Amacı, Yöntemi ve Kapsamı

Çevre sorunlarını daha bilgili insanlar değil, çevre konusunda yaşamını değiştirmeye hazır, bu konuda maddi ve manevi fedakârlıklar yapacak bireyler çözecektir (Rickinson, 2001, s.212). Bu nedenle çevre eğitimi sırasında bireylerin çevreci tutum ve davranışları kazanması hem çevre eğitiminin temel amacı hem de çevre sorunlarının çözümünün tek yoludur. Çevre eğitiminde “bilgi”nin davranışa dönüştürülmesi ya da hayata yansıtılması durumunda eğitimde “öğrenme” eylemi gerçekleşmiş demektir (Işıldar, 2008, s.761).

Çevre eğitiminin bu duyarlılığından yola çıkan çalışmamızın amacı Harran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) Kamu Yönetimi bölümünde yürütülen çevre içerikli derslerin öğrencilerin çevreye karşı olan duyarlılık ve davranışlarını ne ölçüde etkilediğini ölçmektir. Çalışmada henüz çevre içerikli dersleri almayan 1. sınıf öğrencileri ile bu dersleri almış 4. sınıf öğrencileri arasında bir karşılaştırma yapılmaktadır.

Çalışmada doğrudan kapsamlı gözlemin en yaygın biçimi olan yoklama (sondaj) yoluyla anket çalışması uygulanmıştır. Yoklama yoluyla yapılan anket çalışmasında basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır (Duverger, 2014, s.199-200; Gökçe, 1992, s.133). Anket çalışması 2018 yılı Aralık ayı içinde yapılmıştır. Kamu yönetimi bölümünde örgün öğretimde 400, ikinci öğretimde 70 olmak üzere toplam 470 öğrenci olup, çalışmanın evreni budur. Bu durumda çalışmanın örnekleme %10 hata payı ile 81’dir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50). Öğrencilere dağıtılan 110 adet anket formundan sağlıklı biçimde doldurulan 83’ü çalışmaya dâhil edilmiştir. İstatistiki verilerin yorumlanmasında SPSS 20 veri analiz programı kullanılmıştır.

Ankette çevreci tutum ve davranışları ölçmek amacıyla daha önce çok sayıda akademik çalışmada kullanılmış olan (Kılıç, 2013; Gürbüz vd., 2009; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Şama, 2003; Güven, 2013; Işıldar, 2008; Ek vd., 2009; Aydın ve Kaya, 2011; Öztürk ve Öztürk, 2015; Gambro ve Switzky, 1996) Çevresel Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çevresel Tutum Ölçeğinde kimi sorularda ifade değişikliğine gidilmiş, soruların bir bölümü değiştirilmiş ya da değişen çevresel sorunlara ve koşullara göre güncelleme yapılmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yer alan on iki ifade, çevre eğitimindeki iki temel bakış açısı olan insan merkezci ve çevre merkezci bakış

açalarına göre düzenlenmiş olup, öğrencilerin çevresel duyarlılığını ölçmeye yöneliktir. İkinci bölümde yer alan on iki davranış kalıbı ise, öğrencilerin günlük hayatta ne kadar çevreci davranışlar gösterdiklerini anlamaya yöneliktir.

Anket çalışmasında bağımlı değişken çevreci tutum ve davranışlar iken; bağımsız değişken cinsiyet, sınıf düzeyi ve gelir durumudur. Çevre tutum ve davranışlarını ölçmeye yönelik çalışmalarda sıkça değişken olarak kullanılan anne ve baba eğitim durumu (Şama, 2003; Erdal vd., 2013; Kılıç, 2013; Gürbüz vd., 2009) Şanlıurfa'nın özel şartları nedeniyle kullanılmamıştır. Şanlıurfa'da anket yapılan öğrencilerin annelerinin büyük bir bölümü okuma-yazma bilmemekte, babaların ise yaklaşık 1/3'ü herhangi bir formel eğitim almaksızın okur-yazar ya da ilkökul düzeyinde eğitim sahibidir. Bu durumda eğitim bir değişken olarak güvenilirliğini kaybetmektedir.

Harran Üniversitesi İİBF'nin başka bölümlerinde çevre içerikli dersler verilmemektedir. Bu nedenle çalışma çevre içerikli derslerin verildiği kamu yönetimi bölümü öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Kamu Yönetimi bölümünde öğrencilere eğitim sürecinde 15 kredi (her ders 3 kredi/ 6 AKTS) çevre içerikli ders verilmektedir. Çevre kavramının tanımı, çevre sorunları ve doğuş nedenleri, çevre konusunda uygulanan küresel, bölgesel ve yerel politikalar, çevre yönetiminden sorumlu kamu kurumları ve gönüllü kuruluşlar, çevresel güvenlik, çevre hakkı, çevre hukukunun temel ilkeleri, sürdürülebilir kalkınma, uluslararası alanda çevre sorunları ve işbirliği imkânları vb. konular kamu yönetimi öğrencilerine yönelik verilen çevre derslerinin içeriğini oluşturmaktadır.

C. Araştırmanın Sonuçları

Harran Üniversitesi İİBF Kamu Yönetimi bölümü öğrencileri arasında yürütülen anket çalışmasında katılımcıların %51,8'i kız, %48,2'si erkek öğrencidir. Öğrencilerin %53'ü 1.sınıf, %47'si 4. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %4,8'i 3500 TL'nin üzerinde, %51,8'i 2501-3500 TL arası, %19,2'i 1501-2500 TL arası ve %24,2'si 1500 TL'den daha az aylık aile gelirin sahtir.

Tablo-1'e bakıldığında "dünyada çok sayıda hayvan türünün yok oluşunu kaçınılmazdır" fikrine katılmayan öğrencilerin oranı 1. sınıflarda %38,6 iken, bu oran 4. sınıflarda %51,3'tür. 1. sınıf öğrencilerinin %25'i küresel ısınmayı gelecek için önemli bir tehlike olarak tanımlarken, bu oran 4. sınıflarda %56,4'tür. Genetik yapısı değiştirilmiş gıdaları tüketmeyi tehlikeli bulmayan öğrencilerin oranı 1. sınıflarda %31,8 iken, 4. sınıflarda bu oran %7,7'dir. Sanayi

Devrimini çevresel sorunların kaynağı olarak gören 4. sınıf öğrencilerinin oranı %61,5 olup, 1. sınıflarda bu oran yalnızca %18,2'dir.

Tablo 1. Çevresel Duyarlılık Seviyesinin Sınıf Düzeyine Göre Analizi

	1. sınıf (%)			4. sınıf (%)		
	1	2	3	1	2	3
Dünyada çok sayıda hayvan türünün yok olması kaçınılmaz bir durumdur	18,2	43,2	38,6	10,3	38,5	51,3
Küresel ısınma gelecekte insan hayatını etkileyecek olan en önemli olaydır	25	20,5	54,5	56,4	30,8	12,8
Genetik yapısı değiştirilen gıda maddelerini yemek çok da tehlikeli değildir	31,8	18,2	50	7,7	23,1	69,2
Sanayi Devrimi tüm çevre sorunlarının temel nedenidir	18,2	59,1	22,7	61,5	30,8	7,7
Türkiye'nin gelişmesi için nükleer enerji kullanılması gereklidir	54,5	27,3	18,2	12,8	23,1	64,1
Gelecekte artan nüfus karşısında çevre kaynaklı bir savaşın çıkması kaçınılmazdır	22,7	65,9	11,4	69,2	12,8	17,9
Tüketim toplumunun varlığı ekonomik büyümenin devamı için zorunludur	25	31,8	43,2	23,1	20,5	56,4
Sağlıklı ve temiz bir çevrede yaşama hakkı ile karar alma sürecine katılma hakkı bir bütündür	29,5	40,9	29,5	53,8	30,8	15,4
Piknik alanları kirlendiği zaman temizlemek yalnızca belediyenin görevidir	38,6	36,4	25	64,1	25,6	10,3
İnsanlar doğanın efendisi değil yalnızca bir parçasıdır	56,8	43,2	-	53,8	43,6	2,6

Bilim ve teknoloji tüm çevre sorunlarının çözümünü bulacaktır	59,1	40,9	-	2,6	56,4	41
Dünyada yaşanan açlığın nedeni gıda yetersizliği değil, adil olmayan paylaşımındır	72,7	27,3	-	74,7	25,3	-

1: Katılıyorum, 2: Kararsızım, 3: Katılmıyorum.

1. sınıf öğrencileri içerisinde Türkiye'nin ekonomik kalkınması için nükleer enerjinin kullanılmasını doğru bulanların oranı %54,5 iken, bu oran 4. sınıflarda ciddi bir düşüşle %12,8'dir. Benzer bir biçimde, gelecekte çevre tabanlı bir kaynak savaşının yaşanacağı yargısına katılan 1. sınıf öğrencisi %22,7 iken, bu oran 4. sınıflarda %69,2'dir. Okulda yüksek lisans programında okutulan "çevresel güvenlik" dersi kapsamında, 4. sınıf öğrencilerinin de kimi zaman yer aldığı çevre okumalarının öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Sağlıklı ve temiz bir çevrede yaşama hakkını katılım hakkının bir parçası kabul eden öğrencilerin oranı 4. sınıflarda %53,8 iken, bu oran 1. sınıflarda %29,5'tir. 1. sınıf öğrencilerinin %59,1 gibi yüksek bir oranı bilimin tüm çevre sorunlarını çözeceğine inanmaktadır. 4. sınıflarda bu oran yalnızca %2,6'dır. Oranlardan anlaşılacağı üzere, 4. sınıf öğrencilerinin daha çevre merkezci bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 1'e bakıldığında, 4. sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencilerinin yakın olduğu konularda bulunmaktadır. İnsanın doğanın efendisi olmadığı onun bir parçası olduğu düşüncesini paylaşan öğrencilerin oranı 1. sınıflarda %56,8 iken, 4. sınıflarda yakın bir oran olan %53,8'dir. Dünyada yaşanan açlığın adil olmayan paylaşımından kaynaklandığını düşünen öğrencilerin oranı 1. ve 4. sınıflarda oldukça yakın olup sırasıyla, %72,7 ve %74,7'dir. Tüketimi ekonomik gelişme için zorunlu gören öğrencilerin oranı 4. sınıflarda %23,1, 1. sınıflarda %25'dir.

Tablo 1'e genel olarak değerlendirildiğinde, kimi benzerlikler bulunmakla birlikte, 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında çevresel duyarlılık bakımından önemli bir farklılık olduğu görülmektedir. 4. sınıf öğrencilerinde verilen çevre eğitiminin bir sonucu olarak çevresel duyarlılığın arttığı görülmektedir. Çevre eğitimi sonunda çevre sorunlarının bilinir hale gelmesi, çevresel riskler ile yüzleşmek, bu konuda neler yapacağını bilmek öğrencide hem bilgi düzeyini artırmakta hem de olumlu yönde bir duyarlılığın oluşmasını sağlamakta (Gürbüz vd., 2009, s.7; UNESCO, 1986, s.2), öğrenciye yeni bir bakış

açısı kazandırmaktadır (Yeşilyurt vd., 2013, s.12). Artan çevre bilgisi ve bilinçlenme 4. sınıf öğrencilerini daha fazla çevre merkezci bir bakış açısına yaklaştırmıştır.

Tablo 1’de verilen cevaplarda gelir düzeyi bakımından bir ayrışma görülmemektedir. Ancak cinsiyet bakımından kimi ifadelerde ayrışma görülmektedir. Kız öğrencilerin %56,4’ü küresel ısınmayı bir sorun olarak görürken, erkeklerde bu oran %45,6’dır. Kız öğrencilerin %60,2’si nükleer enerji kullanımına karşı iken, erkek öğrencilerin %45,1’i bu duruma karşıdır. Benzer bir biçimde, kız öğrencilerin %50,3’ü genetik yapısı değiştirilmiş gıda maddelerini yemeği doğru bulurken, erkeklerde bu oran %40,8’dir. Görüldüğü gibi kız öğrenciler erkeklere göre daha çevrecidir. Cinsiyetin getirdiği bu farklılık başka akademik çalışmalar ile örtüşmektedir (Yurtseven vd., 2010; Gürbüz ve Çakmak, 2012; Ek vd., 2009; Şama, 2003).

Tablo 2. Çevresel Tutum ve Davranış Değişikliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Analizi

	1. sınıf (%)			4 sınıf (%)		
	Her zaman	Bazen	Asla	Her zaman	Bazen	Asla
Ozon tabakasına zarar veren maddeleri içeren ürünleri (parfüm, el kremi vb.) ucuz da olsa almayı tercih etmem	25	61,4	13,6	36,5	53,8	9,7
El yıkarken suyu tasarruflu kullanmaya dikkat ederim	65,5	20,9	13,6	71,8	20,5	7,7
Evde ya da okulda gereksiz yere açık bırakılan lambayı kapatırım	65,5	34,5	-	66,7	29,2	4,1
Yazı yazdığım kâğıtların her iki yüzünü de kullanmaya dikkat ederim	40,9	47,7	11,4	74,4	20,5	5,1
Çevre konusunda yapılan konferans ya da etkinliklere katılmaya gayret ederim	29,5	63,6	6,8	20,5	76,9	2,6
Çevre konusunda çalışan sivil toplum kuruluşlarında gönüllü çalışırım	25	54,5	20,5	25,6	69,2	5,1
Elimdeki çöpü çöp kutusu bulana kadar yere atmam, elimde tutarım	77,3	18,2	4,5	69,2	28,2	2,6

Hamburger, cips, kola vb. sağlıksız atıştırmalık ürünleri yememeye çalışıyorum	15,9	70,5	13,6	28,2	66,7	5,1
Kısa mesafelerde araca binmek yerine yürümeyi ya da bisiklete binmeyi tercih ederim	69,1	30,9	-	87,2	12,8	-
Yırtılmadığı ya da yıpranmadığı sürece yeni bir ayakkabı almam	22,7	45,5	31,8	12,8	74,4	12,8
Çevrenin kirletildiğini gördüğümde kirleten insanları ikaz ederim	6,8	45,5	47,7	23,1	46,4	30,5
Televizyonda doğa ve hayvanlarla ilgili bir belgesel görürsem izlerim	34,1	56,8	9,1	23,1	69,2	7,7

Tablo 2’de yer alan ifadeler daha çok öğrencilerin davranış kalıplarını anlamaya yöneliktir. Başka bir deyişle, bu bölümde öğrencinin almış olduğu çevre eğitiminin getirdiği duyarlılığın davranış kalıplarını olumlu ve kalıcı bir biçimde değiştirip değiştirmediği ölçülmektedir. Tablo-2’ye bakıldığında, kimi konularda 4. sınıf öğrencilerinin, kimi konularda ise 1. sınıf öğrencilerinin daha duyarlı davranışlar gösterdiği görülmektedir.

“Ozon tabakasına zarar veren gazları içeren ürünler ucuz olsa da almam” diyenlerin oranı 1. sınıflarda %25 iken, bu oran 4. sınıflarda %36,5’dir. Hamburger, cips, kola vb. yiyecekleri tüketmeyi her zaman tercih etmeyenlerin oranı 1. sınıflarda %15,9 iken, 4. sınıflarda %28,2’dir. Çevreyi kirletenleri her zaman ikaz ederim diyenlerin oranı 1. sınıflarda yalnızca %6,8’dir. Buna karşılık bu oran 4. sınıflarda daha yüksek olup, %23,1’dir.

Diğer taraftan 1. sınıf öğrencileri kimi davranış kalıplarında daha başarılıdır. Çevre ile ilgili konferanslara her zaman giderim diyenlerin oranı 1. sınıflarda %29,5 iken, 4. sınıflarda %20,5’te kalmıştır. Yıpranmadığı ya da yırtılmadığı sürece ayakkabı almam diyenlerin oranı 1. sınıflarda %22,7 iken, bu oran çevre eğitimi alan 4. sınıflarda yarı yarıya azalmakta ve %12,8’e düşmektedir. Tüketim toplumunun neden olduğu davranış kalıplarının günümüz çevre sorunları bakımından taşıdığı önem düşünüldüğünde çıkan oransal fark düşündürücüdür. Tablo 2’ye genel olarak bakıldığında, sınıf düzeyinde ayrışmanın Tablo 1’deki kadar net olmadığı görülmektedir.

Tablo 2’de dikkat çeken bir başka nokta, gerek 1. sınıf gerekse 4. sınıf öğrencileri olsun günlük hayattaki bazı basit çevresel davranışların “alışkanlık” haline geldiğidir. Örneğin öğrencilerin önemli bir bölümü el yıkarken suyu tasarruflu kullanmaya çalışmaktadır. Suyu kullanmaya her zaman dikkat ederim diyenlerin oranı 1. sınıflarda %65,5, 4. sınıflarda %71,8 olup, her iki oranda yüksektir. Açık bırakılan lambayı her zaman kapatırım diyenlerin oranı her iki grupta da yüksek olup, 1. sınıflarda %65,5, 4. sınıflarda %66,7’dir. Elimdeki çöpü her zaman çöp kutusuna atarım diyenlerin oranı 1. sınıflarda %77,3, 4. sınıflarda %69,2’dir. Kısa mesafede yürümeyi tercih edenlere bakıldığında 1. sınıf öğrencilerinde bu oran %69,1 iken, 4. sınıflarda bu oran biraz daha yüksek olup %87,2’dir. Çevre derslerini almamış olmasını rağmen 1. sınıf öğrencilerinin kimi davranışlar bakımından, çevre eğitimini neredeyse tamamlamış olan 4. sınıflarla aynı ya da yakın tepkileri göstermiş olması çevresel davranış kalıplarının edinilmesinde yalnızca çevre eğitiminin etkin olmadığını bize göstermektedir.

Tablo 2 bakımından diğer bir önemli sonuç, bazı davranış kalıpları söz konusu olduğunda her iki gruptaki öğrencilerin de daha az istekli olduğudur. Ozon tabakasına zarar veren gazları içeren ürünler ucuz olsa bazen alırım diyenlerin oranı her iki sınıfta da çok yüksektir. Bu oran 1. sınıflarda %61,4 iken, 4. sınıflarda %53,8’dir. Hamburger, cips, kola vb. yiyecekleri bazen tercih ederim diyenlerin oranı 1. sınıflarda %70,5 iken, 4. sınıflarda %66,7’dir. Yıpranmadığı ya da yırtılmadığı sürece ayakkabı bazen alırım diyenlerin oranı 1. sınıflarda %45,5 iken, bu oran 4. sınıflarda %74,4’dür. Bu oranlar topluca değerlendirildiğinde, hem 1. sınıf hem de 4. sınıf öğrencilerinde kimi çevresel davranışlar bakımından bir duraksama ya da tereddüdün varlığından söz etmek mümkündür. Öğrenciler suyu tasarruflu kullanma, lambayı söndürme, kâğıdın iki yüzünü kullanma vb. kimi basit çevresel davranışları alışkanlık haline getirirken, çevre bakımından çok daha büyük sorunlar doğuran fast-food tipi yiyecek tüketme, ihtiyaç dışı ürün satın alma, çevreci tüketici kalıplarını tercih etme konularında o kadar da istekli değildir.

Tablo 2’ye göre, öğrenciler çevresel davranış kalıpları arasında en fazla katılım ile ilgili konularda isteksiz davranmaktadır. Her iki sınıf öğrencileri içerisinde de her zaman çevre ile ilgili konferanslara giderim diyenlerin oranı çok düşüktür. Bu oran 1. sınıf öğrencilerinde %29,5, 4. sınıf öğrencilerinde yalnızca %20,5’dir. Benzer bir biçimde, 1. sınıfların yalnızca %25 her zaman bir çevreci STK’da gönüllü çalışmayı isterken, 4. sınıflarda bu oran %25,6’dır. Birisi çevreyi kirletirse asla ikaz etmem diyenlerin oranı 1. sınıflarda %47,7 iken, 4.

sınıflarda bu oran %30,5'dir. Bu oranlar bize katılım ve çevre için mücadele gerektiren konularda öğrencilerin isteksiz ve yetersiz olduğunu açıkça göstermektedir. Son olarak, Tablo-2'de verilen cevaplarda ne cinsiyet ne de gelir düzeyi bakımından ciddi bir ayrışma görülmemektedir.

Sonuç

Harran Üniversitesi İİBF Kamu Yönetimi bölümü öğrencileri arasında uygulanan ve öğrencilerin almış olduğu çevre eğitiminin onların çevreye yönelik duyarlılık ve davranış kalıplarını ne ölçüde etkilediği konusunda yürütülen saha çalışmasında farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle öğrencilerin sınıf düzeyindeki farklılığı öğrencilerin çevresel bilgi düzeyini etkilemektedir. Tablo-1'de açıkça görüldüğü gibi, 4. sınıf öğrencileri, 1. sınıf öğrencilerine göre çevre konusunda daha duyarlıdır. Cinsiyet bir değişken olarak çevresel bilgi düzeyini etkilemekte, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre çevre konusunda daha duyarlıdır.

Çevresel davranış kalıpları söz konusu olduğunda ise, 1. ve 4. sınıflar arasındaki farklılık o kadar da net değildir. Tablo 2'ye genel olarak bakıldığında, farklı sınıflarda olmalarına ve yalnızca 4. sınıf öğrencileri çevre eğitimi almış olmasına rağmen her iki grupta çevresel davranış kalıplarında hem olumlu hem de olumsuz anlamda kimi benzerlikler göstermektedir. Örneğin açık lambayı kapatma, suyu tasarruflu kullanma, kısa mesafelerde yürümeyi seçme, kâğıdın her iki yüzünü kullanma vb. konularda her iki grupta olumlu anlamda bir birliktelik söz konusudur. Her iki grup öğrencide bu tür davranış kalıplarını birer alışkanlık haline getirmiş durumdadır.

STK'larda gönüllü çalışma, çevre ile ilgili konferanslara katılma, çevreyi kirleten birisini ikaz etme vb. konularda her iki grupta yer alan öğrenciler oldukça mesafeli davranmakta, çevre bakımından önem taşıyan bu konularda yeterli istek ve gayreti göstermemektedir.

Olumlu ve olumsuz anlamda çevresel davranış kalıplarındaki bu örtüşme çevre eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinde fazladan bir fark yaratmadığını bize göstermektedir. Başka bir deyişle, çevre eğitimi almış olmasına rağmen 4. sınıf öğrencileri hem olumlu hem de olumsuz anlamda 1. sınıf öğrencilerinden çok da farklı davranışlar sergilememektedir.

Her iki grupta yer alan öğrencilerin açık lambayı kapatma, suyu tasarruflu kullanma, kısa mesafelerde yürümeyi seçme, kâğıdın her iki yüzünü kullanma vb. çevreci davranışları birer alışkanlık haline getirmiş olması öğrencilerin

çevresel bilgi düzeyinin artmasının ya da çevresel duyarlılığının bir sonucu değildir. Çok sayıda kardeşe sahip, gelir düzeyi düşük, kısıtlı imkânlarla eğitimini sürdüren öğrencilerin bu tür davranışları göstermesinin temel nedeni yaşadıkları ekonomik zorluklardır. Bu durum bize çevresel davranış kalıplarını edinmede çevre eğitiminin tek başına yeterli olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları çevre eğitiminde sıkça görülen bilgi düzeyinin artması çevre dostu davranışların garantisi değildir ilkesini doğrulamaktadır. 4. sınıfların çevre eğitimi almış olması onların çevreye karşı duyarlılığını artırırken, davranışları üzerinde çok da etkin olamamıştır. Bu sonuç literatürdeki çok sayıdaki çalışma ile örtüşmektedir (Ek vd., 2009; Erdal vd., 2013; Gürbüz ve Çakmak, 2012; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Işıldar, 2008; Sam vd., 2010). Bu durumda uygulamaya yönelik ders aktivitelerinin artırılması, belli derslerle sınırlı bir çevre eğitimi yerine eğitimin geneline yayılmış bir çevre eğitiminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.



KAYNAKÇA

- AYDIN, F., ve KAYA, H. (2011), Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.
- BERBEROĞLU, E. (2015), Öğretmenlerin Bütünsel Bakış Açısına Dayalı Ekopedagoji Temelli Çevre Eğitimine İlişkin Görüşleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 732-751.
- ÇABUK, B., ve KARACAOĞLU, C. (2003), Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- ÇAVUŞ, R., TOPSAKAL, Ü., ve KAPLAN, A. (2013), İnförmel Öğrenme Ortamlarının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Kocaeli Bilge Evleri Örneği, *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 15-26.
- DEMİR, E., ve YALÇIN, H. (2014), Türkiye’de Çevre Eğitimi, *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 7-18.
- DUVERGER, M. (2014), *Toplum Bilimlerinde Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- EK, N., KILIÇ, N., ve ÖGDÜM, P. (2009), Adnan Menderes Üniversitesinin Farklı Akademik Alanlarında Öğrenim Gören İlk ve Son Sınıf


- Öğrencilerinin Çevre Sorumluluklarına Yönelik Tutumları ve Duyarlılıkları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 125-136.
- ERDAL, H., ERDAL, G., ve YÜCEL, M. (2013), Üniversite Öğrencilerinin Çevre Bilinç Düzeyi Araştırması: Gazi Osman Paşa Üniversitesi Örneği, *Gazi Osman Paşa Üniversitesi Bilimsel Araştırma Dergisi*, 4, 57-65.
- ERTEN, S. (2004), Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *İnsan ve Çevre Dergisi*, 65-66, 1-21.
- GAMBRO, J., ve SWITZKY, H. (1996), A National Survey Of High School Students' Environmental Knowledge, *Journal of Environmental Education*, 27(3), 28-33.
- GERAY, C. (1997), Çevre İçin Eğitim, (R. KELEŞ, *İnsan Çevre Toplum*), 323-342, Ankara: İmge Yayınevi.
- GÖKÇE, B. (1992), *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.
- GÜLER, T. (2009), Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 30-43.
- GÜRBÜZ, H., ve ÇAKMAK, M. (2012), Biyoloji Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 162-173.
- GÜRBÜZ, M., KARAKOÇ, A., ve ARMUT, M. (2009), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ile OSH Üniversitesi Öğrencilerinin Çevre Bilinç Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *Uluslararası Çevre Sempozyumu*, Manas Üniversitesi, 1-20.
- GÜVEN, E. (2013), Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Tutumlarının Belirlenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 411-430.
- IŞILDAR, G. (2008), Meslek Yüksek Okulları Boyutunda "Çevre Eğitimi"nin Çevreci Yaklaşımlar ve Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 759-778.
- KILIÇ, S. (2013), Yükseköğretimde Çevre Eğitiminin Çevre Bilinci Oluşumuna Etkisi: Niğde Üniversitesi İİBF Kamu Yönetimi Örneği, *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1), 63-80.
- KIZILASLAN, H., ve KIZILASLAN, N. (2005), Çevre Konularında Kırsal Halkın Bilinç Düzeyi ve Davranışları (Tokat İli Artova İlçesi Örneği), *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 67-89.
- LYNAS, M. (2009), *6 Derece*, İstanbul: NTV Yayınları.

- OĞUZ, D., ÇAKCI, I., ve KAVAS, S. (2011), Yükseköğretimde Öğrencilerin Çevre Bilinci, *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 34-39.
- ÖNAL, N. (2017), Davranış veya Süreç: Nasıl Bir Çevre Eğitimi, *Tarih Okulu Dergisi*, 24, 467-477.
- ÖZBUĞUTU, E. (2014), Çevre Eğitimi ve Alternatif Yöntemler –Literatür Taraması, *MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 393-408.
- ÖZDEMİR, O. (2007), Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: (Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim), *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(145), 23-39.
- ÖZTÜRK, T., ve ÖZTÜRK, F. (2015), Öğretmen Adaylarının Çevre ve Çevre Eğitimi İle İlgili Görüşleri (Ordu Üniversitesi Örneği), *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 115-132.
- RICKINSON, M. (2001), Learners and Learning in Environmental Education: A Critical Review of The Evidence, *Environmental Education Research*, 7(3), 207-320.
- SAM, N., GÜRSAKAL, S., ve SAM, R. (2010), Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Risk Algısı ve Çevresel Tutumlarının Belirlenmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-16.
- SÖNMEZ, D. (2018), Üniversite Öğrencileri İçin Çevre Etiğinin Gerekliliği: Türkiye’de Konu İle İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi, *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 18-27.
- ŞAHİN, N., CERRAH, L., ve SAKA, A. (2004), Yükseköğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- ŞAMA, E. (2003), Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- TİMUR, S., ve YILMAZ, M. (2011), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 303-320.
- UNESCO (1986), *Educating in Environmental Values*, Paris: UNESCO Yayın No: 11.
- YAŞAR, E., AKIN, E., ve ŞAKACI, B. (2011), Tüketicilerin Çevre Bilinci Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, *ÖNERİ*, 9(35), 117-126.
- YAZICIOĞLU, Y., ve ERDOĞAN, S. (2004), *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.

- YEŞİLYURT, S., GÜL, Ş., ve DEMİR, Y. (2013), Biyoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılığı: Ölçek Geliştirme Çalışması, *MAE Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 38-54.
- YILMAZ, V., ve ASLAN, T. (2011), Üniversite Öğrencilerinin Çevre Koruma Vaatleri ve Çevre Dostu Tüketim Davranışlarının İncelenmesi, *AÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 1-10.
- YURTSEVEN, E., VEHİD, S., ve KÖKSAL, S. (2010), İstanbul Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Çevresel Riskler Konusundaki Duyarlılıkları, *F.Ü. Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 24(3), 193-199.
- YÜCEL, S., ve MORGİL, İ. (1999), Çevre Eğitiminin Geliştirilmesi, *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 76-89.



EFFECTS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PUBLIC ADMINISTRATION DEPARTMENT AMONG STUDENTS: EXAMPLE FROM HARRAN UNIVERSITY*

 Mithat Arman KARASU^a

Abstract

Increasing environmental problems and consumer society require individuals with higher levels of awareness in the issue of environment and more sensitive for the environment and make us face the requirement of changes in attitudes and behaviors. This requirement makes the environmental training and issue. Preventing unnecessary consumption, raising the levels of awareness for environmental issues in individuals and the society and most important of all, quitting the behavioral patterns that are currently harming the environment can be possible only with training about the environment. Beyond informing the society about the environment, the basic objective of training on environment is to transform the society through providing it with environmentalist attitudes and behaviors.

The objective of our study starting from this sensitivity of an environmentalist training is to measure to what level the sensitivity and behaviors of students for the environment have been influenced from courses with contents on the environment given in Harran University Economic and Administrative Sciences Faculty, Public Administration Department. In the study, a survey was

* This paper has been presented orally in the 16th International Public Administration Forum (KAYFOR16) which is organised by Nuh Naci Yazgan University on February 21-23, 2019 and published as a summary.

^a Prof. Dr., Harran University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, makarasu@harran.edu.tr

implemented through probing, which is the most common method for direct comprehensive observation. Simple random sampling technique was used in the survey through probing. Measurement of the following were attempted in the survey analysis: a) sensitivity of students in environmental issues, and b) changes in their behavioral patterns following the environmental training. The survey was applied to two different student groups. The first group consisted of first year students who have not taken the courses on the environment yet, while the second group consisted of the fourth year who had taken the courses on the environment. The comparison between these two groups will give us the required results.

“The Environmental Attitude Scale”, which had been used in numerous academic studies previously, was used in the survey analysis to measure the environmentalist attitudes and behaviors. The Environmental Attitude Scale consists of two sections. The twelve statements in the first section have been prepared based on the anthropocentric and environment-centric points of view, which are the two basic points of view in environmental training and targets the measurement of environmental sensitivity of the students. The twelve behavioral patterns included in the second section, however, how environmentalist behaviors students display in their daily lives.

Considering the results of items included in the first section of the Environmental Attitude Scale measuring the environmental sensitivity of students, significant segregation was noted between the students. The rate of students who did not consider the consumption of genetically modified foods much dangerous was 31.8% in the first-year students, the same was 7.1% in the fourth-year students. The rate of those approves the use of nuclear energy for the economic development of Turkey in first-year students is 54.5%, this rate significantly falls to 12.8% in the fourth year. Likewise, the rate of students agreeing with the estimation that environment-based wars for resources will be experienced in future is 22.7% among the students of the first year, the same is 69.2% among the students of the fourth year. As seen in the figures given above, a segregation exists between the students of the first and fourth years. Students of the fourth year who had taken training on environmental issues are more sensitive in this area. In this sense, environmental training creates sensitivity in students.

Considering the results of the items included in the second section of the Environmental Attitude Scale measuring the changes in the environmental

behavioral patterns of students, there are both positive and negative significant similarities between the students. Students in both first and fourth years had made some simple behaviors concerning the environment as “habits” in their daily lives, and significant similarities are observed between these behavioral patterns.

A significant portion of students attempt to use water economically when washing their hands. The rate of those who state that they are always careful when using water is 65.5% in first year students while the same in 71.8% in fourth-year students, and both rates are high. The rate of those who state that they always turn off the light left open is 65.5% in the first-year students and 66.7% in fourth-year students. The rate of those who stated that they always threw the waste in their hands into the waste box is 77.3% in the first-year students, and the same in fourth-year students is 69.2%. Considering those preferring walking short distances, the rate is 77.3% in first-year students and a little higher in the fourth-year students with 87.2%. Although they have not taken the courses on the environment yet, the first-year students display the same or close behaviors with the students of the fourth year, who had almost completed the courses on environment as regards some behaviors.

This similarity observed in positive behavioral patterns is valid for negative behavioral patterns also. The rates of those stating that they would buy the products damaging the ozone layer if cheap is very high in both years. While this rate is 61.4% in first-year students, it is 53.8% in the fourth-year students. Rates of those preferring such as hamburgers, chips, soda and similar is 70.5% in the first-year students and 66.7% in the fourth-year students. The rate of those stating that they would buy shoes even if the shoes they wear are solid is 45.5% in the first year and 74.4% in the fourth year. The rate of students stating that they always attend conferences on environment is very low in the students of both years. This rate is 29.5% in first-year students and only 20.5% in fourth-year students. While only 25% of the first-year students wished to work as a volunteer in an environmentalist NGO, the same rate among the fourth-year students is 25.6%. While the rate of those who stated that they never warned someone polluting the environment is 47.7% in the first-year students, the same rate in the fourth-year students is 30.5%. Both of these rates are not as high as expected. As seen, students display similarities as regards some negative behaviors.

The association seen in both positive and negative responses to behavioral patterns included in the second section of the survey shows us that environmental training is not much effective on behavioral patterns. In conclusion, although the environmental training increases the level of sensitivity for the environment, it is not effective as expected in changing the environmental behavioral patterns. This is compliant with the several studies in the literature. In order to experience the expected changes as regards the environmental behaviors of students, practical course activities must be increased, and an environmental training spread in the overall education instead of giving environmental training limited with certain courses.

Keywords: Public Administration, Environment Education, Environmental Sensitivity, Environmental Awareness.

