



**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EKOLOJİK
VATANDAŞLIK İLE EKO ANKSİYETE
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
ÖRNEĞİ**

Sena PELİTOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
2025**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EKOLOJİK VATANDAŞLIK İLE EKO
ANKSİYETE DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ATATÜRK
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

(An Examination of the Relationship between University Students' Ecological Citizenship and
Eco-Anxiety Levels: The Case of Atatürk University)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sena PELİTOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Mete ALİM

Erzurum
Eylül, 2025



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof.Dr. Mete ALİM danışmanlığında Sena PELİTOĞLU tarafından hazırlanan “**Üniversite Öğrencilerinin Ekolojik Vatandaşlık ile Eko Anksiyete Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği**” başlıklı çalışma 09/09/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi - Anabilim Dalı Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı'nda **Yüksek Lisans** tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof.Dr. Halil KOCA <i>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza
Jüri Üyesi (Danışman):	Prof.Dr. Mete ALİM <i>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Rukiye ADANALI <i>MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

19/09/2025
Prof.Dr. Refik DİLBER
Enstitü Müdürü
e-imza



ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Üniversite Öğrencilerinin Ekolojik Vatandaşlık İle Eko Anksiyete Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Sena Pelitoğlu

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının gerçekleştirilmesinde bana rehberlik eden ve destek olan sayın danışman hocam Prof. Dr. Mete Alım'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışmam süresince bana sağladığı yönlendirmeler, teşvik ve eleştiriler, bu tezin ortaya çıkmasında büyük rol oynamıştır.

Araştırmalarım sırasında yararlandığım Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi çalışanlarına teşekkür ederim. Sağladıkları kaynaklar ve olanaklar, çalışmalarımı büyük ölçüde kolaylaştırmıştır. Ayrıca yardım ve desteklerini esirgemeyen, Yusuf Aydemir ve Aynur Karabacak Çelik'e, psikolog Özlem Eken'e ve Aslı Gencal ile Melike Gencal'a teşekkür ederim.

Son olarak, tez sürecim boyunca bana sabır ve anlayış gösteren aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim. Onların manevi desteği olmasaydı, bu zorlu süreci atlatmak çok daha zor olabilirdi.

Sena PELİTOĞLU

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EKOLOJİK VATANDAŞLIK İLE EKO ANKSİYETE DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Sena PELİTOĞLU

Eylül 2025, 128 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile eko anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve eko anksiyete düzeyleri ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin eko anksiyete düzeyleri ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek eko anksiyete ve sürdürülebilirlik puanlarına sahip oldukları, buna karşılık erkek öğrencilerin katılım ve hak-adalet boyutlarında öne çıktığı görülmüştür. Eğitim durumu ve sınıf düzeyi arttıkça eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık puanlarında da artış gözlemlenmiştir. Ziraat ve Veterinerlik Fakültesi öğrencileri en yüksek eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık düzeylerine sahipken, Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri daha düşük puanlar almıştır. Çevre ile ilgili bir vakıf, kuruluş vb. üyeliği olan öğrenciler, hem daha yüksek eko anksiyete hem de daha yüksek ekolojik vatandaşlık düzeylerine sahiptir. Demografik değişkenlerin büyük çoğunluğunun eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar: Bu araştırma, eko anksiyetenin bireyleri pasifleştirmek yerine çevresel farkındalık ve sorumluluk geliştirmeye yönlendiren motive edici bir unsur olabileceğini göstermiştir. Üniversite öğrencilerinde eko anksiyete düzeyi arttıkça ekolojik vatandaşlık düzeyinin de yükseldiği saptanmıştır. Eğitim durumu ve sınıf düzeyi, fakülte türü ve katılımcıların çevre ile ilgili bir vakıf, kuruluş üyeliği durumu gibi faktörlerin de bu ilişkide belirleyici olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, çevresel kaygının ekolojik bilinç ve aktif vatandaşlık davranışlarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç itibarıyla bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin eko anksiyete düzeyleri ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, çevresel kaygı duyan bireylerin aynı zamanda çevreye karşı daha duyarlı ve sorumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: ekoloji, ekolojik vatandaşlık, anksiyete, eko anksiyete, ekolojik kimlik

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' ECOLOGICAL CITIZENSHIP AND ECO-ANXIETY LEVELS: THE CASE OF ATATÜRK UNIVERSITY

Sena PELİTOĞLU

September 2025, 128 Pages

Purpose: The purpose of this study is to determine the relationship between university students' levels of ecological citizenship and eco-anxiety.

Method: A quantitative research approach was adopted in this study, and a correlational research design was used to examine the relationship between eco-anxiety levels and ecological citizenship levels.

Findings: The results of the study revealed a positive and significant relationship between university students' levels of eco-anxiety and ecological citizenship. Female students were found to have higher levels of eco-anxiety and sustainability compared to their male counterparts, whereas male students scored higher in the dimensions of participation and rights-justice. As educational attainment and grade level increased, eco-anxiety and ecological citizenship scores also rose. Students from the Faculties of Agriculture and Veterinary Medicine demonstrated the highest levels of eco-anxiety and ecological citizenship, while students from the Faculty of Health Sciences reported lower scores. Moreover, students who were members of environmental foundations, organizations, or associations exhibited both higher levels of eco-anxiety and higher levels of ecological citizenship. It was also determined that the majority of demographic variables produced significant differences in eco-anxiety and ecological citizenship.

Conclusions: This study demonstrated that eco-anxiety does not necessarily act as a paralyzing factor but rather as a motivating force that fosters environmental awareness and responsibility. It was observed that as the eco-anxiety levels of university students increased, their levels of ecological citizenship also rose. Factors such as educational attainment, grade level, faculty type, and membership in environmental foundations or organizations were also found to play a decisive role in this relationship. The findings highlight that environmental concern is closely linked to ecological awareness and active citizenship behaviors. In conclusion, the study examined the relationship between university students' eco-anxiety levels and ecological citizenship levels and found a statistically significant, positive correlation between the two. This result indicates that individuals experiencing environmental concern also tend to develop more sensitive and responsible attitudes toward the environment.

Keywords: ecology, ecological citizenship, anxiety, eco-anxiety, ecological identity

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Kavramsal (Tanımsal) Sınırlılıklar	5
Yöntemsel Sınırlılıklar	5
Varsayımlar	5
Terim ve Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	8
Çevre	8
Coğrafya ve Çevre.....	10
Çevre Duyarlılığı.....	11
Çevre Eğitimi	18
Ekoloji.....	20
Ekolojik Vatandaşlık ve Ekolojik Kimlik.....	21
Anksiyete ve Eko Anksiyete	24
Ekopedagoji.....	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	39

Yöntem	39
Araştırma Deseni.....	39
Evren ve Örneklem	39
Veri Toplama Araçları	43
Süreç.....	46
Verilerin Analizi.....	46
Araştırmacı Rolü	49
Geçerlik ve Güvenirlik.....	50
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	51
Bulgular	51
BEŞİNCİ BÖLÜM	65
Tartışma ve Sonuç	65
Öneriler.....	69
KAYNAKÇA.....	70
EKLER	79
EK-1. Eko Anksiyete Ölçeği.....	79
EK-2. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği.....	81
EK-3. Etik Kurul İzni.....	83
EK-4. Ölçek Kullanım İzinleri.....	84
EK-5. Eko Anksiyete Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri).....	85
EK-6. Eko Anksiyete Ölçeği Eğitim Durumuna Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)	86
EK-7. Eko Anksiyete Ölçeği Fakülte (Birim)'e Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)	88
EK-8. Eko Anksiyete Ölçeği Sınıfa Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri).....	92
EK-9. Eko Anksiyete Ölçeği Katılımcıların Çevre Üyeliği Durumlarına (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)	97
EK-10. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği Cinsiyete Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)	99
EK-11. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği Eğitim Durumuna Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri).....	100
EK-12. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği Fakülteye Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)	102
EK-13. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği Sınıfa Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri) ..	106

EK-14. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği Katılımcıların Çevre Üyeliği Durumlarına Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)	111
EK-15. Ekolojik Vatandaşlık ve Eko Anksiyete Ölçekleri GOOGLE FORM	112
EK-16. Ekolojik Vatandaşlık ve Eko Anksiyete Ölçekleri Uygulama İzni	113
ÖZ GEÇMİŞ	114



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Çevre İçerikli Ünite ve Konular (CDÖP, 2024)</i>	13
Tablo 2. <i>İlgili Literatürde Ekolojik Vatandaşlık ve Eko Anksiyete ile İlgili Yapılan Çalışmalar</i>	30
Tablo 3. <i>Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı</i>	40
Tablo 4. <i>Katılımcıların Eğitim Durumları</i>	40
Tablo 5. <i>Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Alanlar (Fakülte/Birim)</i>	41
Tablo 6. <i>Katılımcıların Sınıfları</i>	41
Tablo 7. <i>Katılımcıların Çevre ile İlgili Herhangi Bir Vakıf, Kuruluş vb. Üyelik Durumları</i> ..	42
Tablo 8. <i>Katılımcıların Üyesi Olduğu Çevre ile İlgili Vakıf ve Kuruluşlar</i>	42
Tablo 9. <i>Eko Anksiyete Ölçeği Güvenirlilik Testi Sonucu</i>	43
Tablo 10. <i>Model Uyumuna İlişkin İndeksler</i>	45
Tablo 11. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Toplama ve Veri Analiz Yöntemi</i>	47
Tablo 12. <i>Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Normallik (Çarpıklık Basıklık) Değerleri</i>	48
Tablo 13. <i>Eko Anksiyete Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Normallik (Çarpıklık Basıklık) Değerleri</i>	48
Tablo 14. <i>Değişkenlerin Normallik Değerleri</i>	49
Tablo 15. <i>Eko Anksiyete Düzeyinin Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bağımsız Örneklemeler İçin t- testi Sonuçları</i>	51
Tablo 16. <i>Eko Anksiyete Düzeyinin Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	52
Tablo 17. <i>Eko Anksiyete Düzeyinin Toplam Puanlarının Fakülteye (Birimlerine) Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 18. <i>Eko Anksiyete Düzeyinin Toplam Puanlarının Sınıfa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	55
Tablo 19. <i>Eko Anksiyete Düzeyinin Toplam Puanlarının Çevre ile İlgili Vakıf, Kuruluş vb. Üyelik Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 20. <i>Ekolojik Vatandaşlık Düzeyinin Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları</i>	57

Tablo 21. <i>Ekolojik Vatandaşlık Düzeyinin Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 22. <i>Ekolojik Vatandaşlık Düzeyinin Toplam Puanlarının Fakülteye/Birime Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	60
Tablo 23. <i>Ekolojik Vatandaşlık Düzeyinin Toplam Puanlarının Sınıfı Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 24. <i>Ekolojik Vatandaşlık Düzeyinin Toplam Puanlarının Çevre ile İlgili Vakıf, Kuruluş vb. Üyelik Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	63
Tablo 25. <i>Eko Anksiyete ve Ekolojik Vatandaşlık Değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonucu</i>	64



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Coğrafya Dersi Öğretim Programı 'nda (2024) Sınıf Düzeylerine Göre Çevre İçerikli Ders Saatleri</i>	16
Şekil 2. <i>Coğrafya Öğretim Programı (2024) Afetler ve Sürdürülebilir Çevre Ünitesi 'ndeki Değerler (CDÖP, 2024)</i>	17
Şekil 3. <i>Anksiyetenin Farklı Biçimleri/Boyutları</i>	26
Şekil 4. <i>Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Path Diyagramı</i>	44



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

BM : Birleşmiş Milletler

EE : Environmental Education (Çevre Eğitimi)

NAAEE: North American Association for Environmental Education (Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Derneği)

UNEP : United Nations Environment Programme (Birleşmiş Milletler Çevre Programı)



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

İçinde yaşadığımız yüzyılın önemli sorunlarından biri şüphesiz çevre felaketleri olmuş ve bu çevre felaketlerine karşı alınan önlemler, çözümler hep gündemde kalmıştır. Ancak giderek artan çevre sorunları ile mücadelede pek de başarılı olunduğu söylenemez. Çevre sorunlarının kaynağı insanoğlu olduğu gibi, çözümü de yine insanoğlunun elindedir. Bu çözümün en etkili aracı ise eğitimidir; çünkü sürdürülebilir kalkınma için eğitim, bireyleri ve toplumları “yarını hepimize ait bir gün” olarak görmeye yönlendiren, yaşam boyu süren bir çabadır. Eğitim, bireylerin çevreyi anlamalarını, doğal çevrenin korunmasına yönelik sorumluluk üstlenmelerini ve sürdürülebilir bir gelecek yaratma konusunda aktif rol almalarını sağlamayı amaçlar. Dolayısıyla, sürdürülebilirlik için çevre eğitimi, bireyleri bilgi, değer ve eleştirel düşünme becerileriyle donatarak ekolojik olarak sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunacak vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Commonwealth of Australia, 2005).

Eğitim bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme sürecidir. Çevre sorunlarının üstesinden gelebilmek için de her şeyden önce öncelikle bir araca ihtiyaç vardır. Bu araç da çevre eğitimidir. Amaç, çevre dostu davranış gösterebilecek bireylerin yetiştirilmesidir (Erten, 2012, s. 92). Çevre eğitiminin, çevre bilincine sahip, çevre dostu davranışlar gösteren bireyleri yetiştirmede kullanılan bir araç olduğu söylenebilir (Erten, 2012, s. 90).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda (2024) “Afetler ve Sürdürülebilir Çevre” ünitesi sürdürülebilir çevreye verilen önemin bir göstergesi olarak görülmektedir. Türkiye ve dünyada etkileri giderek daha fazla gözlenen afetlerin bütüncül afet yönetimi çerçevesinde değerlendirilmesi, afet bilinci oluşturulması ve sürdürülebilir çevre yaklaşımlarının kazandırılmasının amaçlandığı bu ünite, öğrencilerden gerçek hayatta karşılaşabilecekleri afetlere yönelik bilinç kazanmaları ve sürdürülebilir çevreye ilişkin sorumluluk geliştirmeleri beklendiği belirtilmektedir (CDÖP, 2024, s. 5).

Çevre sorunları ve iklim değişikliği gibi konular, toplumun her kesiminde olduğu gibi üniversite öğrencileri arasında da önemli bir konudur. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin ekolojik vatandaşlık düzeyleri ve ekolojik anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, hem bireylerin çevresel tutum ve davranışlarını anlamak hem de çevresel eğitim programlarının etkilerini değerlendirmek açısından önem arz etmektedir.

Günümüzde istenilen vatandaş tipi, aynı zamanda ekolojik bir vatandaş olarak tanımlanmaktadır. Ekolojik vatandaşlık, bireylerin sorumluluklarını ulusal sınırların ötesine taşıyarak küresel ölçekte ve gelecek nesilleri de kapsayacak biçimde yeniden tanımlayan bir

vatandaşlık anlayışıdır. Bu model, sözleşmesel temellere değil, ahlaki bir sorumluluk bilincine dayanmakta; bireylerin haklarından ziyade adalet ve yükümlülükler çerçevesinde hareket etmelerini öngörmektedir. Ayrıca ekolojik vatandaşlık, özel alanı da vatandaşlık faaliyetinin meşru bir alanı olarak görür; çünkü bireylerin özel yaşamlarındaki tüketim alışkanlıkları, ekolojik ayak izlerini oluşturan ve çevresel sorumluluklarını belirleyen temel alanlardır (Dobson, 2003; Akt., Martinsson & Lundqvist, 2010). Seyfang (2006) ise, ekolojik vatandaşlığı, sürdürülebilir tüketime giden yeni bir yol olarak değerlendirmektedir. Bu anlayış, etik motivasyonla hareket eden bireylerin yaşam tarzlarında gönüllü değişiklikler yapmalarını ve tüketim kararlarının çevresel etkilerini azaltmaya yönelik çabalarını temel alır; cezalandırıcı veya kısıtlayıcı önlemler yerine bireysel sorumluluk ve gönüllülük esasına dayanan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Kısaca ekolojik vatandaş; kendi haklarını savunduğu kadar, doğanın haklarını da koruyan, sorumluluk üstlenen ve yaşadığımız dünyayı koruyup geleceğe taşımada aktif rol oynayan bir bireydir. Adalet duygusuyla hareket eden ekolojik vatandaşlar, yaşanabilir bir seviyede ekolojik ayak izlerini azaltma sorumluluğunu vurgulayan haklar ve yükümlülükler taşımaktadır.

Amerikan Psikoloji Derneği'nin bir raporunda “Çevresel felaketin kronik korkusu” (*a chronic fear of environmental doom*) (Clayton vd., 2017, s. 68) olarak tanımlanan eko anksiyete (eco-anxiety), dünyanın ve içindeki tüm canlıların geleceğinden endişe taşıma durumu ile iklim krizine bağlı olası ekolojik felaketler hakkında kaygı duymak anlamına gelir. Bu da gösteriyor ki bu kavramlar birbirleri ile ilişkili olabilir, hatta beraber incelenebilir. Aynı zamanda buradan hareketle henüz bir hastalık olarak kabul edilmeyen, herkesi aynı oranda etkilemeyen ama toplumda giderek artacağı düşünülen eko anksiyetenin (ekolojik kaygı) ekolojik vatandaşlıkla ilgisinin belirlenmesi ve düzeylerin birbiriyle olan ilişkisinin saptanması yararlı olabilir.

Çevrenin korunması konusunda hassas olduğu düşünülen üniversite öğrencilerinin ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile eko anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek bu araştırmanın temel amacıdır. Çünkü aşırı düzeydeki eko anksiyete bireylerin psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkileyebilecek bir sorun haline gelebilirken, makul düzeydeki eko anksiyete çevre farkındalığını artırarak bireyleri daha sorumlu ve bilinçli davranmaya yönlendirebilir. Bu tez çalışmasının bu dengeye dikkat çekerek çevre konusunda farkındalık yaratmaya önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, çevresel konularda toplumsal bilinç oluşturulması ve sürdürülebilir bir çevre için bilinçli bireylerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, elde edilecek bulguların çevresel eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında da değerli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin eko anksiyete düzeyleri ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir. Bununla birlikte araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile eko anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma Soruları

Söz konusu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Eko anksiyete düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Eko anksiyete düzeyi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Eko anksiyete düzeyi fakülte (birim) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Eko anksiyete düzeyi sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Eko anksiyete düzeyi üniversite öğrencilerinin çevre ile ilgili vakıf, kuruluş üyelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ekolojik vatandaşlık düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ekolojik vatandaşlık düzeyi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ekolojik vatandaşlık düzeyi fakülte/birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ekolojik vatandaşlık düzeyi sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ekolojik vatandaşlık düzeyi üniversite öğrencilerinin çevre ile ilgili vakıf, kuruluş üyelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ekolojik vatandaşlık düzeyi ile eko anksiyete düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

21. yüzyılda insanlığın karşı karşıya olduğu en büyük sorunlardan biri çevre krizidir. Bu kriz yalnızca ekosistemleri değil, bireylerin psikolojik ve sosyal dengelerini de doğrudan etkilemektedir. Özellikle son yıllarda çevresel tehditlerin artması, toplumda “eko anksiyete”

olarak tanımlanan yeni bir kaygı biçiminin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, bireylerin ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile eko anksiyete arasındaki ilişkinin araştırılması hem çevresel bilinçlenmenin hem de psikososyal etkilerin anlaşılması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışma, sosyal bilimler literatüründe ekolojik vatandaşlık ile eko anksiyete arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışmalardan biri olması açısından özgünlük taşımaktadır. Alanyazında bu iki kavram çoğunlukla ayrı ayrı ele alınmış olup, aralarındaki nedensel ya da korelasyonel ilişkiye odaklanan kapsamlı araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu araştırma, çevre eğitimi, çevre psikolojisi ve vatandaşlık bilinci gibi alanlara disiplinler arası bir katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

Araştırmadan elde edilecek bulgular, bireylerdeki eko anksiyete düzeylerini azaltmaya yönelik çevresel eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sunabilir. Üniversite öğrencilerinin çevresel duyarlılıkları incelenerek, onların ekolojik vatandaşlık bilinciyle çevre sorunlarına daha aktif ve sürdürülebilir çözümler geliştirmesi sağlanabilir. Elde edilecek sonuçlar, çevre eğitimi müfredatlarının yeniden yapılandırılması ve çevre odaklı sosyal politikaların geliştirilmesi açısından da yol gösterici olabilir.

Eko anksiyete, bireysel bir sorun olmanın ötesinde, toplum sağlığını ve refahını etkileyen psikososyal bir olgudur. Bu araştırma, toplum genelinde çevresel duyarlılığın artırılması, çevresel stresin azaltılması ve sürdürülebilir bir yaşam tarzının teşvik edilmesine katkı sağlayacaktır. Araştırma sonucunda elde edilecek öneriler, sadece bireylerin değil, kamu ve sivil toplum kuruluşlarının da çevreyle ilişkili sorumluluklarını yeniden değerlendirmelerine fırsat tanıyabilir.

Ayrıca bu araştırma, öğrencilerin çevresel kimliklerini geliştirme sürecine ışık tutarak, ekolojik vatandaşlık bilinci ile eko anksiyete arasındaki bağlantının anlaşılmasına yönelik yeni perspektifler sunabilir. Bu yönüyle, hem akademik literatüre yeni bir kavramsal çerçeve kazandıracak hem de çevresel etik ve duyarlılık alanlarında gelecek çalışmalara temel oluşturacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları hem kavramsal (tanımsal) hem de yöntemsel olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirilebilir:

Kavramsal (Tanımsal) Sınırlılıklar

Bu araştırmada kullanılan “ekolojik vatandaşlık” ve “eko anksiyete” kavramları, literatürde farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Bu çalışmada, ekolojik vatandaşlık; çevreye karşı sorumluluk bilinci taşıyan, sürdürülebilir yaşamı benimseyen, doğaya karşı hak ve ödev dengesini gözeten bireylerin özelliklerini ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır. Eko anksiyete ise, bireylerin çevresel felaketler, iklim krizi ve ekolojik bozulmalar karşısında hissettikleri kronik kaygı hali olarak tanımlanmıştır. Kavramsal anlamda bu tanımların sınırları, araştırma kapsamını belirleyici olmuştur.

Yöntemsel Sınırlılıklar

- **Örneklem Sınırlılığı:** Araştırma, yalnızca Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Bu durum, elde edilen sonuçların tüm üniversite öğrencilerine genellenmesini sınırlandırabilir.
- **Veri Toplama Araçları:** Çalışmada kullanılan ölçekler, bireylerin öznel beyanlarına dayalıdır. Katılımcıların kendilerini olduklarından farklı yansıtma eğiliminde olmaları olasılığı veri güvenilirliğini etkileyebilir.
- **Zaman Sınırlılığı:** Araştırma belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleştirilecektir. Bu durum, eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık düzeylerinde zamanla meydana gelebilecek değişimleri göz ardı etmektedir.
- **Kültürel Sınırlılık:** Araştırma, yalnızca Türkiye'deki bir üniversite öğrencisi grubunu kapsadığı için, farklı kültürlerdeki bireylerin çevre algılarını ve psikolojik tepkilerini yansıtmayabilir.

Varsayımlar

Araştırma sonuçları aşağıdaki varsayımlar çerçevesinde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır:

- Katılımcıların, anket formundaki sorulara içten ve doğru şekilde yanıt verdikleri varsayılmaktadır. Bu varsayım, öz bildirim temelli veri toplamanın doğasında bulunan potansiyel yanlılıkları sınırlamak açısından önemlidir.
- Araştırma evrenini oluşturan lisans öğrencilerinin çevre konularında temel bilgi düzeyine ve farkındalığa sahip oldukları varsayılmaktadır. Bu varsayım, katılımcıların üniversite öğrencisi olmalarına ve çevresel konuların eğitim müfredatında yer almasına dayanmaktadır.

- Eko anksiyete düzeylerinin bireylerin çevresel farkındalık ve duyarlılığıyla ilişkili olduğu kabul edilmiştir. Bu varsayım, literatürde yer alan çeşitli teorik yaklaşımlar (örneğin, çevresel stres ve kaygı kuramları) ile desteklenmektedir.

Terim ve Tanımlar

Ekoloji: Canlıların (organizmaların), çevreleriyle olan bağlarını inceleyen bilim alanı, çevrebilim. Canlı varlıklarla çevreleri arasındaki etkileşimi araştıran bilim dalı (Doğanay, 2017, s. 167).

Ekolojik Vatandaşlık: Ekolojik vatandaş, kendi haklarını koruduğu gibi doğanın haklarını da gözetmen ve sorumluluk alan bir bireydir. Literatürde ekolojik vatandaşlık, bireylerin kendi haklarını ve doğanın haklarını bilmeleri, insanları çevre sorunlarına karşı sorumluluk almaya teşvik etmeleri, çevre sorunlarına karşı katılımcı davranışlar sergilemeleri, adaleti gözetmeleri, çevre kurum ve kuruluşlarını desteklemeleri, karbon ayak izlerini azaltmaları ve gelecek nesiller için dünyayı korumaları şeklinde tanımlanmaktadır (Akbakla vd., 2023).

Anksiyete: “Kişinin yaşadığı o anda ve gelecekte nasıl gerçekleşeceği belli olmayan; belki de gerçekleşmesi hiç muhtemel olmayan öznel bir durumla ilgili endişe ve tedirginlik duyma hali olarak tanımlanabilir” (Şahin, 2019, s. 119). Anksiyete bozukluklarının altında yatan neden genetik, çevresel, biyolojik ve psikolojik faktörlerden oluşabilen karmaşık bir yapıya sahiptir (Nacak, 2025).

Eko Anksiyete: “Çevresel felaketin kronik korkusu” (Clayton vd., 2017). “İklim sistemindeki tehlikeli değişikliklere tepki olarak artan duygusal, zihinsel veya bedensel sıkıntıyı tanımlamak için en sık kullanılan terimdir. İklim kaygısı terimi ile eş anlamlı olarak da kullanılır” (Climate Psychology Alliance, 2022, s. 22).

Ekolojik Kimlik: Clayton (2003), ekolojik kimliğin, insanların benlik kavramlarını oluşturma biçimlerinin bir parçası olduğunu ileri sürmektedir. Çevresel kimliğin, doğal çevrenin bir parçasıyla kurulan bir bağlılık duygusu olup, dünyanın nasıl algılandığını ve çevreye karşı nasıl davrandığımızı etkilediğini ve çevrenin önemli olduğu ve kimliğimizin önemli bir parçasını oluşturduğu inancını da kapsadığını belirtir. Ayrıca, Çevresel kimlik kavramının önemini, onun düşünme veya davranış biçimlerimizi tutumlardan daha fazla etkilediğine dair bazı kanıtlardan kaynaklandığı görülmektedir (Thompson & Gonzales, 1997).

Ruminasyon: Ruminasyon, bireyin problemlerine çözüm bulmak için harekete geçmeyip, içinde bulunduğu duygu durumunu, problemleri, olası sebep ve sonuçları sürekli düşünmesidir (Nolen Hoeksema, 1987, Akt., Bugay & Erdur-Baker, 2011). Bu bireyler kendilerini soyutlayarak problemlerinin neden olduğu olumsuz duygu durumuna odaklanmakta

ve böylece bir çıkış yolu bulmaya çalıştıklarını düşünmektedirler (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991, Akt., Bugay & Erdur-Baker, 2011). Aslında çözüm yolları da üretebilmekle birlikte bunları uygulamaya koyamamaktadırlar. Bunun için de ruminatif eğilime sahip bireyler olayların olumsuz yönüne daha çok odaklandıklarından olumsuz yaşantının sonuçlarını daha uzun süre hissetmektedirler (Bugay & Erdur-Baker, 2011).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çevre

Çevre, yaşamın temel alanı olan dünyanın varlığıyla birlikte ortaya çıkmıştır. İnsanlık tarihi boyunca bireyler, hayatta kalabilmek için doğayı, bitkileri ve hayvanları tanımaya çalışmış; bu süreçte elde ettikleri bilgi birikimi, medeniyetin temellerini oluşturmuştur. Özellikle Sanayi Devrimi'nden sonra çevreyi anlama, tanımlama ve koruma yönündeki çabalar önemli ölçüde artmıştır. Günümüzde çevre kavramı, birçok bilim insanı ile uluslararası kurum ve kuruluş tarafından farklı biçimlerde tanımlanmakta olup, bu durum kavramın geniş ve çok boyutlu bir içeriğe sahip olduğunu göstermektedir.

Çevreye ilişkin çeşitli tanımlar bulunsa da bu tanımların ortak noktasında çevrenin canlıların yaşamını sürdürdüğü ortam olduğu vurgusu yer almaktadır. Nitekim Özey (2001) çevreyi, insan veya herhangi bir canlının yaşadığı ortam, olarak tanımlamaktadır. Güney (1992), çevre sözcüğünün ortam ile aynı anlamda da kullanıldığını belirterek, bütün canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkilerin bir ortam içinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Uşak'a (2009, s. 4) göre çevre, “insanın sosyal, biyolojik ve kimyasal bütün faaliyetlerini devam ettirdiği ortamdır.” Benzer biçimde, Kınacı vd. (2011, s. 22), çevreyi “milyonlarca canlının bir arada yaşadığı dev bir ekosistem” olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak çevre, insanın ve diğer canlıların yaşamlarını sürdürebilmesi için etkileşimde bulunduğu tüm canlı ve cansız unsurlardan oluşan bütüncül bir yapıdır.

Çevreyi ifade ederken, canlıların yaşadığı ortama ve bu ortamda canlıların yaşamını etkileyen ve canlıların da tüm faaliyetleriyle ortamda yaptıkları etkiye vurgu yapmak gerekmektedir. Doğanay (2017) çevreyi “canlı ya da cansız varlıkların içinde olduğu, varlığını sürdürdüğü, etkilediği veya etkilendiği ortam” olarak tanımlanmaktadır (Doğanay, 2017, s. 117). Cansaran ve Yıldırım'a (2020, s. 1) göre çevre, belirli bir zamanda dolaylı ya da doğrudan insanları etkileyen; bireyin maddi ve manevi gelişim sürecini, yaşam koşullarını belirleyen biyolojik, coğrafi ve toplumsal etkenlerin toplamıdır.

Coğrafyacılar, bir kaynak olarak çevre ile ilgilendiklerinde doğal ve fiziki çevreyi anlamak isterler. Buna ek olarak, çevrenin gelenek, yasa, güç, refah, güzellik gibi toplumsal

olgular tarafından koşullandırılan, korunması, saklanması ve düzenlenmesi ile de ilgilenirler (Kocalar, 2012, s. 8).

Tanımlardan çevre kavramının oldukça geniş bir içeriğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu tanımlar çerçevesinde çevre; canlı ve cansız varlıkların bir arada bulunduğu, birbirleriyle sürekli etkileşim hâlinde oldukları bütüncül bir sistemdir. Çevre, canlı yaşamının sürdüğü biyosferle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda çevre kavramı, dört temel alanı kapsamaktadır.

Doğayı oluşturan dört büyük ortam; atmosfer, hidrosfer, litosfer ve biyosferdir. Atmosfer, yeryüzünü saran gaz katmanı olup iklimi ve hava olaylarını belirler. Hidrosfer, denizler, göller, nehirler ve yer altı sularını kapsayan su katmanıdır. Litosfer, yer kabuğunu oluşturan kara parçaları ve dağları içerir. Biyosfer ise canlıların yaşadığı ve bu üç ortamın etkileşim halinde olduğu yaşam alanıdır. Çevreyi insanlardan ayırmak mümkün değildir; zira çevre, insanın hem etkilediği hem de etkilendiği bir ortamdır. İnsanlık, kendi çevresiyle üretim ilişkisine ilk başladığı günden beri yaşanabilir bir çevre oluşturmak amacıyla doğal kaynakları ve çevreyi sürekli kullanmıştır. Uzun yıllar boyunca doğal kaynakların kendini sürekli yenileyebildiği kabul edilmiştir ve çevre insanoğlunun ihtiyaçlarına yönelik şekilde kullanılmıştır. Ancak, doğal çevrenin de sürdürülebilirlik için gerekli olan kendini yenileme kapasitesi sınırlıdır. Sınırlar zorlandığında veya aşıldığında ekosistem dengesinin bozulmasının sonucu olarak çeşitli çevre sorunları ortaya çıkmaktadır.

Günümüz dünyasında, teknoloji, sanayileşme ve hızlı nüfus artışına paralel olarak, temel kaynağı insan olan çevre sorunları önemli boyutlara ulaşmıştır. Yanlış şehirleşme, sanayi ve yerleşim için hatalı yer seçimi, altyapı eksiklikleri, bilinçsiz tarım uygulamaları ve aşırı nüfus artışı çevre kirlenmesinin başlıca nedenleri arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımı sonucunda ortaya çıkan tükenme, küresel ısınma, asit yağmurları, ozon tabakasının incilmesi ve delinmesi, sera etkisi, çölleşme, erozyon, yeşil alanların azalması, katı atık miktarındaki artış ve bitki ile hayvan türlerinin giderek yok olması gibi olgular da günümüzün başlıca çevre sorunlarını oluşturmaktadır (Aydın & Kaya, 2011a; Yücel & Morgil, 1998). Çevre sorunları, ele alma biçimi ve kapsamı gereği bireysel boyuttan evrensel boyuta uzanan ve tüm dünyayı etkileyen önemli bir küresel olgudur.

İlk dönemlerde insanların doğal hayata yaptıkları müdahaleler doğa açısından tehlike oluşturmuyordu; ancak zamanla insanın kendini geliştirmesi ve değişen yaşam koşulları, yaşam biçimlerini de etkilemiştir. Bu değişim ve gelişmeler, insanların doğadan yararlanma şekillerini dönüştürmüştür. Özellikle sanayi devriminden sonra doğal ortamın, yani çevrenin yoğun bir şekilde kullanılması söz konusu olmuştur. Bu kullanım, çevrenin bozulmasına neden olmuştur. Çevreye etki doğal ve insan kaynaklı olabilir. Doğal etkiler sonucu bozulan sistemler yine doğal

süreçler sonucunda dengeye oturtulabilmektedir. Ancak, insan kaynaklı etkiler yeryüzü ekosistemindeki doğal işleyişi bozmuştur. Bu durum doğal sistemlerin kendini yenileme kabiliyetlerini olumsuz etkilediği gibi, ekolojik sorunların da giderek çözülemez hale gelmesine yol açmaktadır (Güçlü, 2008).

Çevre üzerindeki aşırı baskı, çevrenin daha kontrollü bir şekilde kullanılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Çevre üzerinde en fazla etkiye sahip olanların bu konuda eğitilmesi; çevre kullanımının kontrol altında tutulmasını ve çevrenin yok edilmeden sürdürülebilir biçimde kullanılmasını mümkün kılabilir.

Coğrafya ve Çevre

Coğrafyanın temel inceleme alanı yeryüzüdür. Coğrafya, yeryüzünü meydana getiren doğal ortamların oluşumunu, özelliklerini ve dağılışlarını; aynı zamanda bu ortamlarla insan toplulukları arasındaki karşılıklı ilişkileri ve bunların sonuçlarını araştıran bir bilimdir. Ayrıca coğrafya, yeryüzünde meydana gelen olayların nedenlerini, gelişim süreçlerini ve özelliklerini açıklamaya; insanların dağılışlarını ve mekânların karakterini incelemeye yönelmiştir. Bu bağlamda, coğrafya “yeryüzündeki doğal, beşerî ve ekonomik olguları insanla, yani toplumla ilişkilendirerek inceleyen bir bilim” olarak tanımlanmaktadır (Doğanay, 2017, s. 110). Aynı zamanda Coğrafya, “insan ve mekânı iç içe gören; tüm olay, olgu ve faaliyetleri mekânsal perspektiften okuyan; insan-mekân etkileşiminin ortaya çıkardığı sonuçların neler olduğunu anlamaya, yorumlamaya ve açıklamaya çalışan sosyal bir disiplindir (Bilgili & Kocalar, 2020).

Coğrafyanın üzerinde durduğu konulardan biri çevre ile insan arasındaki karşılıklı ilişkiler ve sonuçlarıdır. Doğal kaynakların sınırlı olduğu, bu kaynakların tüm insanlığın ortak malı olduğu ve savurgan bir şekilde kullanılmamaları gerektiğinin öğretilmesi, coğrafyacıların görevleri arasındadır. Çevre kirliliğinin nasıl oluştuğunu, insanlara etkilerini ve bu kirliliklerin ortadan kaldırılmasının gerekliliğini anlatmak, buna yönelik bilinç yaratmak da coğrafya öğretiminin temel amaçlarından birini oluşturur (Önal & Güngördü, 2008).

İnsanlar doğal olarak yeryüzünde bulunan farklı yerleri, çeşitli insanları ve yaşadıkları yerle olan mekânsal ilişkilerini algılama ve anlama gereksinimi duyarlar. Coğrafyayı tanımlarken, herkesin ortak bir görüşle üzerinde durduğu bir konu da “coğrafyanın; insan, yaşanılan bölge ve çevre ilişkisini değerlendirerek dünyanın fiziksel ve kültürel boyutlarını bir arada ele alan bütünleştirici bir bilim olduğu yönündedir” (Önal & Güngördü, 2008, s. 61).

BM Çevre ve Kalkınma Konferansı Hazırlık Komitesi (18 Mart 1991) raporunda, sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için tüm insanlar için çevre ve kalkınma eğitiminin hayati önem taşıdığını ortaya koymuştur. Buna göre; eğitilmiş bireylerin elinde ne kadar fazla bilgi varsa, çevre tahribatını azaltmak ve muhtemel sorunları önlemek o kadar mümkün olacaktır. Bunun için gelişmekte olan ülkeler başta olmak bütün ülkelerde çevre eğitimi ve kalkınma eğitiminin bir ön koşulu olarak, eğitim sisteminin güçlendirilmesi elzemdir (Artvinli & Kaya, 2010, ss. 106-107).

“Coğrafya eğitimi, bireylerin kendi davranışlarının ve toplumlarının etkisinin farkına varmalarını sağlarken, çevre hakkında doğru kararlar vermelerine ve kendi davranışlarına rehberlik edecek bir çevresel etik geliştirmelerine yardımcı olmak için gerekli bilgi ve becerilere erişimlerini sağlar” (Artvinli & Kaya, 2010, ss. 106-107). Coğrafya, çevrenin hem doğal hem de kültürel unsurlarını bir arada ele alır. Coğrafya dersi, öğrencilerin çevre bilgisi kazanmaları ve çevre bilincini geliştirmeleri açısından önemli bir ders olarak görülmektedir. Coğrafi bilgi ve beceriler; insan hayatını doğrudan ilgilendiren, afetlerle mücadele, küreselleşme, kentleşme, iklim değişikliği, planlama, çevre sorunları, coğrafi bilgi sistemleri, sürdürülebilirlik vb. konularda önemli bir araç olarak kullanılır. Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) “Afetler ve Sürdürülebilir Çevre” ünitesiyle coğrafya derslerinde öğrencilere afet bilinci oluşturulması ve sürdürülebilir çevre yaklaşımlarının kazandırılması amaçlanmıştır (CDÖP, 2024).

Coğrafya eğitimcileri, gelişen eğitim süreçlerine katkıda bulunmak istiyorlarsa, yeni sorunlarla yüzleşmeli ve farklı coğrafi alanlardaki yaşam koşulları ile sosyal ve profesyonel grupların tüm yaş gruplarına yönelik eğitimsel kavramlar ve modüller geliştirmelidirler. Bu bağlamda 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi önemli bir referanstır (Haubric, 1994, Akt., Haubric, 2000).

Çevre Duyarlılığı

Bireyin çevresinin ve çevresiyle ilişkilerinin farkında olma düzeyi duyarlılık olarak ifade edilmektedir. Bilinç düzeyi olarak da tanımlanabilecek olan duyarlılık için ölçüt, çevresel bilgi düzeyidir. Dolayısıyla çevreye ilişkin bilgi düzeyini artırmak ve edinilen bilgilerin farkında olunmasını sağlayacak araçları geliştirmek amaçlanmalıdır (Türksoy, 1991). Çevre sorunlarının toplumda algılanış biçimi “çevre duyarlılığı” olarak adlandırılır (Aydın & Kaya, 2011b). Bu kavram, bireylerin çevre ile ilgili görevlerinin bilincinde olmaları ve bu görevleri yerine getirme kapasitesini ifade eder. Çevre korumanın etkin bir şekilde yürütülmesi, toplumun bu konuda duyarlı olmasına bağlıdır. Çevre bilincinin gelişebilmesi için eğitimcilerin, çocuklara çevre hakkında bilgi aktarmaları, onların çevreyi benimsemelerini sağlamaları, çevreyle ilgili yeterli materyal sunmaları, çevreye duyarlılığı artıracak etkinlikler

planlayıp uygulamaları ve bu uygulamaların sonuçlarını somutlaştırarak çocukların çevreye ilişkin değer ve tutumlarını pekiştirmeleri gerekmektedir (Şimşekli, 2001).

Bilinç düzeyinin yükseltilmesi, bireylerde çevreye yönelik olumlu davranışların gelişmesini desteklemektedir. Eğitim, çevre duyarlılığının geliştirilmesi ve planlama çalışmalarının başarısı için kritik öneme sahiptir. Çevre sorunlarına yönelik duyarlılık ile çevre eğitimi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle, bireylerin çevreye karşı davranışlarının incelenmesi ve etkin çevre eğitimi verilmesi önemlidir. Eğitimcilerin ve öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumları ve aldıkları eğitimler bu bağlamda büyük bir öneme sahiptir.

Coğrafya dersi, öğrencilerin yalnızca fiziki ve beşerî unsurları tanımalarını değil, aynı zamanda çevre-insan etkileşimini çok yönlü olarak kavramalarını sağlayan önemli bir disiplin alanıdır. Coğrafya öğretmen adaylarına, coğrafyanın laboratuvarının arazi olduğu vurgusu öğretilmekte ve uygulanmaktadır. Bu araziye çevre oluşturmaktadır ve yine bu çevreye karşı çevre duyarlılığının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, ders kapsamında verilen çevre eğitimi, öğrencilerin doğal kaynakların sınırlı olduğunu fark etmelerine, ekosistemlerin hassas dengelerini anlamalarına ve çevresel sorunlara karşı daha duyarlı bireyler olmalarına katkı sunmaktadır. Özellikle sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma bakış açısıyla işlenen coğrafya dersleri, öğrencilerin çevre farkındalığını artırarak onları ekolojik vatandaşlık bilincine sahip bireyler hâline getirmeyi amaçlamaktadır. Böylece coğrafya eğitimi, yalnızca akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp, öğrencilerin çevresel değer ve tutumlarının gelişimine de yön vermektedir.

Çevresel sorunları ile mücadele, hava ve su kirliliği, iklim değişikliği, plastik atıklar ve ormansızlaşma gibi küresel problemlerin nedenleri ve sonuçlarına dair farkındalık kazanmayı gerektirir. Bu farkındalık, bireylerde çevreye yönelik olumlu tutumların gelişmesini sağlar. Tilbury (1995), çevre eğitiminin yalnızca bilişsel bilgi aktarımı değil, aynı zamanda duyuşsal ve deneyimsel bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Doğayla doğrudan temas ve açık hava etkinlikleri aracılığıyla bireylerde çevreye yönelik ilgi, sorumluluk ve duyarlılık gelişir. Çevre eğitiminin önemli bir boyutu olan sürdürülebilirlik ise, doğal kaynakların gelecek kuşakların ihtiyaçlarını da gözeterek kullanılmasına yönelik bilinç kazandırmakta ve çevreyi koruma sorumluluğunun sürekliliğini pekiştirmektedir.

Coğrafya öğretmen adaylarının ve öğrencilerin çevre farkındalığı, derslerde yürütülen uygulama ve etkinliklerle pekişmektedir. Araştırmalar, coğrafya öğretmen adaylarının çevreyi, insan ve diğer canlıların yaşamını etkileyen, karşılıklı etkileşimde bulunan bir yaşam alanı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (Aydemir & Alım, 2025). Bu bağlamda, çevre dersleri

hem çevreye ilişkin sorumlulukları hatırlatma ve bireyleri bilinçlendirme hem de çevreyi koruma amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerine uygulama alanı sağlama açısından önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Coğrafya öğretmenleri, çevre eğitiminde sorumluluk üstlenen paydaşlardan biri olup, ortaöğretim ve dengi eğitim kurumlarında çevre derslerini yürütmektedir. Bu nedenle geleceğin coğrafya öğretmenleri olacak adayların çevre ve çevre korumaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, hem çevre eğitimi literatürüne katkı sağlaması hem de eğitim uygulamalarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Çevre bilinci ve duyarlılığının oluşturulabilmesi, çevreye zarar vermekten kaçınan, bilinçli üreten ve tüketen, kendisinin de bu çevrenin parçası olduğunu anlayabilen duyarlı ve bilinçli insanlarla mümkün olabilir (İlgar, 2007, Akt., Semenderoğlu & Arslan, 2022).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı (2024) incelendiğinde, çevre içerikli ünite ve konulara yer verildiği görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. *Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Çevre İçerikli Ünite ve Konular (CDÖP, 2024)*

Sınıf	Ders	Ders Saati	Ünite Adı	Değerler	Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri	Öğrenme-Öğretme Yaşantıları
9.Sınıf	Coğrafya	8	Afetler ve Sürdürülebilir Çevre Bu ünite de tehlike, risk ve afet kavramlarının çözümlenebilmesi; afetlerin sınıflandırılabilmesi ve bütüncül afet yönetimi uygulamalarının şekil ve diyagramlar aracılığıyla yorumlanabilmesi amaçlanmaktadır.	D1. Adalet, D5. Duyarlılık, D16. Sorumluluk, D20. Yardımseverlik	COĞ.9.6.1. Tehlike, risk ve afet kavramlarını çözümlenebilme COĞ.9.6.2. Afetleri sınıflandırabilme COĞ.9.6.3. Bütüncül afet yönetimi uygulamalarını tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramlar aracılığıyla yorumlayabilme	Temel Kabuller Öğrencilerin afetlerle ilgili temel kavram ve konular, temel iklim bilgisi konuları ile yer kürenin oluşumu, yapısı ve katmanları hakkında bilgi sahibi olduğu kabul edilmektedir. Ön Değerlendirme Süreci Öğrencilere konuya ilişkin görseller üzerinden afetlerden korunma hakkında temel bilgi ve aşamalar içeren sorular yöneltilebilir. Köprü Kurma Öğrencilerden afet türlerine yakın çevreleri veya basılı-dijital kaynaklardan örnekler vermeleri istenerek günlük hayatla bağlantı kurmaları sağlanabilir.

Tablo 1 (Devamı)

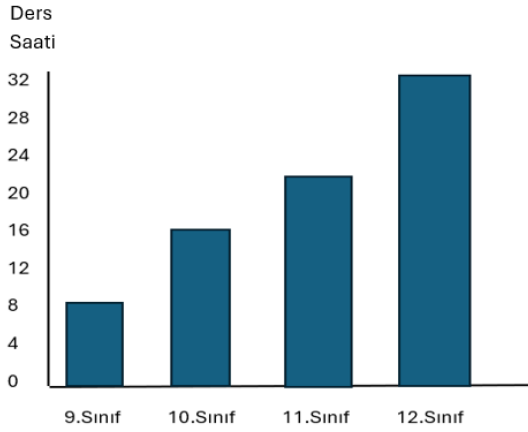
Sınıf	Ders	Ders Saati	Ünite Adı	Değerler	Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri	Öğrenme-Öğretme Yaşantıları
10.Sınıf	Coğrafya	16	Afetler ve Sürdürülebilir Çevre Bu ünite de tehlike, risk ve afet kavramlarının çözümlenebilmesi; afetlerin sınıflandırılabilmesi ve bütüncül afet yönetimi uygulamalarının şekil ve diyagramlar aracılığıyla yorumlanabilmesi amaçlanmaktadır.	D3. Çalışkanlık, D5. Duyarlılık, D6. Dürüstlük, D12. Sabır, D16. Sorumluluk, D20. Yardımseverlik	COĞ.10.6.1. Afetlerle mücadelede iyi uygulama örneklerini sorgulayabilme COĞ.10.6.2. Afete dirençli yaşam alanlarının coğrafi koşullarını çözümlayebilme COĞ.10.6.3. Mekânın özelliklerine göre afetlerden korunma uygulamalarına karar verebilme COĞ.10.6.4. Afetlerden korunma amacı ile afet bilinci oluşturma'nın faydalarını yansıtabilme.	Temel Kabuller Öğrencilerin tehlike, risk ve afet kavramları ile afet türleri ve bütüncül afet yönetimi hakkında bilgi sahibi olduğu kabul edilmektedir. Ön Değerlendirme Süreci Tehlike, risk ve afet kavramlarını içeren örneklerle ilgili soru-cevap etkinliği yapılabilir. Çeşitli afetleri yan-sıtan görseller üzerinden oluşumlarına göre afet-ler sınıflandırılabilir. Afetlerden korunabilmek için bütüncül afet yönetiminin önemi ile ilgili soru-cevap etkinliği yapılabilir. Köprü Kurma Aynı özellikteki ekstrem bir doğa olayının farklı şekilde etkilediği (afete yol açma veya açmama) yerleşmelere ait görsel ve metinler incelenir-bilir. Öğrencilerin aynı doğa olayının farklı yerleşmelerdeki etkileri-ne ilişkin düşünceleri alınabilir.
11.Sınıf	Coğrafya	22	Afetler ve Sürdürülebilir Çevre Bu ünite de tehlike, risk ve afet kavramlarının çözümlenebilmesi; afetlerin sınıflandırılabilmesi ve bütüncül afet yönetimi uygulamalarının şekil ve diyagramlar aracılığıyla yorumlanabilmesi amaçlanmaktadır.	D5. Duyarlılık, D14. Saygı, D17. Tasarruf, D18. Temizlik, D19. Vatanseverlik	COĞ.11.6.1. Gezegen sınırının zorlanması sonucu oluşan çevre sorunlarına yönelik içerik oluşturabilme COĞ.11.6.2. Küresel iklim değişikliğinin etkilerini azaltma ve iklim değişikliğine uyum sağlamaya yönelik stratejileri tartışabilme COĞ.11.6.3. Türkiye'de bulunan su kaynaklarının sürdürülebilir kullanımını sorgulayabilme	Temel Kabuller Öğrencilerin doğal çevre unsurları, küresel iklim değişikliğinin neden ve etkileri, suyun bileşimi, doğal kaynakların sınıflandırılması, yakın çevrede bulunan su kaynakları ile insan arasındaki etkileşim ve su kaynaklarının bilinç-sizce tüketilmesinin canlı yaşamı üzerindeki olumsuz etkileri hakkında bilgi sahibi olduğu kabul edilmektedir. Ön Değerlendirme Süreci Çeşitli çevre sorunlarını yansıtan görseller üzerinden oluşumlarına göre çevre sorunları sınıflandırılabilir. Çevre sorunlarının etkilerini azaltabilmek için yapılması gerekenlerle ilgili soru-cevap etkinliği yapılabilir. Köprü Kurma Güncel bir örnek olay üzerinden çevre sorunlarının günlük hayattaki etkileri hakkında öğrencilerin düşünceleri alınabilir.

Tablo 1 (Devamı)

Sınıf	Ders	Ders Saati	Ünite Adı	Değerler	Öğrenme Çıktıları Ve Süreç Bileşenleri	Öğrenme-Öğretme Yaşantıları
12.Sınıf	Coğrafya	32	Afetler ve Sürdürülebilir Çevre Bu ünite de tehlike, risk ve afet kavramlarının çözümlenebilmesi; afetlerin sınıflandırılabilmesi ve bütüncül afet yönetimi uygulamalarının şekil ve diyagramlar aracılığıyla yorumlanabilmesi amaçlanmaktadır.	D5. Duyarlılık, D9. Merhamet, D14. Saygı, D16. Sorumluluk, D17. Tasarruf, D18. Temizlik, D19. Vatanseverlik	COĞ.12.6.1. Türkiye’de toprağın sürdürülebilir kullanımı- nı sorgulayabilme COĞ.12.6.2. Türkiye’deki bitki topluluklarında görülen değişim ve sürekliliği algılayabilme COĞ.12.6.3. Türkiye ve farklı gelişmişlik seviyesine sahip ülkelerde çevre sorunlarının önlenmesi amacıyla hazırlanan politika ve uygulamaları karşılaştırabilme COĞ.12.6.4. Doğal çevrenin korunması amacıyla yapılan organizasyon ve anlaşmaların etkisine ilişkin bilgi toplayabilme COĞ.12.6.5. Dünya veya Türkiye’den örnek bir çevre sorununa yönelik çözüm önerisi geliştirebilme COĞ.12.6.6. Doğal ve kültürel mirasa yönelik tehditleri ortadan kaldırmak için ihtiyaç duyulan uygulamalara karar verebilme	Temel Kabuller Öğrencilerin toprak oluşumu, bitki türleri, çevre sorunları, doğal ve kültürel mirasa ait temel kavramlar hakkında bilgi sahibi olduğu kabul edilmektedir. Ön Değerlendirme Süreci Çevre sorunlarının neden ve sonuçlarına ilişkin metin, görsel ve videolar üzerinden soru cevap etkinliği yapılabilir. Köprü Kurma Öğrencilerden yakın çevrelerinde veya Türkiye’de görülen çevre sorunları ve bu sorunlar karşısında geliştirilen çözüm önerileriyle ilgili düşüncelerini açıklamaları istenebilir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı (2024) incelenerek, Tablo 1’de çevre içerikli ders ünite ve konularına yer verilmiştir. Buna dayanarak, yeni müfredat programında sınıflara göre çevre içerikli ders saatleri Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda (2024) Sınıf Düzeylerine Göre Çevre İçerikli Ders Saatleri

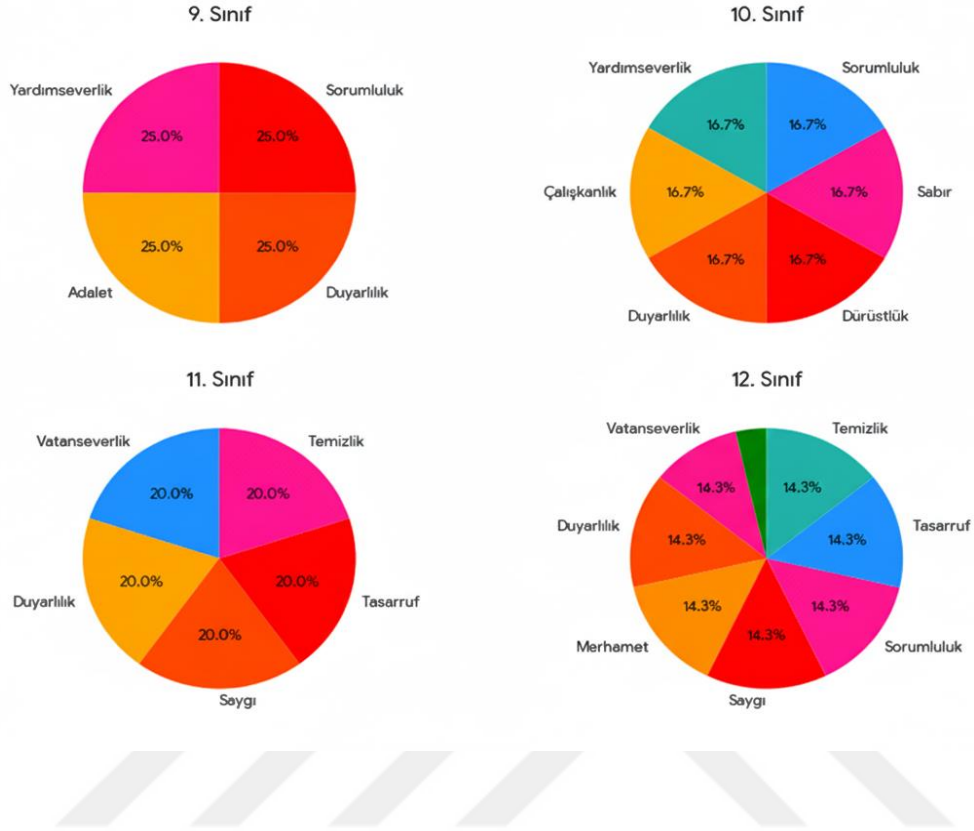


- 9. Sınıf: Bu sınıfta 8 saatlik eğitimle, öğrencilere tehlike, risk ve afet kavramları tanıtılıyor. Öğrencilerden, afetlerle ilgili temel kavramları anlama kapasitesini geliştirmeleri bekleniyor. Değerler arasında adalet, duyarlılık ve sorumluluk öne çıkıyor.
- 10. Sınıf: Ders saati, 16 saate yükseliyor, burada afetlerle mücadelede iyi uygulama örnekleri, yaşamsal alanların coğrafi koşulları ve mekâna uygun korunma uygulamaları üzerinde duruluyor. Burada dürüstlük, sabır gibi değerlerin yanı sıra daha fazla sorumluluk vurgulanıyor.
- 11. Sınıf: 22 saatlik ders süresiyle, çevre sorunlarına ilişkin içerik oluşturma ve küresel iklim değişikliğinin etkilerini tartışma becerileri geliştiriliyor. Duyarlılık, tasarruf ve saygı gibi erdemler gençlerin çevreye karşı duyarlı olmalarını teşvik ediyor.
- 12. Sınıf: En fazla saat (32 saat) ayrılan bu ünite, toprak ve bitki örtüsünün sürdürülebilirliği, çevre sorunlarını önlemek için politikaların karşılaştırılması gibi konular işleniyor.

"Afetler ve Sürdürülebilir Çevre" ünitesinde, 9'dan 12'ye kadar sınıf düzeylerinde ders saatleri arttıkça içerik derinliği de artmaktadır. 9. sınıfta 8 saatle temel kavramlar üzerinde fikir edinilirken, 10. sınıfta 16 saatle uygulamaya yönelik örnekler sorgulanıyor. 11. sınıf, 22 saatle çevresel sorunların stratejik tartışmalarını içeriyor ve 12. sınıf ise en fazla 32 saatle, daha karmaşık konuları ve sürdürülebilirlik bağlamında derinlemesine analizi ele alıyor. Bu ders saatlerinin artışıyla birlikte, öğrencilerin çevresel bilinci ve sorumlulukları da gelişiyor, bu da eğitim sürecinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumlu etkileri göstermektedir.

Şekil 2'de Coğrafya Dersi Öğretim Programı'ndaki (2024) Afetler ve Sürdürülebilir Çevre Ünitesi'ndeki değerler gösterilmektedir.

Şekil 2. Coğrafya Öğretim Programı (2024) Afetler ve Sürdürülebilir Çevre Ünitesi'ndeki Değerler (CDÖP, 2024)



9. sınıfta "Adalet", "Duyarlılık", "Yardımseverlik" ve "Sorumluluk" eşit oranda yer alırken, 10. sınıfta altı farklı değer her biri %16.7'lik paya sahiptir; 11. sınıfta beş değer her biri %20 iken, 12. sınıfta yedi değer her biri %14.3'lük bir orana sahiptir. Bazı değerler birden fazla sınıfta tekrar ederek daha sık vurgulanmaktadır; özellikle "Duyarlılık" dört sınıfta da yer alırken, "Sorumluluk" üç sınıfta (9, 10, ve 12.), "Yardımseverlik" iki sınıfta (9. ve 10.), "Vatanseverlik", "Temizlik", "Tasarruf" ve "Saygı" ise sadece 11. ve 12. sınıflarda görülmektedir. Buna karşılık, "Adalet", "Çalışkanlık", "Dürüstlük", "Sabır" ve "Merhamet" gibi değerler yalnızca tek bir sınıfta yer almaktadır, bu durum, farklı sınıf düzeylerinde değerler eğitiminin önceliklerinin değiştiğini göstermektedir.

- Duyarlılık: Bu değer, çevreye karşı duyarlı olmanın önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin çevresel sorunlara karşı hem bireysel hem de toplumsal olarak sorumluluk almayı öğrenmeleri bekleniyor.
- Sorumluluk: Bu değer, bireylerin topluma ve çevreye karşı sorumluluk hissetmelerinin önemli olduğunu gösteriyor.
- Saygı: Saygı değeri, bireyler arası ilişkileri güçlendirmeyi ve çevreye saygıyı teşvik etmeyi amaçlıyor.

- Tasarruf ve Temizlik: Bu değerler, çevre bilincinin geliştirilmesine katkı sağlamakta ve sürdürülebilir bir gelecek için önemli mesajlar içermektedir.
- Yardımseverlik, Merhamet, Çalışkanlık, Dürüstlük, Sabır ve Vatanseverlik: Bu değerler farklı sınıflarda yer almakta ve öğrencilerin karakter gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda (2024) sürdürülebilir çevre konusunun ön plana çıkarılması, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını artırarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu program, öğrencilerin doğal kaynakların korunması ve iklim değişikliği gibi güncel konularda bilgi sahibi olmalarını sağlarken, uygulamalı öğrenme fırsatları sunarak teorik bilgilerin pratiğe dökülmesine katkı sağlar. Proje tabanlı öğrenme ve grup çalışmaları, öğrencilerin iletişim ve iş birliği becerilerini güçlendirirken, yerel çevre sorunları üzerine yapılan etkinlikler, toplumsal sorumluluk duygusunu pekiştirir. Ayrıca, küresel çevre sorunlarına dair bilgi edinmek, öğrencilerin farklı ülkelerdeki sürdürülebilir uygulamaları değerlendirmelerine ve bu konulardaki uluslararası politikaları anlamalarına yardımcı olur. Tüm bu süreçler, öğrencilerin çevre dostu kararlar alarak mesleki yönelimlerini belirlemelerine ve bireysel sorumluluklarını anlamalarına zemin hazırlar. Sonuç olarak, yeni coğrafya programı, bireylerin ve dolayısıyla toplumların sürdürülebilir bir geleceğe doğru ilerlemelerini sağlayacak bir eğitim modeli sunmaktadır.

Sonuç olarak yeni coğrafya programında sürdürülebilir çevre konularının vurgulanması, coğrafya eğitiminin yanı sıra eko kaygı (eko anksiyete) ve ekolojik vatandaşlık üzerine de önemli etkiler sağlamaktadır. Öğrenciler, çevre sorunları ve iklim değişikliği gibi konulara dair bilgi sahibi oldukça, bu sorunların yarattığı kaygıyı daha iyi anlamaya başlarlar. Bu durum, genç bireylerin doğaya karşı duyduğu sorumluluk bilinci ve toplumsal katılım konusunda daha aktif olmalarını teşvik eder; böylece eko vatandaşlık kavramı gelişir. Eğitim sürecinde sağlanan proje tabanlı ve uygulamalı öğrenme fırsatları, öğrencilerin çevresel sorunlara daha duyarlı yaklaşmalarını ve bu sorunlarla başa çıkma yollarını araştırmalarını sağlar. Ayrıca, grup çalışmaları ve yerel çevre projeleri, öğrencilerin birlikte hareket etme yeteneğini geliştirerek, toplumsal bilinci artırır ve ekolojik vatandaş olma hissini pekiştirir. Bu çerçevede, sürdürülebilir çevre eğitimi, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde aktif ve sorumlu çevre dostu katılımcılar olarak yetişmelerine fırsat sunar.

Çevre Eğitimi

Geleceğimizi tehdit eden çevre ile ilgili sorunların çözümü için en etkili yol çevre duyarlılığı ve çevre bilinci yüksek bireylerden oluşan toplumlar oluşturmaktır. Bu da ancak eğitim ile mümkün olabilir. Çevre eğitimi hareketleri 1970'li yıllarda başlamıştır. 1972 yılında

Stockholm’de düzenlenen BM İnsan Çevresi Konferansında benimsenen “insanlık şimdiki ve gelecek nesiller için çevreyi korumak ve iyileştirmek zorundadır” kararıyla çevre eğitiminin küresel bir boyut kazandığı söylenebilir. 1977 yılında UNESCO ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı’nın (UNEP) iş birliği ile Hükümetler arası Çevre Eğitim Konferansı Tiflis’te toplanmıştır. Böylece küresel düzeyde çevre eğitimi yapısal ve hedefsel niteliğini kazanmıştır (Bozkurt, 2009). Tiflis Bildirgesi’ne (1972) göre çevre eğitiminin amacı: Bireylerin ve toplumların; çevre ve çevresel sorunlar hakkında bilinç ve duyarlılık geliştirmelerini (Bilinç), bu konularda temel bilgi ve deneyim edinmelerini (Bilgi), çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini (Tutum), sorunları tanımlayıp çözebilecek beceriler kazanmalarını (Beceri) ve her düzeyde çevreyle ilgili kararlara aktif katılım göstermelerini (Katılım) sağlamaktır (Ünal & Dımışk, 1999).

Çevre için yapılan her türlü eğitim-öğretim faaliyeti, çevre eğitimidir. “Çevre eğitimi, toplumun her kesiminde yer alan insanlarda, çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu ve kalıcı davranış değişikliklerine gidilmesi, doğal, tarihi, sosyokültürel değerlerin korunması, çevresel konularda aktif olarak katılımı ve sorunların çözümünde yer alabilme” olarak tanımlanabilir (Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004, s. 452). Bu bağlamda Çevre eğitiminin amacı, insanların ekolojik çevrelerini ve bu çevre içindeki yerlerini anlamalarına, aynı zamanda bireylerin ve toplumların gezegenimizle nasıl uyum içinde yaşayabileceklerine ilişkin görüş geliştirmelerine, etkin ve sorumlu bir katılım için gerekli becerileri kazanmalarına yardım etmektir (Bozkurt, 2009). Bireylerin çevre okuryazarı olmalarını sağlamak ve bu doğrultuda doğru tutum, davranış ve becerilerin geliştirilmesidir (Öznacar vd., 2010). Karatekin ve Aksoy’a (2012) göre, iyi bir çevre eğitiminden beklenen, bireyleri eyleme geçiren çevre okuryazarı yapmaktır. Doğal olarak öncelikle çevre eğitimi veren öğretmenlerin de çevre okuryazarı olmalarını gerektirir. Çevre eğitimi, yalnızca bilgi kazandırmayı değil, aynı zamanda bireylerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarını da şekillendirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu bağlamda, doğayı ve doğal kaynakları koruma bilincinin geliştirilmesi, bireylerde çevreye karşı sorumluluk duygusunun oluşması ve çevresel sorunların çözümünde aktif katılımın sağlanması çevre eğitiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır (Şimşekli, 2004).

Çevrenin tanımlanmasında olduğu gibi, çevre eğitiminin tanımlanmasında da farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bu farklı yaklaşımlar dahilinde ortaya çıkan bazı tanımlar şöyle sıralanabilir: “Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutum, değer yargıları, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ile çevre dostu davranışların teşvik edilmesini içeren bir süreçtir” (Erten, 2004, s. 5). Bu eğitim, örgün ve yaygın eğitim yoluyla her yaştan bireylere verilmelidir. Çevre eğitimi,

bireylere ve uzmanlara çevre üzerindeki sorumluluklarını kavratmalı ve değişen dünya şartlarına uyum sağlayacak kapsamlı ve sürekli bir eğitim sunmalıdır. Amacı, bireyleri gerçek problemlerle başa çıkabilme yeteneğiyle donatmak ve daha iyi bir geleceğe yönelik sorumluluk hissetmelerini sağlamaktır. Yücel ve Morgil'e (1998, s. 89) göre çevre eğitimi süreci şu çerçevede verilmelidir:

- Bilgilenme-bilgilendirme,
- Bilinçlenme-bilinçlendirme,
- Kalıcı, duyarlı ve olumlu davranış değişikliği kazanma-kazandırma,
- Doğal, tarihi, kültürel ve estetik değerleri koruma,
- Doğayı tahrip etmeden ve yok etmeden kullanma,
- Kirlenen, tahrip olan çevreyi geri kazanma,
- Aktif katılımı sağlama ve sorunların çözümünde görev alma-görevlendirme.

Çevre eğitimi, bireylerin ve toplumların çevresel sorunlara yönelik farkındalıklarını artırmayı, bu sorunların çözümüne katkı sağlayacak bilgi, tutum ve beceriler kazandırmayı amaçlayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin; kentsel ve kırsal alanlarda karşılaşılan ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik olaylar arasındaki ilişkilerin farkına varması, çevreyi koruma ve iyileştirme konusunda gerekli bilgi, değer yargısı, tutum, sorumluluk ve becerilerle donatılması hedeflenmektedir. Bunlar sağlanabilirse, çevre okuryazarlığından söz edilebilir. Genel olarak, çevre okuryazarlığı, "çevrenin potansiyelini, dinamiklerini ve özel durumlarını algılama, uygun şekilde yorumlama ve değerlendirme görevinin yanı sıra bu durumları sürdürmek, eski haline getirmek veya iyileştirmek için uygun önlemleri alma yetisi anlamına gelir" (Scholz, 2011, Akt., Top-Yılmaz, s. 346).

Anayasamızın 56. maddesinde "Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir, çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların ödevidir" denilmektedir. Yine, 2872 Sayılı Çevre Kanunu da, çevrenin korunması ve geliştirilmesi için hem devlete hem bireylere aktif olarak katılmaları gereken bir görev vererek, çevre hakkını çağdaş bir yaklaşımla ele almaktadır. Sonuç olarak, çevre bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesi için, çevre eğitiminin çok ciddi bir şekilde ele alınıp uygulanması gerekmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004).

Ekoloji

Günümüz çevre sorunlarının çözümünde reçete derecesinde önem kazanmış olan Ekoloji teriminin, 1958 yılında Henry Thoreau tarafından yazılan bir mektupta geçtiği, ama herhangi bir tanım yapılmadığı (Kocataş, (2012), terimin ilk defa 1869 yılında Alman zoolog

Ernst Haeckel tarafından kullanıldığı kabul edilmektedir. B sözcük, eski Yunanca’da Oikos (ev, mekân, çevre, yaşanılan yer) ve Logos (bilim) sözcüklerinin köklerinden yararlanılarak türetilmiştir (Erer, 1990; Kocataş, 2012; Özey, 2001).

Ekoloji, çevre bilimidir. Coğrafya bilimi gibi aynı zamanda bir mekân bilimi olan ekoloji, canlı varlıkların yaşadıkları ortamı ve aynı mekânı paylaşan diğer canlılarla karşılıklı ilişkilerini, enerji ve besin alışverişleri ile ilgili faaliyetlerini belli bir düzen içinde nasıl sürdürebildiklerini inceleyen bir alandır (Erer, 1990). Doğanay’a (2017, s. 167) göre Ekoloji; “canlıların (organizmaların) çevreleriyle olan bağlarını ve bu bağların ekosistem içerisindeki sonuçlarını inceleyen bir bilimdir. Başka bir ifadeyle, canlı varlıklarla içinde yaşadıkları çevrenin koşulları arasındaki karşılıklı etkileşimi ve bu etkileşimin sonuçlarını araştıran bilim dalıdır”.

Ekoloji günümüzde yalnızca doğa bilimlerinin bir alt dalı olmaktan çıkmış; sosyal bilimler, psikoloji, eğitim ve hatta ekonomi gibi farklı alanlara da yaklaşım ve yöntemleriyle nüfuz etmiştir. Bu nedenle pek çok disiplinin adına “ekoloji” kavramı eklenerek yeni alt bilim dalları oluşturulmaya başlanmıştır (Sevgi, 2015, s. 31). Bu durum, ekoloji kavramının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve insanın doğayla kurduğu ilişkinin hem biyolojik hem de sosyal bir boyut taşıdığını ortaya koymaktadır. Günümüzde tüm doğa bilimleri ekoloji ile ilgilenmektedir. Çünkü ekolojik koşulların iyi bilinmesi insan ve çevre arasındaki ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olur. Anlaşılabileceği gibi coğrafya ile ekoloji arasında da sıkı bir ilişkiden söz edilebilir (Atalay, 2004).

Bu bağlamda ekoloji, yalnızca doğadaki dengeyi anlamaya değil, aynı zamanda insanın bu denge üzerindeki etkisini değerlendirmeye de olanak sağlamaktadır. İnsanın doğa karşısındaki konumunu sorgulaması, çevre sorunlarının giderek artmasıyla daha da önem kazanmıştır. Bu nedenle ekolojik düşünce, bireylerin çevreye yönelik farkındalıklarını ve sorumluluk bilincini şekillendiren temel bir çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla ekoloji, ekolojik vatandaşlık ve eko anksiyete gibi güncel kavramların anlaşılmasında da temel bir dayanak oluşturmaktadır. Çünkü bireylerin çevreyle kurduğu ilişki yalnızca biyolojik bir etkileşim değil, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve etik bir sorumluluk alanıdır. Bu bakımdan ekolojik bilinç, hem çevrenin korunmasında hem de bireylerin çevresel kaygı düzeylerinin anlaşılmasında belirleyici bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Ekolojik Vatandaşlık ve Ekolojik Kimlik

Modern yurttaşlık anlayışının çevresel boyutunu oluşturan, çevreci ve ekolojik yurttaşlık, bireylerin çevre üzerindeki etkilerini minimize etmeyi amaçlar (Yunus, 2025).

Literatürde ekolojik vatandaş kavramının (yeşil vatandaş, çevreci vatandaş, sürdürülebilir vatandaş) çok sayıda eşdeğeri kavram kullanılmaktadır. Bu kavramlar bazen birbirinin yerine kullanılırken, bazen de aralarında farklar olabilmektedir. Nitekim, çevresel vatandaşlık kavramının ekolojik vatandaşlık kavramının yerine kullanılabilmekle birlikte, bu iki kavram arasında küçük bir fark olduğu belirtilmektedir. Buna göre, çevresel vatandaşlık esas olarak çevresel haklarla ilgilidir ve özellikle kamusal alanı kapsar. Ekolojik vatandaşlık ise yalnızca yasal ya da sözleşmeye dayalı yükümlülüklerle sınırlı değildir; aynı zamanda ahlaki sorumlulukları da içerir (Dobson, 2003, Akt., Karatekin & Uysal, 2018).

Dobson (2003; Akt., Bourban, 2023) ekolojik vatandaşlık modelini insan merkezli, ilişkisel, ulus ötesi, kuşaklararası ve asimetrik nitelikler taşıyan bir yapı olarak açıklamaktadır. Dobson'a (2003) göre ekolojik vatandaşlık, liberal ve sivil-cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışlarının yetki alanlarının ötesine dört biçimde uzanır. İlk olarak, erdemler dilini medeni-cumhuriyetçi vatandaşlıkla birleştirir ve bu doğrultuda sorumlulukları haklara tercih eder. İkinci olarak, sorumluluklar karşılıklı değildir. Üçüncü olarak, yetki alanı yalnızca kamusal alanı değil, aynı zamanda özel alanı da kapsar. Dördüncü olarak ise ekolojik vatandaşlık, devlet sınırlarının ötesine geçerek bölgesel olmayan bir karakter taşır (Dobson, 2003, s. 82). Liberal vatandaşlıkta bölgesellik, vatandaşlık bölgesinden doğan hak ve yetkilerle; sivil-cumhuriyetçi vatandaşlıkta ise ilgili bölgedeki sorumluluklarla ilgilidir. Buna karşın, Dobson (2003, s. 47) ekolojik vatandaşlığı, günümüz dünyasında ortaya çıkan ideolojik ve maddi dönüşümlerle başa çıkmak için gerekli olan yeni bir vatandaşlık türü, yani 'post-kozmopolit' vatandaşlık olarak tanımlamaktadır (Dobson, 2003, Akt., Wolf vd., 2009).

Ekolojik yurttaşlık çevresel sorumlulukları ulusal sınırların ötesine taşıyan, bireylerin çevresel etkilerini küresel ölçekte değerlendirmelerini ve bu etkilere karşı sorumluluk almalarını gerektiren bir modeldir (Dobson, 2004; Akt., Yunus, 2025). Okudan Dernek ve Tırış (2020), ekolojik yurttaşlığı ekolojik krize karşı bilinç geliştiren, ekolojik etik kaygılar taşıyan ve erdemli bir yurttaş profiliyle ilişkilendirmektedir. Bu görüşe göre ekolojik yurttaşlık, doğaya ait talepleri yurttaşlığın temel unsurları olan hak, ödev ve sorumluluklarla birleştirerek demokratik sürece ekolojik bir boyut kazandıran dönüştürücü bir yurttaşlık anlayışıdır.

Bireylerin bilgi, çevreye yönelik tutum ve çevre okuryazarlığı düzeyleri, ekolojik vatandaşlık için bir gereklilik olmakla birlikte, yeterli değildir. Sorumluluk, sürdürülebilirlik, haklar ve adalet ile katılım, ekolojik vatandaşlığın en çok vurgulanan boyutlarıdır. Bunlar sorumluluk, sürdürülebilirlik, haklar ve adalet ve katılımdır. Ekolojik vatandaş, ekosistemi paylaştığı ve paylaşacağı her şeyden ve her insandan sorumlu olan vatandaşdır. Bu sorumluluğu yerine getirirken hak ve adalet anlayışıyla hareket eder. Sürdürülebilir bir çevre ve

sürdürülebilir bir toplum için ekolojik ayak izini kontrol eder. Çevre sorunlarının çözümü için bireysel, toplumsal ve politik katılım davranışları sergiler (Karatekin & Uysal, 2018). Ekolojik vatandaşların taşınması gereken bazı özellikleri vardır. Sürdürülebilir Gelişme ve Araştırma Ağı (The Sustainable Development Research Network/SDRN, 2022) ekolojik vatandaşların taşınması gereken temel özellikleri şu şekilde sıralamaktadır (Uysal, 2018, s. 25):

- Sürdürülebilir çevre gelişiminin ortak bir modernizasyonda bulunduğuna inanır. Bu inanın temelinde insanlar; hayvanların ve doğadaki diğer canlıların besin kaynaklarını da düşünen alternatif çevre anlayışına sahiptir.
- Ekolojik vatandaş, çevre yararına bütünlüğü önemser ve sürdürülebilir kılma çabası içerisindedir. Diğer canlı türlerini de göz önünde bulundurarak iklim değişikliği gibi kritik risklere ortak çözümler geliştirmeye çalışır.
- Ekolojik vatandaş, eko davranışların gelişiminde etik yaklaşımların rolünün önemli olduğunu bilir.
- Çevresel vatandaşların yalnızca kendi çevrelerine değil, dünyanın her noktasına yönelik bir adalet anlayışına sahip olduklarına inanır.
- Ekolojik vatandaş, diğer bireylerden bazı açılardan farklılaşan davranışlar sergileyebilir.
- Geleneksel vatandaşlık anlayışında bireylerin birbirine ve yakın çevresine karşı sorumlulukları ön planda tutulurken, yeni ekolojik vatandaşlık anlayışında doğadaki diğer canlılara karşı hak, sorumluluk ve katılım gibi önemli hususlara vurgu yapılmaktadır.

Bu özellikler dikkate alındığında, ekolojik vatandaşların yalnızca çevreye duyarlı bireyler değil, aynı zamanda toplumsal bütünlük ve etik sorumluluk bilincine sahip kişiler oldukları söylenebilir. Yani ekolojik vatandaşlar, bireysel seçimler yaparken toplum yararını göz ardı etmezler. Burada sözü edilen toplum, vatandaşın etkileşim kurduğu organik yapıyı ifade etmektedir. Ayrıca ekolojik vatandaşlar, inançlarını savunma ve diğer bireylerle çevre sorunlarını tartışma becerisine sahiptir; ancak bu süreçte amaçları kişisel çıkarlarını savunmak değil, ortak iyiliği ve çevresel adaleti desteklemektir (Uysal, 2018).

Ekolojik vatandaşlığın bireysel ve toplumsal yönleri kadar, bireyin kendisini doğa ile ilişkisi içerisinde nasıl konumlandığı da önemlidir. Bu noktada ekolojik kimlik kavramı devreye girmektedir. Ekolojik kimlik ise bireyin çevreyle olan ilişkileri bağlamında kendisini nasıl algıladığı ve konumlandığına ilişkin bir kavramdır (Wilson, 1996, Akt., Gezer & İlhan, 2018). Bireylerin günlük yaşamda verdikleri kararlar, politik tercihleri, dini veya toplumsal

gruplara katılımları gibi çevresel konular karşısında sergiledikleri tutumlar ekolojik kimliklerinin yansımasıdır (Tomashow, 1996; Akt., Gezer & İlhan, 2018). Ekolojik kimlik, bireyin kendisi, insanlık, insan dışı canlılar ve ekosistem olmak üzere dört boyuttan oluşan ekopsikolojik bir yapıyı ifade eder (Yolay vd., 2022). Bu kimliğe sahip birey, doğayla arasındaki bağı güçlü bir şekilde hisseder ve ekosistemde herhangi bir unsura verilen zararı kendisine yapılmış bir zarar olarak algılar. Doğayla bu bütünleşmiş ilişki, bireyin davranışlarını ekolojik ilkelerle uyumlu hale getirmesini sağlar (Karatekin & Uysal, 2018). Nitekim çevre sorunlarıyla mücadelede bireysel çabaların ötesine geçerek kolektif bir bilincin oluşturulması, ekolojik kimliğin toplumsal düzeyde kazandırılmasıyla mümkün olabilir (Kestepe & Karatekin, 2023). Bu nedenle ekolojik kimlik oluşumunda çevre eğitimi önemli bir role sahiptir; güçlü bir ekolojik kimliğe sahip eğitimciler, öğrencilerinin çevresel farkındalık ve sorumluluk geliştirmelerinde belirleyici bir etki yaratabilir.

21.yüzyılın en önemli küresel sorunlarından biri olan iklim krizi ve çevresel bozulma, bireylerin ekolojik bilinç ve sorumluluklarını geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Bu noktada ekolojik vatandaşlık kavramı, yalnızca bireylerin kendi haklarını değil aynı zamanda doğanın haklarını da gözeten; çevresel adalet, sürdürülebilirlik ve sorumluluk ilkeleriyle hareket eden bir vatandaşlık biçimi olarak öne çıkmaktadır. Ekolojik vatandaşların çevreye zarar vermeme, doğal kaynakları adil kullanma ve ekolojik ayak izini azaltma gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Coğrafya bilimi ise insan-çevre etkileşimini mekânsal boyutta ele alarak, ekolojik vatandaşlık bilincinin oluşumunda kritik bir rol üstlenmektedir. Doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı, çevre kirliliği, iklim değişikliği ve ekosistemlerin korunması gibi konular üzerine yapılan coğrafi araştırmalar, ekolojik vatandaşlık davranışlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle coğrafya eğitimi, bireylere çevresel sorunları anlamada gerekli bilgi ve becerileri kazandırmakta, eleştirel düşünme ve sorumluluk bilincini desteklemekte, yerel çevre sorunlarına çözüm üretmeye teşvik etmektedir. Bu yönüyle coğrafya dersleri, çevresel farkındalık oluşturma ve ekolojik vatandaşlık bilincinin toplumsal düzeyde yaygınlaştırılmasında temel bir araç işlevi görebilir.

Anksiyete ve Eko Anksiyete

Kaygı, genel olarak yaklaşan ve birey için önemli bazı durumlarda olması istenen sonuçları öngörememe, kontrol edememe ya da elde edememe algısı nedeniyle ortaya çıkan bir “çaresizlik hali” olarak açıklanabilir. Kaygı çok şiddetli olsa bile sürekli hale gelmedikçe nadiren patolojik bir özellik kazanır. Kaygı kronikleştiğinde, birey olumsuz duygulanım ve tetikleyicilerle başa çıkmak için kaçınma eğilimi gösterir ama her zaman başarılı olunamaz. Elbette, gelecekteki muhtemel olaylar hakkında duyulan endişe veya kaygı, bazı durumlarda

sorunlu değildir ve hatta uyum sağlayıcı bir işlev görebilir. Ancak, yoğun ve kontrol edilemez hale geldiğinde, kronik bir hal alır (Barlow, 2000). Bir dizi psikiyatrik bozukluk olan kaygı, birçok farklı durumu ifade edebilir (Grupe & Nitschke, 2013). Başka bir bakış açısı, kaygının, tüm insanlar tarafından farklı derecelerde deneyimlenen, geleceğe yönelik bir duygusal durum olduğunu öne sürer (Borkovec, 1985, Akt., Grupe & Nitschke, 2013).

Anksiyete bozuklukları, hafif düzeyden şiddetli düzeye farklı boyutlarda olabilir. Örneğin hafif düzeyde sosyal anksiyeteyi (örneğin, iş toplantıları gibi performans gerektiren durumlarda işlevselliği bozan kaygı), orta düzeyde sosyal anksiyeteyi (örneğin, hem iş performansını hem de sosyal ilişkileri olumsuz etkileyen etkileşim ve performans durumlarındaki kaygı) ve şiddetli düzeyde sosyal anksiyeteyi (örneğin, birçok sosyal durumda iş kaybına veya sosyal izolasyona yol açan yoğun kaygı) içerebilir (Craske vd., 2017).

Eko-kaygı veya eko-depresyon özellikle çevresel krizler ve özellikle iklim değişikliğine bağlı büyük krizler ile ortaya çıkar. Birçok insan özellikle küresel ölçekte büyük çevresel sorunlar karşısında çaresizlik yaşayabilmektedir. Bu çaresizlik duygusu, eko-kaygı ve eko-depresyonu, yalnızca “ekolojik krize dair endişe” ya da “hafif düzeyde kaygı”dan ayıran önemli bir boyuttur (Pihkala, 2020a).

Zihinsel sağlık ile iklim değişikliği arasındaki bağlantı ilk bakışta az belirgin olsa da, bu bağlantıya dair güçlü kanıtlar vardır. İklim değişikliği, aşırı hava olaylarının sıklığını ve şiddetini artırmaktadır; bu tür olayların, özellikle doğal afetlerin, ruh sağlığı üzerindeki etkileri onlarca yıldır yapılan araştırmalarla gösterilmiştir. Bu araştırmalar, fırtına gibi olayların ardından TSSB (travma sonrası stres bozukluğu), depresyon, kaygı, madde kullanımı ve hatta aile içi şiddet oranlarının arttığını ortaya koymuştur (Morganstein & Ursano, 2020, Akt., Clayton, 2020). Söz konusu etkiler, özellikle daha fazla zarar gören bireylerde daha belirgin olur ve sosyal destek ve psikolojik desteklerle hafifleyebilir (Clayton vd., 2017; Manning & Clayton, 2018, Akt., Clayton, 2020). Doğal afetler ayrıca fiziksel ve sosyal altyapıyı da dolaylı olarak etkiler; eğitim, sağlık, ekonomi ve ulaşım sistemlerini aksatır. Bu durum bireylerin stres yükünü artırır ve özellikle savunmasız grupların ruh sağlığını tehdit eder (Clayton, 2020).

Pihkala 2018 sonbaharında yaptığı görüşmelerden ulaştığı “Bir büyükanne, yeni doğan torununu kucağına aldığı anda, bu küçük bebeğin gelecekte nasıl bir dünyada yaşayacağı konusunda kaygılanıyor; çünkü tahminlere göre, gelecek dünya giderek ağırlaşan çevresel sorunlarla boğuşacak. Bir lise öğrencisi, iklim değişikliği hakkında öyle derin bir kaygı duyduğunu anlatıyor ki, belirtileriyle başa çıkabilmek için antidepresan ilaçlar kullanmaya başlamıştır. Doğada vakit geçirmeyi seven orta yaşlı bir kadın ise, artık eskisi kadar dışarı çıkmadığını, çünkü doğada bulunmanın ona kaybedilenleri ve çevreye yönelik tehditleri

hatırlattığını fark ediyor” gibi örneklerin iklim kaygısının farklı belirtilerini tanımlamakta olduğunu belirtmektedir. Buna göre, İklim kaygısı (climate anxiety), daha geniş bir olgu olan eko-kaygının (eco-anxiety) bir yönüdür; çevresel sorunlar ve bunların yarattığı tehditler nedeniyle yoğun biçimde yaşanan zorlu duyguları kapsar. Daha geniş ölçekte, hem eko-kaygı hem de iklim kaygısı, dünyanın durumunun ruh sağlığımız üzerindeki etkisini içeren bir olgunun bileşenleridir (Pihkala, 2019).

Kaygı, genel olarak geleceğe yönelik belirsizlikten kaynaklanan bir huzursuzluk hissi olarak tanımlanmaktadır. Korku ile yakından ilişkili olmakla birlikte, korku genellikle daha belirgin bir tehdit karşısında ortaya çıkar. Buna karşılık, kaygı daha soyut ve belirsiz durumlarla ilişkilidir. Kavram, farklı yazarlar tarafından çeşitli anlamlarda kullanılmış olup bu çağrışımlar önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Sağlık alanında kaygı genellikle patolojik bir durum olarak, yani kaygı bozuklukları ya da yoğun kaygı hallerini ifade etmek için kullanılmaktadır. Duygu ve sinirbilim alanındaki araştırmacılar ise kaygıyı, belirsizlik durumlarında zihinde ortaya çıkan bilişsel ve duygusal süreçlerle ilişkilendirirler. Bu bakış açısı, kaygının uyum sağlayıcı ve işlevsel yönlerini de ön plana çıkarır. Ayrıca, psikoloji ve felsefe literatüründe kaygı, bastırılmış duygulardan kaynaklanan ve “varoluşsal kaygı” biçiminde ele alınabilmektedir (Barlow, 2004; Le Doux, 2016; Cox & Olatunji, 2019; Kurth, 2018; Akt., Pihkala, 2020a). Farklı kaygı biçimleri Şekil 3’te görülmektedir.

Şekil 3. *Anksiyetenin Farklı Biçimleri/Boyutları*



Eko kaygı, farklı kaygı biçimleriyle birlikte ortaya çıkabilen karmaşık bir olgudur ve bireylerde zaman içinde değişim gösterebilir. Bu nedenle çevre eğitimi alanında çalışanların, hem kendi duygusal tepkilerini hem de başkalarının yaşantılarını daha iyi anlayabilmek için eko kaygının çeşitli biçimlerinin farkında olmaları önemlidir. Kavramın belirsiz yapısına rağmen kullanılan terminoloji, bireylerin yaşadığı duyguların yoğunluğunu yansıtmaktadır. Çevresel kaygı ve endişe kavramları eko-kaygı ile yakından ilişkili olmakla birlikte, eko-kaygı

genellikle bu kavramların ifade edemediği güçlü çaresizlik ve umutsuzluk duygularını da içerir. Dolayısıyla eko kaygı, hem motivasyonel bir unsur taşır hem de doğaya yönelik sevgi ve sorumluluk duygusunu yansıtan derin bir psikolojik deneyimdir (Pihkala, 2020b; Pihkala, 2020a).

Anksiyete kendini bir duygu olarak gösterebilmekte ve ekolojik duygulanım ile ilgili tutumlar, davranışlar ve ifadeler genellikle anksiyete benzeri belirtiler içerebilmektedir. Suçluluk, keder, travma, umutsuzluk ve öfke ekoloji ile ilgili başlıca duygulardır (Kara, 2022). Ekolojik kaygı, “çevresel felaketin kronik korkusu” olarak tanımlanmaktadır (Clayton, 2017). İklim değişiklikleri, kişisel ilişkileri ve kişilerin birbirleriyle etkileşim biçimlerini etkilemektedir. Değişen çevre, eko-göç ve/veya eko-kaygı kaynaklı artan stres, toplumsal kimlik ve uyum kaybı, düşmanlık, şiddet ve kişilerarası ve gruplar arası saldırganlık yoluyla toplumun ruh sağlığını etkileyebilir (Clayton vd., 2017).

Bazı görüşlere göre, iklim değişikliği tehditlerine bağlı kaygı normal bir tepki olarak kabul edilebilir. Hatta, bazı kişilerde eko-kaygı çevresel sürdürülebilir davranışları harekete geçirebilir (Pihkala, 2020b, Akt., Boluda-Verdú vd., 2022) ve bunun için de mutlaka klinik bir tanı veya patolojinin göstergesi değildir. Öte yandan, bazılarında ise yüksek düzeyde eko-kaygı, öznel sıkıntı, ruminasyon, uyku bozukluğu, somatik rahatsızlık ve umutsuzluk gibi belirtilerle ruh sağlığında bozulmaya neden olabilir (O'Brien & Elders, 2021, Akt., Boluda-Verdú vd., 2022). Eko-kaygıyı kontrol etmek zor olduğunda ve kişinin günlük hayatını etkilediğinde, durum artık klinik olarak önemli kabul edilir (Clayton, 2020, Akt., Boluda-Verdú vd., 2022).

İklim değişikliğinin insan sağlığı ve refahı üzerindeki öngörülen etkileri göz önüne alındığında, bu durumun kaygıyı artırmak gibi olumsuz duygusal sonuçlara yol açması normal görünmektedir. Clayton ve Karazsia (2020), büyük fırtınalar, kuraklıklar veya toprak kaybı gibi iklim değişikliğiyle ilişkili olayların yaşanmasının yarattığı duygular üzerindeki doğrudan etkinin iyi belgelenmiş olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, çok güçlü kaygı düzeylerinin bireyde uyumsuzluğa yol açabileceği ve iş ya da sosyal ilişkiler üzerinde olumsuz etkiler doğurabileceği belirtilmektedir.

Eko-kaygı, bireyin ekolojik tehditlere ve zorluklara nasıl tepki vereceğiyle ilgili emin olmadığında yaşadığı kaygıdır (Kurth & Pihkala, 2022). Eko-kaygı bir alarm işlevi görür; bireyleri ekolojik değeri olan bir şey hakkında yeni veya zor kararlarla karşı karşıya kaldıkları durumlara karşı duyarlı hale getirir ve karşılaştıkları zorlukla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek bilişsel katılımı ve motivasyonu harekete geçirir. Dolayısıyla, eko-kaygı, çevresel yöneticiliğe ve eylemliliğe, ayrıca bireysel ve toplumsal refaha olumlu katkıda bulunabilecek farkındalık getiren bir duygudur.

Genel olarak eko-kaygının araçsal olarak değerli olduğuna dair bir iyimserlik vardır, sihirli bir iksir de değildir. Ancak, doğru zamanda ve doğru şekilde hissedildiğinde bireylerin olası çevresel tehditlere nasıl tepki vereceği konusunda önemli bir fark yaratabilecek bir duygu olduğu söylenebilir (Kurth & Pihkala, 2022). Kara (2022, s. 897), literatürdeki birçok tanımdan hareketle eko anksiyetenin, “dünyanın ve içinde yaşayan tüm canlıların geleceğinden emin olamama ve iklim krizine bağlı olarak yaşanabilecek ekolojik felaketlerden endişe duyma durumu” olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir.

Coğrafya ile eko anksiyete arasındaki ilişki, çevresel, sosyal ve psikolojik etkenlerin etkileşimiyle şekillenebilmektedir. Farklı coğrafi bölgeler iklim değişikliği ve çevresel risklerden farklı biçimlerde etkilenebilmekte; örneğin kıyı bölgelerinde deniz seviyesinin yükselmesi, kurak alanlarda ise su kıtlığı tehdidi bireylerde kaygı düzeyini artırabilir. Deprem, sel gibi doğal afetlere maruz kalan topluluklarda sürekli tehdit ve belirsizlik duygusu eko anksiyeteyi güçlendirebilir. Bununla birlikte, çevre bilincinin yüksek olduğu toplumlarda bireyler çevresel sorunlara karşı daha hazırlıklı ve uyumlu davranışlar sergileyebilir; bu durum kaygının daha yapıcı biçimde yönetilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca bireylerin yaşadıkları yerle kurdukları duygusal bağlar da çevresel değişimlere verdikleri tepkileri etkileyebilir; doğayla güçlü bağ kurmuş kişilerde kayıp ve umutsuzluk duygularının daha yoğun hissedilmesi olasıdır. Sonuç olarak, eko anksiyeteyi anlamada coğrafi koşulların dikkate alınmasının önemli olabileceği söylenebilir.

Sonuç itibarıyla coğrafya, insan ve çevre arasındaki etkileşimi mekânsal boyutta inceleyen bir bilim dalı olarak hem ekolojik vatandaşlığın gelişiminde hem de eko anksiyetenin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Coğrafya eğitimi sayesinde bireyler, iklim değişikliği, doğal afetler, çevre kirliliği ve kaynakların tükenmesi gibi küresel çevre sorunlarının mekânsal etkilerini kavramakta; bu farkındalık ise bir yandan çevresel kaygı ve belirsizlik duygularını artırarak eko anksiyeteyi tetikleyebilmekte, diğer yandan ise bireyleri daha sorumlu davranmaya yönlendirerek ekolojik vatandaşlık bilincinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda coğrafya, çevresel tehditlerin yarattığı kaygıyı yapıcı bir süreçle dönüştürerek, bireylerin doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı, çevreye zarar vermeme ve toplumsal sorumluluk üstlenme gibi ekolojik vatandaşlık davranışlarını benimsemelerine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla coğrafya ile ekolojik vatandaşlık ve eko anksiyete arasında dinamik bir etkileşim olup, coğrafya eğitiminin, çevresel kaygıyı yalnızca olumsuz bir duygu olmaktan çıkarıp sürdürülebilir çevre için motive edici bir unsur haline dönüştürebilme potansiyelinin olduğu düşünülmektedir.

Ekopedagoji

Ekopedagoji etimolojik olarak, canlılar ve çevreleri arasındaki karşılıklı ilişkinin incelenmesi anlamına gelen "ekoloji" ile eğitim bilimi anlamına gelen "pedagoji" sözcüklerinden oluşur. Buradan hareketle ekopedagojinin, genel olarak, ekolojik farkındalık oluşturma yaklaşımı olduğu söylenebilir (Yasida, 2020).

Eko-pedagoji, yüksek içsel farkındalığa sahip bireyler yetiştirebilmesine imkân sağlayarak, sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunabilir. Ekopedagoji, daha iyi bir çevreye yönelik bir eğitim biçimidir. Yalnızca karşılaşılan çevresel zorlukların farkında olmakla kalmayan, aynı zamanda bu sorunları sürdürülebilir ve sorumlu bir şekilde ele almak için gerekli adımları atmaya hazır ve yetenekli bir nesil inşa etme girişimidir (Febriantje, 2023, Akt., Amaliati vd., 2024).

Misiaszek'e (2025) göre ekopedagojinin temel amacını, "küresel ölçekte her şeyi kapsayan sosyo-çevresel adalete nasıl ulaşabiliriz?" sorusuna yanıt aramaktır. Ekopedagojinin genel hedefi, insanlığın sınırlarını aşarak "gezegen sürdürülebilirliğini" de kapsamaktadır. Ekopedagojinin öğrenciler, öğretmenler, toplumlar ve genel olarak çevre üzerinde hissedilebilen çeşitli yararları vardır. Bunlar (Grosseck vd., 2019, Akt., Amaliati vd., 2024):

- Öğrencilerde artan çevre bilinci ve çevre sorunları ile sürdürülebilirliğin sağlanmasının önemi konusunda artan anlayış
- Çevre sorunlarını çözme, aktif katılım ve kolektif eylemde bulunma
- Öğrencileri çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasına katkıda bulunmaya hazır, çevreyle ilgili değişim temsilcileri olarak güçlendirme
- Çevresel değerlere dikkat ederek öğretmen öğretiminin kalitesini iyileştirme toplumun da çevreyi koruma çabalarına dahil edilebilmesi, böylece kolektif farkındalık yaratılması
- Çevre dostu toplum uygulamalarını teşvik etmek

Anlaşıldığı gibi, Ekopedagoji, doğa, çevre ve toplum arasındaki ilişkiyi anlayarak çevresel farkındalık ve sorumluluk geliştirmeyi, sürdürülebilirliği amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bireylerin ekolojik krizler karşısında bilinçli ve birlikte hareket etmesini ve sürdürülebilir bir dünya için çevre dostu uygulamalarla çaba göstermesini hedefler. Coğrafya eğitimiyle doğrudan ilişkili olan bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca fiziksel bilgileri öğrenmelerinin ötesinde, ekosistem dengesi, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliği gibi konularda farkındalık kazanmalarını ve çevre bilinci geliştirmelerini sağlar.

Sonuç olarak, ekolojik vatandaşlık, bireylerin çevresel sorunlara duyarlı, sürdürülebilir yaşam biçimlerini benimsemiş, doğa ile uyum içinde bir yaşam sürmeye özen gösteren vatandaşlar olmaları gerektiğini vurgular. Ekopedagoji de bireyleri bu yönde eğitmeye çalışır. Eko anksiyete, çevresel bozulmalar, iklim değişikliği, doğal afetler gibi unsurlardan kaynaklanan kaygı durumunu tanımlar. Ekopedagoji, bu tür kaygılarla başa çıkabilmek ve insanları çevre sorunları konusunda yalnızca korkutmak yerine, çözüm önerileri sunarak umutlu bir yaklaşım geliştirmek için önemli bir araçtır. Sonuç olarak, ekopedagoji, hem coğrafya hem de ekolojik vatandaşlık ve eko anksiyete ile doğrudan ilişkili olan bir eğitim anlayışıdır.

İlgili Araştırmalar

Ekolojik vatandaşlık ve ekolojik anksiyete ile ilgili yapılan araştırmalar, incelenen değişkenler ve ulaşılan sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlgili Literatürde Ekolojik Vatandaşlık ve Eko Anksiyete ile İlgili Yapılan Çalışmalar

<i>Yazar(lar) Yayın Yılı</i>	<i>Amaç(lar)</i>	<i>Sonuç(lar)</i>
Thomashow (1995)	Thomashow’un çalışmasının temel amacı, bireylerin çevresel kimliklerini oluşturma süreçlerini anlamak ve bu sürecin bireylerin çevresel bilinçlenmesine katkısını incelemektir. Yazar, insanların çevreye olan bağlılıklarını ve bu bağlamda "düşünen çevreciler" olmalarının nasıl mümkün olabileceğini araştırmaktadır.	Thomashow, bireylerin çevresel bilinçlenmesinin ve ekolojik kimliklerini derinleştirebilmelerinin, sürdürülebilir yaşam pratiklerine ve çevresel adalet mücadelesine katılmalarına olanak tanıyacağını savunmaktadır. Bu bağlamda, düşünme, sorgulama ve kişisel deneyimler yoluyla çevresel duyarlılığın geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.
Smith (1998)	Smith, çevre sorunlarının çözülmesinde ekolojik vatandaşlık kavramını savunarak, bireylerin çevresel sorumluluklarını yerine getirerek daha sürdürülebilir ve adil bir toplum yaratmalarının önemini tartışmaktadır.	Çalışma, çevre bilincinin ve ekolojik sorumluluğun, yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal ve politik bir düzeyde etkili olmasının gerektiğini vurgular. Smith, ekolojik vatandaşlığın, bireylerin çevreyi koruma konusunda daha bilinçli ve eyleme geçmeye istekli olmalarını sağlayarak, küresel çevre krizlerinin çözümüne katkıda bulunabileceğini savunur.
Buko (2009)	Çevresel vatandaşlık kavramını teorik ve pratik açıdan ele almayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, çevresel sorumluluklar, çevresel bilinç ve çevre koruma konularında vatandaşlık kavramının nasıl uygulandığını araştırmaktadır.	Çevresel vatandaşlık kavramının teorik temellerini ve pratik uygulamalarını ele almaktadır. Ayrıca, çevresel vatandaşlığın çevre koruma ve sürdürülebilirlik açısından önemini vurgulamaktadır.
MacGregor ve Szerszynski, (2003)	Çalışmada, çevresel vatandaşlık kavramı ve yaşamın yönetimi konuları ele alınmıştır. Çevresel vatandaşlığın ne anlama geldiği, nasıl uygulandığı, insanların çevresel sorumluluklarını nasıl yerine getirdiği gibi konular incelenmiştir.	Çevresel sorunlara çözüm bulmak için, "çevre vatandaşlığı" kavramının eleştirel bir şekilde sorgulanması ve vatandaşların özgürlük ve eylem alanlarını genişleten alternatif çözümler geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Tablo 2 (Devamı)

<i>Yazar(lar) Yayın Yılı</i>	<i>Amaç(lar)</i>	<i>Sonuç(lar)</i>
Smith (2005)	Smith'in çalışmasının temel amacı, "yeşil vatandaşlık" kavramını geliştirmek ve bunun sosyal ekonomi üzerindeki etkilerini incelemektir. Yeşil vatandaşlık, bireylerin çevresel sorunlara karşı duyarlılık gösterebilme ve bunlarla mücadele etme kapasitesini ifade eder. Smith, çevresel sürdürülebilirlik ile sosyal adaletin nasıl birleştiğini analiz ederek, bu iki kavramın toplumsal değişim için nasıl iç içe geçtiğini gösterme niyetindedir.	Yeşil vatandaşlığın, çevresel adalet ve sosyal adalet arasında köprü kurarak, bireylerin sürdürülebilir pratikleri benimsemesini teşvik ettiği bulunmuştur. Sosyal ekonomi ile yeşil vatandaşlık arasında kurulan bağlantıların, çevresel politikalar geliştirilirken dikkate alınması gereken önemli unsurlar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, hem çevresel hem de sosyal sorunları ele alırken, politikaların ve uygulamaların daha geniş bir perspektiften düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır.
Horton (2005)	Makale, küreselleşen bir dünyada vatandaşlık politikalarını ele almaktadır ve küresel adalet kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Küreselleşme sürecindeki vatandaşlık anlayışının nasıl değiştiğini ve bu değişimin küresel adalet perspektifinden nasıl ele alınabileceğini inceler.	Küreselleşme sürecinin vatandaşlık anlayışını ve ulusal sınırların ötesindeki sorumlulukları nasıl etkilediği üzerine çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, küresel vatandaşlık kavramının önemi ve bu kavramın küresel adalet perspektifinden nasıl değerlendirilebileceği üzerine sonuçlar çıkarılmıştır.
Agyeman ve Evans (2004)	Çalışmada, çevresel adalet ve çevresel vatandaşlık kavramları arasındaki ilişki ve çevresel vatandaşlığın daha geniş bir sürdürülebilirlik ve yönetim bağlamında ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.	Bu çalışmada, çevresel vatandaşlığın tek başına yeterli olmadığı ve çevresel adalet ve sürdürülebilirlik gibi diğer kavramlarla bağlantılı olarak ele alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.
Barry (2005)	Barry'nin bölümü, çevresel vatandaşlığı sürdürülebilirlik bağlamında yeniden değerlendirmeyi ve bu süreçte toplumların nasıl daha aktif, katılımcı ve sorumlu bireyler yetiştirebileceğini araştırmayı amaçlamaktadır.	Çevresel vatandaşlığın sadece bireysel sorumluluk olmanın ötesinde, toplumsal katılım ve kolektif eylem gerektiren bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Barry, çevresel ve sürdürülebilirlik mücadelesinin birbirini destekleyen unsurlar olduğunu ve bu süreçlerin toplumlar üzerinde kalıcı bir etkisi olabileceğini savunur.
Dobson ve Bell (2006)	Bu kitap, çevresel vatandaşlık kavramını ele almakta ve çevre konularında vatandaşların sorumluluklarını ve katılımını nasıl artırabileceğini incelenmektedir. Kitap, çevresel konulara duyarlılığı ve çevre koruma çabalarını teşvik etmeyi amaçlayan önemli bir kaynak olabilir.	Çalışmada bireylerin, kurumların ve kuruluşların davranışlarındaki değişikliklerin sürdürülebilir kalkınmanın ön koşulu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Horton (2006)	Bu çalışma, yeşil aktivistler arasındaki günlük yaşamı inceleyerek çevreci vatandaşlığın nasıl sergilendiğini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın deseni, yeşil aktivistlerin günlük yaşamlarını nasıl incelendiğini ve çevreci vatandaşlığın nasıl gözlemlendiğini açıklar.	Bu çalışmada, yeşil politik aktivistlerin önemli bir çevre vatandaşlığı örneği teşkil ettiği sonucuna varılmıştır. Aktivistlerin günlük uygulamalarında gösterdikleri tutarlılık ve bağlılık, çevresel sorunlara karşı sorumlu ve duyarlı bir şekilde hareket etmenin ne anlama geldiğine dair somut bir örnek sunmaktadır.

Tablo 2 (Devamı)

<i>Yazar(lar) Yayın Yılı</i>	<i>Amaç(lar)</i>	<i>Sonuç(lar)</i>
Middlemiss (2010)	Çalışmanın amacı, sürdürülebilir tüketim konusunda bireysel sorumluluğun yeniden çerçevelenmesine dair anlayışı geliştirmektir. Bu amaçla, çevresel adalet ve ekolojik vatandaşlık kavramlarından yararlanarak, bireylerin çevresel sorunlarla nasıl etkileşimde bulunduğunu, bu sorumlulukların toplumsal yapılar ve eşitsizliklerle nasıl bağlantılı olduğunu incelemektedir.	Çalışmanın sonuçları, bireysel sorumluluk anlayışının ötesine geçilmesi gerektiğini ve bireylerin çevresel sürdürülebilirlik konusunda daha geniş sosyal ve politik bağlamlar içinde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.
Simpson vd. (2011)	Aşırı hava olayları ve doğal afetlerin insanların zihinsel sağlığı üzerindeki etkilerini araştırmak, bu olaylara maruz kalan bireylerin psikolojik iyi oluşunu anlamak ve bu konuda farkındalık yaratmak amacıyla yazılmıştır.	Ani ve aşırı hava olaylarının insanların stres, anksiyete, depresyon gibi ruhsal sağlık sorunlarına yol açabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
Karatekin (2011)	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yazılmıştır. Yazar, öğretmen adaylarının çevre konularındaki bilgi, tutum ve davranışlarını ölçmeyi ve çevre okuryazarlık düzeylerini anlamayı hedeflemiştir.	Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ölçeği alt boyutları incelendiğinde; çevreye dair kaygı, kullanım ve tutum seviyelerinin yüksek olduğu, ancak çevre bilgisi düzeyinin aşağıda kaldığı gözlemlenmiştir.
Özdemir (2010)	Bu araştırmada, ilkökul düzeyinde uygulanan çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu tasvir etmek hedeflenmiştir.	Öğretmenlerle öğrencilerin çevresel vatandaşlık anlayışının, bireylerin çevresel sorunlara karşı duyarlılık gösterip bu sorunların çözümü için gerekli çevresel sorumlulukları yerine getirmesi olarak algılandığı tespit edilmiştir.
Özden (2011)	İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitiminin önemini ve etkisini araştırmayı amaçlamaktadır.	İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin çevre konusundaki farkındalığını artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.
Karatekin (2013)	Araştırmanın amacı, coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerini saptamak ve çevre okuryazarlığının bileşenlerini (bilgi, duyuş, davranış, bilişsel beceri) etkileyen çeşitli faktörleri incelemektir.	Coğrafya öğretmen adaylarının fiziksel koruma davranışlarının orta seviyede, bireysel ve toplumsal ikna davranışlarının ise orta düzeyde ama nispeten düşük bir seviyede, politik ve yasal davranışlarının da düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.
Karatekin ve Sönmez (2014)	Makalenin ana teması, çevresel değerler eğitiminin önemi ve bu eğitimin nasıl verilebileceği üzerinedir. Çevresel değerler eğitiminin toplum ve çevre üzerindeki olumlu etkileri üzerinde durulmuş ve bu eğitimin bireylerin çevreye duyarlılığını artırabileceği vurgulanmıştır.	Makalede çevresel değerler eğitiminin bireylerin çevreye duyarlılığını artırabileceği ve toplum üzerinde olumlu etkileri olabileceği sonucuna varılmıştır.

Tablo 2 (Devamı)

<i>Yazar(lar) Yayın Yılı</i>	<i>Amaç(lar)</i>	<i>Sonuç(lar)</i>
Karatekin vd. (2014)	Makalede, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı sosyal katılımlarının önemi ve etkisi ele alınmaktadır. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde toplumsal olarak nasıl katkı sağlayabilecekleri ve sosyal sorumluluklarının ne şekilde şekillenebileceği üzerinde durulmaktadır.	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı sosyal katılım düzeylerinin ve tutumlarının önemli olduğu ve bu katılımın çözüm süreçlerine olumlu etkilerde bulunabileceği sonucuna varılmıştır.
Butler vd. (2014)	İklim değişikliğinin doğrudan ve dolaylı etkileri kaygı, depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu gibi çeşitli ruh sağlığı sorunlarına yol açabilir. Bilişsel engeller, iklim değişikliği ile başa çıkmayı zorlaştırabilir, ancak bilişsel çözümler bu engelleri aşmada ve ruh sağlığını korumada yardımcı olabilir.	Bu çalışmada, iklim değişikliğinin ruh sağlığı üzerinde önemli bir tehdit oluşturduğu sonucuna varılmıştır.
Clayton vd. (2014)	İklim değişikliğinin psikolojik etkileri ele alınmaktadır. Bu çalışmada, iklim değişikliğinin doğal afetlerin ötesinde insanların psikolojik sağlığı üzerindeki etkileri incelenmektedir.	Araştırma sonucunda, iklim değişikliğinin yalnızca Kasırgalar gibi aşırı hava olaylarından kaynaklanan travmalara (TSSB) değil, aynı zamanda "travma öncesi" stres bozukluğuna veya yaklaşan bir krizle ilgili orta ila aşırı kaygıya da neden olabileceğini bulunmuştur.
Sevgi (2015)	Çevre bilimleri disiplini hakkında genel bir bakış sunmayı ve temel kavramları açıklamayı amaçlamıştır.	Çevre bilimleri alanındaki temel konuları ele aldığı ve okuyuculara çevre bilimi hakkında geniş bir anlayış kazandırmıştır.
White (2015)	Acil durumlar ve iklim değişikliği arasındaki ilişkiyi ele alarak, travma ve iklim değişikliği konularını incelemeyi amaçlamaktadır	Acil durumlar ve iklim değişikliği arasındaki ilişkinin insanlar üzerindeki etkilerini ve bu konunun psikolojik boyutunu vurgulamaktadır
Ojala (2012)	İklim değişikliği eğitiminde karşılaşılan kaygıyla baş etmeyi ve umut dolu transgresif öğrenmeyi terapötik uygulamadan incelemeyi amaçlamaktadır.	İklim değişikliği eğitiminde kaygıyla baş etmenin ve umut dolu transgresif öğrenmenin terapötik uygulamadan nasıl ilham aldığını göstermektedir
Kelly (2017)	Çalışmada, üniversitedeki öğrencilerin çevre kaygısı deneyimleri ve iklim krizine nasıl sağlıklı duygusal tepkiler geliştirebilecekleri üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin iklim krizi ile ilgili duygusal tepkileri, çevre kaygısı yaşama durumları ve bu konuda akademik perspektifler ele alınmıştır.	Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin iklim değişikliği ve çevresel bozulma konusunda önemli bir endişe duyduğu ve bu endişenin ekolojik kaygı olarak bilinen bir zihinsel sıkıntıya yol açabileceği sonucuna varılmıştır.
Berry vd. (2018)	Bu çalışmada, iklim değişikliğinin ruh sağlığı üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır.	Çalışmada öncelikle, iklim değişikliğinin ruh sağlığı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra, ruh sağlığı ve iklim değişikliği arasındaki ilişkiyi incelemeye modern epidemiyolojinin sınırlamaları tartışılmıştır.

Tablo 2 (Devamı)

<i>Yazar(lar) Yayın Yılı</i>	<i>Amaç(lar)</i>	<i>Sonuç(lar)</i>
Karatekin ve Uysal (2018)	"Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği Geliştirme Çalışması" yapılmıştır. Bu çalışmada, ekolojik vatandaşlık kavramını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir.	Sonuç olarak, makalede ölçeğin geliştirilmesi ve test edilmesi sürecine odaklanılmış ve ekolojik vatandaşlık kavramının ölçülebilir bir boyutu olabileceği üzerinde durulmuştur.
Melo (2008)	Melo'nun çalışmasının temel amacı, ekolojik vatandaşlık kavramını tanımlamak ve bireylerin hem hakları hem de yükümlülükleri açısından bu kavramın nasıl şekillendiğini incelemektir. Makale, bireylerin çevresel sorunlara katılımını ve bu süreçlerin demokratik yapılarda nasıl mümkün olabileceğini vurgular.	Melo, ekolojik vatandaşlığın sadece bireysel bir sorumluluk değil, aynı zamanda toplumsal ve siyasi bir katılım biçimi olduğunu vurgular. Çalışma, bireylerin çevresel haklarını savunmaları ve bu konuda aktif bir şekilde rol almaları için gerekli araçların sağlanması gerektiğini savunmaktadır.
Schild (2018)	Schild'in çalışmasının temel amacı, sivil rekreasyon etkinliklerinin bireylerde çevresel vatandaşlığı teşvik etme potansiyelini araştırmaktır. Yazar, bu tür etkinliklerin katılımcılar üzerindeki motivasyonel etkilerini ve sonuçlarını değerlendirerek çevresel bilinçlenmeyi artırmayı hedefler.	Schild'in bulguları, çevresel vatandaşlığın desteklenmesinde sivil rekreasyonun önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür etkinlikler, bireyler arasında sosyal bağlar oluştururken, aynı zamanda çevre konularına duyarlılığı da artırır. Bireylerin yalnızca kendi çevresel durumları değil, aynı zamanda toplumsal etki süreçlerine katıldıkları için sorumluluk hissetmeleri teşvik edilir.
Öztürk ve Özkan (2019)	Sürdürülebilir topluluklar ve ekolojik vatandaşlık kavramlarının anlaşılmasını derinleştirmek ve bu konulardaki mevcut literatüre katkıda bulunmak amacıyla yazılmıştır.	Sürdürülebilir topluluklar ve ekolojik vatandaşlık kavramlarının önemi vurgulanmış, bu kavramların toplum üzerindeki etkileri ve uygulamaları üzerine çeşitli öneriler sunulmuştur.
Pihkala (2020)	Ekolojik krizlerin neden olduğu kaygıları, özellikle çevre kaygısı ve iklim kaygısını analiz etmeyi amaçlamaktadır.	Çevre kaygısı ve iklim kaygısının bireyler üzerindeki etkilerini ve bu kaygılarla başa çıkma stratejilerini açıklamaktadır.
Clayton (2020).	Makale iklim değişikliğine yönelik psikolojik tepkileri ele almaktadır. Bu çalışmada, iklim değişikliğinin neden olduğu çevresel endişe ve kaygıların bireylerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkileri incelenmektedir. Bu çalışma, iklim değişikliğinin bireylerde yarattığı psikolojik tepkileri anlamak ve bu konuda farkındalığı artırmak amacıyla önemli bir katkı sağlamaktadır.	Bu çalışmada iklim kaygısı klinik ilgiyi hak eden gerçek bir olgu gibi görünse de, uyumsuz ve uyumsuz kaygı düzeylerini birbirinden ayırmanın önemli olduğu, bireysel ruh sağlığına odaklanmak, dikkati iklim değişikliğiyle mücadele için gerekli olan toplumsal tepkiden uzaklaştırmamanın önemine dikkat çekilmiştir.

Tablo 2 (Devamı)

<i>Yazar(lar) Yayın Yılı</i>	<i>Amaç(lar)</i>	<i>Sonuç(lar)</i>
Clayton ve Karazsia (2020)	Bu çalışmada, çevresel kaygı ve endişenin ölçülmesi için bir ölçek geliştirilmiş ve geçerliliği test edilmiştir. Yazarlar, çevresel kaygının bireylerin çevresel endişeleri ve duygusal tepkileri üzerindeki etkilerini anlamak ve ölçmek için bu ölçeği oluşturmuşlardır. Bu çalışma, çevresel endişenin ölçülmesi ve bu endişenin bireylerin davranışlarına ve duygusal durumlarına nasıl yansıdığını anlamak için önemli bir araç sunmaktadır.	Çalışma sonucunda iklim değişikliği farkındalığıyla ilişkili olumsuz duygusal tepkilere olan ilginin giderek arttığı, bu kaygının özellikle genç yetişkinler arasında nadir olmadığını; endişenin kişinin hayatındaki daha ciddi bir etkiden ayırt edilebileceği; ve iklim değişikliği kaygısının, iklim değişikliğine verilen davranışsal değil duygusal tepkilerle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.
Coffey vd. (2021)	Bu çalışmada, iklim değişikliği nedeniyle ortaya çıkan endişe olan "eko-anksiyete" ele alınmıştır, insanlar gelecekleri hakkında endişelenmekte ve kaygı duymaktadır. Bu kapsamlı inceleme, mevcut bilimsel literatürü eleştirel bir şekilde değerlendirmiş ve sentezlemiştir.	Bu çalışmada, eko-anksiyetenin artan bir şekilde kabul gören ve ele alınması gereken bir sorun olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın bulguları, eko-anksiyetenin temel özelliklerini ve bu sorunun nasıl ele alınabileceğini daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır.
Graham vd. (2021)	Bu çalışma, bireylerin sürdürülebilirlik konusunda yaşadıkları duygusal deneyimi ve bu deneyimin bireyin varoluşsal algısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle, eko-anksiyete olarak adlandırılan çevresel kaygı duygusunun bireylerin dünya görüşlerini ve yaşam tarzlarını nasıl şekillendirdiği araştırılmaktadır.	Çalışma, sürdürülebilirlik endişesinin günümüzde yaygın bir deneyim olduğunu ve bu durumun bireylerde derinlemesine bir varoluşsal kaygıya yol açtığını göstermektedir. Eko-anksiyete, bireylerin gelecek hakkında belirsizlik hissetmelerine ve dünyayla olan bağlarını sorgulamalarına neden olmaktadır.
Kara (2021)	Çalışmada, iklim değişikliğinin sosyal ve kültürel alanlarla nasıl etkileşim içinde olduğu, bu etkileşimin neresinde olduğu ve hangi sonuçları doğurduğu gibi konular ele alınmıştır. İklim değişikliğinin sosyal yapılar, kültürel değerler ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkileri incelenmiştir.	Sonuç olarak, farklı cinsiyet, ırk ve sosyo-ekonomik statü grupları arasındaki katılımın artırılması, iklim krizine karşı daha etkili çözümler geliştirilmesine ve ortak eylemin sağlanmasına önemli bir katkı sağlayabilir. Farklı kimliklerin ve grupların katılımı, iklim krizine karşı daha etkili çözümler için önemli bir unsurdur.
Cebeci vd. (2022)	Bu çalışmanın temel amacı, iklim değişikliği ile ilgili anksiyete düzeylerini ölçmek için kullanılan bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasını sağlamak ve bu yeni versiyonun geçerlik ve güvenilirlik özelliklerini değerlendirmektir.	Cebeci ve ekibi, iklim değişikliği anksiyete ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu belirlemişlerdir. Bu, Türkiye'de iklim değişikliği anksiyetesini araştırmak isteyen araştırmacılar için önemli bir araç sağlamaktadır.
Uzun vd. (2022)	Ekolojik kaygı ölçeğinin Türkçe versiyonunun geliştirilmesini amaçlanmıştır.	Ekolojik kaygı ölçeğinin güvenilirliğini ve geçerliğini test edilip, Türkçe versiyonunun geliştirilmiştir.

Tablo 2 (Devamı)

<i>Yazar(lar) Yayın Yılı</i>	<i>Amaç(lar)</i>	<i>Sonuç(lar)</i>
Hooven vd. (2022)	Bu çalışmanın temel amacı, erken çocukluk eğitiminde ekolojik vatandaşlık kavramını nasıl etkili bir şekilde öğretilebileceğini göstermektir. Yazarlar, çevresel farkındalık yaratmanın ve çocuklara ekolojik sorumluluk kazandırmanın önemini vurgular.	Erken çocukluk döneminde ekolojik vatandaşlığın öğretilmesinin, sürdürülebilir bir gelecek için büyük bir öneme sahip olduğunu savunmaktadır. Bu eğitim yaklaşımı, çocuklara çevresel sorunların önemini anlamaları için gerekli araçları sağlarken, aynı zamanda onları aktif birer toplumsal katılımcı olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir.
Kara (2022)	Makale, eko-anksiyete kavramını incelerken ekolojik krizle ilişkisini ve yeni bir kavram olarak nasıl ele alındığını açıklamaktadır. Bu nedenle, makalenin amacı, eko-anksiyete konusunu derinlemesine incelemek ve bu konudaki yeni bir bakış açısını sunmaktır.	Makalede eko-anksiyetenin çevresel felaketler, iklim krizi ve ekolojik kriz bağlamında tartışılan ve üzerine araştırmalar yapılan bir konu olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, eko-anksiyetenin bizi önleyici eyleme teşvik edebileceği ve bu konuda farkındalık yaratmanın önemli olduğu ifade edilmektedir.
Skilling vd. (2022)	Çalışmanın temel amacı, sınıf ortamında eko-anksiyete ile başa çıkabilmek için öğretmenlere rehberlik etmek ve bu konuda yapıcı yaklaşımlar sunmaktır. Yazarlar, eko-anksiyeteyi yalnızca olumsuz bir duygu olarak görmeyip, öğrencilerin harekete geçmeleri ve çözüm odaklı düşünceleri için bir fırsata dönüştürmenin yollarını incelemektedirler.	Çalışmasında, sürdürülebilirlik eğitiminde umut ve çaresizlik duygularının birlikte ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Çalışma, eko-anksiyete ile etkin bir şekilde mücadele ederek, öğrencilerin sürdürülebilirlik konusunda umutlu ve kararlı olmalarını sağlamanın önemini vurgulamaktadır.
Uchendu (2022)	Bu çalışmasının temel amacı, eko-anksiyeteyi bir gençlik iklim aktivisti olarak kendi deneyimleri üzerinden incelemek ve bu duygunun hem olumsuz hem de olumlu etkilerini ortaya koymaktır.	Uchendu'nun çalışması, eko-anksiyetenin genç iklim aktivistleri için hem bir zorluk hem de bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Uchendu, çalışmasında eko-anksiyetenin hem olumsuz hem de olumlu yönlerini ele alarak, bu duygunun karmaşık ve çok yönlü bir fenomen olduğunu göstermektedir.
Akbakla vd. (2023)	Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık kavramına dair anlayışlarını ve bu bağlamda çevresel sorunlara karşı tutumlarını değerlendirmektir. Yazarlar, öğretmen adaylarının ekolojik bilinç düzeylerini, çevresel sorunlardaki rolleri ve çözüm önerilerini nasıl algıladıklarını araştırarak, gelecekteki eğitim uygulamalarına katkıda bulunmayı hedeflemektedir.	Bu çalışma, öğretmenlerin ekolojik vatandaşlık konusunda bilgi ve deneyim kazanmalarının, öğrencileri çevresel sorunlara karşı bilinçlendirmek için önemli bir adım olduğu sonucuna varır.

Tablo 2 (Devamı)

<i>Yazar(lar) Yayın Yılı</i>	<i>Amaç(lar)</i>	<i>Sonuç(lar)</i>
Ayassamy vd. (2024)	Bu çalışmanın amacı, iş yerindeki çevresel kaygının mevcut literatürde nasıl ele alındığını incelemek ve bu kaygının bireyler üzerinde yarattığı etkileri anlamak, aynı zamanda bu etkilerin azaltılmasına yönelik önerilerde bulunmaktır. Eko kaygının, iklim değişikliği ve çevresel bozulma gibi konularla bağlantılı olarak nasıl ortaya çıktığı, hangi durumlarda yoğunlaştığı ve bu durumların çözümleri ele alınmıştır.	Bu çalışma, iş yerinde eko kaygının giderek daha önemli bir konu haline geldiğini ve bunun bireylerin iş yaşamlarını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Çalışma, çevresel kaygı ile başa çıkmanın yollarının geliştirilmesi gerektiğini önermekte ve iş yerinde daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir kültür oluşturma hedefini önemsemektedir.
Gienger vd. (2024)	Bu çalışma, Antroposen döneminde gençlerin doğa ile olan bağlantılarındaki kopukluk, eko-kaygı (iklim kaygısı) ve ontolojik güvensizlik durumlarını anlamak ve bu sorunlara yanıt verecek sorumlu çevre eğitimine dair stratejiler geliştirmeyi hedeflemektedir.	Çalışma, gençlerin doğal çevre ile ilişkilerinin zayıflamasının, onların eko-kaygı düzeylerini artırarak psikolojik sorunlara yol açtığını göstermektedir. Ayrıca, bu kaygıların yaşam memnuniyetlerini olumsuz etkilediği vurgulanırken, eğitim sisteminin bu sorunlara duyarlı bir şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği önerilmektedir.
Hogg vd. (2024)	Makale, çevre kaygısının zihinsel sağlık üzerindeki etkilerini ve bu kaygının çevresel davranışlarla olan ilişkisini araştırmaktadır. Makale, çevre kaygısının zihinsel sağlık sonuçları ve pro-çevresel davranışlar üzerindeki etkileri hakkında daha fazla bilgi sunmaktadır.	Çalışma hakkında genel olarak, çevre kaygısının psikolojik etkileri ve bireylerin çevresel davranışları üzerindeki etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.
Koca & Çobanoğlu (2024)	Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık, doğanın hakları ve çevresel sorumluluklar gibi konulardaki görüşlerini belirlemektir. Öğrencilerin ekolojik vatandaşlık seviyeleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.	Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık konusundaki farkındalıklarının belirli bir seviyeye ulaştığı ancak bilgi eksikliklerinin bulunduğu, doğa ve çevreye yönelik sorumluluklarının önemli olduğu ancak bu sorumlulukları pratikte yerine getirmede daha fazla eğitim ve etkinlik ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmalarda genel olarak ekoloji, insanların eko vatandaşlık düzeyleri ve bu düzeyle beraber gösterdikleri tepkileri, eko anksiyete düzeyleri ve bu anksiyete için alınacak önlemler gibi konular üzerinde durulduğu görülmektedir. Eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık arasındaki ilişkinin netleştirilmesi amacıyla yapılan araştırmaların incelenmesi sonucunda, bu iki kavramın kompleks ve çok yönlü bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Araştırmalar, eko anksiyetenin iklim değişikliği, çevresel bozulma ve insan faaliyetlerinin çevresel etkileri gibi konulardaki endişelerden kaynaklandığını göstermektedir. Diğer taraftan ekolojik vatandaşlık, bireylerin çevreyi koruma ve sürdürülebilir bir gelecek yaratma sorumluluğunu üstlenmelerini hedefleyen bir kavram olarak tanımlanmaktadır.

Eko anksiyete günümüzde giderek yaygınlaşan bir sorun olup, özellikle gençler arasında daha belirgin hale gelmektedir. Bu durum sadece çevresel kaygılarla değil, aynı zamanda bireylerin varoluşsal anlam arayışları ve gelecek kaygılarıyla da ilişkilidir. Eko anksiyete, depresyon, kaygı ve stres gibi çeşitli psikolojik sorunlara yol açabilmektedir. Bunun yanı sıra, toplumsal katılımları ve siyasi tutumları etkileyerek çevresel hareketlere katılımı artırabilir. Eğitim sistemleri, eko anksiyeteye başa çıkmak ve öğrencilerde çevresel bilinç geliştirmek için kritik bir rol oynamaktadır. Ekolojik vatandaşlık ise bireylerin çevreye karşı sorumluluklarının yanı sıra toplumsal değişim için de aktif rol almalarını gerektiren bir kavramdır.

Araştırmalardan çıkarılabilecek bazı önemli noktalar şunlardır:

- Çevresel sorunlar, bireylerin psikolojik sağlığını etkilemektedir.
- Eğitim, ekolojik vatandaşlık bilincini geliştirmek için önemli bir araçtır.
- Eko anksiyete, bireyleri harekete geçirebilecek bir güç olabilir.
- Çevresel sorunlar, sadece çevresel değil aynı zamanda sosyal ve politik bir boyut taşımaktadır.
- Sürdürülebilir bir gelecek için, bireysel ve toplumsal düzeyde dönüşümler gereklidir.

Eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık arasındaki ilişkinin karmaşık ve çok yönlü olduğu söylenebilir. Eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık üzerine yapılan araştırmalarda, bu iki kavram arasındaki ilişkinin daha derinlemesine incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık arasındaki ilişkinin netleştirilmesi, çevresel sorunlara karşı duyarlılığın artırılmasına ve daha etkili çözümlerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada eko anksiyete düzeyleri ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmada korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır.

Literatürde korelasyonel araştırmaların betimsel araştırmanın içinde verildiği de görülebilmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2011). Değişkenler arasındaki ilişkinin bu değişkenlere müdahale edilmeden belirlenmeye çalışılan araştırmalar, Korelasyonel araştırmalardır. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin düzeyini belirlemede etkili araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2015). Bu araştırmalarda, öncelikle değişkenlere ait ölçümler yapılır. Daha sonra elde edilen verilere uygun analiz yöntemleri uygulanarak, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve gücü ortaya konmaya çalışılır (İlhan & Gezer, 2021).

Korelasyonel araştırmalarda, belirlenen farklı türdeki değişkenler arasındaki ilişki, çeşitli teknikler yoluyla hesaplanmakta olup, +1 ile -1 arasında değer alan bir korelasyon katsayısı ile ortaya konmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın ulaşılabilir evrenini Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklem grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara örnekleme ile oluşturulmuştur. Yöntem, zaman, para ve işgücü yönünden ekonomik olma (Büyüköztürk vd., 2015) yönü ile tercih edilmiştir. Uygun/kazara örnekleme, araştırmacının kolayca erişebildiği bireyleri rastgele seçerek zaman ve maliyet açısından verimlilik sağlamasına olanak tanıyan bir yöntemdir.

Literatürde uygun örnekleme ve kazara örnekleminin farklı yöntemler olarak da ele alındığı görülmektedir. Verilerin toplandığı örneklem, araştırmacının dışında, araştırmacıdan bağımsız olarak ortaya çıkıyorsa bu kazara örnekleme olarak ifade edilmektedir. Araştırmacının

araştırma verilerini zaman, para ve işgücü açısından kolayca ulaşabileceği bir örneklemden toplaması ise uygun örnekleme yöntemi olarak bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2015).

Uygun örnekleme ile ulaşılan veriler genelleme sorunları nedeniyle kesin sonuçlar üretmeye olanak tanımaz. Bununla birlikte, bazı avantajlarından dolayı, sosyal araştırmalarda uygun örnekleme yaygın olarak kullanılmaktadır. Hazırlık gerektirmesi, zorluğu ve maliyetler nedeniyle olasılıklı örneklemler bazen tercih edilmeyebilmektedir (Bryman, 2012). Atatürk Üniversitesi ülkemizin hemen hemen her ilinden gelen çok sayıda öğrencinin çok çeşitli disiplinlerde öğrenim gören öğrenci profiline sahip olmasının, araştırma için bir avantaj olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın katılımcılarını 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Tablo 3'te katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. *Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	N	%
Kadın	1229	50.6
Erkek	1198	49.4
Toplam	2427	100.0

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların %50.6'sının kadın, %49.4'ünün erkek olduğu anlaşılmaktadır. Kadın katılımcıların erkeklerden fazla olduğu görülmektedir. Toplamda 2427 katılımcı vardır. Tablo 4'te katılımcıların devam eden eğitim durumları verilmiştir.

Tablo 4. *Katılımcıların Eğitim Durumları*

Eğitim Durumu	N	%
Ön Lisans	209	8.6
Lisans	2071	85.3
Yüksek Lisans	111	4.6
Doktora	36	1.5
Toplam	2427	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların %8.6'sının (n=209) Ön lisans, %85.3'ünün (n=2071) lisans, %4.6'sının (n=111) yüksek Lisans, % 1.5'inin (n=36) doktora öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır. Lisans öğrencilerinin fazla olduğu görülmektedir. Toplamda 2427 katılımcı vardır. Tablo 5'te katılımcıların öğrenim gördükleri alanlar (fakülte/birim) verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Alanlar (Fakülte/Birim)

Alan (Fakülte/Birim)	N	%
Sosyal Bilimler	855	35.2
Sağlık Bilimleri	622	25.7
Fen ve Teknik Bilimleri	343	14.1
Eğitim Bilimleri	329	13.6
Ziraat ve Veterinerlik	172	7.1
Spor Bilimleri	54	2.2
Yabancı Diller	52	2.1
Toplam	2427	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların %25.7'sinin (n=622) Sağlık Bilimleri (Dış hekimliği, eczacılık, hemşirelik, tıp, sağlık hizmetleri fakülteleri, sağlık bilimleri enstitüsü) %35.2'sinin (n=855) Sosyal Bilimler (edebiyat, hukuk, İİBF, ilahiyat, GSF, turizm fakülteleri, sosyal bilimler meslek yüksekokulu, sosyal bilimler enstitüsü) %14.1'in (n=343) Fen ve Teknik Bilimler (fen, mühendislik, mimarlık, teknik bilimler meslek yüksekokulu) %13.6'sının (n=329) Eğitim Bilimleri (eğitim fakültesi ve eğitim bilimleri enstitüsü) %2.2'sinin (n=54) Spor Bilimleri (spor bilimleri fakültesi ve spor meslek yüksekokulu) %7.1'inin (n=172) Ziraat ve Veterinerlik (ziraat, veterinerlik ve su ürünleri fakültesi) %2.1'inin (n=52) Yabancı Diller (yabancı diller fakültesi ve yabancı diller enstitüsü) öğrencileri olduğu görülmektedir. Sosyal Bilimlerde katılımın fazla olduğu anlaşılmaktadır. Toplamda 2427 katılımcı vardır. Tablo 6' da katılımcıların sınıfları verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Sınıfları

Sınıf	N	%
Hazırlık Sınıfı	80	3.3
1.Sınıf	314	12.9
2.Sınıf	633	26.1
3.Sınıf	361	14.9
4.Sınıf	706	29.1
5.Sınıf	180	7.4
6.Sınıf	7	0.3
Enstitü Ders Aşaması	47	1.9
Enstitü Tez Aşaması	99	4.1
Toplam	2427	100.0

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların %3.3'ünün (n=80) Hazırlık Sınıfı, %12.9'unun (n=314) 1.Sınıf, %26.1'inin (n=633) 2.Sınıf, %14.9'unun (n=361) 3.Sınıf, %29.1'inin (n=706)

4.Sınıf, %7.4'ünün (n=180) 5.Sınıf, %0.3'ünün (n=7) 6.Sınıf, %1.9'unun (n=47) Enstitü Ders Aşamasında, %4.1'inin (n=99) Enstitü Tez Aşamasında olduğu görülmektedir. 4.Sınıflarda katılımın fazla olduğu anlaşılmaktadır. Toplamda 2427 katılımcı vardır. Tablo 7' de katılımcıların çevre üyeliği durumları verilmiştir.

Tablo 7. *Katılımcıların Çevre ile İlgili Herhangi Bir Vakıf, Kuruluş vb. Üyelik Durumları*

Çevre Üyeliği	N	%
Evet	140	5.8
Hayır	2287	94.2
Toplam	2427	100.0

Tablo 7 incelendiğinde, “Çevre ile ilgili herhangi bir vakıf, kuruluş vb. üyeliğiniz var mı”? sorusuna 2427 katılımcının %5.8'inin evet, % 94.2'sinin hayır dediği görülmektedir. Buna göre, çevre ile ilgili yapılara üyelik oranının katılımcılar arasında oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 8. *Katılımcıların Üyesi Olduğu Çevre ile İlgili Vakıf ve Kuruluşlar*

Katılımcıların Üyesi Olduğu Vakıf/Kuruluş Adı	N	%
TEMA	103	73.6
Yeşilay	21	15.0
Kızılay	4	2.9
WWF- Türkiye	4	2.9
ÇEKÜL	3	2.1
Doğa Vakfı	3	2.1
AFAD	2	1.4
Toplam	140	100.0

Tablo 8 incelendiğinde, toplam 140 katılımcının %73.6'sı (103 kişi) TEMA Vakfı'na üye olup, çevre duyarlılığı ve sürdürülebilir yaşama yönelik bilinçlenme konusunda en çok tercih edilen sivil toplum kuruluşu olma özelliğini taşımaktadır. Onu %15.0 ile Yeşilay takip etmekte, bu da çevreyle doğrudan ilişkili olmasa da sağlıklı yaşam ve toplumsal bilinç alanlarında önemli bir ilginin olduğunu göstermektedir. Geri kalan vakıflar Kızılay, WWF-Türkiye, ÇEKÜL, Doğa Vakfı ve AFAD her biri %2.9 veya daha düşük oranlara sahiptir ve bu durum, çevreyle ilgili çok sayıda vakıf bulunmasına rağmen katılımcıların üyeliklerinin az olduğunu göstermektedir. Çevreyle ilgili sivil örgütlenmenin daha çok TEMA Vakfı etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.

Atatürk Üniversitesi'nde çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik faaliyetler hem ders içi hem de ders dışı alanlarda yürütülmektedir. Üniversite bünyesinde yer alan “Atauni Genç TEMA”, “Ekoloji Kulübü”, “Afet Bilinçlendirme Kulübü”, “Arama Kurtarma Kulübü” ve “Doğa Sporları Kulübü” gibi öğrenci toplulukları; doğa koruma, afet bilinci ve ekolojik farkındalık konularında çeşitli etkinlikler düzenleyerek çevresel duyarlılığın gelişimine katkıda

bulunmaktadır (AÜ, 2025a). Bununla birlikte, Fen Fakültesi'nde açılan “Çevre ve İnsan Sağlığı” dersi ile Mühendislik Fakültesi'nin “Çevresel Sürdürülebilirlik”, “İklim Değişikliği ve Çevresel Etkileri”, “Atık Yönetimi ve Hijyen” ve “Çevre Bilinci ve Sosyal Sorumluluk” gibi dersleri, öğrencilerin çevreyle ilgili teorik bilgi edinmelerini ve sürdürülebilir yaşam anlayışını geliştirmelerini sağlamaktadır. Farklı fakültelerdeki bu ders ve kulüp etkinlikleri, öğrencilerin çevre sorunlarını disiplinler arası bir bakış açısıyla ele almalarına olanak tanıyarak, ekolojik vatandaşlık bilincinin üniversite düzeyinde pekiştirilmesine önemli katkılar sunmaktadır (AÜ, 2025b).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin eko anksiyete düzeyleri ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin eko anksiyete düzeylerini belirlemek için orijinali Hogg vd. (2021) tarafından geliştirilen Eko Anksiyete Ölçeği'nin Uzun vd. (2022) tarafından Türk kültürüne uyarlanan versiyonu kullanılmıştır. Ölçek, duygusal belirtiler (dört madde), ruminasyon (üç madde), davranışsal belirtiler (üç madde), kişisel etkiye ilişkin kaygı (üç madde) boyutlarına ilişkin maddeleri içeren dört bölümden oluşmaktadır. Ölçekte, Likert tipinde 4 seçeneqli (Hiçbir zaman, Bazen, Sıklıkla, Neredeyse Her Zaman) olarak hazırlanmış 13 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 52'dir. Ölçeğe ilişkin uyarlama çalışmasında Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı duygusal belirtiler alt boyutu için .83; davranışsal belirtiler alt boyutu için .86; ruminasyon alt boyutu için .84; kişisel etkiye ilişkin kaygı alt boyutu için .84 ve ölçeğin geneli için .91 ölçülmüştür.

Araştırmada kullanılan ölçekler Google Form aracılığıyla uygulanmıştır. Üniversitedeki ilgili birimlerden gerekli uygulama izinleri alınmış (Ek-15) ve formlar ilgili birimler tarafından OBS (Öğrenci Bilgi Sistemi) üzerinden öğrencilere ulaştırılmıştır. Ayrıca, araştırmacı bu birimleri dolaşmış dershaneler, kantin vb. ortamlarda öğrencilerin QR Kod okutarak ölçeklere ulaşmaları sağlanmıştır. Bu sayede, geniş bir örneklem grubuna ulaşılmıştır.

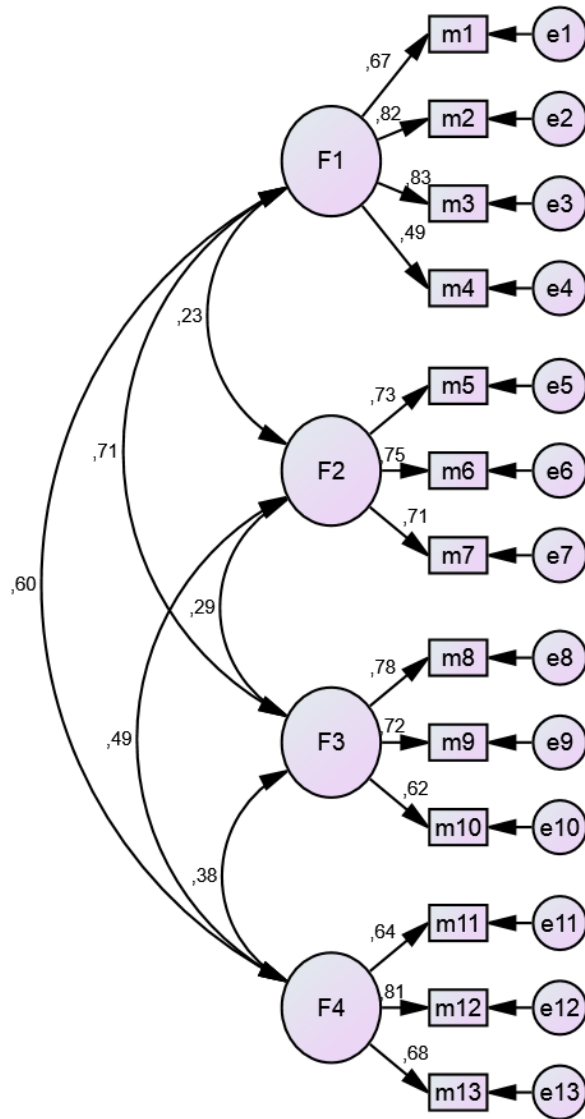
Bu araştırmada, elde edilen verilerin, güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin geneli ve alt boyutları için Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlere ilişkin ölçümler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Eko Anksiyete Ölçeği Güvenirlik Testi Sonucu

Ölçek	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Duygusal Belirtiler	4	.79
Ruminasyon	3	.76
Davranışsal Belirtiler	3	.74
Kişisel Etkiye İlişkin Kaygı	3	.74
EAÖ Genel	13	.75

Tablo 9'a bakıldığında, EAÖ'nün iç tutarlık katsayısı duygusal belirtiler alt boyutu için .79; ruminasyon alt boyutu için .76; davranışsal belirtiler alt boyutu için .74; kişisel etkiye ilişkin kaygı alt boyutu için .74 ve ölçeğin geneli için .75 olarak hesaplanmıştır. Bu verilerden yola çıkarak EAÖ'nün oldukça güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir (Özdamar, 2004). Ayrıca, ölçeğin geçerliğinin gözden geçirilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğe ilişkin uyarlama çalışmasında belirtilen yapının bu araştırma örnekleminde de doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. DFA'ya ilişkin path diyagramı Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4. *Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diyagramı*



F1=Duygusal Belirtiler; F2=Ruminasyon; F3=Davranışsal Belirtiler; F4=Kişisel Etkiye İlişkin Kaygı

Araştırma örnekleminde elde edilen verilere DFA yapılmış ve model uyum indeksleri incelenmiştir. Alanyazında, bir örneklemden elde edilmiş veri setine DFA uygulanabilmesi için, örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Bryman & Cramer, 2001; Hatcher, 1994; Suhr, 2006). Araştırmanın veri toplama sürecinde bu hususa da dikkat edilmiş ve 13 maddeli ölçek formu 150 kişiye uygulanmıştır. Ayrıca model uyumu değerlendirilirken yaygın olarak incelenen indeksler (Koyuncu & Kılıç, 2019) ve Karagöz'ün (Akt., 2021, s. 695) aktardığı referans değerler kullanılmıştır. χ^2 / sd , RMR, SRMR, RMSEA, TLI, IFI gibi model uyumuna ilişkin indeksler DFA değerlendirilirken incelenen değerler arasındadır. Buna ilişkin ölçümler ve uyum düzeyleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Model Uyumuna İlişkin İndeksler

İndeksler	Eşik Değer		Ölçüm	Sonuç
	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum		
CMIN/DF	$\chi^2 / sd \leq 3$	$\chi^2 / sd \leq 5$	1.66	İyi Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq 0.05$	$RMSEA \leq 0.08$	.067	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$0 < RMR \leq 0.05$	$0 < RMR \leq 0.08$	.044	İyi Uyum
SRMR	$0 < SRMR \leq 0.05$	$0 < SRMR \leq 0.08$	.058	Kabul Edilebilir Uyum
TLI (NNFI)	$0.95 \leq NNFI$	$0.90 \leq NNFI$	.92	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	$0.95 \leq IFI$	$0.90 \leq IFI$	.94	Kabul Edilebilir Uyum
Sd	-	-	59	-
χ^2	-	-	98,118	-

Not. Kaynak: Referans değerler Karagöz'den (Akt., 2021, s. 695) alınmıştır.

Tablo 10'a bakıldığında, model uyumuna ilişkin indekslerin $\chi^2=98.118$ ($sd=59$, $p=.00$), $\chi^2 / sd= 1.66$, $RMSEA= .067$, $RMR= .044$, $SRMR= .058$, $TLI= .92$, $IFI=.94$ olduğu görülmektedir. Buna göre, Eko Anksiyete Ölçeği 'ne ilişkin uyarılma çalışmasında belirtilen yapının bu araştırmanın örneklemini için de doğrulandığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, uyarılma çalışmasında belirtilen yapı bu araştırma örnekleminde de geçerlidir. Dolayısıyla ölçek formunun bu araştırma örnekleminde kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin ekolojik vatandaşlık düzeylerini tespit etmek için de ekolojik vatandaşlık ölçeği kullanılacaktır. Ekolojik vatandaşlık ölçeği, Karatekin ve Uysal (2018) tarafından geliştirilmiş, 24 maddeden oluşan ve toplam varyansın %49.811'ini açıklayan 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk, hak ve adalet olarak isimlendirilmiştir. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizinde model veri uyumunun çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin tamamı için Cronbach-Alfa iç

tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Faktörler için hesaplanan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla 0.86, 0.76, 0.74 ve 0.63 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ışığında geliştirilen Ekolojik Vatandaşlık Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Süreç

İlk olarak, araştırmanın amacı net bir şekilde tanımlanmıştır. Daha sonra, konuyla ilgili literatür taranmış ve teorik çerçeve oluşturulmuştur.

Daha sonra veri toplama araçları belirlenmiştir. Araştırmacılardan ilgili ölçekler için kullanım izni yazılı olarak alınmıştır. Veri toplama araçları için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma ve veri toplama araçları için etik kurulu izni alındıktan sonra, ölçeklerin uygulanacağı Atatürk Üniversitesi'ndeki birimlerden uygulama için gerekli yazışmalar yapılmış ve izinler alınmıştır.

Veri toplama araçları Google Form aracılığıyla uygulanmıştır. Ölçekler ilgili birimler tarafından OBS (Öğrenci Bilgi Sistemi) üzerinden öğrencilere ulaştırılmıştır. Ayrıca, araştırmacı bu birimleri dolaşarak, öğrencilerin QR kod okutarak ölçeklere ulaşmalarını sağlamış ve böylece geniş bir örneklem grubuna ulaşılmıştır. Veriler SPSS 22.00 paket programına aktarılmış ve gerekli analizler yapılmıştır. Son olarak bulgular raporlaştırılarak araştırma sonuçlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.00 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak betimsel ve kestirimsel istatistiklerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 22.00 paket programına aktarılmış, veri setinde gerekli kontrol ve düzeltmeler yapıldıktan sonra verilerin analizi sürecine başlanmıştır. Bu doğrultuda eksik, hatalı veya gelişigüzel kodlanmış veriler belirlenmiş ve 20 katılımcıya ait veriler değerlendirme dışında bırakılmıştır. Araştırma sorularına ilişkin analizlere başlamadan önce parametrik ve nonparametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek amacıyla verilerin homojen ve normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Normallik değerleri -2 ile +2 arasında olduğunda normallik sağladığı görülmektedir (George & Mallery, 2016). Normallik için basıklık ve çarpıklık değerleri, uç değerlerin ortalamaları etkileme durumları, histogram ve Q plot grafikleri incelenerek kesin karara varılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğu ve gerekli varsayımları sağladığı anlaşıldığından katılımcıların Eko Anksiyete ve Ekolojik Vatandaşlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi; Eko Anksiyete ve Ekolojik Vatandaşlık düzeylerinin fakülte, sınıf

değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği ise tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olmadığı ve gerekli varsayımları sağlamadığı anlaşıldığından katılımcıların Eko Anksiyete ve Ekolojik Vatandaşlık düzeylerinin çevre üyeliği durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği Mann Whitney U Testi; Eko Anksiyete ve Ekolojik Vatandaşlık düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği ise Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir (Tablo 11). Gerektiğinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla ANOVA’ da post hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey, Kruskal Wallis analizinde Mann – Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 11. *Araştırmada Kullanılan Veri Toplama ve Veri Analiz Yöntemi*

<i>Araştırma Sorusu</i>	<i>Veri Toplama Aracı</i>	<i>Veri Analiz Yöntemi</i>
Eko Anksiyete düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Eko Anksiyete Ölçeği	testi t-
Eko Anksiyete düzeyi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Eko Anksiyete Ölçeği	Kruskal Wallis H
Eko Anksiyete düzeyi fakülte (birim) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Eko Anksiyete Ölçeği	Tek Yönlü ANOVA
Eko Anksiyete düzeyi sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Eko Anksiyete Ölçeği	Tek Yönlü ANOVA
Eko Anksiyete düzeyi üniversite öğrencilerinin çevre ile ilgili vakıf, kuruluş üyelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Eko Anksiyete Ölçeği	Mann Whitney U Testi
Ekolojik Vatandaşlık düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği	t-testi
Ekolojik Vatandaşlık düzeyi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği	Kruskal Wallis H
Ekolojik Vatandaşlık düzeyi fakülte/birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği	Tek Yönlü ANOVA
Ekolojik Vatandaşlık düzeyi sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği	Tek Yönlü ANOVA
Ekolojik vatandaşlık düzeyi üniversite öğrencilerinin çevre ile ilgili vakıf, kuruluş üyelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği	Mann Whitney U Testi
Ekolojik Vatandaşlık düzeyi ile Eko Anksiyete düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Eko Anksiyete Ölçeği Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği	Pearson Korelasyonu

Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Eko Anksiyete ile Ekolojik Vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyonu yapılmıştır. Tablo 12’de ekolojik vatandaşlık ölçeği ve alt boyutlarının normallik değerleri verilmiştir.

Tablo 12. *Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Normallik (Çarpıklık Basıklık) Değerleri*

Boyut/ Ölçek	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Skewness	Kurtosis
Sorumluluk Alt boyut	2427	1.00	5.00	3.22	-.166	-.491
Sürdürülebilirlik Alt boyut	2427	1.00	5.00	3.32	-.284	-.517
Katılım Alt boyut	2427	1.00	5.00	3.28	-.171	-.724
Hak ve Adalet Alt boyut	2427	1.00	5.00	3.03	-.081	-.952
Eko Vatandaşlık Ölçek (Toplam)	2427	1.00	120.00	77.36	-.150	-.663

Tablo 12’de Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği ve alt boyutları olan katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk, hak ve adaletle ilişkin normallik bulguları incelendiğinde normallik değerleri -2 ile +2 arasında olduğundan normalliği sağladığı görülmektedir (George & Mallery, 2016). Tablo 13’te eko anksiyete ölçeği ve alt boyutlarının normallik değerleri verilmiştir.

Tablo 13. *Eko Anksiyete Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Normallik (Çarpıklık Basıklık) Değerleri*

Boyut/ Ölçek	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Skewness	Kurtosis
Duygusal Belirtiler Alt boyut	2427	4.00	16.00	9.12	.454	-.159
Ruminasyon Alt boyut	2427	3.00	12.00	6.50	.436	-.253
Davranışsal Belirtiler Alt boyut	2427	3.00	12.00	6.40	.324	-.612
Kişisel Kaygı Alt boyut	2427	3.00	12.00	6.58	.328	-.341
Eko Anksiyete Ölçeği (Toplam)	2427	13.00	52.00	28.62	.503	-.144

Tablo 13’te Eko Anksiyete Ölçeği ve alt boyutları olan duygusal belirtiler, ruminasyon, davranışsal belirtiler, kişisel kaygıya ilişkin normallik bulguları incelenmiştir. Normallik değerleri -2 ile +2 arasında olduğundan normalliği sağladığı görülmektedir (George & Mallery, 2016). Tablo 14’te değişkenlerin normallik değerleri verilmiştir.

Tablo 14. Değişkenlerin Normallik Değerleri

Değişkenler	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Skewness	Kurtosis
Cinsiyet	2427	1.00	2.00	1.49	.026	-2.00
Eğitim Durumu	2427	1.00	4.00	1.99	1.01	7.22
Fakülte	2427	1.00	7.00	2.61	1.07	.426
Sınıf	2427	1.00	9.00	4.11	.790	.891
Çevre Üyeliği	2427	1.00	2.00	1.94	-3.64	11.27

Tablo 14’te cinsiyet, eğitim düzeyi, fakülte, sınıf ve çevre üyeliğine ilişkin bulgular incelenmektedir. Buna göre, cinsiyet, fakülte ve sınıfın normallik değerleri -2 ile +2 arasında olduğundan normalliği sağladığı görülmektedir. Eğitim durumu ve çevre üyeliğinin ise normallik değerleri -2 ile +2 arasında olmadığından normalliği sağlamadığı görülmektedir (George & Mallery, 2016).

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, literatür taraması yaparak konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve araştırmanın temelini oluşturur. Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında araştırmacı, metodolojik doğruluk ve titizlikle çalışarak sonuçların güvenilirliğini sağlar. Ayrıca, araştırmacı, elde edilen bulguları doğru bir şekilde raporlayarak, konuyla ilgili öneri ve çıkarımların yapılmasına yardımcı olur. Dolayısıyla, araştırmacının rolü tezin konusunun anlaşılması, araştırmanın doğruluğu ve sonuçların değerlendirilmesi açısından hayati öneme sahiptir.

Araştırmacının üstleneceği roller aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Araştırma, alan uzmanı öncülüğünde araştırmacı tarafından yürütülmüştür.
- Araştırmacı tarafından bütün araştırma süreci boyunca bilimsel değerlere ve etik ilkelere azami ölçüde dikkat edilmiştir.
- Araştırma süreci boyunca bütün veriler bizzat araştırmacının kendisi tarafından özenle toplanmış, pilot uygulama ve asıl uygulama sürecinde uygulanan ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından uygulanmıştır.
- Elde edilen olan nicel verilerin bilgisayara aktarılması ve gerekli düzenlemelerin yapılması araştırmacı tarafından yapılmıştır.
- Verilerin analizi araştırmacı tarafından yapılmıştır.

- Araştırmada elde edilen sonuçların raporlaştırılması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel bir araştırmada elde edilen bulguların geçerli ve güvenilir olması önemlidir ve bu güveni sağlamak için araştırmanın belirli kriterlere sahip olması gereklidir. Başka bir ifade ile araştırma sonuçlarının faktör veya faktörler tarafından açıklanabilirliği ve büyük gruplara genellenebilirliği bilimsel araştırmalarda önemli konulardandır. Bu bağlamda, bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin bağımsız değişkenle açıklanabilirliği iç geçerlik; araştırma sonuçlarının örneklemin/katılımcıların seçildiği evrene genellenebilirlik derecesi ise dış geçerliliği ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2015). Araştırmalardan anlamlı bir sonuç çıkarabilmek için iç geçerliliğin sağlanması zorunlu fakat yeterli değildir. İç geçerlikten fazla ödün vermeden dış geçerliğin de sağlanabilmesi gerekmektedir (Karasar, 2002).

Güvenilirlik, ölçmeye hata karışmaması, ölçme araçlarının hatalardan arınık olma durumudur. Ölçme araçlarının duyarlı ve tutarlı olması ile ilgilidir (Sönmez & Alacapınar, 2011). Araştırmalarda İç güvenilirlik, farklı araştırmacıların yaptığı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşma durumu olarak belirtilirken, dış güvenilirlik, benzer koşullarda aynı sonuçların elde edilebilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla araştırma süreci boyunca konu belirleme, tasarım ve veri toplam süreçlerinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca tüm uygulamalar doğrudan araştırmacı tarafından özenle yürütülmüştür. Araştırmanın dış geçerliğini güçlendirmek amacıyla katılımcılar, çalışmanın amacına uygun olarak belirlenmiştir. İç güvenilirliğin sağlanması için kullanılan veri toplama araçlarının pilot uygulamaları gerçekleştirilmiş veri toplama araçları için Cronbach's alpha güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının doğrulanarak dış güvenilirliğin sağlanabilmesi için tüm aşamalara dair belgeler/dokümanlar araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığına ve gerekli varsayımları sağlama durumuna göre üniversite öğrencilerinin Eko Anksiyete ve Ekolojik Vatandaşlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi; Eko Anksiyete ve Ekolojik Vatandaşlık düzeylerinin çevre üyeliğine göre anlamlı fark gösterip göstermediği Mann Whitney U Testi; Eko Anksiyete ve Ekolojik Vatandaşlık düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği ise Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Eko Anksiyete ve Ekolojik Vatandaşlık düzeylerinin fakülte, sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği ise tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Eko Anksiyete ile Ekolojik Vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyonu yapılmıştır.

Eko Anksiyete düzeyinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Eko Anksiyete Düzeyinin Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bağımsız Örneklem t- testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Duygusal Belirtiler Alt boyut	Kadın	1229	9.52	2.87			
	Erkek	1198	8.72	2.62	2425	7.19	.00*
Ruminasyon Alt boyut	Kadın	1229	6.75	2.25	2425	5.60	.00*
	Erkek	1198	6.25	2.23			
Davranışsal Belirtiler Alt boyut	Kadın	1229	6.74	2.42			
	Erkek	1198	6.06	2.33	2424	7.18	.00*
Kişisel Kaygı Alt boyut	Kadın	1229	6.99	2.24	2425	9.10	.00*
	Erkek	1198	6.16	2.29			
Eko Anksiyete Ölçeği (Toplam)	Kadın	1229	30.02	8.42	2425	8.36	.00*
	Erkek	1198	27.18	8.32			

Not. *p<.05

Normalliğe ilişkin karar verilirken çarpıklık ve basıklık katsayıları, ortalama değerleri, histogram, Q plot grafiklerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir (Ek-5). Tablo 15 incelendiğinde ise üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre eko anksiyete düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Duygusal belirtiler alt boyutunda kadınların puan

ortalaması ($\bar{X} = 9.52$, $Ss = 2.87$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 8.72$, $Ss = 2.62$) anlamlı düzeyde yüksektir ($t_{2413} = 7.19$, $p < .01$). Ruminasyon alt boyutunda da kadınların puan ortalaması ($\bar{X} = 6.75$, $Ss = 2.25$), erkeklerin puan ortalamasına ($\bar{X} = 6.25$, $Ss = 2.23$) kıyasla anlamlı şekilde daha fazladır ($t_{2425} = 5.60$, $p < .01$). Davranışsal belirtiler alt boyutunda kadınların puan ortalaması ($\bar{X} = 6.74$, $Ss = 2.42$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 6.06$, $Ss = 2.33$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($t_{2424} = 7.18$, $p < .01$). Benzer şekilde kişisel kaygı alt boyutunda kadınlar ($\bar{X} = 6.99$, $Ss = 2.24$), erkeklere göre ($\bar{X} = 6.16$, $Ss = 2.29$) daha yüksek puan almışlardır ve bu fark anlamlıdır ($t_{2425} = 9.10$, $p < .01$). Eko anksiyete ölçeği toplam puanında da kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} = 30.02$, $Ss = 8.42$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 27.18$, $Ss = 8.32$) anlamlı düzeyde fazladır ($t_{2425} = 8.36$, $p < .01$).

Eko Anksiyete düzeyinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinden elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Eko Anksiyete Düzeyinin Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	Lehine Anlamlı Fark
Duygusal	Ön Lisans	209	1117.57				1-3
Belirtiler Alt boyut	Lisans	2071	1216.72	3	7.41	.06	
	Yüksek Lisans	111	1332.69				
	Doktora	36	1251.28				
Ruminasyon	Ön Lisans	209	1052.80				1-2, 1-3,
Alt boyut	Lisans	2071	1219.21	3	19.10	.00*	1-4, 2-3
	Yüksek Lisans	111	1364.21				
	Doktora	36	1386.86				
Davranışsal	Ön Lisans	209	1035.13				1-2
Belirtiler Alt boyut	Lisans	2071	1237.24	3	17.98	.00*	
	Yüksek Lisans	111	1143.02				
	Doktora	36	1134.26				
Kişisel Kaygı	Ön Lisans	209	993.75				1-2, 1-3,
Alt boyut	Lisans	2071	1226.61	3	28.05	.00*	1-4
	Yüksek Lisans	111	1345.41				
	Doktora	36	1362.29				
Eko Anksiyete	Ön Lisans	209	1012.42				1-2, 1-3,
Ölçeği	Lisans	2071	1226.57	3	21.70	.00*	1-4
(Toplam)	Yüksek Lisans	111	1333.64				
	Doktora	36	1262.47				

Not. *p<.05

Normalliğe ilişkin karar verilirken çarpıklık ve basıklık katsayıları, ortalama değerleri, histogram, Q plot grafiklerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir (Ek-6). Tablo 16 incelendiğinde ise üniversite öğrencilerinin eğitim durumuna göre eko anksiyete düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre, bazı alt boyutlarda ve toplam puanda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ruminasyon alt boyutunda elde edilen sonuçlar ($\chi^2=19.10$, $p=.00$) bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, davranışsal belirtiler alt boyutunda ($\chi^2=17.98$, $p=.00$), kişisel kaygı alt boyutunda ($\chi^2=28.05$, $p=.00$) ve eko anksiyete ölçeği toplam puanında ($\chi^2=21.70$, $p=.00$) da anlamlı farklar tespit edilmiştir. Duygusal belirtiler alt boyutunda ise fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7.41$, $p=.06$).

Ruminasyon alt boyutu açısından ön lisans grubu ile lisans grubu ($U= 186661.000$ $p=.001$), ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu ($U= 8674.000$ $p=.000$) ve ön lisans grubu ile doktora grubu ($U= 2754.500$ $p=.009$) arasında sırasıyla lisans, yüksek lisans ve doktora grupları lehine; lisans grubu ile yüksek lisans grubu ($U= 101160.500$ $p=.030$) arasında yüksek lisans grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Davranışsal belirtiler alt boyut açısından ön lisans grubu ile lisans grubu ($U= 180492.500$ $p=.000$) arasında lisans grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Kişisel kaygı alt boyut açısından ön lisans grubu ile lisans grubu ($U= 174897.000$ $p=.000$), ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu ($U= 8246,500$ $p=.000$) ve ön lisans grubu ile doktora grubu ($U= 2605.000$ $p=.002$) arasında sırasıyla lisans, yüksek lisans ve doktora grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Eko anksiyete ölçeği toplam puanı açısından ön lisans grubu ile lisans grubu ($U= 178137.000$ $p=.000$), ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu ($U= 8624.500$ $p=.000$) ve ön lisans grubu ile doktora grubu ($U= 2889.000$ $p=.026$) arasında sırasıyla lisans, yüksek lisans ve doktora grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Sonuç itibarıyla duygusal belirtiler, ruminasyon, davranışsal belirtiler, kişisel kaygı ve toplam eko anksiyete ölçeğinde, ön lisans öğrencileri (1. grup): lisans (2. grup), yüksek lisans (3. grup) ve doktora (4. grup) öğrencilerine kıyasla daha düşük puanlar almış ve çevresel kaygı ile psikolojik belirtiler açısından farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, yüksek lisans (3. grup) ve doktora (4. grup) öğrencileri, diğer gruplara göre daha yüksek puanlar aldığından çevresel kaygı ve psikolojik belirtiler konusunda farklılaştığı görülmektedir. Özellikle yüksek lisans (3. grup) ve doktora (4. grup) öğrencileri, ön lisans (1. grup) ve lisans (2. grup) öğrencilerine göre daha yüksek sıralama ortalamalarına sahip olmuşlardır. Tablo 17’de eko anksiyete düzeyinin toplam puanlarının fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. Eko Anksiyete Düzeyinin Toplam Puanlarının Fakülteye (Birimlerine) Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	P	Lehine Anlamlı Fark
Duygusal Belirtiler Alt boyut	Gruplar arası	518.99	6	86.50	11.48	.00*	2-1, 4-1, 6-1, 6-2, 6-3, 6-7, 4-3
	Grup içi	18234.15	2420	7.53			
	Toplam	18753.14	2426				
Ruminasyon Alt boyut	Gruplar arası	326.46	6	54.41	10.95	.00*	2-1, 4-1, 4-2, 4-3, 4-7, 6-1, 6-2, 6-3, 6-7
	Grup içi	12020.24	2420	4.96			
	Toplam	12346.70	2426				
Davranışsal Belirtiler Alt boyut	Gruplar arası	360.53	6	60.08	10.70	.00*	2-1, 2-3, 4-1, 4-3, 6-1, 6-2, 6-3, 6-4, 6-7
	Grup içi	13589.45	2420	5.61			
	Toplam	13949.98	2426				
Kişisel Kaygı Alt boyut	Gruplar arası	283.02	6	47.17	9.09	.00*	4-1, 4-2, 4-3, 6-1, 6-2, 6-3
	Grup içi	12551.49	2420	5.18			
	Toplam	12834.51	2426				
Eko Anksiyete Ölçeği (Toplam)	Gruplar arası	5481.27	6	913.54	13.06	.00*	2-1, 4-1, 4-3, 6-1, 6-2, 6-3, 6-7
	Grup içi	169161.49	2420	69.90			
	Toplam	174642.77	2426				

Not. *p<.05

Normalliğe ilişkin karar verilirken çarpıklık ve basıklık katsayıları, ortalama değerleri, histogram, Q plot grafiklerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir (Ek-7). Tablo 17 incelendiğinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere/birimlere göre eko anksiyete düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Analiz öncesinde varyans homojenliği varsayımının karşılandığı kabul edilerek yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, duygusal belirtiler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(6, 2420)} = 11.48, p < .05$). Ruminasyon alt boyutunda da fakültelere göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($F_{(6, 2420)} = 10.95, p < .05$). Aynı şekilde davranışsal belirtiler alt boyutunda ($F_{(6, 2420)} = 10.70, p < .05$) ve kişisel kaygı alt boyutunda ($F_{(6, 2420)} = 9.09, p < .05$) da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmektedir. Son olarak, eko anksiyete ölçeği toplam puanı açısından da öğrencilerin fakültelerine göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($F_{(6, 2420)} = 13.06, p < .05$). Bu farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılacak çoklu karşılaştırma testleri sonucunda, Ziraat ve Veterinerlik Fakültesi öğrencilerinden oluşan 6. grubun duygusal belirtiler, ruminasyon, davranışsal belirtiler, kişisel kaygı ve toplam eko anksiyete düzeylerinde diğer gruplara kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir; bu durum, çevresel sorunlara karşı bu grubun hem duygusal hem zihinsel hem de davranışsal düzeyde en yoğun tepkileri verdiğini ve çevresel kaygıyı en fazla yaşayan grup olduğunu göstermektedir. Eğitim Bilimleri (4. grup) ve Sosyal Bilimler (2. grup) öğrencileri de özellikle duygusal belirtiler, ruminasyon ve davranışsal etkiler

açısından yüksek puanlar alarak çevresel meselelere karşı daha duyarlı gruplar arasında yer almaktadır. Buna karşın Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden oluşan 1. grup, tüm alt boyutlarda ve toplam eko anksiyete düzeyinde daha düşük puanlara sahip olup çevresel kaygıyı en az yaşayan grup olarak dikkat çekmektedir. Bu bulgular, çevresel meselelerle ilgili algıların fakülte/bölüm temelli olarak farklılık gösterdiğini ve özellikle Ziraat ve Veterinerlik ile Eğitim Bilimleri öğrencilerinin eko anksiyete düzeyleri açısından diğer bölümlere kıyasla farklılaştığını ortaya koymaktadır. Tablo 18’de eko anksiyete düzeyinin toplam puanlarının sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18. *Eko Anksiyete Düzeyinin Toplam Puanlarının Sınıfa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Lehine Anlamli Farklilik
Duygusal Belirtiler Alt boyut	Gruplar arası	684.16	8	85.52	11.44	.00*	1-5, 3-5, 4-2, 4-3, 4-5, 4-6
	Grup içi	18068.98	2418	7.47			
	Toplam	18753.14	2426				
Ruminasyon Alt boyut	Gruplar arası	341.00	8	42.62	8.58	.00*	1-5, 2-5, 3-5, 4-3, 4-5, 4-6, 8-5, 9-5
	Grup içi	12005.70	2418	4.96			
	Toplam	12346.70	2426				
Davranışsal Belirtiler Alt boyut	Gruplar arası	539.97	8	67.49	12.17	.00*	1-5, 1-6, 2-5, 2-6, 3-5, 3-6, 4-2, 4-3, 4-5, 4-6, 4-9
	Grup içi	13410.00	2418	5.54			
	Toplam	13949.98	2426				
Kişisel Kaygı Alt boyut	Gruplar arası	371.87	8	46.48	9.01	.00*	1-5, 4-2, 4-3, 4-5, 9-5
	Grup içi	12462.63	2418	5.15			
	Toplam	12834.51	2426				
Eko Anksiyete Ölçeği (Toplam)	Gruplar arası	6724.09	8	840.51	12.10	.00*	1-5, 1-6, 2-5, 3-5, 4-2, 4-3, 4-5, 4-6,
	Grup içi	167918.67	2418	69.44			
	Toplam	174642.77	2426				

Not. *p<.05

Normalliğe ilişkin karar verilirken çarpıklık ve basıklık katsayıları, ortalama değerleri, histogram, Q plot grafiklerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir (Ek-8). Tablo 18 incelendiğinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğrencilerin bulundukları sınıf düzeylerine göre eko anksiyete düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Duygusal belirtiler alt boyutunda sınıflar arası anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(8, 2418)} = 11.44, p < .05$). Aynı şekilde, ruminasyon alt boyutunda ($F_{(8, 2418)} =$

8.58, $p < .05$), davranışsal belirtiler alt boyutunda ($F_{(8, 2418)} = 12.17$, $p < .05$) ve kişisel kaygı alt boyutunda ($F_{(8, 2418)} = 9.01$, $p < .05$) da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Son olarak, eko anksiyete ölçeği toplam puanları açısından da sınıf düzeylerine göre anlamlı fark saptanmıştır ($F_{(8, 2418)} = 12.10$, $p < .05$).

Sınıflar arasındaki anlamlı farkları belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda, bu farklar belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar ilerledikçe eko anksiyete düzeylerinde değişim yaşandığını göstermektedir.

Tablo 19’da eko anksiyete düzeyinin toplam puanlarının çevre üyeliğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19. *Eko Anksiyete Düzeyinin Toplam Puanlarının Çevre ile İlgili Vakıf, Kuruluş vb. Üyelik Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları*

		N	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	P
Duygusal Belirtiler Alt boyut	Evet	150	1349.17	202375.00	150500.000	.01*
	Hayır	2277	1205.10	2744003.00		
Ruminasyon Alt boyut	Evet	150	1351.00	202650.50	150224.500	.01*
	Hayır	2277	1204.97	2743727.50		
Davranışsal Belirtiler Alt boyut	Evet	150	1326.64	198995.50	153879.50	.03*
	Hayır	2277	1206.58	274782.50		
Kişisel Kaygı Alt boyut	Evet	150	1423.47	213520.50	139354.50	.00*
	Hayır	2277	1200.20	2732857.50		
Eko Anksiyete Ölçeği (Toplam)	Evet	150	1382.46	207368.50	145506.50	.00*
	Hayır	2277	1202.90	2739009.50		

Not. * $p < .05$

Normalliğe ilişkin karar verilirken çarpıklık ve basıklık katsayıları, ortalama değerleri, histogram, Q plot grafiklerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir (Ek-9). Tablo 19 incelendiğinde ise bireylerin çevre üyeliğine sahip olup olmamalarına göre eko anksiyete düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Duygusal belirtiler alt boyutunda çevre üyesi olan bireyler ile olmayanlar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($U = 150500.00$; $p < .05$). Benzer şekilde, ruminasyon alt boyutunda ($U = 150224.500$; $p < .05$), davranışsal belirtiler alt boyutunda ($U = 153879.50$; $p < .05$), kişisel kaygı alt boyutunda ($U = 139354.50$; $p < .001$) ve eko anksiyete ölçeği toplam

puanında da ($U = 145506.50$; $p < .005$) çevre üyeliği durumuna göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bulgulara göre çevre üyeliği durumu olan bireylerin eko anksiyete düzeyleri, olmayan bireylere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir.

Tablo 20’de ekolojik vatandaşlık düzeyinin toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem için t- testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20. *Ekolojik Vatandaşlık Düzeyinin Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Sorumluluk Alt Boyut	Kadın	1229	3.23	0.80	2425	0.53	.59
	Erkek	1198	3.21	0.81			
Sürdürülebilirlik Alt boyut	Kadın	1229	3.37	0.83	2425	3.13	.00*
	Erkek	1198	3.26	0.82			
Katılım Alt boyut	Kadın	1229	3.22	0.88	2425	-3.09	.00*
	Erkek	1198	3.33	0.88			
Hak ve Adalet Alt boyut	Kadın	1229	2.94	1.01	2425	-4.16	.00*
	Erkek	1198	3.12	1.03			
Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği (Toplam)	Kadın	1229	76.97	18.53	2425	-1.03	.30
	Erkek	1198	77.75	18.66			

Not. * $p < .05$

Normalliğe ilişkin karar verilirken diğer göstergeler de incelenmiş ve çarpıklık ve basıklık katsayıları, ortalama değerleri, histogram, Q plot grafiklerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir (Ek-10). Tablo 20 incelendiğinde ise üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Sürdürülebilirlik alt boyutunda kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.37$, $Ss = 0.83$), erkek öğrencilerin puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.26$, $Ss = 0.82$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t_{2425} = 3.13$, $p < .05$). Katılım alt boyutunda ise erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 3.33$, $Ss = 0.88$), kadın öğrencilerden ($\bar{X} = 3.22$, $Ss = 0.88$) anlamlı şekilde daha yüksektir ($t_{2425} = -3.09$, $p < .05$). Hak ve adalet alt boyutunda da erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.12$, $Ss = 1.03$), kadın öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 2.94$, $Ss = 1.01$) anlamlı olarak daha yüksektir ($t_{2425} = -4.16$, $p < .01$). Öte yandan sorumluluk alt boyutunda, ekolojik vatandaşlık ölçeği toplam puanı açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Ekolojik Vatandaşlık ölçeği toplam puanında cinsiyete göre ise

anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Eğitim durumu normal dağılmadığından nonparametrik test yapılmıştır.

Eko Anksiyete düzeyinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinden elde edilen sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. *Ekolojik Vatandaşlık Düzeyinin Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	Lehine Anlamlı Fark
Sorumluluk Alt Boyut	Ön Lisans	209	1116.81				
	Lisans	2071	1198.61	3	48.50	.00*	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Yüksek Lisans	111	1490.87				
	Doktora	36	1809.82				
Sürdürülebilirlik Alt boyut	Ön Lisans	209	1007.77				
	Lisans	2071	1209.05	3	64.87	.00*	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Yüksek Lisans	111	1489.75				
	Doktora	36	1845.72				
Katılım Alt boyut	Ön Lisans	209	1255.02				
	Lisans	2071	1194.91	3	22.70	.00*	1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Yüksek Lisans	111	1337.13				
	Doktora	36	1694.57				
Hak ve Adalet Alt boyut	Ön Lisans	209	1359.45				
	Lisans	2071	1188.83	3	30.34	.00*	1-2, 1-4, 2-4, 3-4
	Yüksek Lisans	111	1247.89				
	Doktora	36	1713.01				
Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği (Toplam)	Ön Lisans	209	1184.32				
	Lisans	2071	1195.45	3	39.45	.00*	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Yüksek Lisans	111	1413.25				
	Doktora	36	1839.08				

Not. *p<.05

Normalliğe ilişkin karar verilirken çarpıklık ve basıklık katsayıları, ortalama değerleri, histogram, Q plot grafiklerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir (Ek-11). Tablo 21 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin eğitim durumuna göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi

sonuçlarına göre, tüm alt boyutlarda ve toplam puanda anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Sorumluluk alt boyutunda elde edilen sonuçlar ($\chi^2=48.50$, $p=.00$) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, sürdürülebilirlik alt boyutunda ($\chi^2=64.87$, $p=.00$), katılım alt boyutunda ($\chi^2=22.70$, $p=.00$), hak ve adalet alt boyutunda ($\chi^2=30.34$, $p=.00$) ve ekolojik vatandaşlık ölçeği toplam puanında ($\chi^2=39.45$, $p=.00$) da istatistiksel olarak anlamlı farklar görülmüştür.

Farkın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, sorumluluk alt boyutu açısından ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu ($U=7355.000$, $p=.000$) ve ön lisans grubu ile doktora grubu ($U=1359.500$, $p=.000$) arasında yüksek lisans ve doktora grupları lehine; lisans grubu ile yüksek lisans grubu ($U=87804.500$, $p=.000$) ve lisans grubu ile doktora grubu ($U=18879.000$, $p=.000$) arasında yüksek lisans ve doktora grupları lehine; yüksek lisans grubu ile doktora grubu ($U=1350.000$, $p=.003$) arasında ise doktora grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Sürdürülebilirlik alt boyutu açısından ön lisans grubu ile lisans grubu ($U=180832.500$, $p=.000$), ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu ($U=6774.000$, $p=.000$) ve ön lisans grubu ile doktora grubu ($U=1071.500$, $p=.000$) arasında lisans, yüksek lisans ve doktora grupları lehine; lisans grubu ile yüksek lisans grubu ($U=88568.000$, $p=.000$) ve lisans grubu ile doktora grubu ($U=17816.000$, $p=.000$) arasında yüksek lisans ve doktora grupları lehine; yüksek lisans grubu ile doktora grubu ($U=1408.500$, $p=.008$) arasında ise doktora grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Katılım alt boyutu açısından ön lisans grubu ile doktora grubu ($U=2135.000$, $p=.000$) arasında doktora grubu lehine; lisans grubu ile yüksek lisans grubu ($U=101693.500$, $p=.040$) ve lisans grubu ile doktora grubu ($U=22214.000$, $p=.000$) arasında yüksek lisans ve doktora grupları lehine; yüksek lisans grubu ile doktora grubu ($U=1388.500$, $p=.006$) arasında ise doktora grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Hak ve adalet alt boyutu açısından ön lisans grubu ile lisans grubu ($U=185300.000$, $p=.001$) arasında lisans ve ön lisans grubu ile doktora grubu ($U=2048.500$, $p=.000$) arasında doktora grupları lehine; lisans grubu ile doktora grubu ($U=21814.500$, $p=.000$) arasında doktora grubu lehine; yüksek lisans grubu ile doktora grubu ($U=1210.500$, $p=.000$) arasında ise yine doktora grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Ekolojik vatandaşlık ölçeği toplam puanı açısından ön lisans grubu ile yüksek lisans grubu ($U=8734.500$, $p=.000$) ve ön lisans grubu ile doktora grubu ($U=1455.500$, $p=.000$) arasında yüksek lisans ve doktora grupları lehine; lisans grubu ile yüksek lisans grubu ($U=949929.500$, $p=.002$) ve lisans grubu ile doktora grubu ($U=17841.000$, $p=.000$) arasında

yüksek lisans ve doktora grupları lehine; yüksek lisans grubu ile doktora grubu ($U=1238.500$, $p=.001$) arasında ise doktora grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Lehine anlamlı farklılıklar incelendiğinde yüksek lisans (3. grup) ve doktora (4. grup) öğrencileri, sorumluluk, sürdürülebilirlik, katılım, hak ve adalet ve toplam ekolojik vatandaşlık puanında, ön lisans (1. grup) ve lisans (2. grup) öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek puanlar almıştır. Yüksek lisans öğrencileri, özellikle sorumluluk ve sürdürülebilirlik alt boyutlarında, lisans ve ön lisans öğrencilerine göre belirgin bir üstünlük sergileyerek çevresel sorunlara yönelik daha derin bir farkındalık ve sorumluluk bilinci gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Doktora öğrencileri ise tüm boyutlarda en yüksek puanları alarak, ekolojik vatandaşlık konusunda farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 22’de ekolojik vatandaşlık düzeyinin toplam puanlarının öğrenim görülen fakülteye/birim göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. *Ekolojik Vatandaşlık Düzeyinin Toplam Puanlarının Fakülteye/Birime Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Lehine Anlamlı Farklılık
Sorumluluk Alt Boyut	Gruplar arası	37.74	6	6.29	9.83	.00*	2-1, 3-1, 6-1, 6-2, 6-3, 6-4, 6-7
	Grup içi	1548.43	2420	0.64			
	Toplam	1586.17	2426				
Sürdürülebilirlik Alt boyut	Gruplar arası	30.73	6	5.12	7.57	.00*	3-1, 3-2, 3-7, 4-1, 6-1
	Grup içi	1636.39	2420	0.67			
	Toplam	1667.12	2426				
Katılım Alt boyut	Gruplar arası	69.79	6	11.63	15.30	.00*	2-1, 2-4, 3-1, 6-1, 6-2, 6-3, 6-4
	Grup içi	1839.52	2420	0.76			
	Toplam	1909.31	2426				
Hak ve Adalet Alt boyut	Gruplar arası	159.65	6	26.60	26.75	.00*	2-1, 2-3, 2-4, 5-1, 5-3, 5-4, 6-1, 6-2, 6-3, 6-4
	Grup içi	2407.02	2420	0.99			
	Toplam	2566.67	2426				
Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği (Toplam)	Gruplar arası	26988.90	6	4498.15	13.39	.00*	2-1, 2-4, 3-1, 6-1, 6-2, 6-3, 6-4
	Grup içi	812588.01	2420	335.78			
	Toplam	839576.92	2426				

Not. * $p<.05$

Normalliğe ilişkin karar verilirken çarpıklık ve basıklık katsayıları, ortalama değerleri, histogram, Q plot grafiklerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir (Ek-12). Tablo 22 incelendiğinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere/birimlere göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Analiz öncesinde varyans homojenliği varsayımının karşılandığı kabul edilerek yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, sorumluluk alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(6, 2420)} = 9.83, p < .05$). Sürdürülebilirlik alt boyutunda da fakültelere göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($F_{(6, 2420)} = 7.57, p < .05$). Aynı şekilde katılım alt boyutunda ($F_{(6, 2420)} = 15.30, p < .05$) ve hak ve adalet alt boyutunda ($F_{(6, 2420)} = 26.75, p < .05$) da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmektedir. Son olarak, ekolojik vatandaşlık ölçeği toplam puanı açısından da öğrencilerin fakültelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($F_{(6, 2420)} = 13.39, p < .005$). Bu farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testleri sonucunda Ziraat ve Veterinerlik Fakültesi öğrencilerinden oluşan 6. grup, sorumluluk, katılım, hak ve adalet alt boyutları ile toplam ekolojik vatandaşlık puanında birçok gruba kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek puanlar alarak ekolojik vatandaşlık düzeyi en yüksek olan grup olarak öne çıkmaktadır. Sosyal Bilimler (2. grup) öğrencileri de sorumluluk, katılım ve hak-adalet boyutlarında Sağlık Bilimleri (1. grup) ve bazı diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahiptir. Fen ve Teknik Bilimler (3. grup) öğrencileri ise özellikle sürdürülebilirlik boyutunda Sağlık Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Yabancı Diller gruplarına göre daha yüksek düzeyde anlamlı farklar göstermektedir. Eğitim Bilimleri (4. grup) ile Ziraat-Veterinerlik (6. grup) öğrencileri sürdürülebilirlik ve katılım konularında da dikkat çekerken, Sağlık Bilimleri (1. grup) öğrencileri genel olarak tüm alt boyutlarda ve toplam ölçekte daha düşük puanlar alarak en az ekolojik vatandaşlık toplam puanı farklılaşan grup olarak belirlenmiştir.

Tablo 23'te ekolojik vatandaşlık düzeyinin toplam puanlarının sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 23. *Ekolojik Vatandaşlık Düzeyinin Toplam Puanlarının Sınıfa Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Lehine Anlamlı Fark
Sorumluluk Alt Boyut	Gruplar arası	39.04	8	4.88	7.62	.00*	4-6, 8-6, 9-1, 9-2, 9-3, 9-4, 9-5,
	Grup içi	1547.12	2418	0.64			
	Toplam	1586.17	2426				
Sürdürülebilirlik Alt boyut	Gruplar arası	36.05	8	4.50	6.68	.00*	8-2, 8-5, 9-1, 9-2, 9-3, 9-4, 9-5, 9-6
	Grup içi	1631.06	2418	0.67			
	Toplam	1667.12	2426				
Katılım Alt boyut	Gruplar arası	53.78	8	6.72	8.76	.00*	1-6, 2-6, 3-6, 4-6, 5-6, 8-6, 9-1, 9-2, 9-4, 9-5, 9-6, 9-7
	Grup içi	1855.53	2418	0.76			
	Toplam	1909.31	2426				
Hak ve Adalet Alt boyut	Gruplar arası	109.86	8	13.73	13.51	.00*	1-6, 2-6, 3-6, 4-6, 5-6, 8-6, 9-1, 9-3, 9-5, 9-6
	Grup içi	2456.80	2418	1.01			
	Toplam	2566.67	2426				
Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği (Toplam)	Gruplar arası	23580.93	8	2947.61	8.73	.00*	2-6, 3-6, 4-6, 5-6, 8-6, 9-1, 9-2, 9-3, 9-4, 9-5, 9-6
	Grup içi	815995.98	2418	337.46			
	Toplam	839576.92	2426				

Not. *p<.05

Normallığe ilişkin karar verilirken çarpıklık ve basıklık katsayıları, ortalama değerleri, histogram, Q plot grafiklerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir (Ek-13). Tablo 23 incelendiğinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğrencilerin bulundukları sınıf düzeylerine göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk alt boyutunda sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(8, 2418)} = 7.62, p < .05$). Aynı şekilde, sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(8, 2418)} = 6.68, p < .05$), katılım alt boyutunda ($F_{(8, 2418)} = 8.76, p < .05$) ve hak ve adalet alt boyutunda ($F_{(8, 2418)} = 13,51, p < .05$) da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Son olarak, ekolojik vatandaşlık ölçeği toplam puanları açısından da sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark saptanmıştır ($F_{(8, 2418)} = 8.73, p < .05$). Sınıflar arasında

anlamli farklar olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda Enstitü Tez Aşaması (9. grup), tüm alt boyutlar ve toplam ekolojik vatandaşlık ölçeği açısından en yüksek puanları alarak çevresel sorumluluk, sürdürülebilirlik, katılım ve hak-adalet gibi konularda en çok farklılaşan grup olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 24’te ekolojik vatandaşlık düzeyinin toplam puanlarının evre üyeliği durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 24. *Ekolojik Vatandaşlık Düzeyinin Toplam Puanlarının evre ile İlgili Vakıf, Kuruluş vb. Üyelik Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları*

		N	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	P
Sorumluluk Alt Boyut	Evet	150	1509.62	226442.50	126432.500	.00*
	Hayır	2277	1194.53	2719935.50		
Sürdürülebilirlik Alt boyut	Evet	150	1509.94	226490.50	126384.500	.00*
	Hayır	2277	1194.50	2719887.50		
Katılım Al boyut	Evet	150	1474.11	221116.50	131758.500	.00*
	Hayır	2277	1196.86	2725261.50		
Hak ve Adalet Alt boyut	Evet	150	1389.24	208385.50	144489.500	.00*
	Hayır	2277	1202.46	2737992.50		
Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği (Toplam)	Evet	150	1509.90	226485.00	126390.000	.00**
	Hayır	2277	1194.51	2719893.00		

Not. *p<.05

Normallіđe ilişkin karar verilirken diğer göstergeler de incelenmiş ve arpıklık ve basıklık katsayıları, ortalama değerleri, histogram, Q plot grafiklerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir. Tablo 24 incelendiğinde ise bireylerin evre üyeliğine sahip olup olmamalarına göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Sorumluluk alt boyutunda, evre üyesi olan bireyler ile olmayanlar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (U = 126432.500; p <.005). Benzer şekilde, sürdürülebilirlik alt boyutunda (U = 126384.50; p <.005), katılım alt boyutunda (U = 131758.50; p <.005), hak ve adalet alt boyutunda (U = 144489.50; p <.005) ve ekolojik vatandaşlık ölçeği toplam puanında da (U = 126390.00; p <.005) evre üyeliği durumuna göre anlamlı farklılıklar olduğu görölmektedir. Elde edilen bulgulara göre, evre

üyeliği olan bireylerin ekolojik vatandaşlık düzeyleri, üyeliği olmayan bireylere kıyasla daha yüksek sıra ortalamalarına sahiptir.

Tablo 25’te eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık değişkenleri arasındaki Pearson Korelasyon analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 25. *Eko Anksiyete ve Ekolojik Vatandaşlık Değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonucu*

		Eko Anksiyete Ölçeği (Toplam)	Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği (Toplam)
Eko Anksiyete Ölçeği (Toplam)	r	1	.309**
	p		.000
	N	2427	2427
Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği (Toplam)	r	.309**	1
	p	.000	
	N	2427	2427

Not. **Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01

Tablo 25’ te yer alan Pearson korelasyon analizi sonuçları, eko anksiyete ile ekolojik vatandaşlık arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = .309$ $p < .001$). Bu bulgu, öğrencilerin eko anksiyete düzeyleri arttıkça ekolojik vatandaşlık davranışlarının da arttığını göstermektedir. Başka bir deyişle, çevresel kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin çevresel sorumluluk alma, sürdürülebilirlik ilkelerine uyma, çevresel sorunlara katılım gösterme ve çevre adaletine duyarlı olma gibi ekolojik vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergiledikleri söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin hak ve adalet, katılımcılık, sorumluluk ve sürdürülebilirlik bağlamında ekolojik vatandaşlık bilinci ile duygusal belirtiler, ruminasyon, davranışsal belirtiler ve kişisel kaygı bağlamında eko anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin eko anksiyete düzeyleri ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, çevresel sorunlara dair endişe ve kaygı duyan bireylerin, aynı zamanda çevreye karşı daha duyarlı, bilinçli ve sorumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Elde edilen sonuç, çevreye yönelik kaygının bireyleri pasif hale getirmektense, çevresel davranışlara yönlendiren bir faktör olabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Literatürde de bu yönde bulgular mevcuttur. Özkara ve Elmas (2024) tarafından yapılan çalışmada, eko anksiyete düzeyinin anlamlı biçimde pozitif yönlü bir şekilde ekolojik ayak izi farkındalığını yordadığı, artan farkındalığın ise sürdürülebilir tüketim davranışlarını artırdığı bulunmuştur. Bu bağlamda, çevresel kaygının bireyleri pasif kılmaktan ziyade, çevreyle ilgili bilinçli ve sorumlu davranışlara yönlendiren bir itici güç olabileceği söylenebilir. Yemez ve Delice Akça (2024) çalışmasında, çevresel kaygının bireylerde yeşil ürün satın alma niyetini artırdığı gösterilmiştir; bu durum çevresel farkındalığın ve kaygının, daha sürdürülebilir ve etik karar alma eğilimlerini güçlendirdiğini düşündürmektedir. Ayrıca, gelecek kaygısının sürdürülebilir tüketim bilinci üzerinde kuvvetli bir etkisinin bulunduğu anlaşılmaktadır (Yılmaz & Arslan, 2021). Bu bağlamda, ekolojik vatandaşlık düzeyinin, sadece bilgiyle değil, aynı zamanda duygusal farkındalık ve kaygı düzeyiyle de şekillenebileceği öne sürülebilir. Bununla birlikte, elde edilen ilişkinin orta düzeyde olması, eko anksiyetenin ekolojik vatandaşlık üzerinde tek belirleyici olmadığını göstermektedir. Ekolojik vatandaşlık davranışlarını etkileyen birçok faktörün olduğu, çevresel tutumlar, sosyal normlar, demografik bilgiler, eğitim durumu ve yaşanan çevrenin de bu süreçte önemli rol oynayabileceği düşünülmektedir. Nitekim yapılan bu araştırmada üniversite öğrencilerinin eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık puanlarının çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bulgular genel olarak, bireylerin eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık puanlarının; cinsiyet, eğitim durumu, fakülte türü ve çevresel faaliyetlere katılım gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu durum, çevresel farkındalık ve psikolojik tepkilerin bireysel özelliklere göre değişkenlik gösterdiğini vurgulamaktadır. Yurttaş vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada

ekolojik vatandaşlık düzeyinin cinsiyet ve çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde eko anksiyete yaşadığını göstermiştir. Bu bulgu, çevresel tehditlere karşı kadınların daha duyarlı olduğunu ortaya koyan önceki çalışma sonuçlarıyla (Oral & Durmuş, 2023; Dalkılıç vd., 2024) örtüşmektedir. Kadınların doğaya ve çevresel sorunlara karşı daha yüksek empati ve duygusal farkındalığa sahip olmaları, bu durumu açıklayabilecek sosyal-psikolojik bir faktör olabilir. Ekolojik vatandaşlık puanının cinsiyete göre yapılan analizinde, kadın öğrencilerin sürdürülebilirlik alt boyutunda erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar alması, kadınların çevresel konulara karşı daha duyarlı ve sorumlu olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, literatürde sıklıkla vurgulanan bir bulgudur. Örneğin, Zelezny vd. (2000), kadınların çevresel değerler ve davranışlar konusunda erkeklerden daha yüksek skorlar elde ettiğini belirtmektedir. Ancak, katılım ve hak-adalet alt boyutlarında erkek öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olması, erkeklerin kamusal alandaki çevresel katılım ya da sistemsel adalet anlayışı konusunda daha aktif olabileceklerini düşündürmektedir. Bu bulgu, ekolojik vatandaşlığın çok boyutlu doğasını ve cinsiyet temelli farklı eğilimleri desteklemektedir.

Elde edilen bir diğer önemli bulgu, eğitim ve sınıf düzeyi yükseldikçe eko anksiyete düzeyinin artmasıdır. Özellikle yüksek lisans düzeyindeki bireylerde bu durumun daha belirgin olması, akademik bilginin kaygı düzeyini artırıcı bir etkisi olabileceğine işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çevresel eğitim süreçlerinin bireyleri yalnızca bilgi açısından değil, aynı zamanda psikolojik dayanıklılık açısından da desteklemesi gerektiği söylenebilir. Ekolojik vatandaşlık puanına eğitim durumuna göre yapılan analizlerde, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin ekolojik vatandaşlık düzeylerinin, ön lisans ve lisans öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, eğitim durumunun bireylerin çevresel farkındalığını ve sorumluluk bilincini artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, eğitim durumunun bireylerin çevresel farkındalığını ve sorumluluk bilincini artırdığını göstermektedir. Buradan hareketle, Alibeli ve Johnson (2009) tarafından yapılan çalışmada da çevresel kaygı ve eğitim arasında pozitif bir ilişki (eğitim düzeyi arttıkça çevresel kaygının da artması) olduğuna işaret edilmektedir (Akt., Leblebici-Koçer & Delice, 2016). Eğitimli insanların daha az eğitimli insanlara göre daha çok çevresel kaygı taşımaları muhtemeldir. Bu sonuç, bireylerin eğitim yoluyla çevresel konulara ilişkin daha bilinçli ve sorumlu davranışlar geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, eğitim düzeyinin hem ekolojik vatandaşlık hem de eko anksiyete üzerinde belirleyici bir rol oynadığı; bireylerin çevreye ilişkin bilgi düzeyleri arttıkça hem farkındalık hem de kaygı düzeylerinin yükseldiği söylenebilir.

Özellikle doktora düzeyindeki öğrencilerin, tüm alt boyutlarda en yüksek puanlara sahip olması, bu bireylerin daha sistematik ve derinlemesine çevre bilgisine sahip olduklarını, ayrıca çevresel sorunlara karşı daha aktif bir vatandaşlık sergilediklerini göstermektedir. Sınıf düzeyine göre yapılan değerlendirmede ise akademik ilerleme düzeyi yükseldikçe ekolojik vatandaşlık düzeylerinde artış olduğu saptanmıştır. Özellikle enstitü tez aşamasında bulunan öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve toplam puanda en yüksek değerleri elde etmesi, akademik olgunluğun çevresel bilinç düzeyine katkıda bulunduğunu göstermektedir. İlginç bir şekilde, 5. sınıf öğrencilerinin en düşük puanlara sahip olması, bu grubun yoğun mesleki kaygılarla çevresel konulara yeterince eğilememesiyle ilişkilendirilebilir.

Fakülte türü açısından yapılan değerlendirmelerde, Ziraat ve Veterinerlik Fakültesi öğrencilerinin eko anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenciler, öğrenim süreçlerinde doğa ve canlı yaşamıyla daha doğrudan etkileşim içerisinde olduklarından, çevresel tehditleri daha somut biçimde deneyimlemektedir. Bu durum onların çevresel sorunları daha yoğun yaşamasına ve kaygı düzeylerinin artmasına neden olabilmektedir. Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ise daha düşük düzeyde eko anksiyete yaşadığı görülmüştür; bu durum, çevre odaklı bilgi ve deneyimin sınırlılığı ve çevre temelli farkındalık yerine birey sağlığı odaklı bir eğitim sürecinden geçmelerine bağlanabilir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre ekolojik vatandaşlık düzeyleri incelendiğinde, Ziraat ve Veterinerlik Fakültesi öğrencilerinin sorumluluk, katılım, hak ve adalet boyutlarında en yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Bu durum, söz konusu fakültelerde verilen eğitimin doğrudan çevreyle ilgili olması ve uygulamalı çevre bilgisi içermesiyle açıklanabilir. Ayrıca Sosyal Bilimler öğrencilerinin de bazı alt boyutlarda yüksek puanlar alması, bu alanlardaki bireylerin toplumsal sorumluluk ve adalet duyarlılığına önem verdiğini göstermektedir. Sağlık Bilimleri öğrencilerinin ise genel olarak düşük puanlara sahip olması dikkat çekicidir. Bu durum, sağlık alanındaki eğitim programlarının çevresel içerik bakımından sınırlı olmasıyla açıklanabilir. Dolayısıyla, disiplinler arası çevre eğitimi yaklaşımının önemine dikkat çekmek gerekmektedir.

Çevresel faaliyetlere katılımın eko anksiyeteyi artırması dikkat çekici bir bulgudur. Çevreyle ilgili gönüllü etkinliklere katılan bireyler, çevresel sorunlara ilişkin daha yüksek düzeyde farkındalık geliştirmekte ve bu farkındalık, kaygı düzeyini artırmaktadır. Ancak bu kaygının pasifleşmeye yol açmak yerine, çevre dostu eylemlerle sonuçlanan yapıcı bir duyguya dönüşmesi mümkündür. Bu durum, üniversite öğrencileri bağlamında yapılan çalışmalarda da desteklenmektedir. Buna göre, algılanan çevre bilgisi ve çevresel kaygı, sürdürülebilir tüketim davranışını pozitif yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, çevre bilincinin ve çevresel kaygının

artırılması, sürdürülebilir tüketim alışkanlıklarının teşvik edilmesi için önemli bir strateji olabilir (Bilgin-Turna, 2024).

Bunun yanı sıra bireylerin eko anksiyete düzeyi arttıkça bazı bireylerde çevre sorunlarına karşı umutsuzluk ve kaçınma davranışları da gelişebilir. Bu nedenle, eko anksiyetenin motivasyonel etkisinin bireyden bireye değişebileceği, bazı durumlarda ise tam tersi etkiler gösterebileceği de dikkate alınmalıdır. Ekolojik vatandaşlık puanının çevre üyeliği durumuna göre yapılan analizinde, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olan bireylerin tüm alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı derecede daha yüksek ekolojik vatandaşlık düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, çevresel örgütlenmelerin bireylerde farkındalık ve sorumluluk duygusu geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum, çevresel eğitimin sadece bilgi düzeyini değil, aynı zamanda çevresel sorumluluk ve aktif yurttaşlık bilincini de desteklediğini ortaya koymaktadır. Literatürde benzer şekilde, STK üyelerinin çevresel tehdit algılamalarının çevreci bilinç düzeylerini de artırdığı belirlenmiştir. Çevre bilinci yüksek olan STK üyelerinin daha fazla çevreci davrandıkları görülmüştür (Hamarat vd., 2014).

Sonuç olarak bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin eko anksiyete düzeyleri ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, çevresel kaygı duyan bireylerin aynı zamanda çevreye karşı daha duyarlı ve sorumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Özellikle eko anksiyete düzeyi yüksek bireylerin, ekolojik vatandaşlığın hak ve adalet, sorumluluk, katılım ve sürdürülebilirlik gibi tüm alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu durum, eko anksiyetenin bireylerde yalnızca olumsuz duygular yaratmakla kalmayıp, aynı zamanda çevresel farkındalığı ve bilinçli çevresel eylemleri tetikleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, eko anksiyete, bireyleri pasifleşmeye iten bir kaygı biçiminden çok, onları çevre dostu davranışlara yönlendiren, motive edici bir psikolojik unsur olarak değerlendirilebilir. Bu noktada, önemli olan kaygıyı ortadan kaldırmak değil, onun bize rehberlik etmesine izin vermektir; çünkü kaygı, eğer onu bu şekilde kullanırsak, harika bir öğretmendir. Aynı zamanda araştırma bulguları, eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık düzeylerinin demografik değişkenlere göre önemli ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle eğitim durumu, fakülte türü ve çevresel örgütlenmeye katılım gibi faktörler, eko anksiyete ve ekolojik vatandaşlık davranışlarının belirleyici unsurları olarak öne çıkmaktadır. Genel olarak bulgular, eko anksiyetenin bireylerde çevresel bilinçlenmeye, aktif yurttaşlık davranışlarına ve sürdürülebilir yaşama yönelimleri destekleyen bir unsur olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çevresel farkındalıklarını artırmak ve ekolojik vatandaşlık davranışlarını geliştirmek amacıyla çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle, çevreyle doğrudan ilişkili fakültelerde okuyan öğrencilerin daha yüksek düzeyde ekolojik vatandaşlık sergilemeleri dikkate alınarak, tüm üniversitelerde disiplinler arası çevre eğitiminin yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, sürdürülebilirlik, çevresel etik, iklim değişikliği gibi konuları içeren seçmeli veya zorunlu derslerin tüm fakültelerde sunulması önerilmektedir. Ayrıca çevresel sivil toplum kuruluşlarına üyelik ve çevresel faaliyetlere katılımın hem eko anksiyete düzeyini hem de ekolojik vatandaşlık bilincini artırdığı göz önüne alındığında, üniversitelerin öğrencilere yönelik gönüllülük projelerini ve çevre odaklı kulüp faaliyetlerini desteklemesi gerekmektedir.

Eko anksiyetenin bireyleri çevresel eylemlere yönlendiren motive edici bir unsur olabileceği bulgusundan hareketle, öğrencilerin bu kaygıyla sağlıklı biçimde başa çıkabilmelerini sağlayacak psikolojik dayanıklılığı geliştirmeye yönelik farkındalık çalışmaları, atölyeler ve destek hizmetleri de üniversite ortamında yaygınlaştırılmalıdır. Araştırmada kadın öğrencilerin daha yüksek düzeyde eko anksiyete yaşadığı ve ekolojik vatandaşlık puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, kadın öğrencilerin çevresel liderlik rollerine teşvik edilmesi, bu alanda daha görünür olmaları için özel destek mekanizmalarının geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, üniversitelerin yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çevre temalı sosyal sorumluluk projeleri üretmeleri, öğrencilerin çevreyle ilgili sorunlara yalnızca teorik değil, uygulamalı olarak da çözüm geliştirebilme becerilerini artıracaktır. Son olarak, eğitim durumunun çevresel bilinç ve sorumluluk üzerinde belirleyici bir rol oynadığı bulgusu dikkate alınarak, çevre eğitiminin sadece üniversite düzeyiyle sınırlı kalmaması, okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde çevre odaklı içeriklerle zenginleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede, çevre eğitimi yalnızca bilgi aktarımını değil, bireylerde duygusal farkındalık ve davranışsal dönüşüm sağlayacak bütüncül bir anlayışla ele alınmalı; üniversiteler ise çevresel duyarlılığın ve aktif yurttaşlık bilincinin gelişimine öncülük eden kurumlar olarak daha etkin rol üstlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Agyeman, J., & Evans, B. (2004). 'Just sustainability': the emerging discourse of environmental justice in Britain? *Geographical Journal*, 170(2), 155–164. <https://doi.org/10.1111/j.0016-7398.2004.00117.x>
- Akbakla, M. U., Erol, M., & Cömert, T. (2023). Ecological citizen according to pre-service teachers. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 17-28.
- Alibeli, M.A., & Johnson, C., (2009). Environmental Concern: A Cross National Analysis. *Journal of International and Cross Cultural Studies*, 3(1), 1-10.
- Amaliati, S., Rusydiyah, E. F., & Abu Bakar, M. Y. (2024). Ecopedagogy and environmental literacy in research trends in Indonesia. *Qalamuna*, 16(2), 1083-1100. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v16i2.5359>
- American Psychological Association & ecoAmerica. (2017). *Mental health and our changing climate: Impacts, implications, and guidance*. American Psychological Association and ecoAmerica. <https://www.apa.org/news/press/releases/2017/03/mental-health-climate.pdf>
- Artvinli, E., & Kaya, N. (2010). 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi ve Türkiye'deki yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 93–127.
- Atalay, İ., (2004). *Doğa bilimleri sözlüğü*. META.
- Atatürk Üniversitesi. (AÜ). (2025a). *Öğrenci Kulüpleri*. <https://kulupler.atauni.edu.tr/>
- Atatürk Üniversitesi. (AÜ). (2025b). *Seçmeli Dersler*. <http://birimler.atauni.edu.tr/>
- Ayassamy, P., Francoeur, V., & Paillé, P. (2024). Workplace eco-anxiety: A scoping review of what we know and how to mitigate the consequences. *Frontiers in Sustainable Development*, 5, 1371737. <https://doi.org/10.3389/frsus.2024.1371737>
- Aydemir, Y., & Alım, M. (2025). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre ve çevre korumaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 236-261. <https://doi.org/10.54558/jiss.1419031>
- Aydın, F., & Kaya, H. (2011a). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229–257.
- Aydın, F., Kaya, H. (2011b). Secondary education students' thoughts and behaviours towards environment (Karabuk Sample-Turkey). *American-Eurasian Journal of Agricultural & Environmental Sciences*, 10(2), 248-256.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247–1263. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247>
- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. Guilford .
- Barry, J. (2005). Resistance is fertile: From environmental to sustainability citizenship. In A. Dobson & D. Bell (Eds.), *Environmental citizenship* (pp. 21-48). MIT.
- Bilgili, M., & Kocalar, A. O. (2020). Coğrafya nedir? *Liberal Düşünce Dergisi*, 25(99), 145-162.

- Bilgin Turna, G. (2024). Algılanan çevre bilgisinin sürdürülebilir tüketim davranışı üzerindeki etkisinde çevresel kaygının aracılık rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 1392-1417. <https://doi.org/10.7816/itobiad.1447187>
- Boluda-Verdu, I., Senent-Valero, M., Casas-Escolano, M., Matijasevich, A., & Pastor-Valero, M. (2022). Fear for the future: Eco-anxiety and health implications, a systematic review. *Journal of Environmental Psychology*, 84, 1-17. <https://doi.org/10.1111/jpm.12817>
- Borkovec, T. D. (1985). *Anxiety and the anxiety disorders*. A. Tuma & J. Maser (Edt.), (pp. 463–478). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bozkurt, O. (2009). Çevre eğitimi. M. Aydoğdu & K. Gezer (Edt.), *Çevre bilimi içinde* (4.baskı, 209-224). Anı.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University.
- Bugay, A., & Erdur-Baker, Ö. (2011). Ruminasyon düzeyinin toplumsal cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(36), 191-199. <https://doi.org/10.17066/pdrd.50586>
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with Spss release 10 for windows: a guide for social scientists*. Routledge.
- Buko, A. (2009). *Environmental citizenship for sustainable consumption* [Master's thesis, University of Twente]. University of Twente Student Theses. <https://essay.utwente.nl/60267/>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. baskı). Pegem.
- Cansaran, A., & Yıldırım, C., (2008). Çevre bilimi ile ilgili başlıca terimler ve kavramlar. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi içinde* (1. baskı, 1-19). Pegem
- Coğrafya Dersi Öğretim Programı (2024). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı* <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programcog9101112Onayli.pdf>
- Cebeci, F., Karaman, M., Öztürk, A. F., Uzun, K., & Demirtaş, E. (2022). İklim değişikliği kaygısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 22(1), 20-42. <https://doi.org/10.54961/uobild.1129602>
- Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment* (pp. 45–65). Massachusetts Institute of Technology.
- Clayton, S. (2018). Mental health risk and resilience among climate scientists. *Nature Climate Change*, 8, 260–261. <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0123-z>
- Clayton, S. (2020). *Climate anxiety: Psychological responses to climate change*. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 102263. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.10226>
- Clayton, S., & Manning, C. (2017). The psychological impacts of climate change. *Annual Review of Psychology*, 68, 629-654.
- Clayton, S., Manning, C. M., Krygsman, K., & Speiser, M. (2017). *Mental health and our changing climate: impacts, implications, and guidance*. APA & EcoAmerica.
- Clayton, S., & Karazsia, B. T. (2020). Development and validation of a measure of climate change anxiety. *Journal of Environmental Psychology*, 69, 101434.
- Clayton, S., Manning, C., & Hodge, C. (2014). *Beyond storms & droughts: the psychological impacts of climate change*. APA & EcoAmerica.

- Climate Psychology Alliance, (2022). *Handbook of Climate Psychology. Eco-Anxiety* <https://www.climatepsychologyalliance.org/images/files/handbookofclimatepsychology.pdf>
- Coffey, B., Mearns, M., & Fleming, P. (2021). Eco-anxiety: A new diagnosis for a new age?. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 114(2), 106-111.
- Commonwealth of Australia. (2005). *Educating for a sustainable future: A national environmental education statement for Australian schools*. Curriculum Corporation. (Writers: A. Gough & B. Sharpley)
- Cox, R.C., & Olatunji, B.O. (2019). *Anxiety and related disorders: An introduction*. In the *Cambridge handbook of anxiety and related disorders*. B.O. Olatunji (Ed.), (pp 1-10). Cambridge University Press.
- Craske, M. G., Stein, M. B., Eley, T. C., Milad, M. R., Holmes, A., Rapee, R. M., & Wittchen, H. U. (2017). Anxiety disorders. *Nature Reviews Disease Primers*, 3, 17024. <https://doi.org/10.1038/nrdp.2017.24>
- Dalkılıç, E., Erbaşı, N., & Erbaşı, A. (2024). Lise öğrencilerinin çevresel farkındalık, çevresel kaygı ve çevresel tutum düzeylerinin ve kavramlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 41-3(2), 93-111, <https://doi.org/10.52597/buje.1371800>
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford University.
- Dobson, A. (2004). *Citizenship and the environment*. Oxford University.
- Dobson, A., & Bell, D. (2006). *Environmental citizenship*. The MIT Press Cambridge.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: Towards sustainable development. *Sustainable Development*, 15(5), 276-285.
- Doğanay, H. (2017). *Coğrafya bilim alanları sözlüğü*. Namık Tanfer Altaş (Ed.). Pegem.
- Erer, S. (1990). *Coğrafi ekolojide çevre sorunları bozulma (degradasyon) aşamaları ve önlemler*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65/66.
- Erten, S. (2012). Environmental consciousness among Turkish and Azeri candidate teachers. *Education and Science*, 37(166), 88-100. <https://doi.org/10.15390/ES.2012.1080>
- Febriantje, S. A. (2023). Menumbuhkan kecerdasan ekologis siswa melalui kearifan lokal masyarakat Kampung Naga dalam pembelajaran sejarah. *Yasin*, 3(1), 19–29. <https://doi.org/10.58578/yasin.v3i1.807>
- George, D., & Mallery, M. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). Routledge.
- Gezer, M., & İlhan, M. (2018). Ekolojik kimlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1121–1142. <https://doi.org/10.17152/gefad.391938>
- Gezer, M. (2021). Örneklem seçimi ve örnekleme yöntemleri. B. Çetin, M. İlhan & M. G. Şahin (Edt.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (1. baskı, 133-159). Pegem.
- Gienger, A., Nursey-Bray, M., Rodger, D., Szorenyi, A., Weinstein, P., Hanson-Easey, S., & Yoneyama, S. (2024). Responsible environmental education in the Anthropocene: Understanding and responding to the disconnection of youth from nature, eco-anxiety, and ontological insecurity experiences. *Environmental Education Research*, 30(9), 1619–1649. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2367022>

- Graham, P., Kuyvenhoven, C., Uptis, R., Arshad-Ayaz, A., Scheinman, E., Khan, C., Goebel, A., Brown, R. S., & Hovorka, A. (2021). The emotional experience of sustainability courses: Learned eco-anxiety, potential ontological adjustment. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14(2), 1-15. 10.1177/0973408220981163
- Grosseck, G., Țiru, L. G., & Bran, R. A. (2019). Education for Sustainable Development: Evolution and Perspectives: A Bibliometric Review of Research, 1992–2018. *Sustainability*, 11(21), 6136. <https://doi.org/10.3390/su11216136>
- Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488-501. <https://doi.org/10.1038/nrn3524>
- Güçlü, Y. (2008). Ekolojik etki. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi içinde* (1. baskı, 65-124). Pegem.
- Güney, E. (1992). *Çevre Sorunları, ortam kirlenmesi*. Bizim Gençlik.
- Hamarat, B., Güler, O., Duran, E., Gümüş, M., & Tufan, E. (2014). Çevresel tehdit, çevresel bilinç ve çevresel tutum, çevre odaklı davranışı etkiler mi? Çanakkale sivil toplum kuruluşları örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 26–56.
- Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling*. SAS Institute Inc.
- Haubrich, H. (1994) *International charter on geographical education*. Nürnberg.
- Haubrich, H. (2000). Guest editorial: Sustainable learning in geography for the 21st century. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(4), 279–284.
- Hogg, T. L., Stanley, S. K., O'Brien, L. V., Wilson, M. S., & Watsford C. R. (2021). The Hogg ecoanxiety scale: development and validation of a multidimensional scale. *Global Environmental Change*, 71, 1–10.
- Hogg, T. L., Stanley, S. K., O'Brien, L. V., Watsford, C. R., & Walker, I. (2024). Unraveling the nature of the relationship between eco-anxiety, well-being, and pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 95, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2024.102249>
- Hooven, J., Kissling, M., & Woods, M. (2022). Teaching ecological citizenship through an earthen early-childhood curriculum. In B. Vosburg-Bluem, M. Crocco, & J. Passe (Eds.), *Teaching environmental issues in social studies: Education for civic sustainability in the 21st century* (pp. 25–40). National Council for the Social Studies.
- Horton, D. (2006). Demonstrating Environmental Citizenship? A Study of Everyday Life among Green Activists. In A. Dobson & D. Bell (Eds.), *Environmental citizenship* (s. 127-151). MIT.
- Horton, J. (2005). The politics of citizenship in a globalizing world. In A. Caney, D. George, & P. Jones (Eds.), *Cosmopolitanism and global justice: An anthology* (pp. 217–230). Polity.
- İlgar, R. (2007). The role and importance of extended education in environmental education. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 38-50.
- İlhan, M., Gezer, M. (2021). Araştırmaların sınıflandırılması. B. Çetin, M. İlhan & M. G. Şahin (Edt.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (1.baskı, 101-132). Pegem.
- Kara, Y. (2021). Kesişimsellik iklim krizinin neresinde? *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.46442/intjcss.729485>
- Kara, Y. (2022). Ekolojik kriz ve anksiyete: Yeni bir kavram olarak eko-anksiyete. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 891-908.

- Karagöz, Y. (2021). *SPSS-AMOS-META uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. baskı). Nobel.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Tez No. 288404) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğrenim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karatekin, K. (2013). Comparison of environmental literacy levels of pre-service teachers. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(2), 5-14.
- Karatekin, K., & Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 1423–1438.
- Karatekin, K., & Uysal, C. (2018). Ecological citizenship scale development study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(2), 82-104.
- Kestepe, M., & Karatekin, K. (2023). Öğretmen adaylarının ekolojik kimliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 132-146.
- Kelly, A. (2017). *Eco-anxiety at university: Student experiences and academic perspectives on cultivating healthy emotional responses to the climate crisis* [Unpublished independent study project]. SIT Graduate Institute/SIT Study Abroad. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2642
- Kınacı, B., Albuz-Pehlivan, N., & Seyhan, G. (2011). *Turizm ve çevre*. Pegem.
- Koca, G., & Çobanoğlu, E. O. (2024). Activities and opinions of science teacher candidates on ecological citizenship. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(3), 1000-1024. <https://doi.org/10.34056/aujef.1290208>
- Kocalar, A. O. (2012). *Coğrafya’da çevre eğitimi ve sorunları*. (Tez No. 349945) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğrenim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kocataş, A. (2012). *Ekoloji çevre biyolojisi* (12. baskı). Dora.
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361–388. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/7665>
- Kurth, C.(2018). *The Anxious Mind: An investigation into the varieties and virtues of anxiety*; The MIT Press.
- Kurth, C., & Pihkala, P. (2022). Eco-anxiety: What it is and why it matters. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13.
- Leblebici Koçer, L., & Delice, T. (2016). Yeşil reklamlara yönelik tutumların çevresel duyarlılığa etkisi: Çevresel kaygının aracılık rolü. *Humanities Sciences (NWSAHS)*, 11(2), 109–139. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.2.4C0206>
- LeDoux, J. (2016). *Anxious: Using the brain to understand and treat fear and anxiety*. Penguin Books.
- Manning, C., & Clayton, S. (2018). Threats to mental health and wellbeing associated with climate change. In S. Clayton, & C. Manning (Eds.). *Psychology and Climate Change: Human perceptions, impacts, and responses*. (pp. 217–244). Elsevier.
- Martinsson, J., & Lundqvist, L. J. (2010). Ecological citizenship: coming out “clean” without turing “green”? *Environmental Politics*, 19(4), 518-537.

- Melo, C. (2008). Promoting ecological citizenship: Rights, duties and political agency. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 7(2), 113-134.
- Middlemiss, L. (2010). Reframing individual responsibility for sustainable consumption: Lessons from environmental justice and ecological citizenship. *Environmental Values*, 19(2), 147-167. <https://doi.org/10.3197/096327110X12699420220518>
- Misiaszek, G. W. (2025). Ekopedagoji ve ekopedagojik okuryazarlık: küresel olarak herkes için sosyo-çevresel adalet ve gezegen sürdürülebilirliği için kuram, uygulama ve araştırmalar. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 77, 78-94.
- Morganstein J.C., & Ursano R.J. (2020). Ecological disasters and mental health: Causes, consequences, and interventions. *Frontiers in Psychiatry*, 11(1), 1-15. [10.3389/fpsyt.2020.00001](https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00001)
- North American Association for Environmental Education. (NAAEE). (2000). *Excellence in environmental education: Guidelines for learning (K-12)*. https://eeepro.naaee.org/sites/default/files/eeepro-post-files/k-12_ee_guidelines_for_excellence_2019_2.pdf
- Nacak, S. (2025). Etiology of anxiety disorders: The role of genetic and environmental factors. *Ases International Journal of Health And Sports Sciences*, 3(1), 172-189. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15709534>
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101(2), 259-282.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and post-traumatic stress symptoms following a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 115-121.
- O'Brien, A. J., & Elders, A. (2021). Climate anxiety. When it's good to be worried. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. <https://doi.org/10.1111/jpm.12817>
- Okudan Dernek, K., & Tırış, G. (2020). Yurttaşlığı yeniden düşünmek: ekolojik yurttaşlık üzerine bir değerlendirme. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 745-772.
- Ojala, M. (2012). Hope and environmental concern: The importance of hope for coping with environmental challenges. *Journal of Environmental Psychology*, 18(5), 625-642.
- Oral, F. N., & Durmuş, H. (2023). Üniversite öğrencilerinde eko-anksiyete düzeyi ve beslenme alışkanlıklarıyla ilişkisi: Erciyes Üniversitesi örneği. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 3(2), 15-25.
- Önal, H., & Güngördü, E. (2008). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları (Hava kirliliği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 60-74.
- Özata Yücel, E., Özkan, M., Güngör, S. N., & Zeren Özer, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının davranış, duygu, düşünce ve eylemde bulunmaya isteklilik açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2021-2040.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I* (5. baskı). Kaan.
- Özdemir Özden, M. (2011). *Ekolojik vatandaşlık*. Beta.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Özey, R. (2001). *Çevre sorunları*. Aktif.

- Özkara, U., & Elmas, P. (2024). Eko-anksiyetenin sürdürülebilir tüketim davranışları ve iklim değişikliği inkârı ile ilişkisinde ekolojik ayak izi farkındalığının rolü. *Nesne*, 12(33), 351-367. <https://doi.org/10.7816/nesne-12-33-04>
- Öznacar, D. M., Güllaç, T. E., & Gülay, H. (2010). *İlköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar için güncel çevre sorunlarıyla ilgili eğitsel etkinlikler*. Anı.
- Öztürk, E., & Özkan, H. (2019). Sürdürülebilir toplumlar ve ekolojik vatandaşlık üzerine kavramsal bir inceleme. *İğdır Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-16.
- Panu, P. (2020). Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. *Sustainability*, 12(19), 7836. <https://doi.org/10.3390/su12197836>
- Pihkala, P. (2019). *Climate anxiety*. Mental Health Finland (Mieli ry.).
- Pihkala, P. (2020a). Eco-anxiety and environmental education. *Sustainability*, 12(23), 10149.
- Pihkala, P. (2020b). Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. *Sustainability*, 12(19). <https://doi.org/10.3390/SU12197836>
- Schild, R. (2018). Fostering environmental citizenship: The motivations and outcomes of civic recreation. *Journal of Environmental Planning and Management*, 61(5-6), 924-949. <https://doi.org/10.1080/09640568.2017.1350144>
- Scholz, R. W. (2011). *Environmental literacy in science and society: From knowledge to decisions*. Cambridge University Press.
- Seyfang, G. (2006). Ecological citizenship and sustainable consumption: Examining local organic food networks. *Journal of Rural Studies*, 22(4), 383-395. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2006.01.003>
- Semenderoğlu, A., & Arslan, K. (2022). Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü öğrencilerinin çevre davranış düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 667-684. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1091562>
- Sevgi, O. (2015). Ecology teriminin Türkçe karşılıkları üzerine bir değerlendirme. *Avrasya Terim Dergisi*, 3(1), 27-46.
- Simpson, D. M., Weissbecker, I., & Sephton, S. E. (2011). Extreme weather-related events: Implications for mental health and well-being. In I. Weissbecker (Ed.), *Climate change and human well-being: Global challenges and opportunities* (pp. 57-78).
- Skilling, P., Hurd, F., Lips-Wiersma, M., & McGhee, P. (2022). Navigating hope and despair in sustainability education: A reflexive roadmap for being with eco-anxiety in the classroom. *Environmental Education Research*, 28(8), 1333-1353. <https://doi.org/10.1177/13505076221098957>
- Smith, G. (2005). Green citizenship and the social economy. *Environmental Politics*, 14(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/09644010500055175>
- Smith, M. J. (1998). *Ecologism: Toward ecological citizenship*. Open University Press.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Suhr, D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis*. SAS.
- Sürdürülebilir Gelişme ve Araştırma Ağı. (2022). *The Sustainable Development Research Network*. <http://www.sd-research.org.uk/>
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.

- Şimşekli, Y. (2001). Bursa’da “uygulamalı çevre eğitimi” projesine seçilen okullarda yapılan etkinliklerin okul yöneticisi ve görevli öğretmenlerin katkısı yönünden değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73-84.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 83-92.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological identity: Becoming a reflective environmentalist*. MIT.
- Thompson, L. L., & Gonzales, R. (1997). Environmental disputes: Competition for scarce resources and clashing of values. In M. H. Bazerman, D. M. Messick, A. E. Tenbrunsel, & K. A. Wade-Benzoni (Eds.), *Environment, ethics and behavior* (pp. 75–104). New Lexington.
- Top Yılmaz, S. (2022). Çevre Okuryazarlığı-Coğrafya. R. Sever (Ed.), *Eğitimde Coğrafya Okuryazarlığı-I* içinde (1. baskı, ss. 335-362). Pegem.
- Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Orman Bakanlığı. (2004). *Türkiye çevre atlası*. <https://webdosya.csb.gov.tr/db/ced/icerikler/turk-yecevre-atlas--20180514084340.pdf>
- Türksoy, Ö. (1991). Çevre duyarlılığı eğitiminde bilişsel yaklaşım: Çocuk ve temel çevre özellikleri. *Education and Science*, 15(80), 15-23.
- Uchendu, J. O. (2022). Eco-anxiety and its divergent power holds: A youth climate activist’s perspective. *The Sociological Quarterly*, 63(1), 113-130. <https://doi.org/10.1177/00812463221130586>
- Uşak, M., (2009). Çevre nedir? M. Aydoğdu & K. Gezer (Ed.), *Çevre bilimi* içinde (4. baskı, 1-9). Anı.
- Uysal, C., & Karatekin, K. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 371-392.
- Uysal, C. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Tez No. 532463) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğrenim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzun, K., Öztürk, A. F., Karaman, M., Cebeci, F., Altın, M. O., Arıcı, A., & Artan, T. (2022). Adaptation of the eco-anxiety scale to Turkish: A validity and reliability study. *Arch Health Sci Res*, 9(2), 110–115. <https://doi.org/10.54614/ArcHealthSciRes.2022.21151>
- Ünal, S., & Dımsıkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142–154.
- Wilson, R.A. (1996). The development of the ecological self. *Early Childhood Education Journal*, 24(2), 121–123. <https://doi.org/10.1007/BF02353293>
- Wolf, J., Brown, K., & Conway, D. (2009). Ecological citizenship and climate change: perceptions and practice. *Environmental Politics*, 18(4), 503-521.
- Yasida, K.S. (2020). Eco-pedagogy. *Historika*, 23(1), 70-78. <https://doi.org/10.20961/historika.v23i1.41243>
- Yemez, İ., & Delice Akça, T. (2024). Çevresel kaygı, bilişsel fayda ve duygu durumunun ekolojik ambalajlı ürün satın alma niyetine etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 20(2), 250-278. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.1397743>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.

- Yılmaz, M., & Arslan, F. M. (2021). Gelecek kaygısı ve sürdürülebilir tüketim bilincinin marka tutumu ve satın alma niyetine etkisi: Arçelik örneği. *Journal of Research in Business*, 6(2), 510-545. <https://doi.org/10.29228/JRB.1010902>
- Yolay, H., Varol, Z. S., Mercan, G., & Köseoğlu, P. (2022). *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 103-117.
- Yunus, M. A. (2025). Doğanın yurttaşlığı (ve insanı) biçimlendirmesi: ekolojik yurttaşlık. *Uluslararası Gelişim Akademi Dergisi*, 1(7), 5-14.
- Yurttaş, A., Erdaş Kartal, E., Çağlar, A., & Yurttaş, A. (2021). Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin ekolojik vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(85), 2905-2916.
- Yücel, S., & Morgil, F. İ. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.
- Zelezny, L. C., Chua, P.-P., & Aldrich, C. (2000). Elaborating on gender differences in environmentalism. *Journal of Social Issues*, 56(3), 443-457. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00177>

EKLER

EK-1. Eko Anksiyete Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİLER

-Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

-Şu anda hangi eğitim düzeyinde öğrenim görmektesiniz?

- ☐ Ön Lisans
- ☐ Lisans
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

-Fakülteniz veya Enstitünüz (Biriminiz)

-Sınıfınız

- ☐ Hazırlık Sınıfı
- ☐ 1.Sınıf
- ☐ 2.Sınıf
- ☐ 3.Sınıf
- ☐ 4.Sınıf
- ☐ 5.Sınıf
- ☐ 6.Sınıf
- ☐ Enstitü Ders Aşaması
- ☐ Enstitü Tez Aşaması

-Çevre ile ilgili herhangi bir vakıf, kuruluş vb. üyeliğiniz var mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

-Cevabınız Evet ise üyesi olduğunuz vakıf, kuruluş vb.ni belirtiniz:.....

EKO-ANKSİYETE ÖLÇEĞİ

“Son 2 hafta içinde, iklim değişikliği ve diğer küresel çevre koşulları hakkında düşünürken (örneğin, küresel ısınma, ekolojik/çevresel bozulma, kaynakların tükenmesi, türlerin yok olması, ozon tabakasının delinmesi, okyanusların kirlenmesi, ormansızlaşma vb.) aşağıdaki sorunlardan ne sıklıkla rahatsız oldunuz?”

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sıklıkla	Neredeyse Her zaman
1. Sinirli, kaygılı veya gergin hissetme				
2. Endişelenmeyi durduramama veya kontrol edememe				
3. Çok fazla endişelenme				
4. Korkmuş hissetme				
5. Gelecekteki iklim değişikliği ve diğer küresel çevre sorunları hakkında düşünmeyi bırakamama				
6. İklim değişikliğiyle ilgili geçmiş olayları düşünmeyi bırakamama				
7. Çevreye verilen zararlara dair düşünmeyi bırakamama				
8. Uyumakta zorluk yaşama				
9. Aile ve arkadaşlarla sosyal ortamlardan zevk almada zorluk yaşama				
10. İşini yapmakta ve/veya ders çalışmakta zorluk yaşama				
11. Kişisel davranışlarınızın dünya üzerindeki etkisi konusunda kaygılı hissetme				
12. Çevresel sorunların çözümüne yardımcı olmaya yönelik kişisel sorumluluğunuz/rolünüz konusunda endişeli hissetme				
13. Kişisel davranışlarınızın sorunu çözmeye çok az katkı sağlayacağı konusunda endişeli hissetme				

EK-2. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİLER

-Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
☐ Erkek

-Şu anda hangi eğitim düzeyinde öğrenim görmektesiniz?

- ☐ Ön Lisans
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

-Fakülteniz veya Enstitünüz (Biriminiz)

-Sınıfınız

- ☐ Hazırlık Sınıfı
☐ 1.Sınıf
☐ 2.Sınıf
☐ 3.Sınıf
☐ 4.Sınıf
☐ 5.Sınıf
☐ 6.Sınıf
☐ Enstitü Ders Aşaması
☐ Enstitü Tez Aşaması

-Çevre ile ilgili herhangi bir vakıf, kuruluş vb. üyeliğiniz var mı?

- ☐ Evet
☐ Hayır

-Cevabınız Evet ise üyesi olduğunuz vakıf, kuruluş vb.ni belirtiniz:.....

EKOLOJİK VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1. Kıyafet satın alırken hangi ham maddeden (pamuk, akrilik polyester, yün vb.) üretildiğine dikkat ederim					
2. Dünyanın neresinde olursa olsun bir gölün kurumasından endişe duyarım.					
3. Karşılaştığım çevre sorunlarını çözmek için dilekçe yazarım.					
4. Ses kirliliğine neden olan kişi ve kuruluşları yetkililere şikâyet ederim.					
5. Sokak hayvanlarının yiyecek ve içecek bulmasına yardım ederim.					
6. Çevreye zarar veren bir termik santrale hangi şehirde olursa olsun karşı çıkarım.					
7. Doğayı yakından tanımak için milli parkları ziyaret ederim.					
8. Çevresel kampanyalara (mavi kapak toplama, imza, fidan bağışı vb.) katılırım.					
9. Satın alacağım ürünlerin GDO'lu olup olmadığına dikkat ederim.					
10. Başka ülkelerde çıkan orman yangınları için de üzülürüm.					
11. Dünyada açlık çeken ülkeler için gıda yardımı yaparım.					
12. Temiz ve sağlıklı bir çevrede yaşamak için yerel yönetimlerden talepte (yeşil alan, çöp tenekesi, geri dönüşüm kutusu vb.) bulunurum.					
13. Gereksiz bir harcama yaparken yoksul ülkelerin vatandaşlarını düşünürüm.					
14. Merkezi ve yerel yönetimlerin çevre politikalarını araştırırım.					
15. Dünyadaki birçok insanın temiz suya ulaşamadığını bildiğim için aşırı su tüketiminden kaçınırım.					
16. Barınaklarda yaşayan sokak hayvanlarının yaşam koşullarını kontrol etmek için ziyarette bulunurum.					
17. Çevre sorunlarını çözmek için kamuoyu oluşturmaya çalışırım.					
18. Hayvanlara eziyet edenleri ilgili yerlere şikâyet ederim.					
19. Alışveriş yapmadan önce ihtiyaç listesi hazırlarım.					
20. Karşılaştığım çevre sorunları hakkında yerel gazetelere yazı yazarım.					
21. Elektrikli bir ürün satın alırken enerji tüketim miktarını dikkate alırım.					
22. Çevre sorunlarıyla ilgili yasal gösterilere katılırım.					
23. Katkı maddesi içermeyen organik gıdalar tüketirim.					
24. Yaşadığım şehir için yayımlanan hava kirliliği ölçüm sonuçlarını takip ederim.					

EK-3. Etik Kurul İzni

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 09 Karar No: 24	Toplantı Tarihi: 30.10.2024
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Sena PELİTOĞLU Çalışma Konusu: Üniversite Öğrencilerinin Ekolojik Vatandaşlık İle Eko Anksiyete Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	e-imza

EK-4. Ölçek Kullanım İzinleri

Yüksek lisans tezi Gelen Kutusu x

Sena Pelitoğlu 13 Kas 2023 Pzt 14:08 ☆ 😊 ↩ ⋮

Hocam merhaba, ben Sena Pelitoğlu Atatürk Üniversitesinde coğrafya eğitiminden yüksek lisans yapıyorum. Danışman hocam _____ ı. Yüksek lisans tezimde izniniz olursa ekolojik vatandaşlık ölçeğinizden yararlanmak istiyorum. Ayrıca ekolojik vatandaşlık ölçeğinizi gönderebilme imkanınız varsa onu da rica ederim sizden. Geri dönüşlerinizi bekliyorum, teşekkürler. İyi günler dilerim.

Kadir Karatekin 15 Kas 2023 Çar 00:04 ☆ 😊 ↩ ⋮

Alın: ben

Merhaba Sena,
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili bilgiler ekteki tezde mevcuttur. İyi çalışmalar...

Prof. Dr. Kadir KARATEKİN
Kastamonu Üniversitesi

Sena Pelitoğlu <_____>, 13 Kas 2023 Pzt, 14:08 tarihinde şunu yazdı:

2 ek • Gmail tarafından tarandı



Re: (Konu yok) Gelen Kutusu x

Kıvanç UZUN 21 Eki 2024 Pzt 02:17 ☆ 😊 ↩ ⋮

Alın: ben

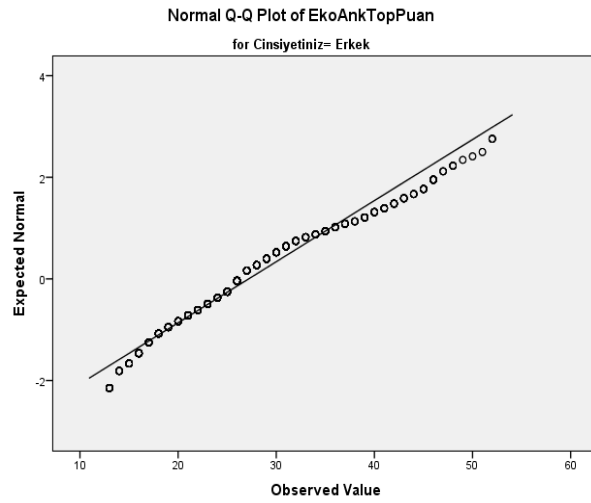
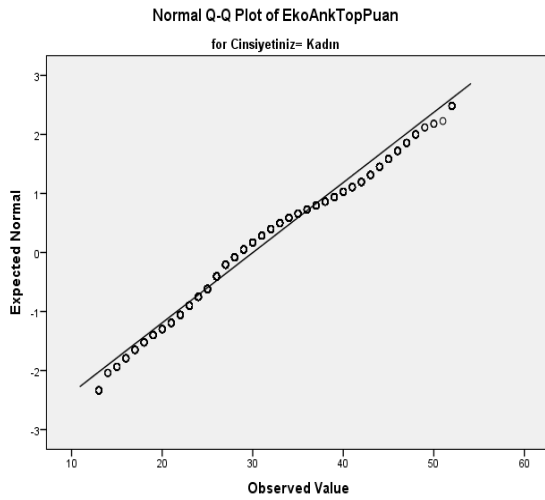
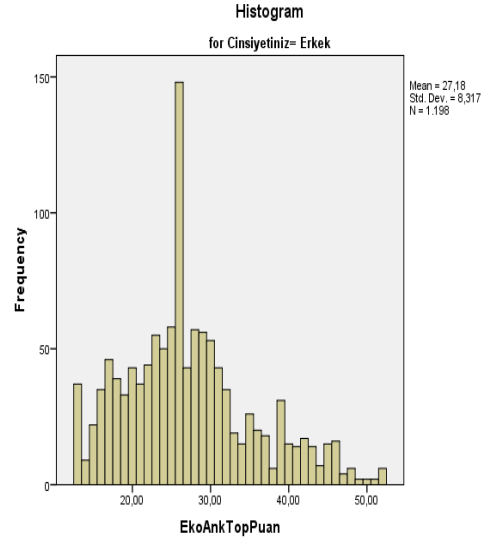
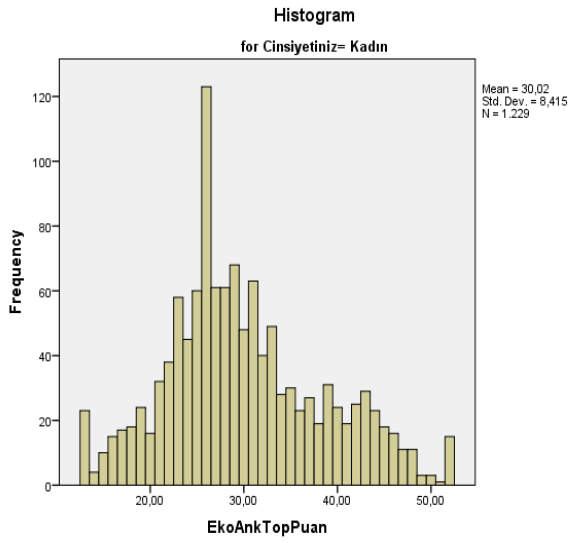
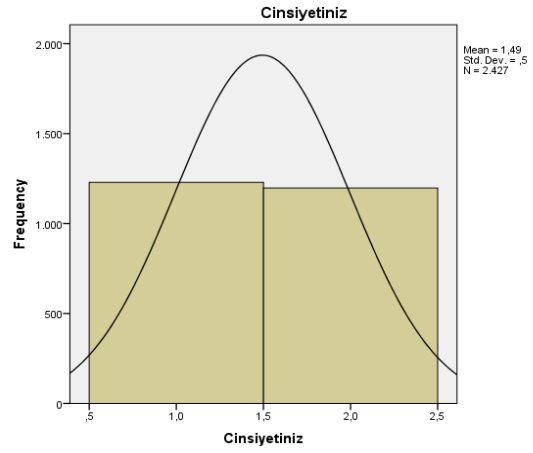
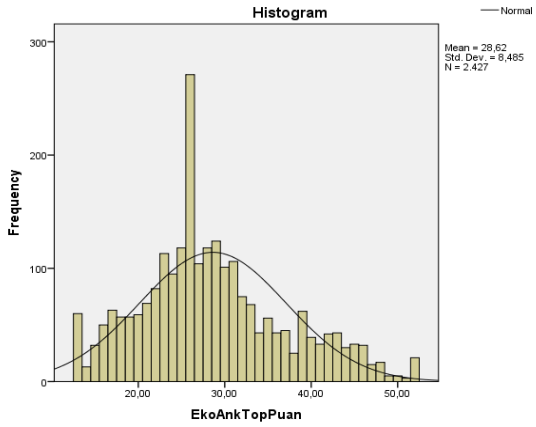
Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığımız Eko-Anksiyete Ölçeği (HEAS-The Hogg Eco-Anxiety Scale)'ni yapacağınız çalışmada kullanabilirsiniz. Ölçeğe aşağıdaki adreslerden erişim sağlayabilirsiniz. Ayrıca orijinal ölçeğin erişim adresini de ekliyorum. Bir sorunuz olursa her zaman ulaşabilirsiniz. Ölçek puanlaması ile ilgili bilgiler makalelerde de bulunmakla birlikte, ölçekten alınan puanın artması artan eko-anksiyete seviyesini göstermektedir. Tersine puanlama bulunmamaktadır. Çalışmanızda kolaylıklar dileriz.

<https://toad.halileksi.net/olcek/eko-anksiyete-olcegi>
<https://archhealthscines.org/en/adaptation-of-the-eco-anxiety-scale-to-turkish-a-validity-and-reliability-study-13379>
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/0011001709?token=18F1D648580A5B9389CCDA21709353512D8680508A07B10A575EC24A8EDA532FF663C81A47F6898F354CC327190051D&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220916122257>

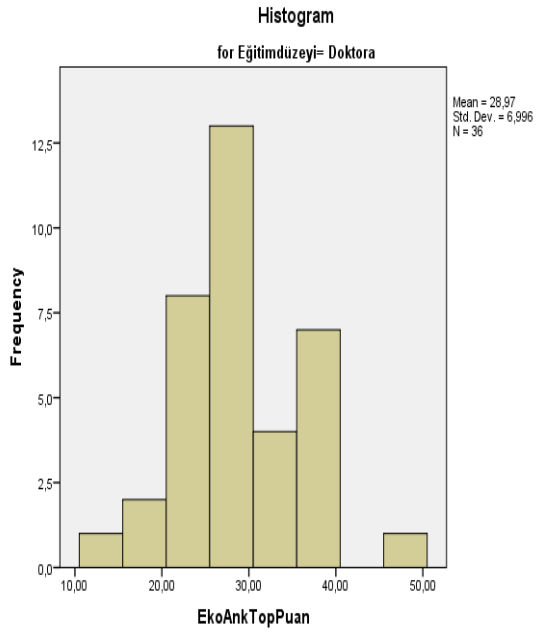
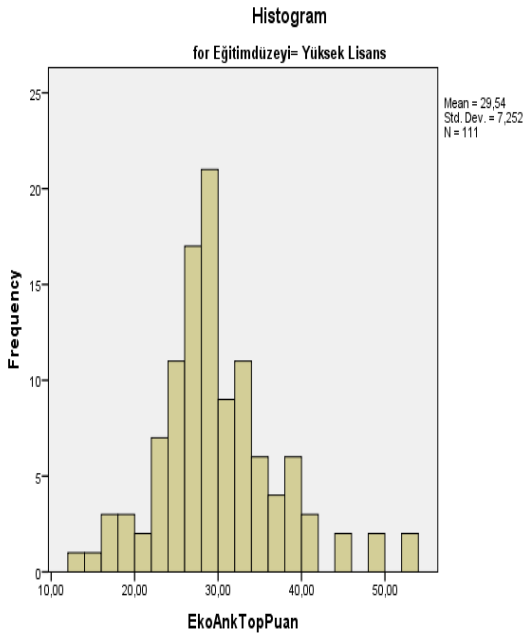
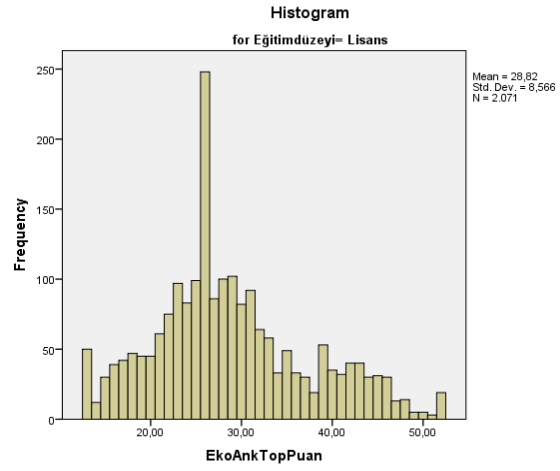
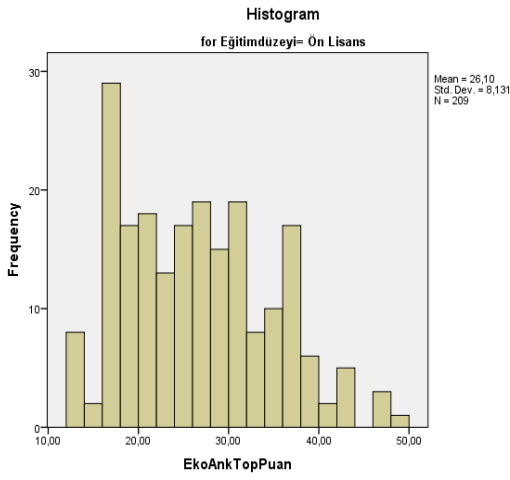
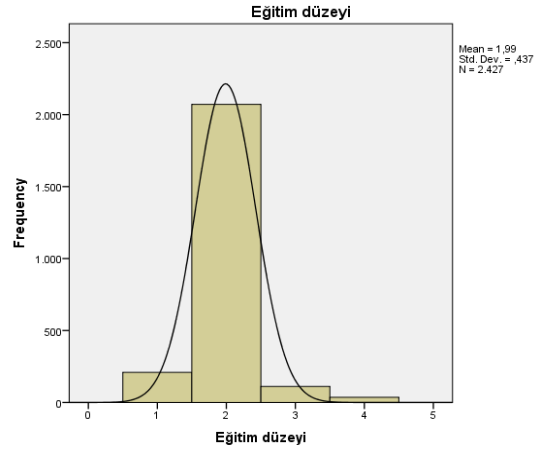
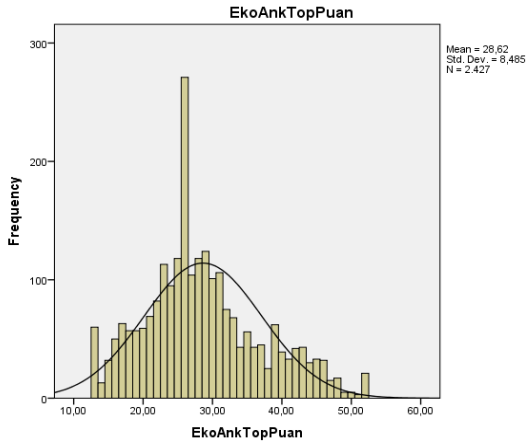
17.10.2024, 14:38, "Sena Pelitoğlu" <_____>

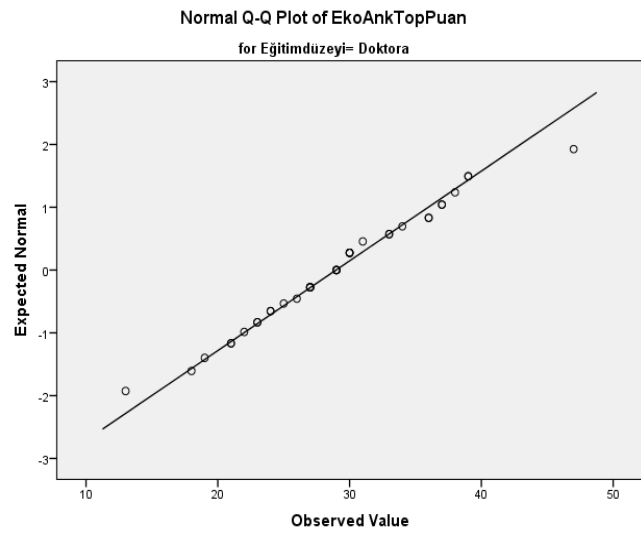
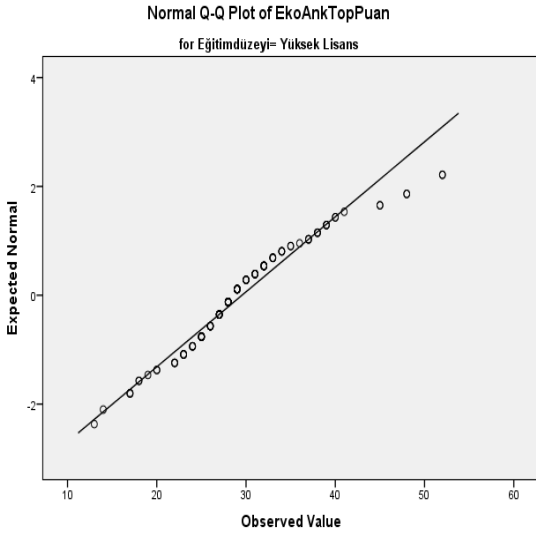
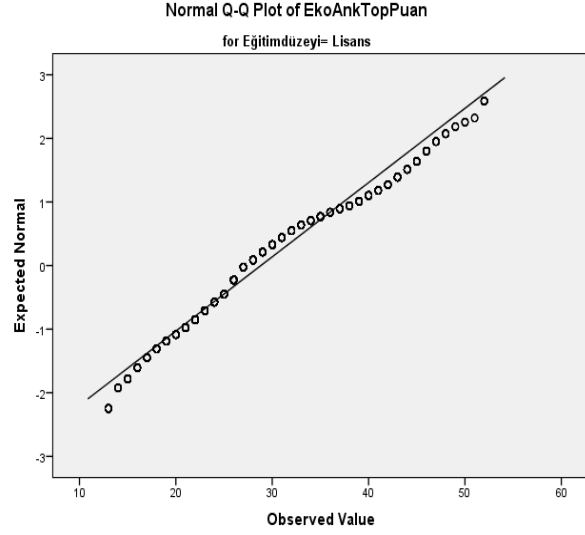
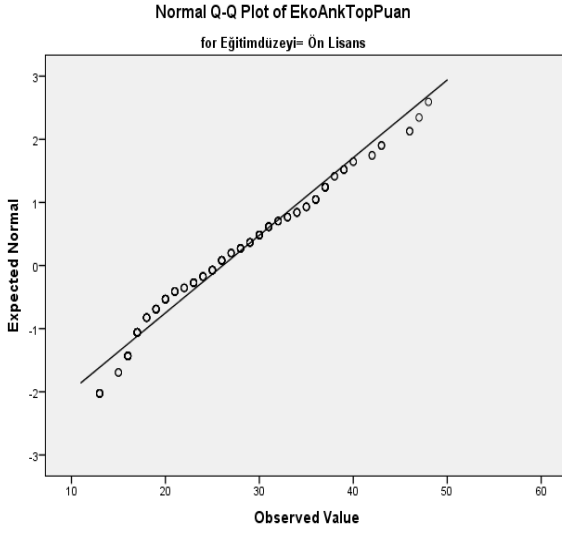
Hocam merhabalar ben Sena Pelitoğlu Atatürk üniversitesi coğrafya eğitiminden yüksek lisans öğrencisiyim, hocam Prof Dr Mete alım sizlerin geliştirmiş olduğu eko anksiyete ölçeğini tezimde kullanmak istiyorum izniniz olursa . Geri dönüşlerinizi bekliyorum, teşekkürler iyi günler diliyorum

EK-5. Eko Anksiyete Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)

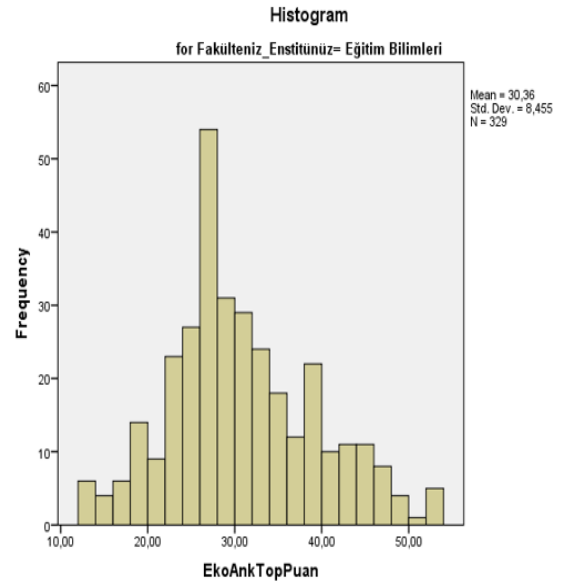
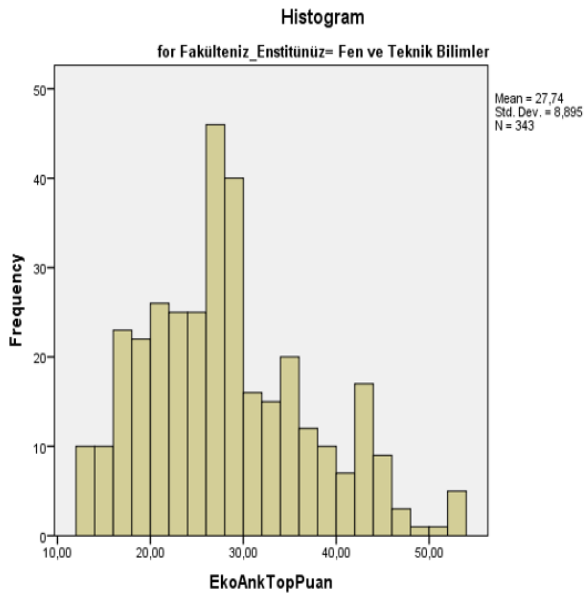
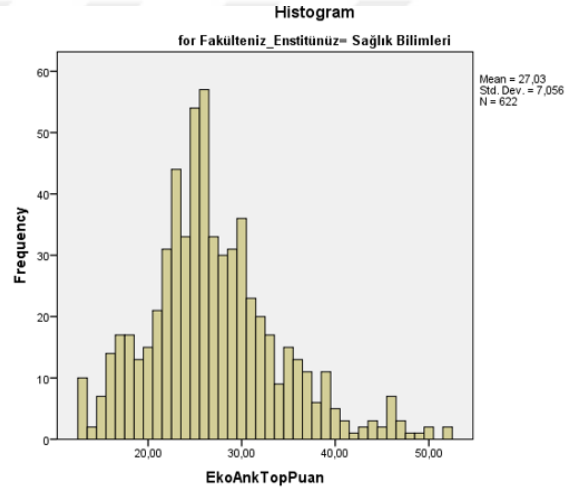
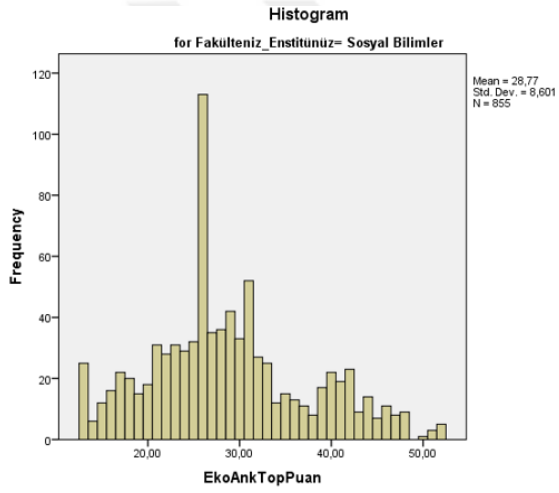
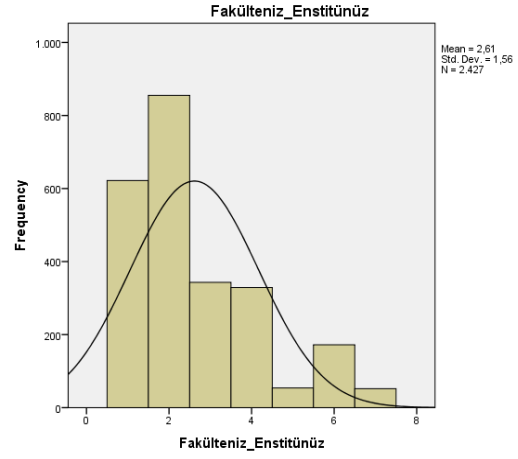
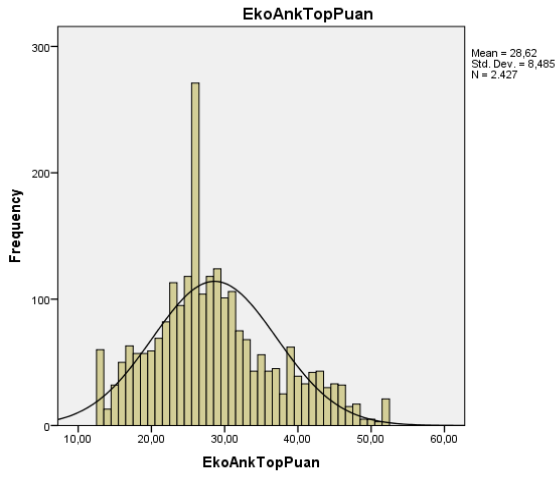


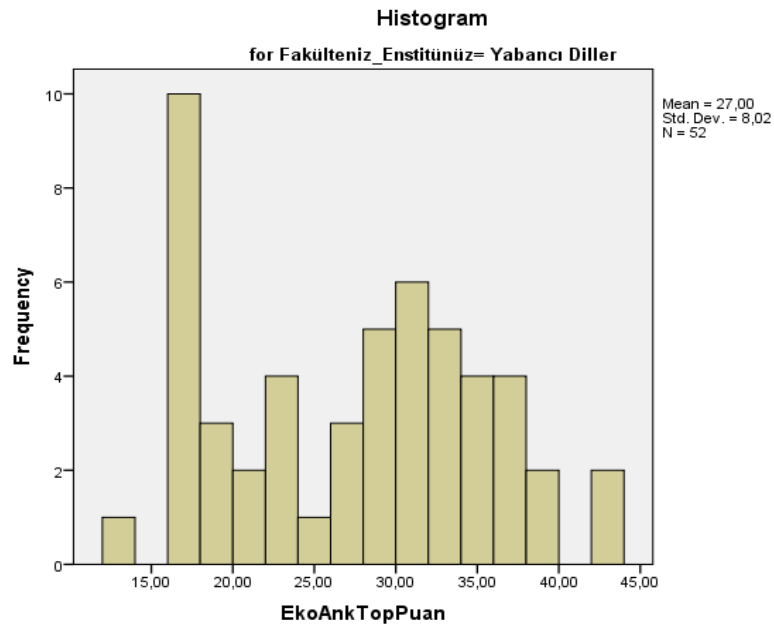
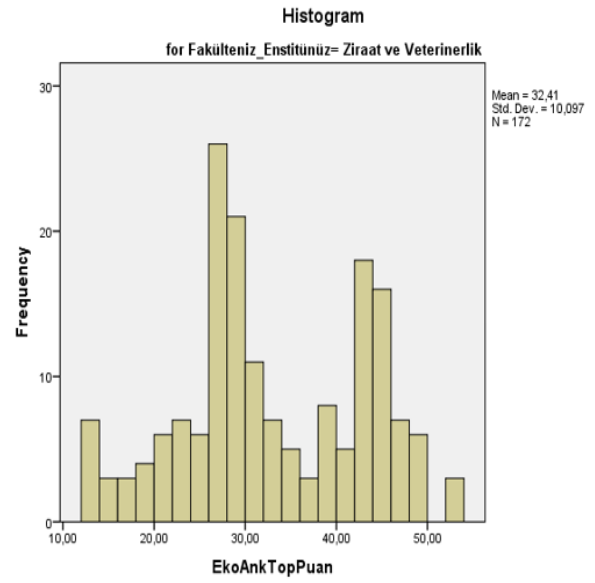
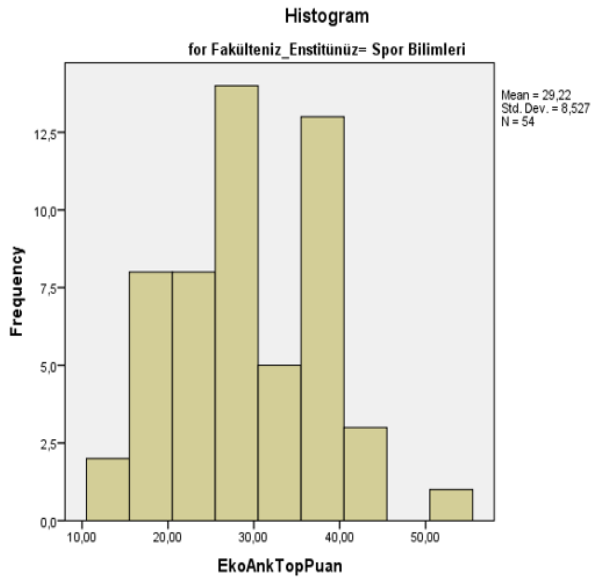
EK-6. Eko Anksiyete Ölçeği Eğitim Durumuna Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)

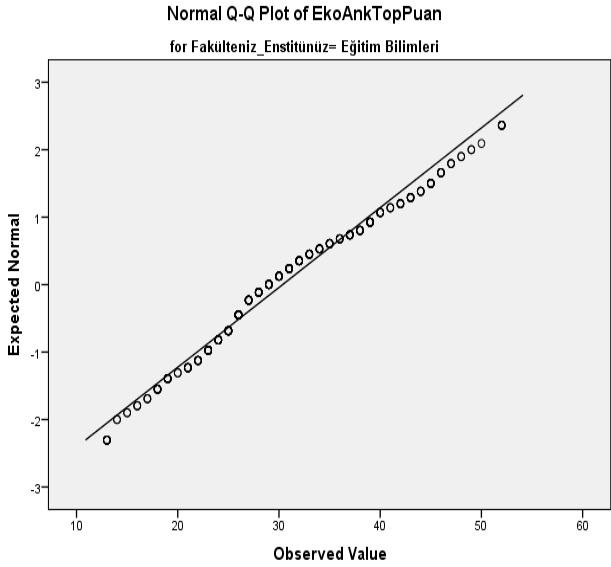
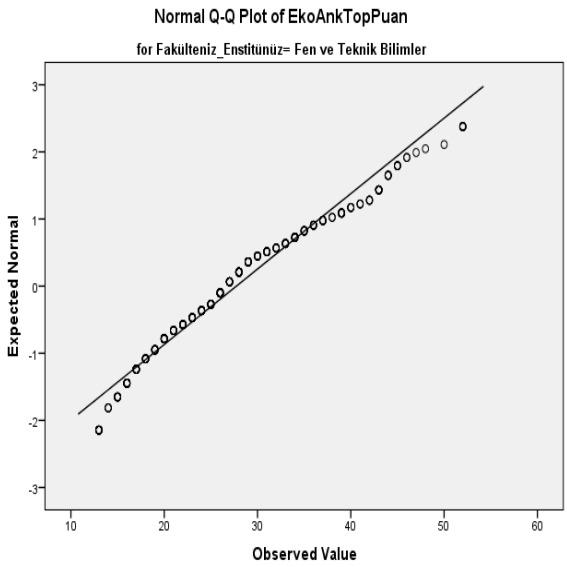
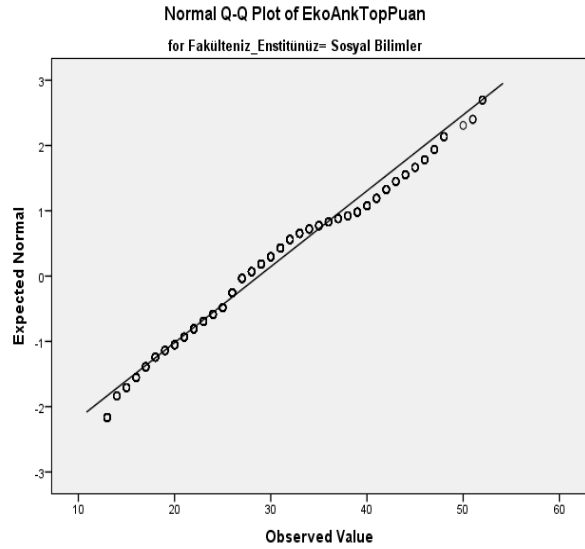
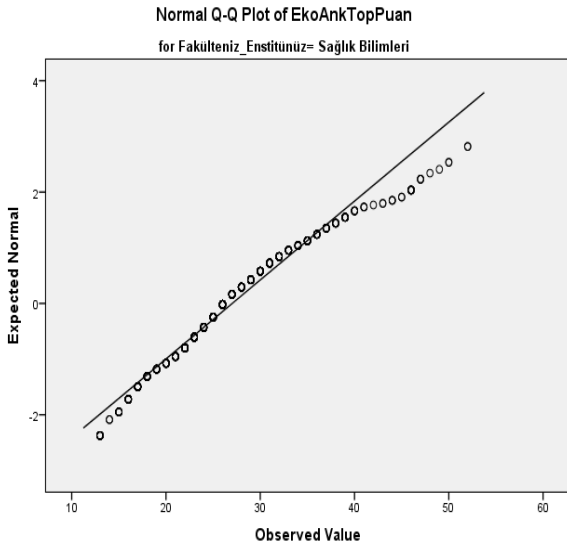


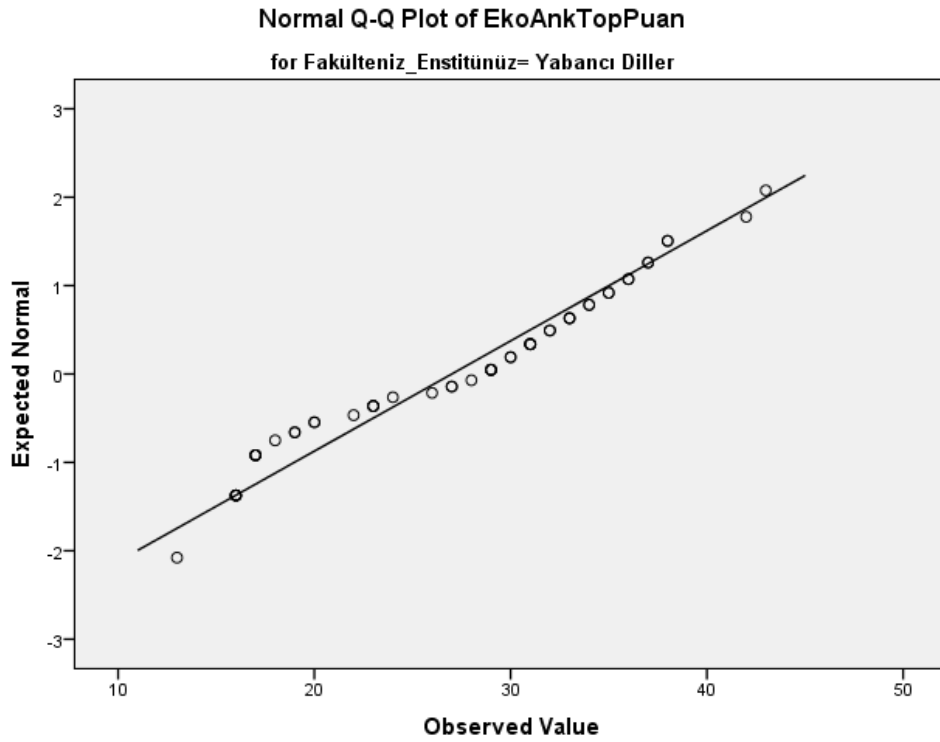
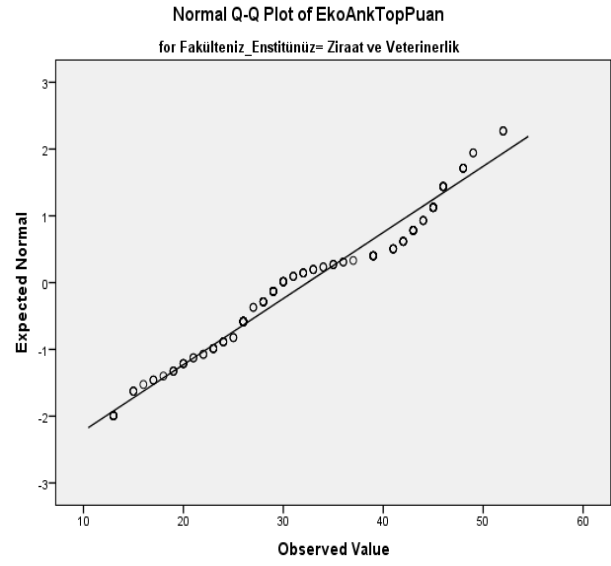
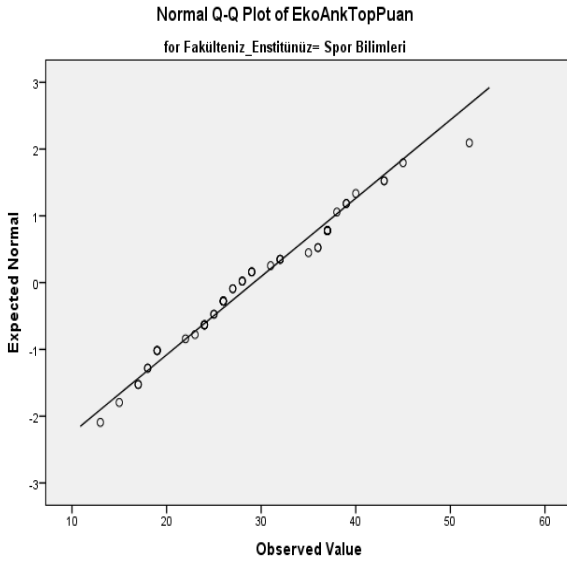


EK-7. Eko Anksiyete Ölçeği Fakülte (Birim)'e Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)

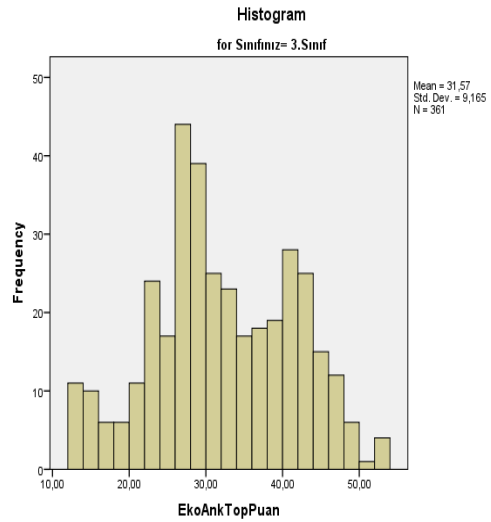
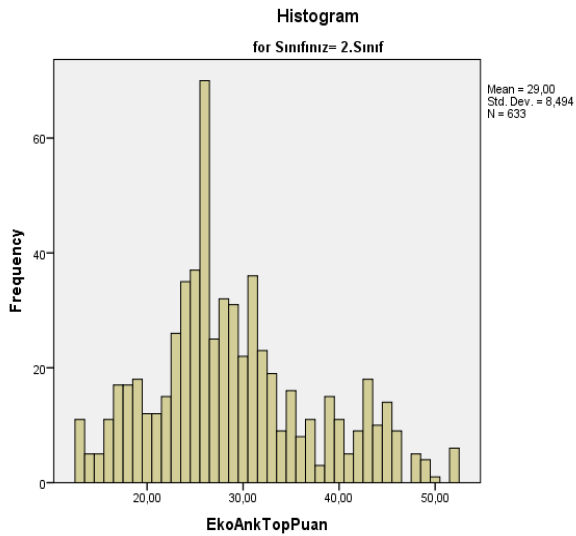
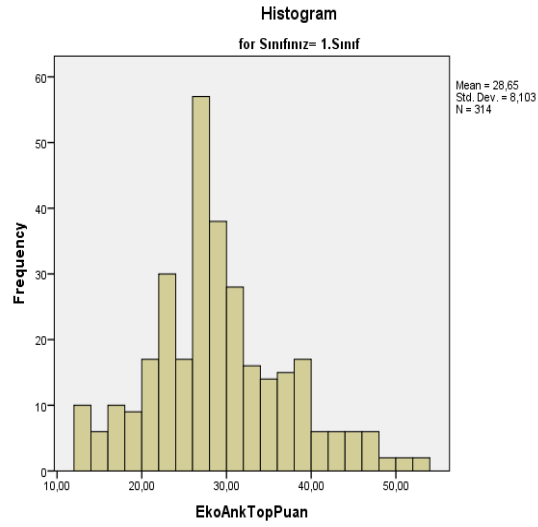
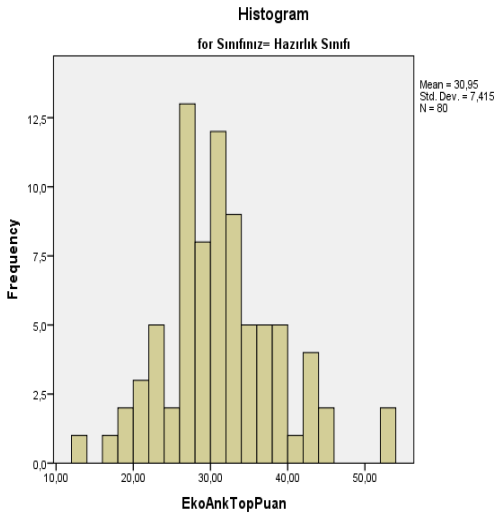
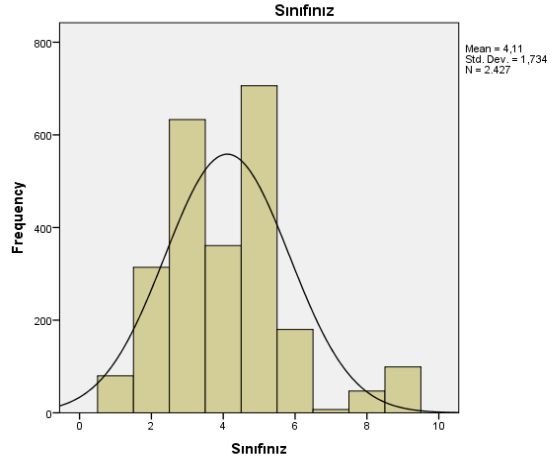
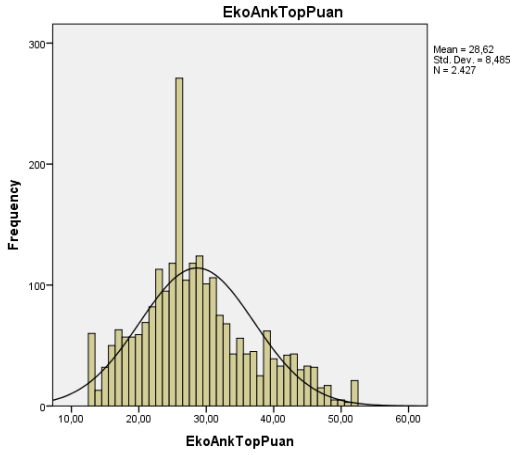


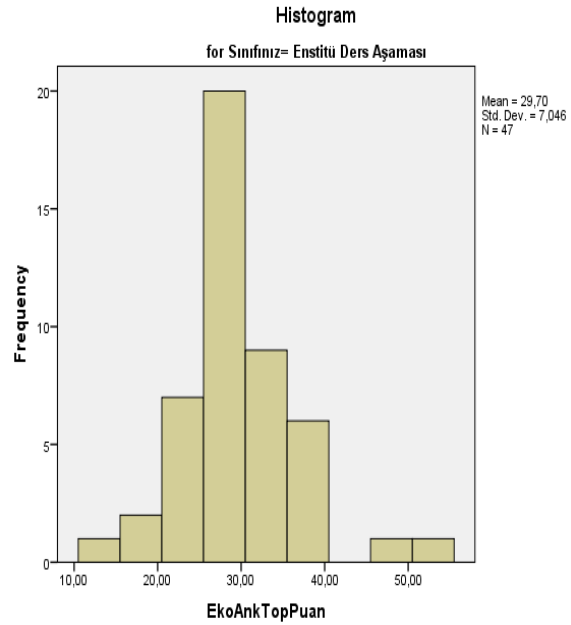
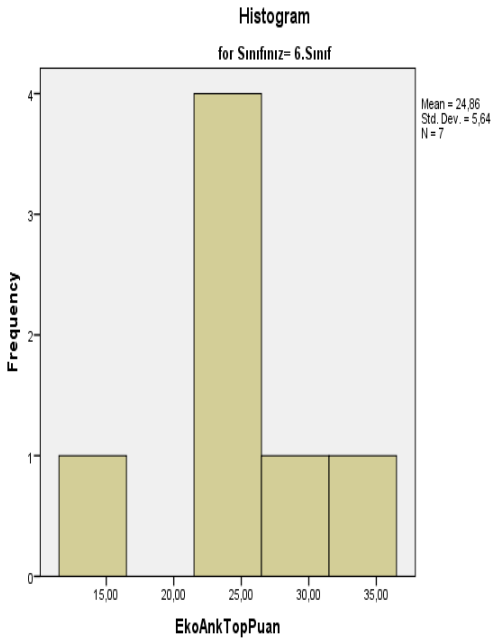
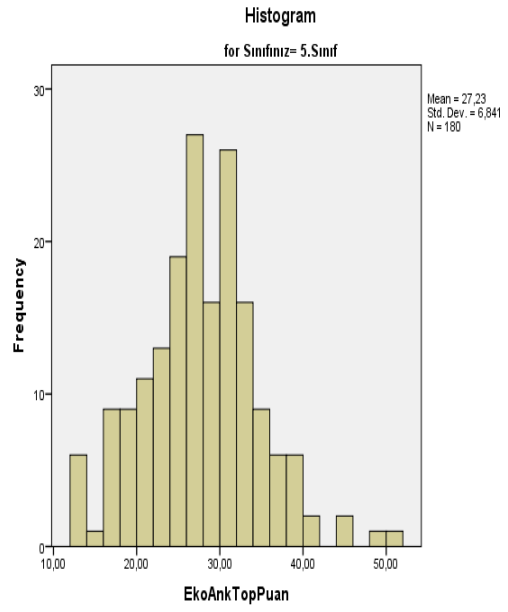
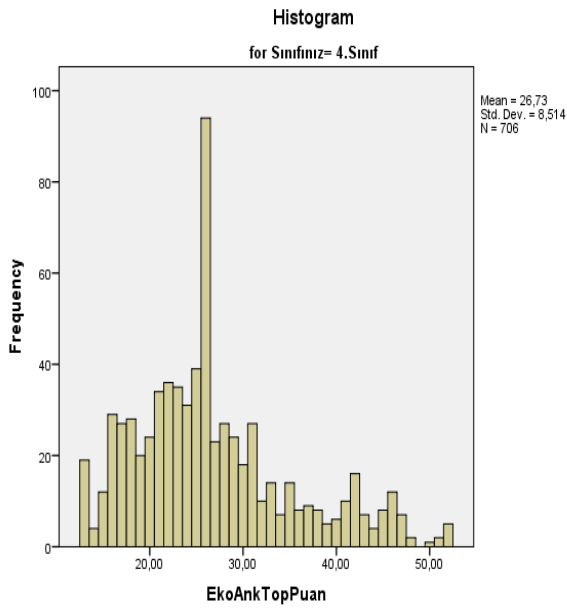


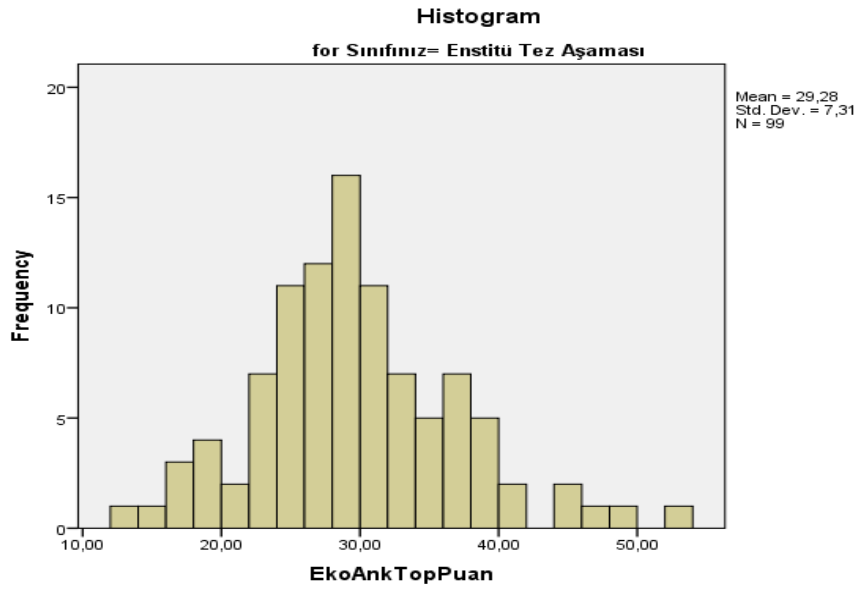




EK-8. Eko Anksiyete Ölçeği Sınıfa Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)

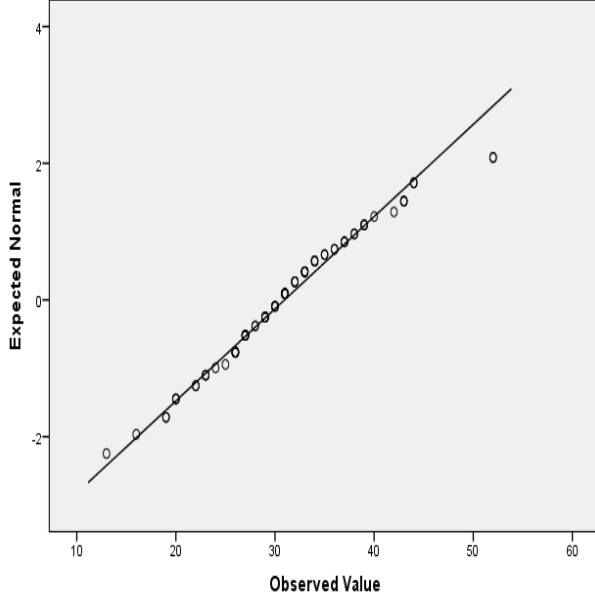






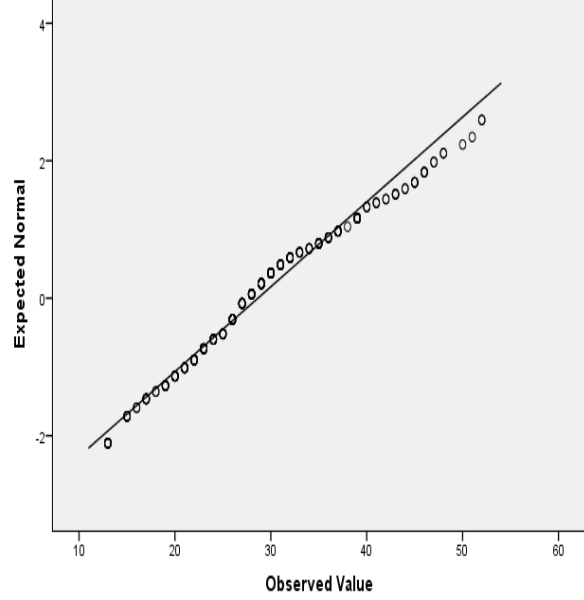
Normal Q-Q Plot of EkoAnkTopPuan

for Sınıfınız= Hazırlık Sınıfı

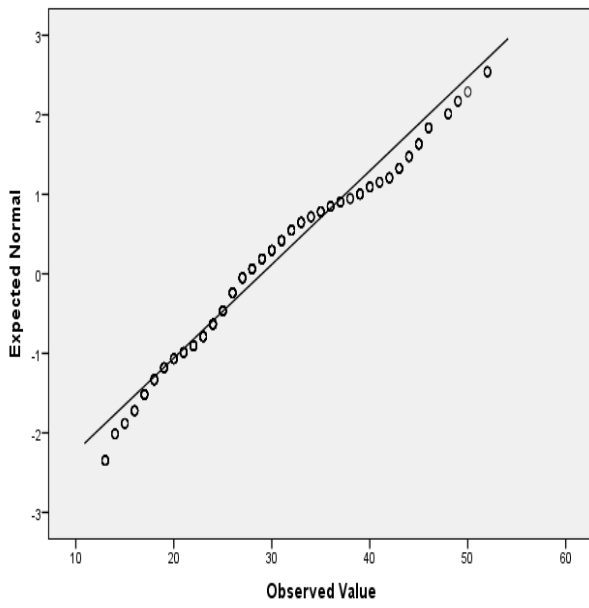


Normal Q-Q Plot of EkoAnkTopPuan

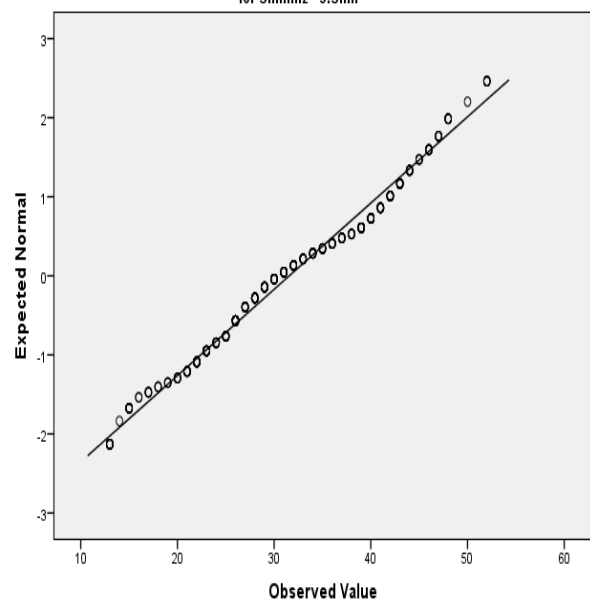
for Sınıfınız= 1.Sınıf



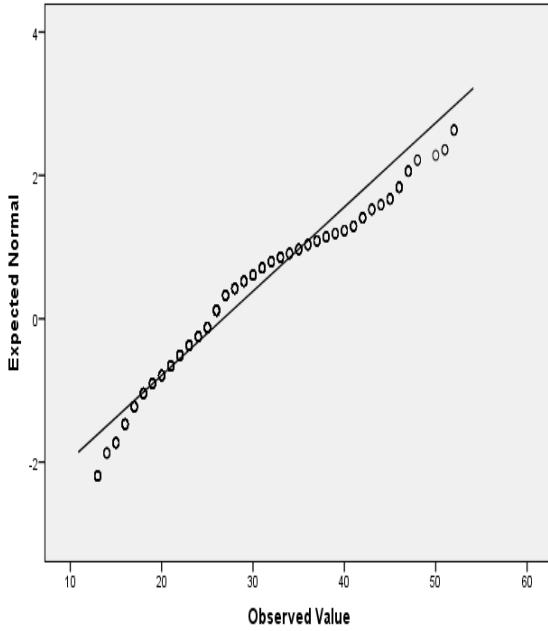
Normal Q-Q Plot of EkoAnkTopPuan
for Sınıfınız= 2.Sınıf



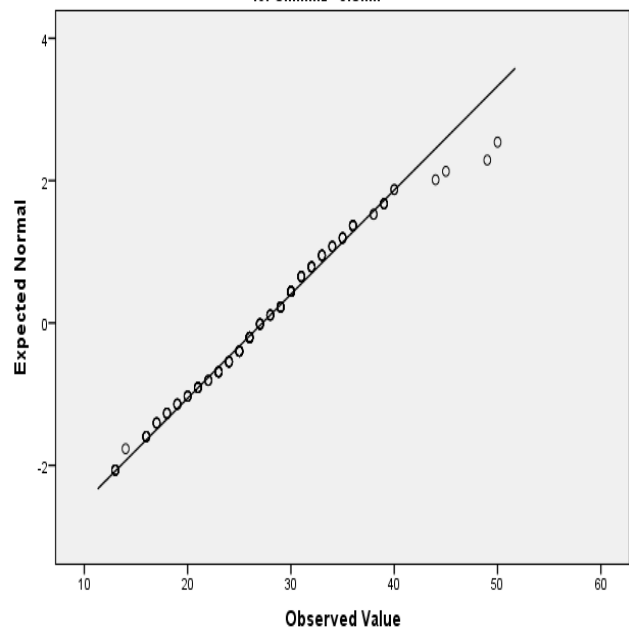
Normal Q-Q Plot of EkoAnkTopPuan
for Sınıfınız= 3.Sınıf

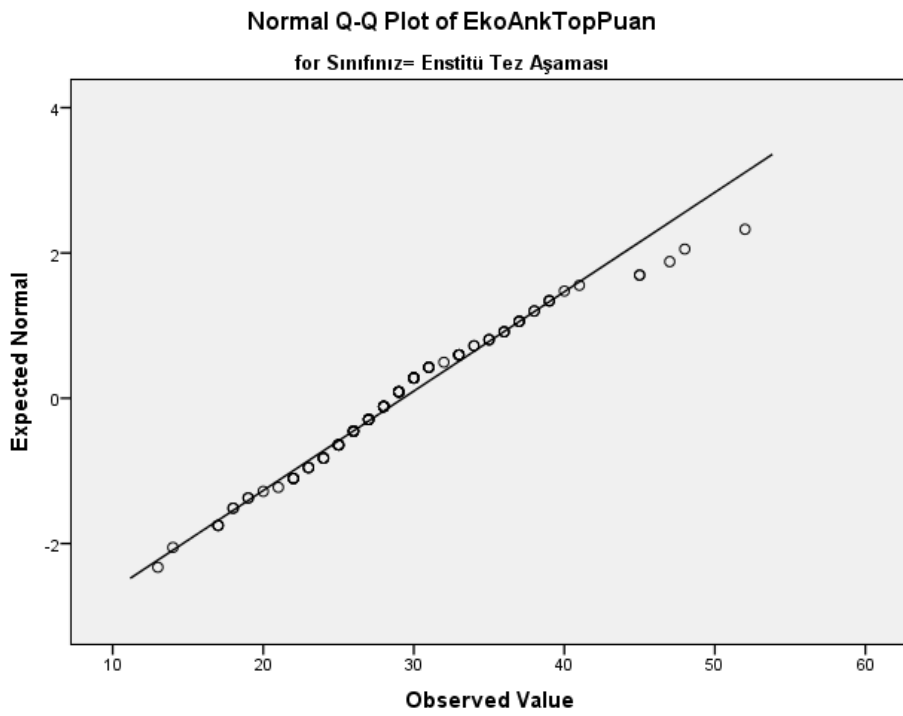
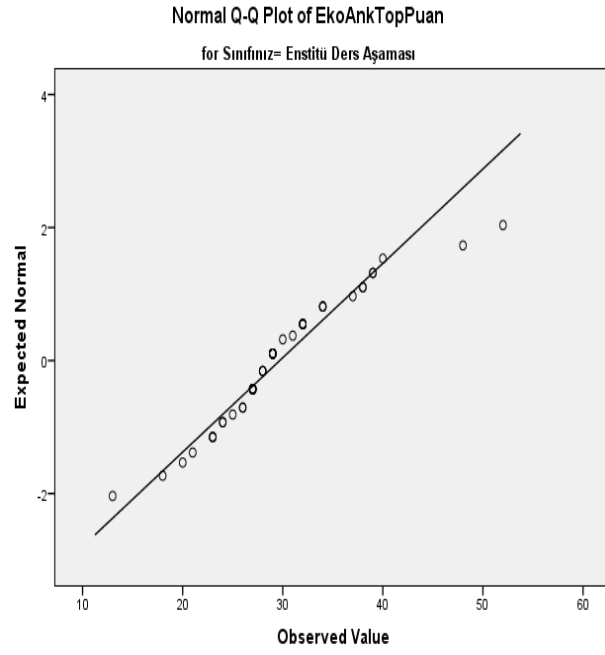
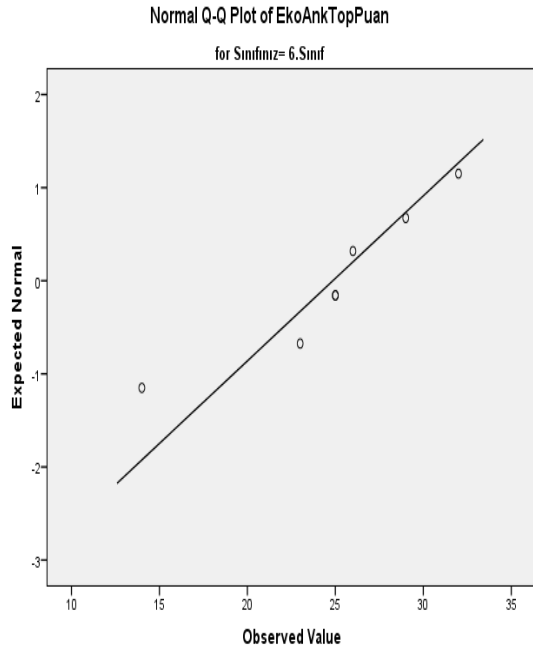


Normal Q-Q Plot of EkoAnkTopPuan
for Sınıfınız= 4.Sınıf

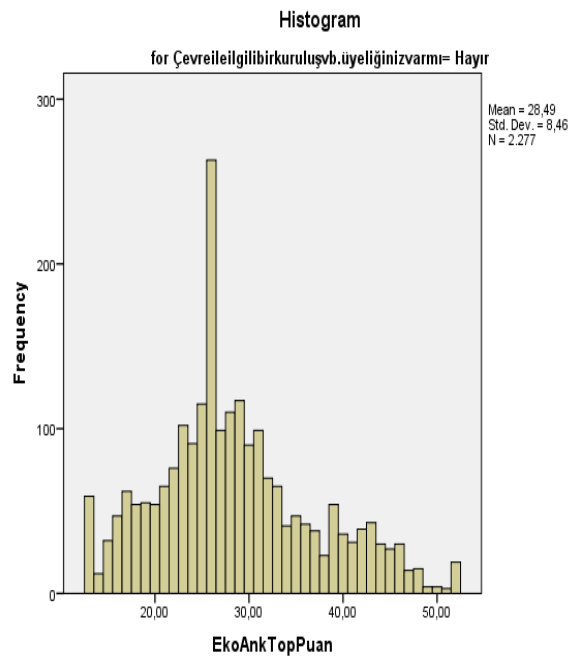
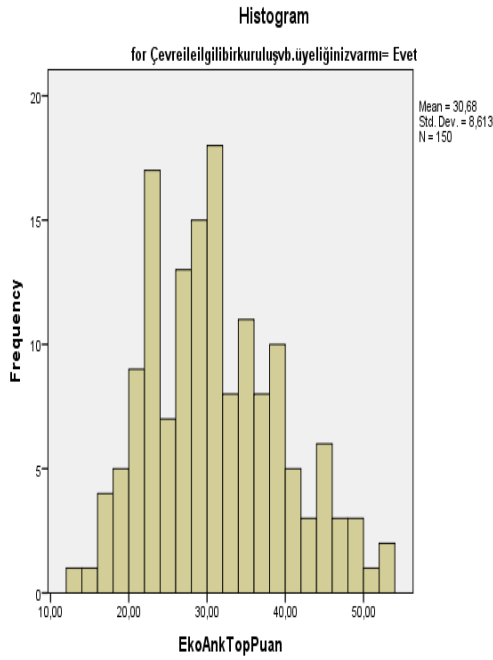
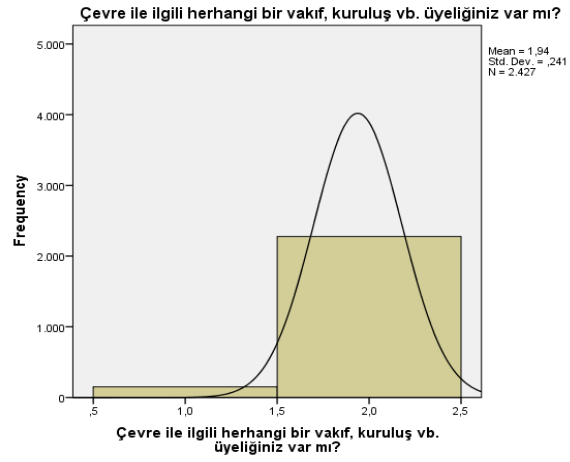
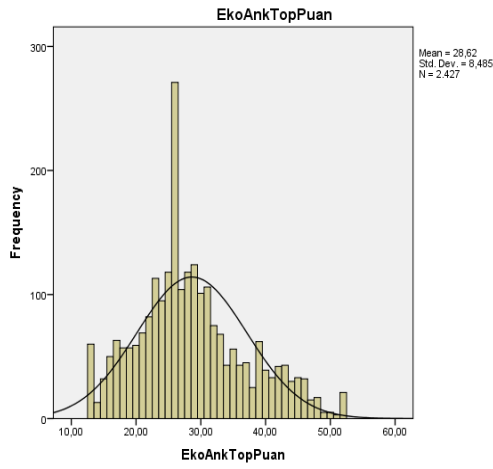


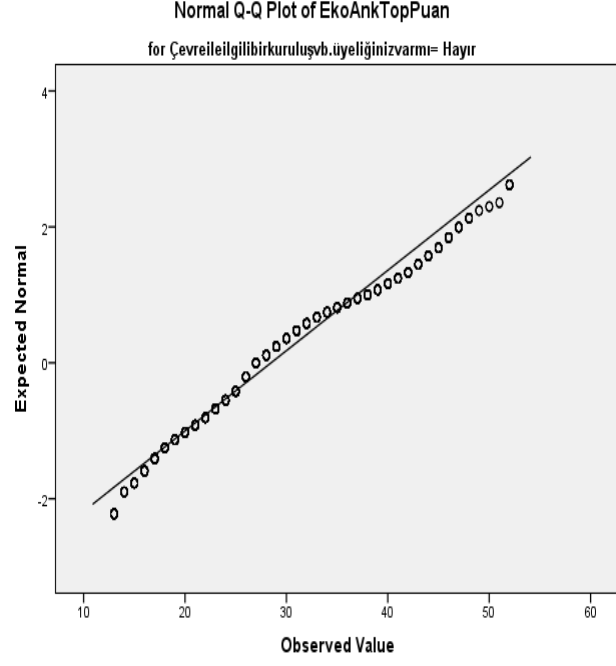
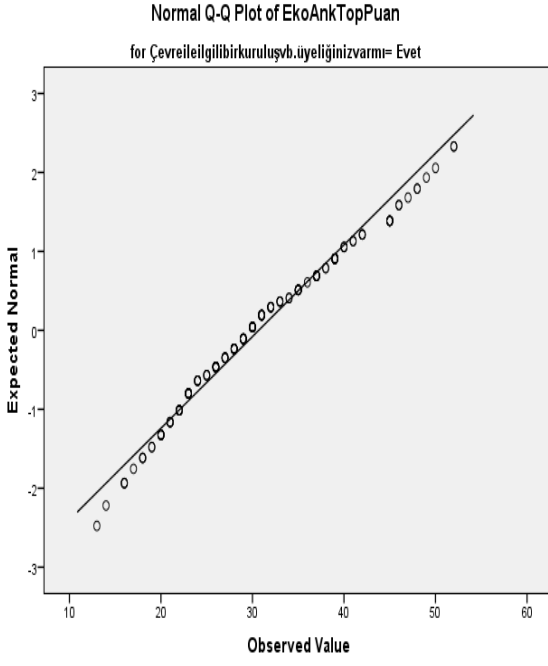
Normal Q-Q Plot of EkoAnkTopPuan
for Sınıfınız= 5.Sınıf



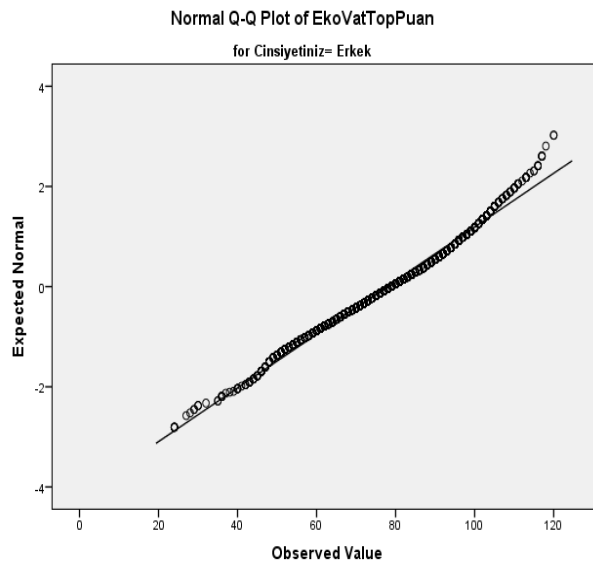
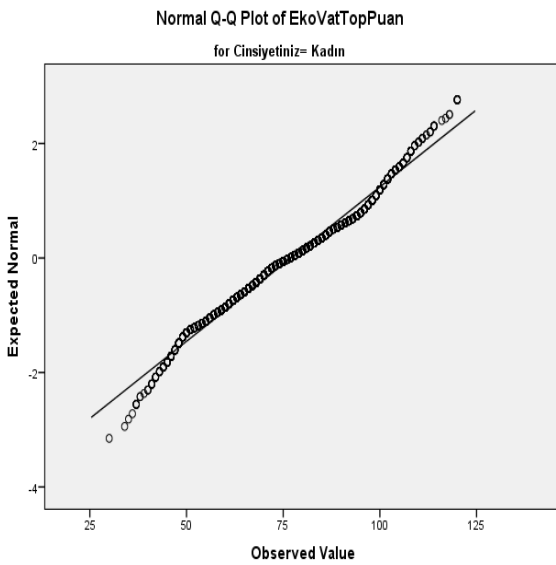
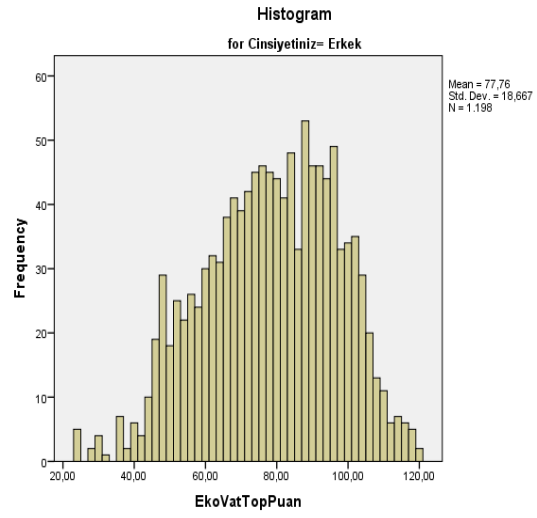
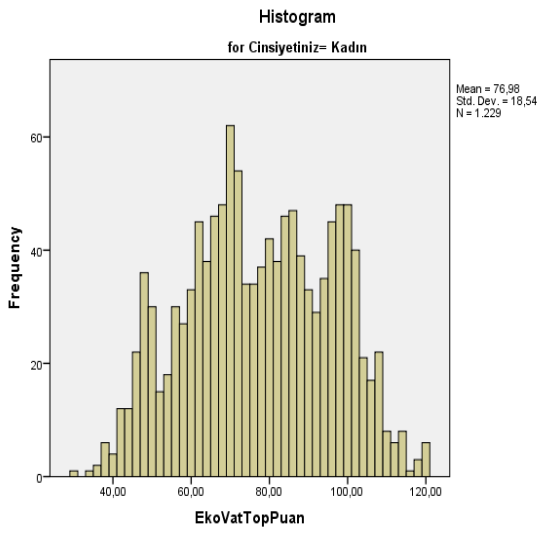
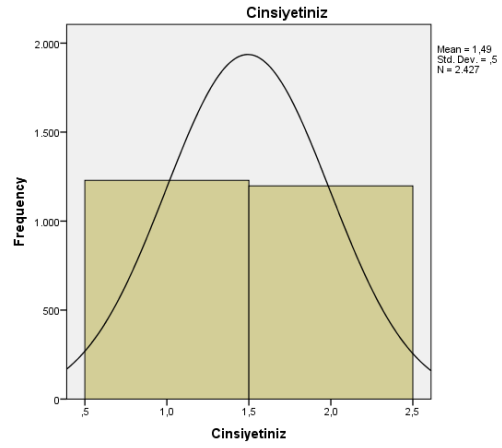
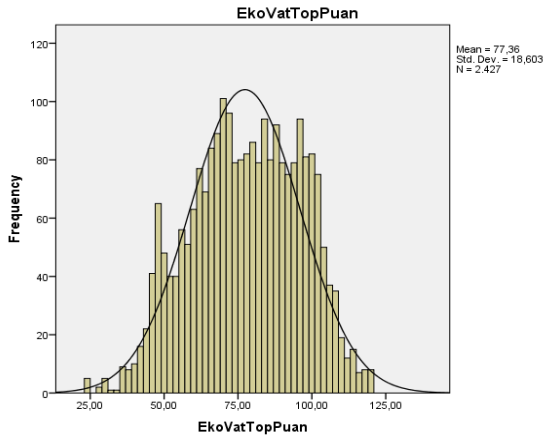


EK-9. Eko Anksiyete Ölçeği Katılımcıların Çevre Üyeliği Durumlarına (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)

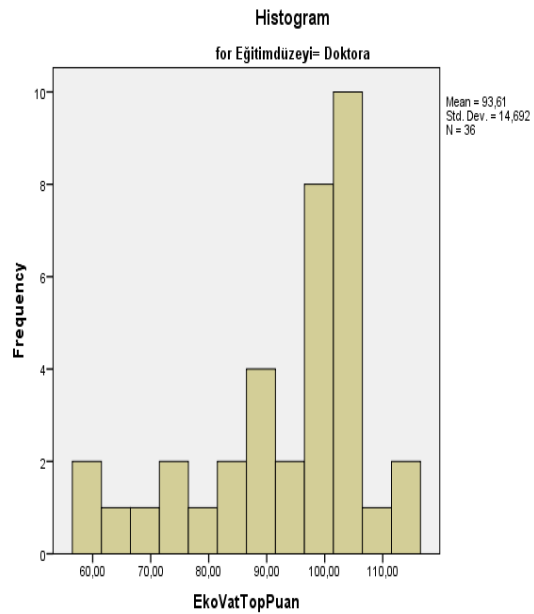
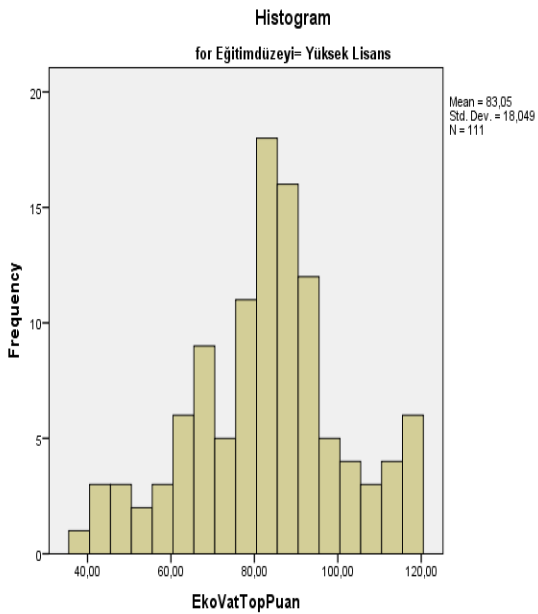
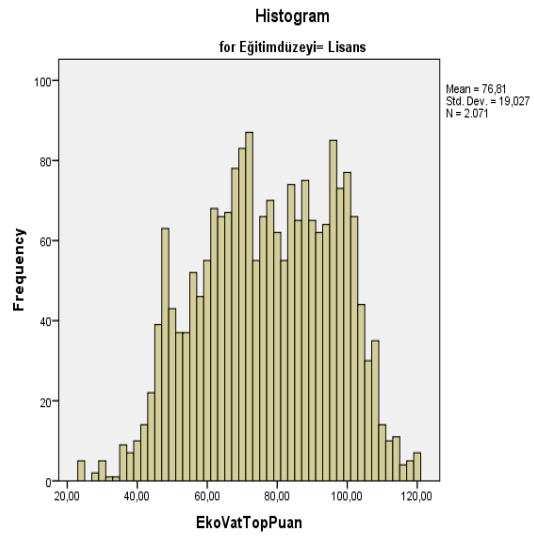
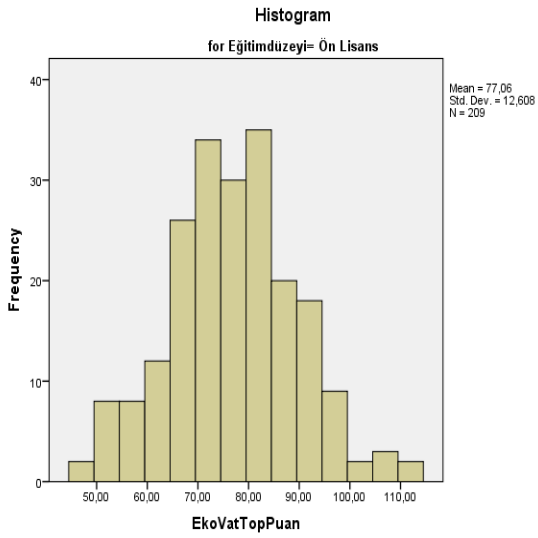
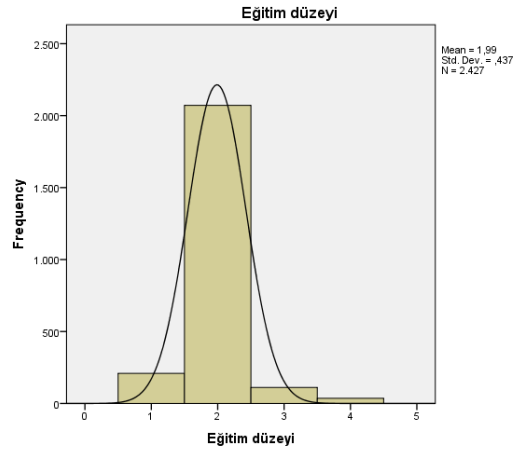
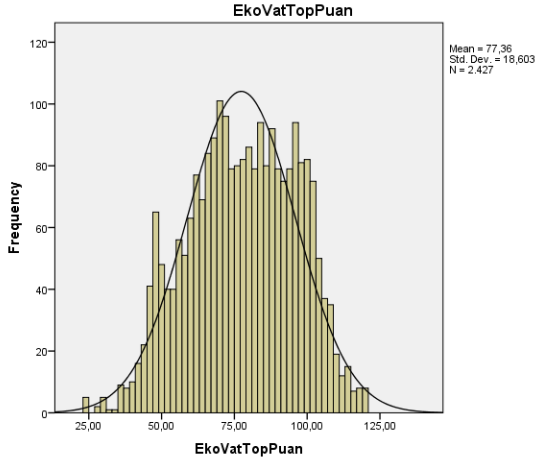




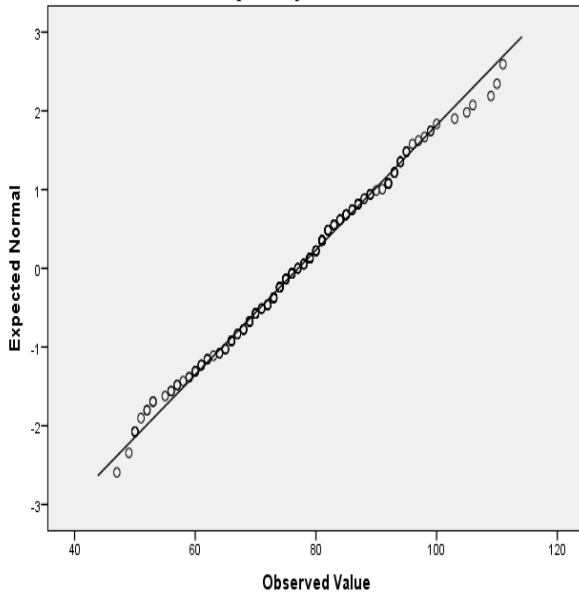
EK-10. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği Cinsiyete Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)



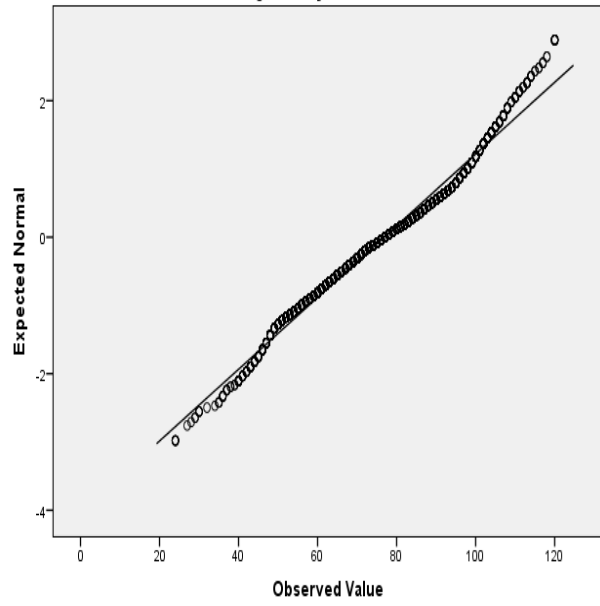
EK-11. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği Eğitim Durumuna Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)



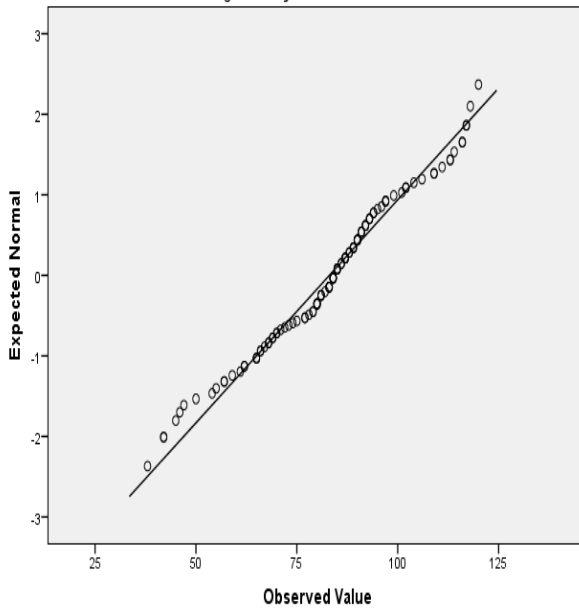
Normal Q-Q Plot of EkoVatTopPuan
for Eğitimdüzeyi= Ön Lisans



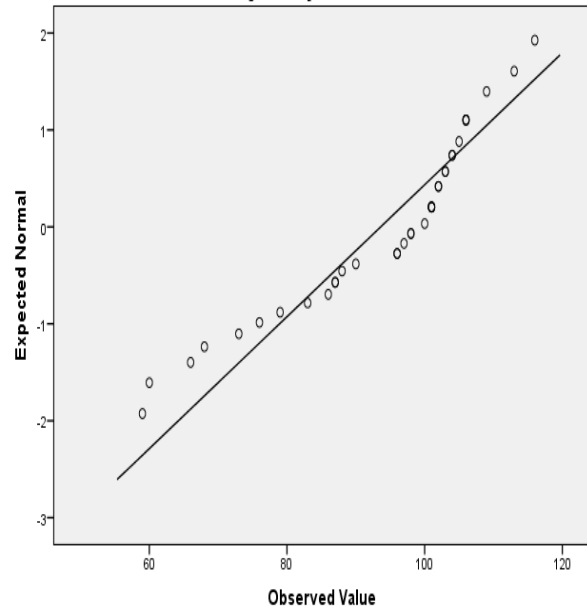
Normal Q-Q Plot of EkoVatTopPuan
for Eğitimdüzeyi= Lisans



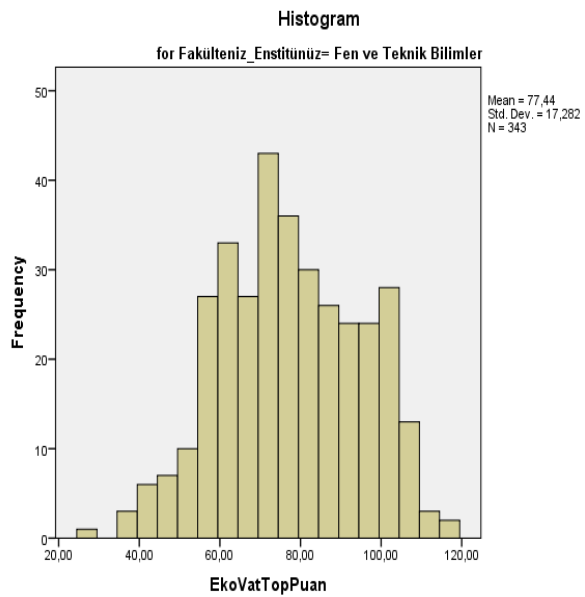
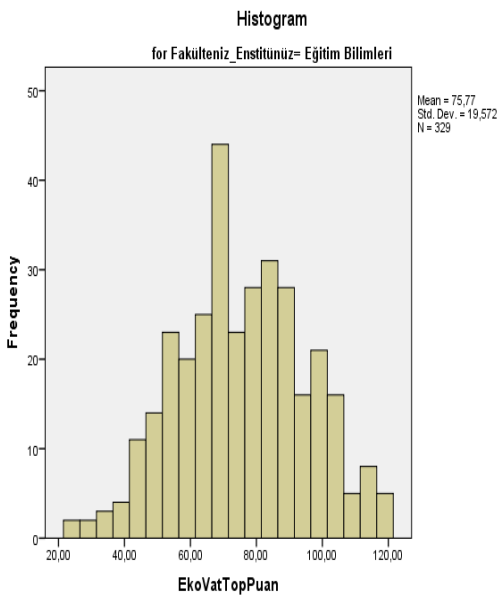
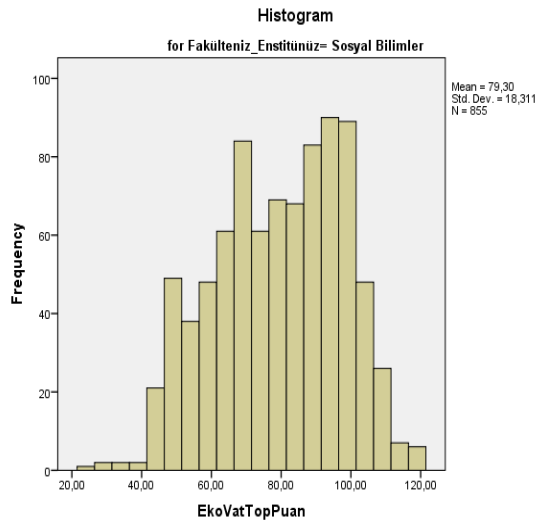
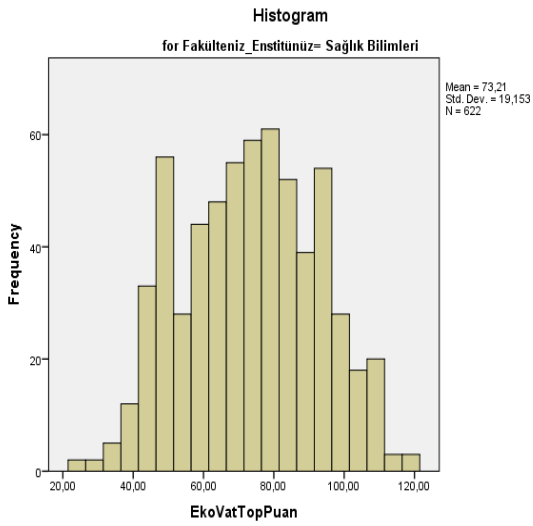
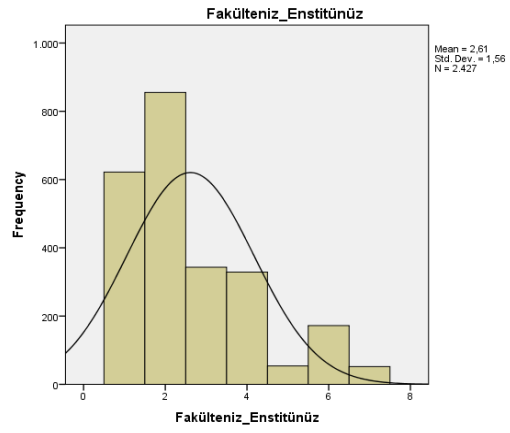
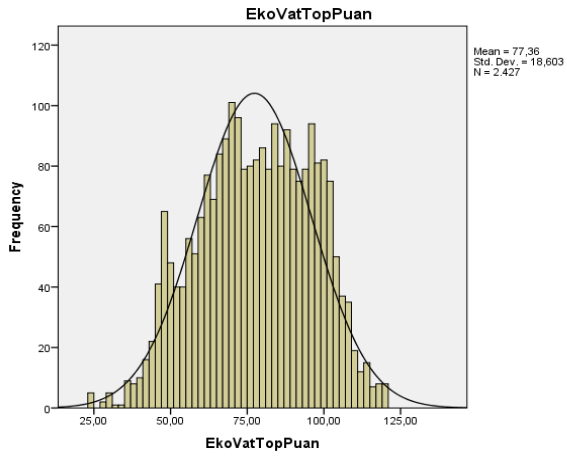
Normal Q-Q Plot of EkoVatTopPuan
for Eğitimdüzeyi= Yüksek Lisans

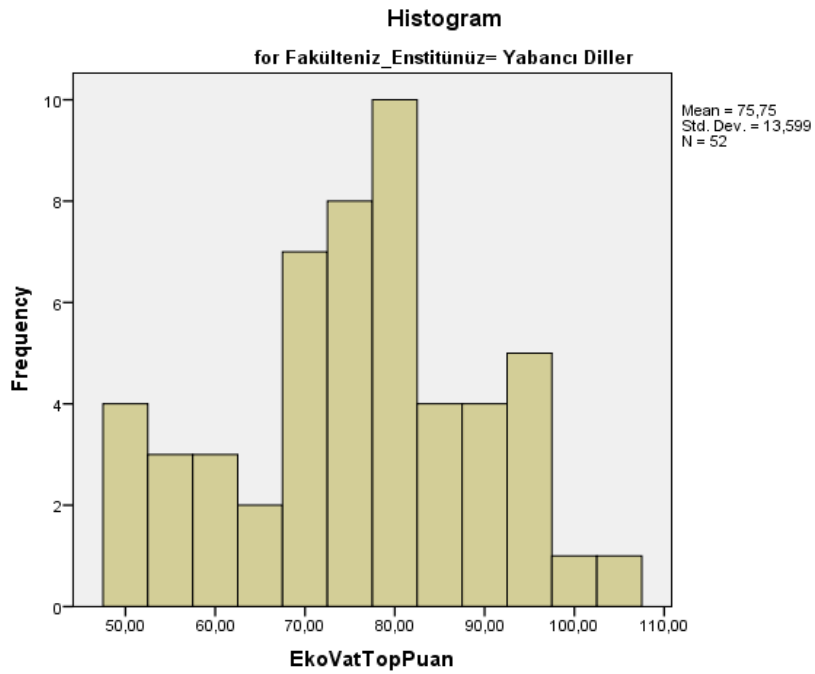
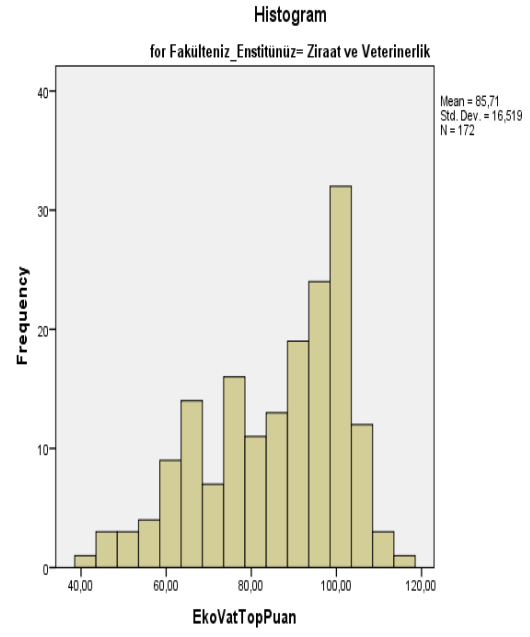
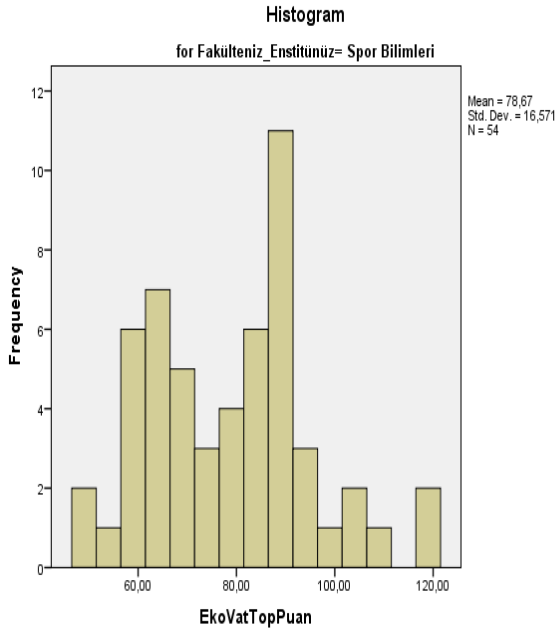


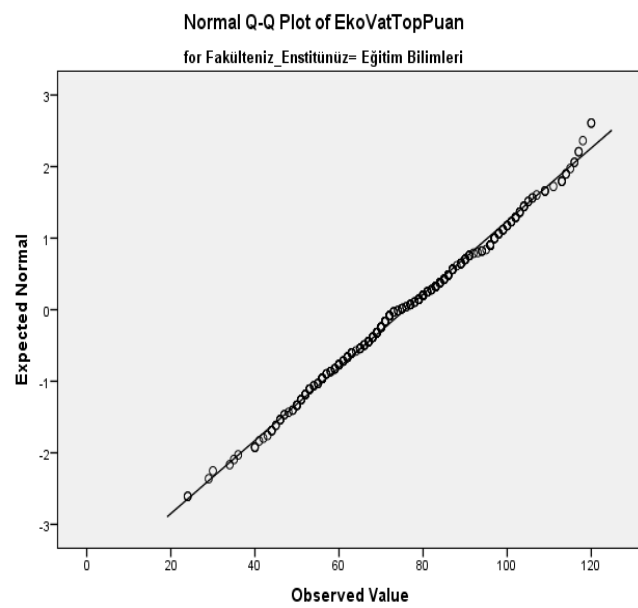
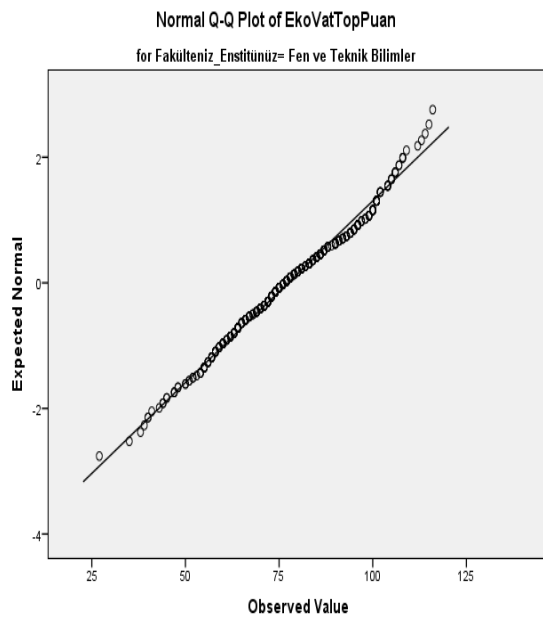
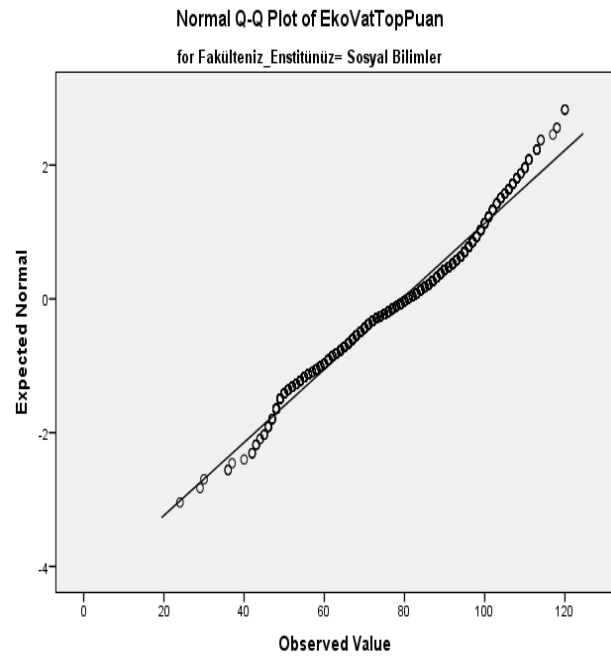
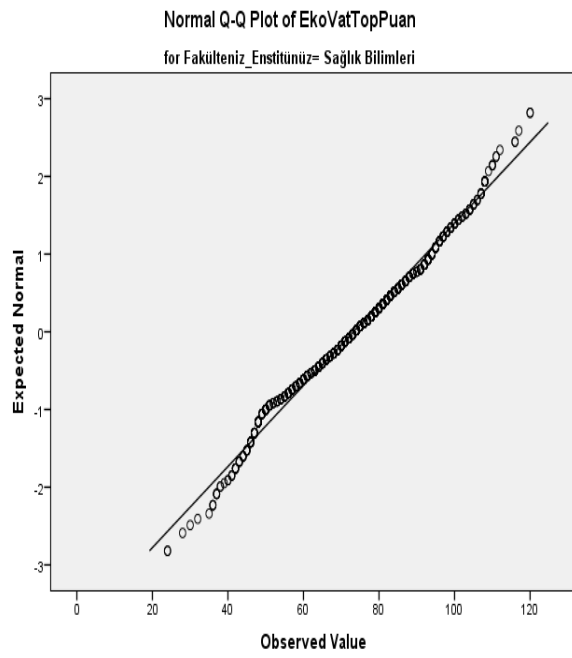
Normal Q-Q Plot of EkoVatTopPuan
for Eğitimdüzeyi= Doktora

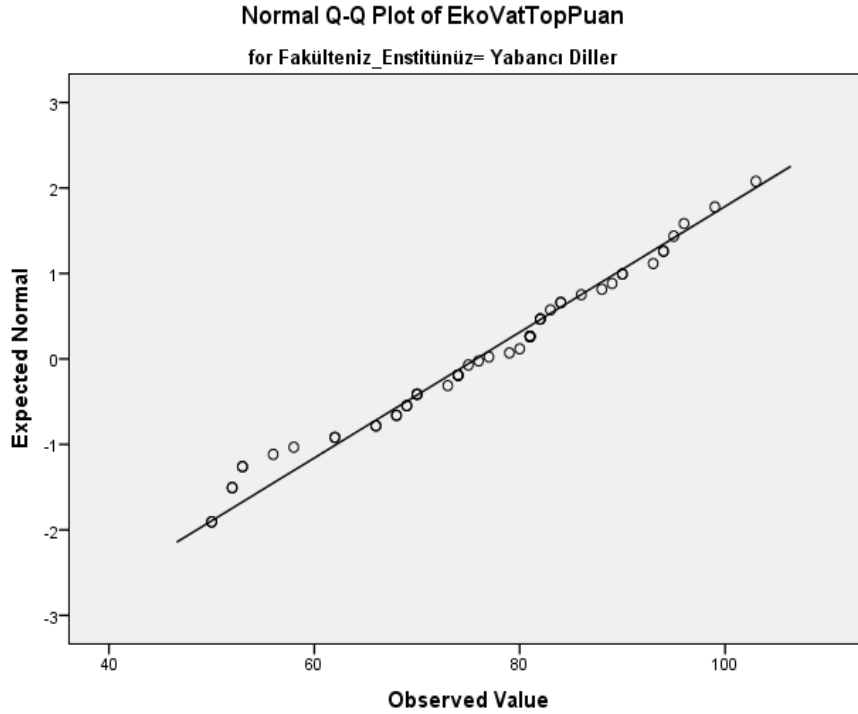
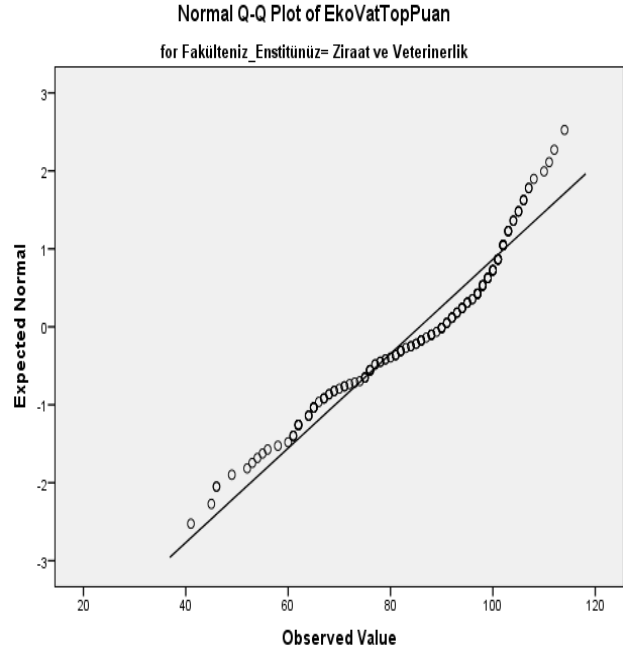
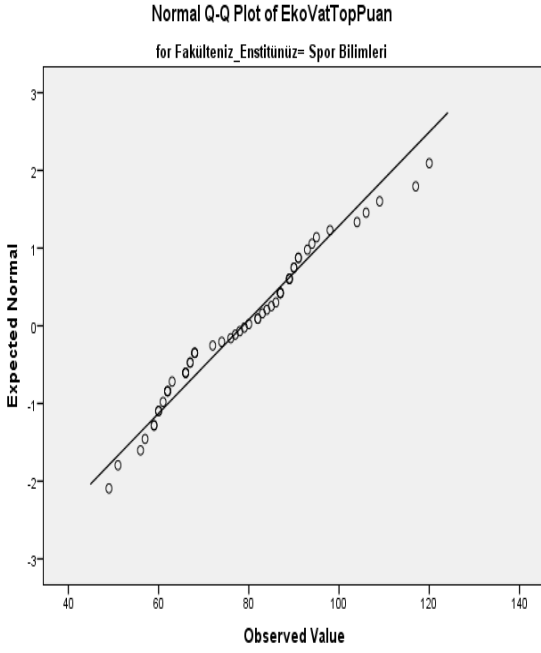


EK-12. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği Fakülteye Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)

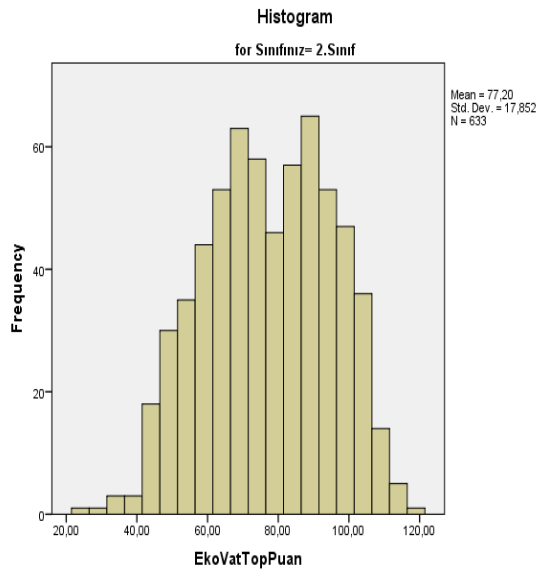
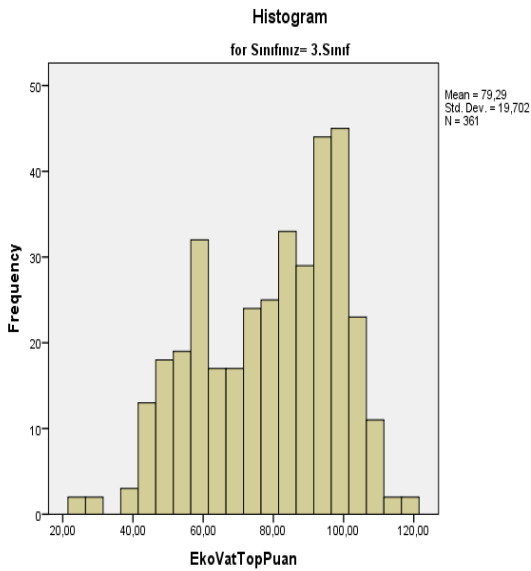
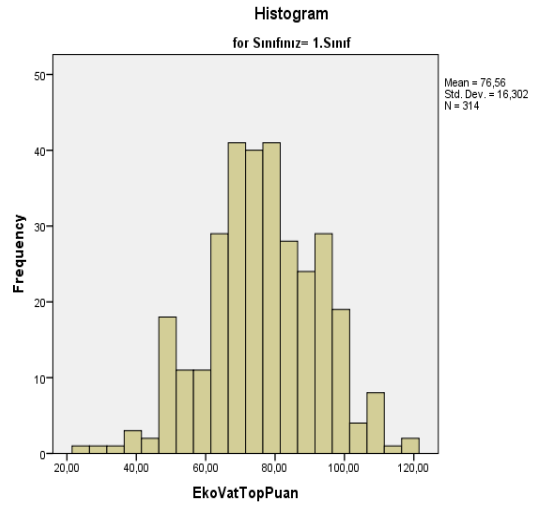
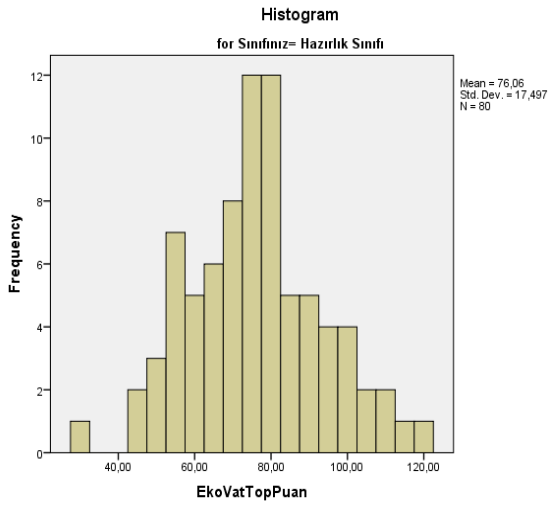
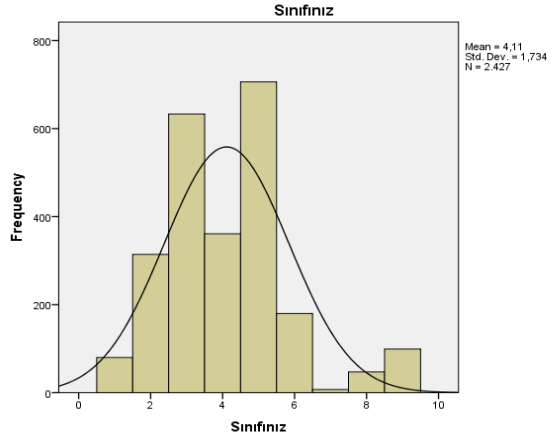
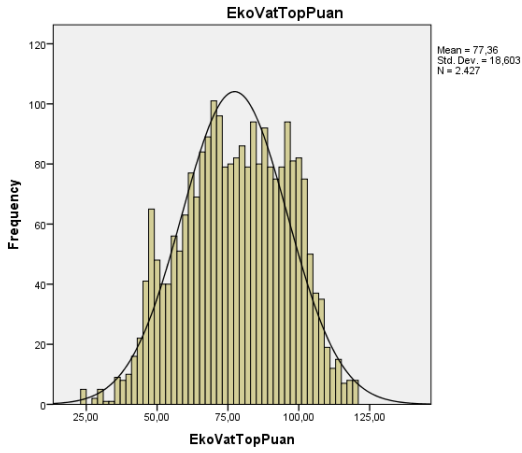


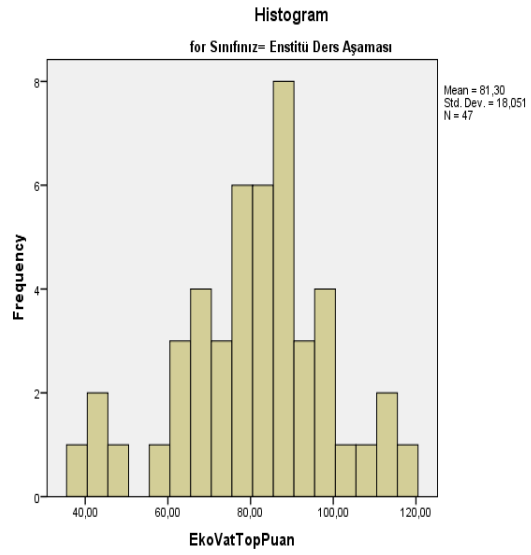
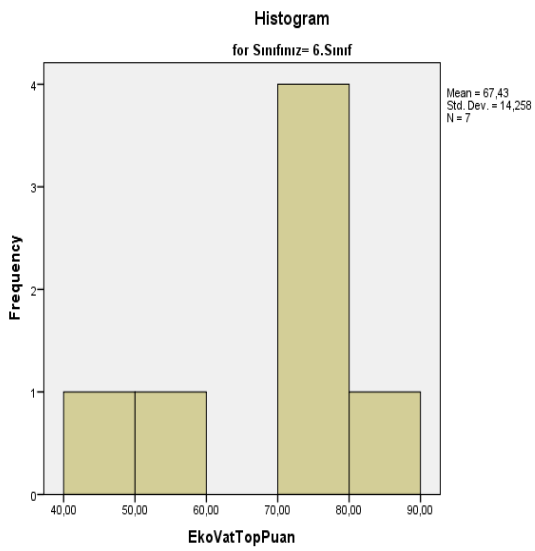
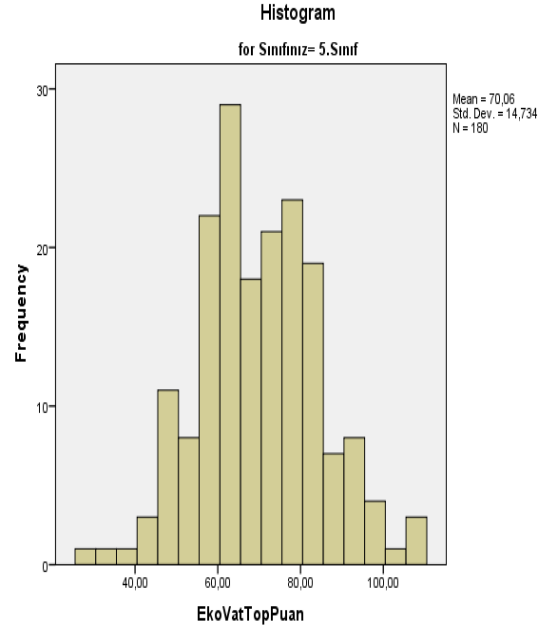
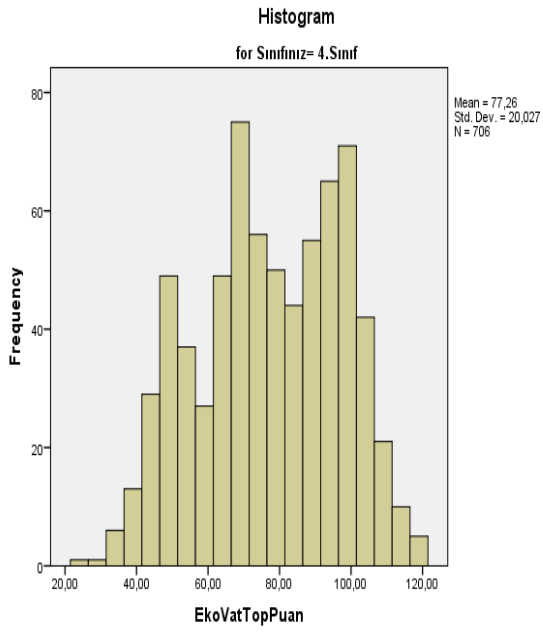


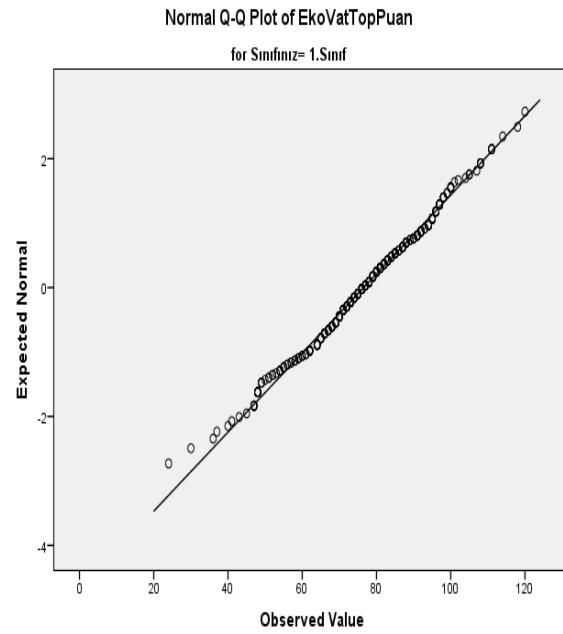
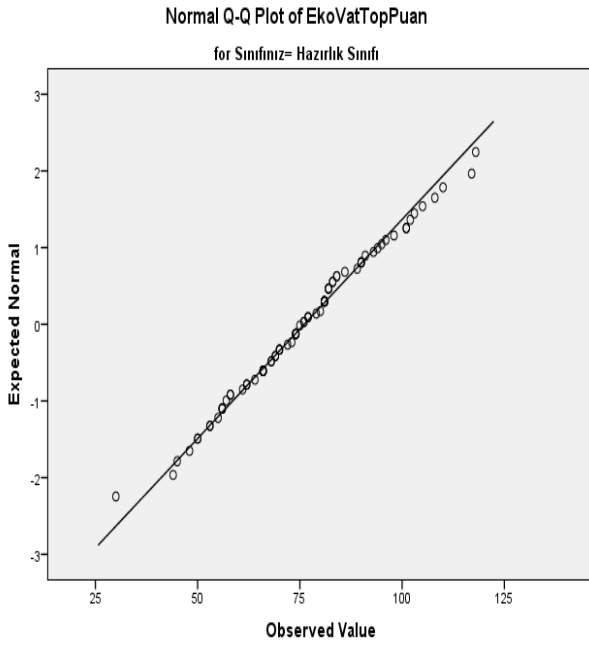
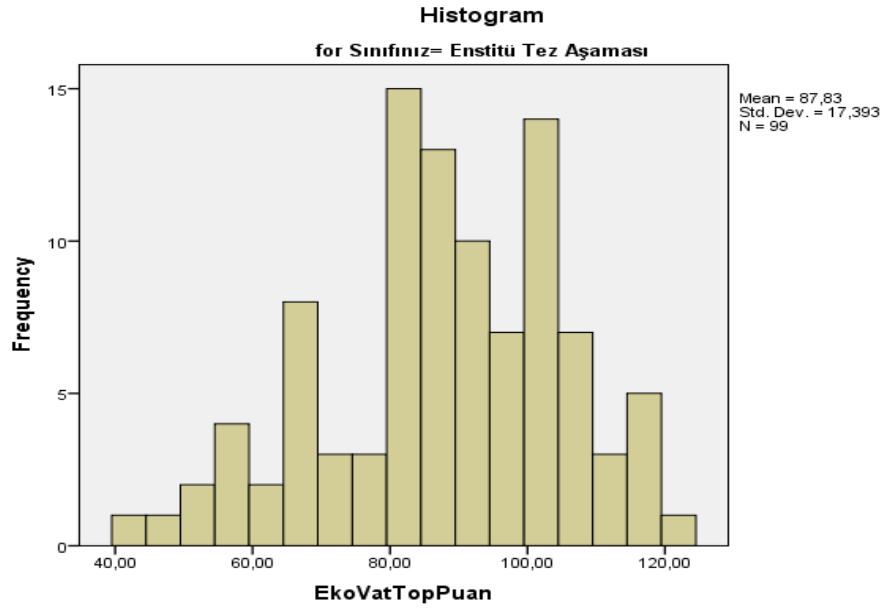


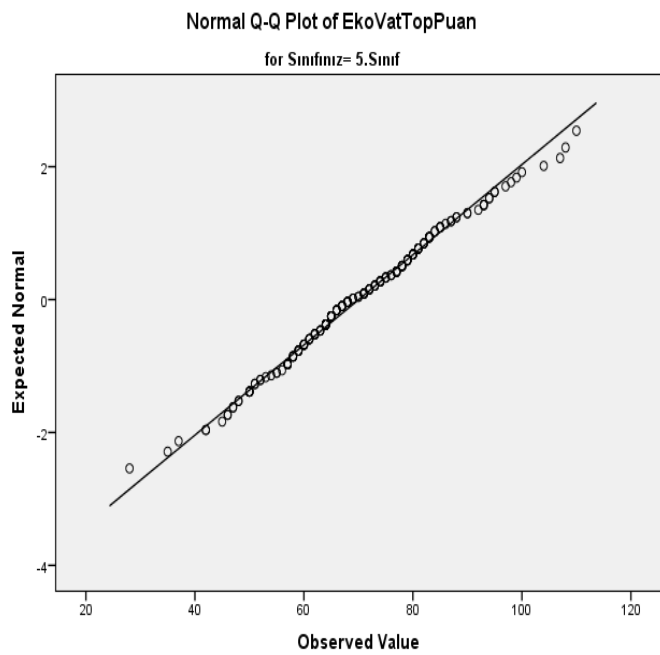
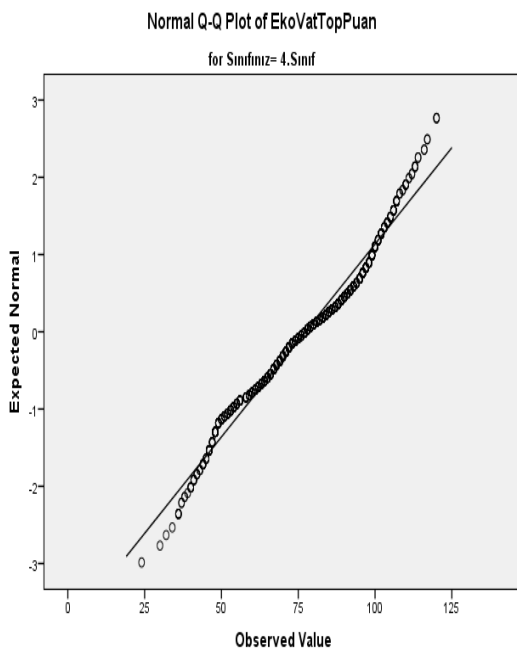
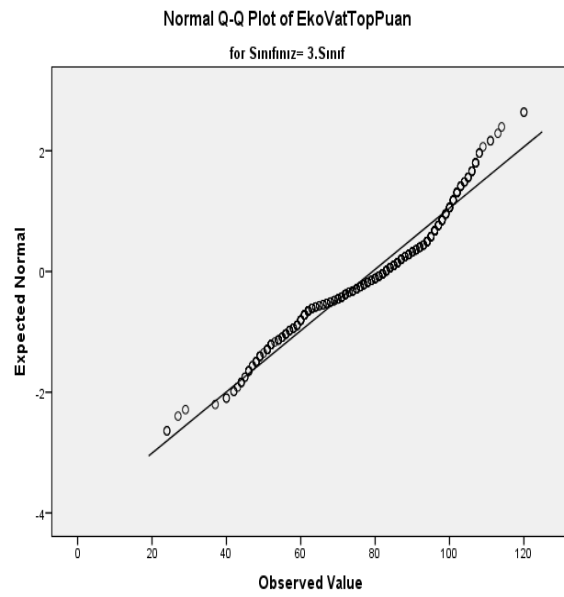
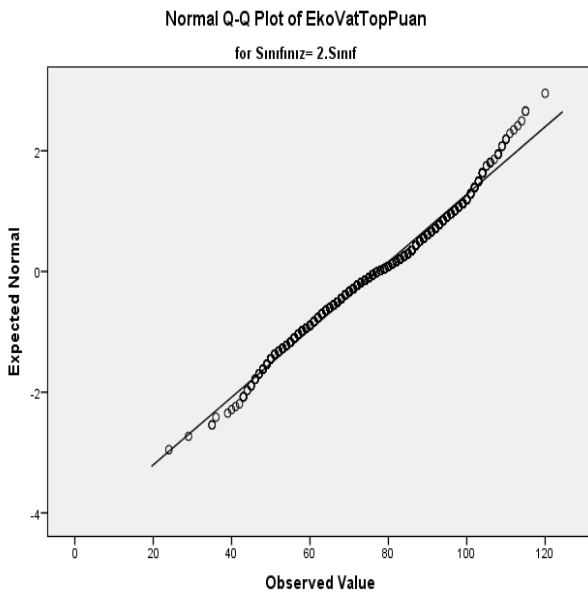


EK-13. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği Sınıfı Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)



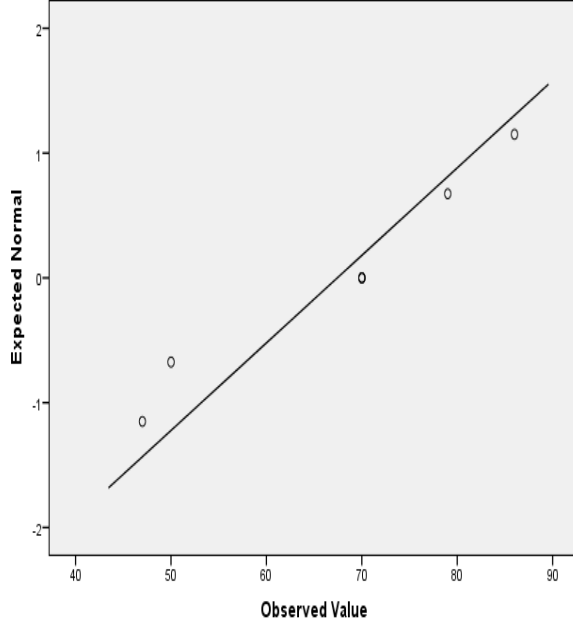






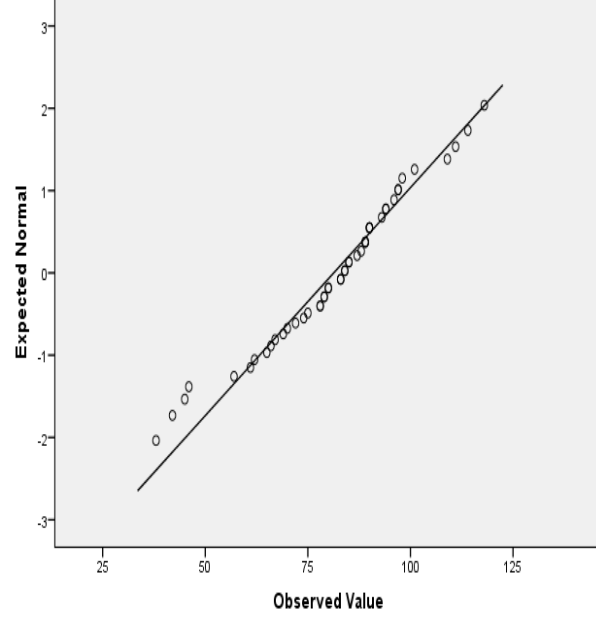
Normal Q-Q Plot of EkoVatTopPuan

for Sınıfınız= 6.Sınıf



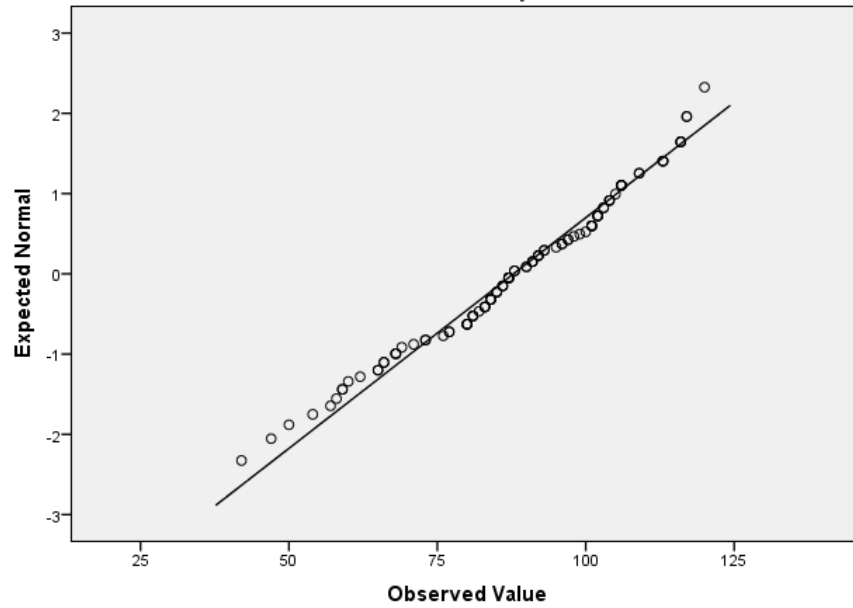
Normal Q-Q Plot of EkoVatTopPuan

for Sınıfınız= Enstitü Ders Aşaması

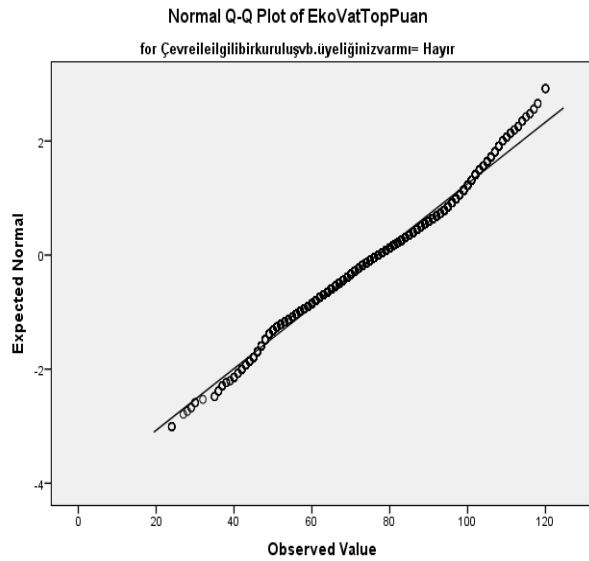
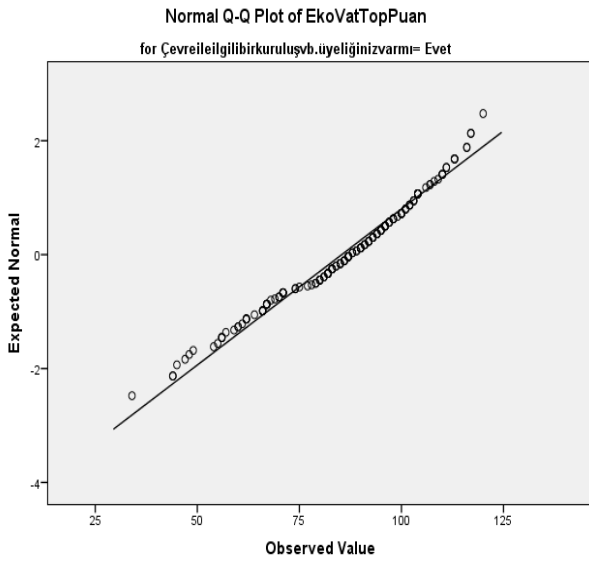
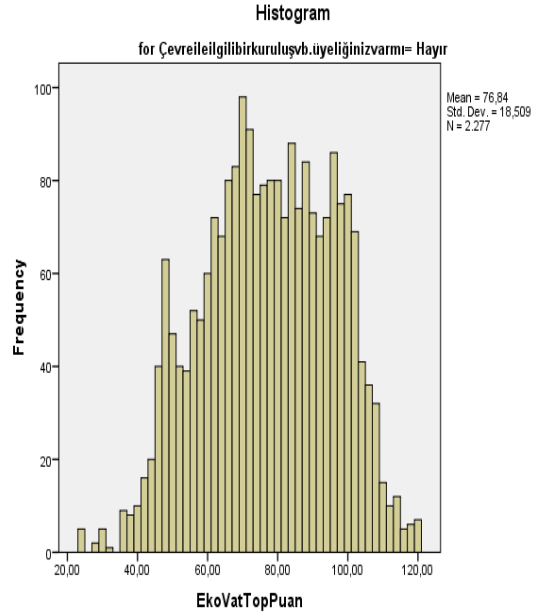
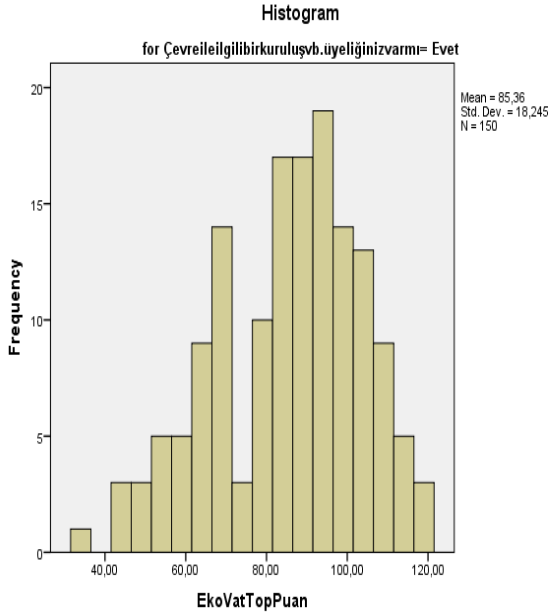
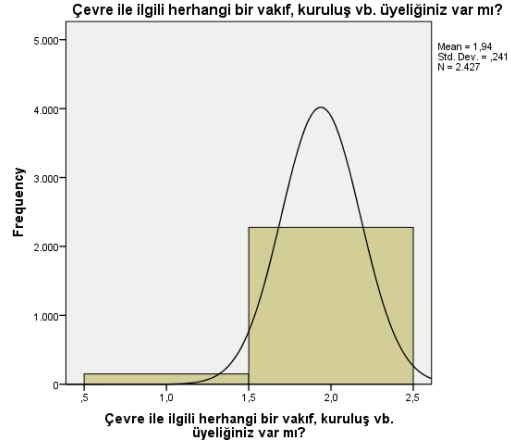
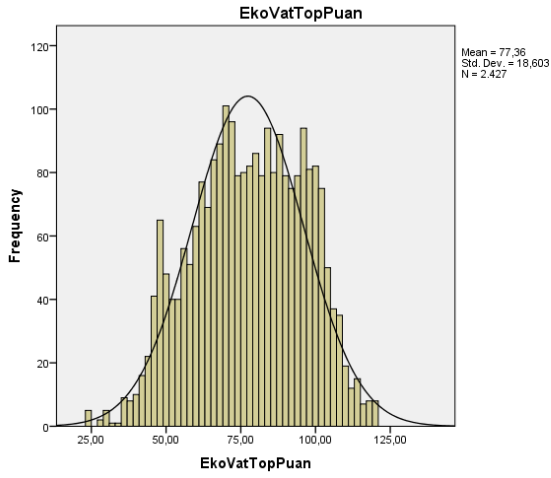


Normal Q-Q Plot of EkoVatTopPuan

for Sınıfınız= Enstitü Tez Aşaması



EK-14. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği Katılımcıların Çevre Üyeliği Durumlarına Göre (Histogram ve Q Pilot Grafikleri)



EK-15. Ekolojik Vatandaşlık ve Eko Anksiyete Ölçekleri GOOGLE FORM

Eko Anksiyete Ölçeği

Sorular Yanıtlar 2/42 Ayarlar

Bu form için yanıt kabul ediliyor.

Yönet

Bölüm 1/3

Üniversite Öğrencilerinin Ekolojik Vatandaşlık İle Eko Anksiyete Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Form açıklaması

KİŞİSEL BİLGİLER *

Cinsiyetiniz

☐ Kadın

☐ Erkek

Bölüm 2/3

EKOLOJİK VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ

Ekolojik vatandaşlık ölçeği, bireylerin çevresel konulara olan duyarlılıklarını, tutumlarını ve davranışlarını ölçmek amacıyla kullanılan bir araçtır. Bu ölçek, bireylerin sürdürülebilirlik, doğal kaynakların korunması, çevresel adalet ve ekosistem hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini değerlendirir. Ölçek sorularına objektif cevaplar vermeniz araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi istenmeyecek ve veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Ayırdığınız zaman ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederiz.

Yüksek Lisans Öğrencisi: Sena Pelitoğlu

Danışman: Prof. Dr. Mete Alım

Maddeler *

Hiçbir Zaman

Nadiren

Bazen

Genellikle

Her Zaman

Kıyafet satın alı...

Bölüm 3/3

EKO-ANKSİYETE ÖLÇEĞİ

Eko anksiyete ölçeği, bireylerin ekolojik kaygılarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçek, evrensel endişeleri ve duyarlılıkları değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçek sorularına objektif cevaplar vermeniz araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi istenmeyecek ve veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Ayırdığınız zaman ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederiz.

Yüksek Lisans Öğrencisi: Sena Pelitoğlu

Danışman: Prof. Dr. Mete Alım

"Son 2 hafta içinde, iklim değişikliği ve diğer küresel çevre koşulları hakkında düşünürken (örneğin, deprem, küresel ısınma, ekolojik/çevresel bozulma, kaynakların tükenmesi, türlerin yok olması, ozon tabakasının delinmesi, okyanusların kirlenmesi, ormansızlaşma vb.) aşağıdaki sorunlardan ne sıklıkla rahatsız oldunuz?"

Hiçbir zaman

Bazen

Sıklıkla

Neredeyse Her Za...

EK-16. Ekolojik Vatandaşlık ve Eko Anksiyete Ölçekleri Uygulama İzni



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-29202147-100-2500002555
Konu : Öğrenci Sena Pelitoğlu'nun
Uygulama İzni

03.01.2025

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Danışmanlığını Prof.Dr. Mete Alım'ın yürüttüğü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sena Pelitoğlu'nun "Üniversite Öğrencilerinin Ekolojik Vatandaşlık ile Eko Anksiyete Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği" başlıklı tez önerisi ve veri toplama araçları için Birim Etik Kurul izni alınmıştır. Araştırma için ekte sunulan veri toplama araçlarının, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi'ne bağlı Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Fen Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Su Ürünleri Fakültesi, İletişim Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Su Ürünleri Fakültesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Turizm Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Veteriner Fakültesi, Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitüsü'nde yüz yüze ve çevrimiçi (<https://forms.gle/d6EUgXtsjcZhHASY6>) olarak uygulanması gerekmektedir. Uygulama izinlerinin alınması hususunu, bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Halil KOCA
Ana Bilim Dalı Başkanı

Ek :

- 1 - 1-Tez Önerisi
- 2 - 2- Eko Anksiyete Ölçeği
- 3 - 3-Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 202adb47-1350-4f42-8494-b1965c4d55b3
Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi 25240
Erzurum
Tel: +90 442 2314001
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#kazim-karabekir-egitim-fakultesi>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>

Bilgi: Mete ALIM
Faks: +90 442 2314288
E-Posta: kkegtfak@atauni.edu.tr



ÖZ GEÇMİŞ

Sena Pelitoğlu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 2023 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başlamış olup, halen yüksek lisans eğitimini sürdürmektedir.

