

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK BİLİM DALI**

**ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ BİREYLERİN ÇEVRE TUTUMU İLE
ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ONGUN ALPÖZEN

**Lefkoşa
Haziran, 2020**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK ANA BİLİM DALI**

**ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ BİREYLERİN ÇEVRE TUTUMU İLE
ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ONGUN ALPÖZEN

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Gözde LATİFOĞLU**

**Lefkoşa
Haziran, 2020**

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

Ongun ALPÖZEN'in "Ergenlik Dönemindeki Bireylerin Çevre Tutumu İle Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma Haziran 2020 tarihinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Jüri Başkanı): Doç. Dr. Yağmur ÇERKEZ

.....

Üye : Doç. Dr. Aşkın KIRAZ

.....

Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Gözde LATİFOĞLU

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

....../....../2020

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı

Bu tezin içeriğinde sunulan verileri, bilgileri, dokümanları, akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere, bilimsel etik kuralların gereği olarak, eksiksiz şekilde uygun atıf ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

..../...../2020

ONGUN ALPÖZEN

Teşekkür

Yürüdüğüm bu yolda her zaman beni destekleyen, yanımda olan ve sevgisini hiç esirgemeyen aileme...

Bu süreç boyunca yardımlarını esirgemeyen, değerli fikirlerini sunan ve bana destek olan başta Sayın Yrd. Doç. Dr. Gözde Latifoğlu hocama da teşekkürlerimi bir borç biliyorum. Yüksek öğrenimim süresince bana yardımda bulunan ve destek olan bütün hocalarıma ve arkadaşlarıma da saygıyla teşekkürlerimi iletiyorum.

Ongun ALPÖZEN

Özet

Ergenlik Dönemindeki Bireylerin Çevre Tutumu İle Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi **Ongun ALPÖZEN**

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gözde LATİFOĞLU
Haziran 2020, 96 Sayfa

Ergenlik dönemi bir çok tutum ve davranışın kazanıldığı dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada ergenlik dönemindeki bireylerin çevresel tutumları ve öğretmenlerinin sahip oldukları iletişim becerilerinin çevre tutumuna etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, dört büyük ilindeki 348 ergen birey oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çevresel Tutum Ölçeği” ve “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcılardan anket yöntemiyle toplanan verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde IBM firması tarafından geliştirilen Statistical Package for Social Sciences (SPSS) yazılımının 25.’nci versiyonu kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğine ve İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğine verdikleri yanıtların güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla Cronbach’s Alfa testi uygulanmıştır. Yapılan test sonucunda Çevresel Tutum Ölçeği güvenirlik katsayısı 0,808 bulunmuş, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği güvenirlik katsayısı 0,881 bulunmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların çevresel tutumlarında yaş, yaşadıkları bölge ve sahip oldukları kardeş sayısına göre farklılık bulunmazken, cinsiyet, yaşadıkları konut ve aktiviteler değişkeninde farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerinin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlardaise yaş, konut, kardeş sayısı değişkenlerinde fark ortaya çıkmazken cinsiyet, yaşanan bölge ve aktiverler değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında çevresel tutum ve öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeklerinin analizi sonucunda iletişim becerilerinin bir çok yönden çevresel tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergen, çevre, çevresel tutum, iletişim becerileri

Abstract

Investigation of the Relationship Between the Environmental Attitude of the Individuals During Adolescence and the Communication Skills of the Teachers

Ongun ALPÖZEN

Master, Department of Guidance and Psychological Counseling

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Gözde Latifoğlu

June 2020, 96 Page

Adolescence is defined as the period in which many attitudes and behaviors are gained. In this study, it is aimed to reveal the effects of individuals 'adolescents' environmental attitudes and their communication skills on their environmental attitudes. The population of the research is 348 adolescent individuals in the Turkish Republic of Northern Cyprus, its four major cities. "Environmental Attitude Scale" and "Communication Skills Evaluation Scale" were used as data collection tools in the research. The Statistical Package for Social Sciences (SPSS 25) software developed by IBM was used to statistically analyze the data collected from the participants using the survey method. Cronbach's Alpha test was applied to test the reliability of adolescents' responses to the Environmental Attitude Scale and Communication Skills Evaluation Scale before proceeding with statistical analysis. As a result of the test, the reliability coefficient of the Environmental Attitude Scale was found to be 0.808, and the reliability coefficient of the Communication Skills Evaluation Scale was found to be 0.881. As a result of the research, while there was no difference in the environmental attitudes of the participants according to age, region and number of siblings they had, they concluded that there was a difference in gender, housing and activities variable. From the participants' communication skills assessment scale, there was no difference in age, housing, number of siblings, while gender, region and activities varied significantly. As a result of the analysis of environmental attitude and communication skills scales within the scope of the research, it is concluded that communication skills affect environmental attitude positively in many ways.

Keywords: Adolescent, environment, environmental attitude, communication skills

İçindekiler

Onay	1
Etik İlkeler Uygunluk Beyanı	2
Teşekkür	3
Özet	4
Abstract	5
İçindekiler	6
Tablolar Listesi	9
Şekiller Listesi	10

BÖLÜM I

Giriş	11
Problem Durumu	11
Problem Cümlesi	13
Araştırmanın Alt Problemleri	13
Araştırmanın Amacı	13
Araştırmanın Önemi	14

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	16
Ergenlik Dönemi	16
Ergen Tanımı	16
Ergenlik Dönemi Gelişimsel Özellikleri	16
Fiziksel Gelişim	17
Psikososyal Gelişim	17
Zihinsel Gelişim	18
Çevre	19
Çevre Kavramı Tanımı	19
Çevre Kavramını Tanımlayan Temel Öğeler	20
Çevre Sorunları	21
Ekoloji Kavramı	23
İnsanın Doğaya Bakışı ve Algılayışı	24
Çevre Kirliliği	25

Çevre Sorunlarının Ortaya Çıkışı.....	25
Çevre Eğitimi	26
Çevre Eğitiminin Amaçları, Esasları, Hedefleri.....	27
Tutum	29
Çevresel Tutum	29
İletişim Becerileri.....	30
İletişim	30
İletişimin İşlevleri ve İletişim Becerileri	31
İletişim Modeli	33
İletişim Sınıflamaları	34
İletişime Kuramsal Bakış.....	35
Ortak Faktör Modeli	35
Transaksiyonel Analiz	37
Shannon ve Weaver'ın Matematiksel Modeli	43
Laswell ve İletişim Zinciri Modeli	43
Jacobson Modeli	43
İletişim Becerileri.....	44
İlgili Araştırmalar.....	46

BÖLÜM III

Yöntem.....	51
Araştırma Modeli	51
Çalışma Grubu	51
Demografik Özellikler	52
Veri Toplama Araçları.....	53
Demografik Bilgi Formu.....	53
Çevresel Tutum Ölçeği	53
İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği	54
Verilerin Toplanması.....	54
Verilerin İstatistiksel Analizi	54

BÖLÜM IV

Bulgular.....	56
Çevresel Tutum Ölçeğine Yönelik Bulgular	56
İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Bulgular	62

Çevresel Tutum Ölçeği ve İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanları arasındaki ilişki	69
--	----

BÖLÜM V

Tartışma.....	71
---------------	----

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler	74
Sonuç	74
Öneriler	77
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	78
Kaynakça	79
Ekler	88
Ek-1 Ergenlik Dönemindeki Bireylerde Çevre Tutumu ile İletişim Becerileri arasındaki İlişkinin İncelenmesi Katılımcı Onam Formu ve Bilgilendirilmiş Onay Formu	88
Ek-2 Demografik Bilgi Formu	89
Ek-3 Çevresel Davranış Alt Ölçeği	90
Ek-4 Ölçek Maddeleri	92
Ek-5 Ölçek İzinleri	93
Ek- 6 Özgeçmiş	94
Ek-7 Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu	95
Ek-8 İntihal Raporu (Turnitin)	96

Tablolar Listesi

Tablo 3.1. Ergenlerin sosyo-demografik özellikleri	52
Tablo 4.1. Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar	56
Tablo 4.2. Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması	56
Tablo 4.3. Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırılması	57
Tablo 4.4. Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların bölgeye göre karşılaştırılması	58
Tablo 4.5. Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların konut türüne göre karşılaştırılması	59
Tablo 4.6. Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre karşılaştırılması	60
Tablo 4.7. Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların aktiviteye göre karşılaştırılması	61
Tablo 4.8. Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar	62
Tablo 4.9. Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması	63
Tablo 4.10. Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırılması	64
Tablo 4.11. Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların bölgeye göre karşılaştırılması	65
Tablo 4.12. Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların konut türüne göre karşılaştırılması	66
Tablo 4.13. Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre karşılaştırılması	67
Tablo 4.14. Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların aktiviteye göre karşılaştırılması	68
Tablo 4.15. Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar ile İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar	69

Şekiller Listesi

Şekil 1. Çevre Sorunlarının Çok Boyutluluğu.....	22
Şekil 2. Shannon ve Weaver İletişim Modeli	33
Şekil 3. Bireylerarası iletişim modeli.....	35
Şekil 4. Ortak Faktör Modeli	36
Şekil 5. Bütünleyici İletişim Modeli	40
Şekil 6. Çapraz İletişim Modeli	41
Şekil 7. Örtülü (Gizli) İletişim Modeli.....	42

BÖLÜM I

Giriş

Araştırmanın birinci bölümü; araştırmanın konusu dahilinde problem durumunun açıklanması, problem cümlesiyle birlikte alt problemler belirtilirken, araştırma amacının, öneminin, varsayımının, sınırlılıklarının ve araştırma kapsamında yer alan temel kavramların tanımları açıklanmıştır.

Problem Durumu

İnsanlar çevre ve diğer canlılarla uyum içinde yaşamakla birlikte, yaşam koşullarındaki değişiklikler nedeniyle hayatlarını değiştirmek zorundadırlar. İnsanlar geleceğin değişen yaşam koşullarına uyum sağlamak için yaratıcılığı giderek daha fazla kullanmaktadırlar, böylece doğayı daha fazla kullanmaktadırlar (Arcak, 2011, s. 128). Bilim, doğayı yönetmek ve kontrol etmek için çabalamaya devam ediyor. İnsanlar doğadan daha fazla yararlanmaya çalışıyorlar. Tarih boyunca doğadan faydalanılmıştır. İnsanlar doğa ile temas halinde olmayan, doğadan kopmayan bir hayatı tercih etmişlerdir. Sürekli doğayı incelenerek, sıkı çalışılarak yönetmeye ve hükmetmeye çalışılmıştır. Bilimin amacı doğaya hakim olmaktır. Aslında bilim, bilgi üretme ve böyle görülmesi gereken yöntemler geliştirme çabasıdır. Aksi takdirde insan ve doğa arasındaki uyuma zarar verir (Torunoğlu, 2011, s. 6).

En kısa tanımla çevre, canlıların içinde yaşadığı ortam olarak ifade edilebilir. Yani, çevre; organizmaların hayatta kalmasını ve gelişmesini sağlayan ve onları etkilemeye devam eden bu fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerdir. Başka bir deyişle, bir organizmanın yaşamını ve gelişimini etkileyen tüm dış koşulların ve faktörlerin toplamı çevreyi oluşturur (Akyol & Kahyaoğlu, 2012).

Çevre eğitimi, genel olarak çevreye ve bununla ilgili sorunlara duyarlı bir dünya toplumu yaratma süreci olarak tanımlanabilir. Dünya toplumu, bugünün sorunlarını çözmek ve gelecekteki sorunları kişisel ve sosyal olarak önlemek için araştırma yapılmalıdır. Bu çalışmalar gelecekteki sorunların engellenmesi için yapılabilecek bilgi, davranış, beceri ve motivasyona sahip dünya toplumunun yaratılması süreci olarak tanımlanabilmektedir (Atasoy & Ertürk, 2008).

İnsanların çeşitli faaliyetlerinden dolayı hava, su ve topraktaki olumsuz gelişmelere, ekolojik dengenin yıkılmasına ve aynı faaliyetin neden olduğu koku,

gürültü ve atıkların neden olduğu istenmeyen formasyona "çevre kirliliği" denir (Değirmenci, 2013).

İnsanların karşılaştığı en büyük sorunlardan biri çevre sorunlarıdır. Eğitim, bu önemli konuyu etkileyen insan davranışını olumlu yönde etkileyebilecek en önemli faktör olmalıdır. Gerçek şu ki, sosyal yaşamın tüm alanlarında alınabilecek tüm önlemlerle bile, sürdürülebilir bir toplum kurulmadıkça ve insanların yaşam tarzları büyük ölçüde değişmediği sürece sadece bir bölgede değil, dünya çapında meydana gelmedikçe çevre sorunları çözülmez.

Çevre eğitimi evde başlayan ve okulda devam eden eğitimidir. Ailede yeterli eğitim verilmezse, okuldaki eğitim daha önemli hale gelir. Bu nedenle okul sistemindeki çevre toplumda eğitim görmektedir, içeriğinin, kapsamının ve kalitesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Akınoğlu & Sarı, 2009). Çevre eğitimi, giderek artan ciddi çevre sorunlarını kontrol etmek ve çevreye duyarlı vatandaşları yetiştirmek için çok önemlidir (Ertürk, 2017). Çevresel hassasiyetin kötüleşmesi nedeniyle eğitim daha da önemli hale gelmektedir. Bu nedenle, etkili ve verimli bir çevre eğitiminin sonuçları anında görülebilir ve öğrencilerin sahip oldukları davranışlarda ve bilgi düzeylerinde gözle görülen farklılıklara neden olabilmektedir. Özellikle de eğitsel gezi gibi etkinliklerle çocukların çevreyi daha iyi anlamaları sağlanabilir ve çevreye karşı olumlu bir tutum geliştirmede çok etkili olmaktadır (Ertürk, 2017).

Eğitimin başarılı olabilmesi için birincil ve önemli basamak, sınıfın iyi yönetilmesidir. Eğitimciden, bu sınıf yönetiminde en etkili unsurdur; sınıf ortamını eğitim faaliyetleri için hazırlamayı, öğrencilerle sınıf kurallarını belirlemeyi, öğrencileri kabul etmeyi, öğretimi organize etmeyi ve öğrencilere olumlu davranışlar kazandırması beklenmektedir (Erden, 2005).

Sınıf öğretmeni ve sınıf atmosferinin kurucusu olarak öğretmenin özellikleri sınıf yönetiminin kalitesini büyük ölçüde etkiler. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, eğitim felsefesi, yönetim tarzı, ders işleme biçimi, yetersiz ders hazırlığı, tekdüze ders yönetimi, özgüvenin olmaması, çocuklardan hoşlanmama, öğrencilerle iletişim kuramama, tükenmişlik düzeyi ve diğer faktörler öğretmenlerin sınıf yönetimini ve öğrencilerini doğrudan veya dolaylı açılardan etkilemektedir (Yüksel, 2013).

Okulda yürütülen eğitim faaliyetleri nedeniyle, bireyler akademik olarak yeni bilgi ve beceriler geliştirir ve kazanırlar ve duygusal gelişim yoluyla sosyal karakterleri olmalarına yardımcı olmaktadır (Aydın, 2012).

Öğrencinin başarısında öğretmenin sınıfta öğrencilerle kurduğu iletişim ve oluşturduğu etkileşim çok önemlidir. Sınıfta öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim öğrencilerin başarısı ve kazanacakları tutumlar bakımından çok önemlidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ve başarılarında sosyal becerileri çoğu zaman teknik beceriden daha etkili olmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iyi iletişim, öğrencileri olduğu gibi kabul etme onların daha başarılı ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Geleceğin temel taşı olan çocukların eğitimi ve eğitim faaliyetleri yoluyla elde edecekleri temel davranışlar ve tutumları göz önüne alındığında sergiledikleri iletişim becerileri önem arz etmektedir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi;

“Ergenlik dönemindeki bireylerin çevre tutumu ile öğretmenlerinin iletişim becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın alt aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

1. Ergenlik dönemi bireylerin çevresel tutumları yaş, cinsiyet, yaşanılan bölge, ikamet edilen konut türü, kardeş sayısı ve yapılan aktivitelere göre farklılık göstermekte midir?
2. Ergenlik dönemi bireylerin yaş, cinsiyet, yaşanılan bölge, ikamet edilen konut türü, kardeş sayısı ve yapılan aktivitelere göre öğretmenlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri farklılık göstermekte midir?
3. Ergenlik dönemi bireylerin çevresel tutumları ve öğretmenlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Eğitim örgütleri, birçok alt sistemden oluşmaktadır ve bu faaliyetlerin değerlendirilmesi ve varlığının sürdürmesinde en etkili olan alt sistem de okuldur. Toplum içerisinde etkileşim halinde olan insanlarla çalışması örgüt olarak okulun en dikkat çeken yönüdür. Bu sebeple, okullardaki insan unsuru örgütün etkisinden daha kritik ve önemlidir. Okul ekosisteminin davranışsal sosyal özellikleri olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002: 33).

Sınıf, bu eğitim sisteminin en merkezi yaşam alanıdır ve öğretmen de yöneticisidir. Öğretmenler sınıf içi öğretim etkinlikleri, sınıf içi etkileşim, iletişim ve ilişkileri organize eder ve planlamaktadırlar. Okulda bu eğitimde temel bir adımdır: Öğretmenler tarafından benimsenen sınıf yönetimi yöntemleri ve öğrencilerle etkileşimde gösterdikleri iletişim becerileri öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenler tarafından yaratılan sınıf atmosferi öğrencilerin akademik başarılarını ve kişilik gelişimini etkilemektedir.

Günümüzde çevre kirliliği artmaktadır. Çevrenin kirlenmesi tüm insanlığı olumsuz yönde etkilemekte ve gün geçtikçe çoğalmaktadır. Bu araştırmanın amacı 12-21 yaş arasındaki ergenlerin çevre tutumları ile öğretmenlerinin iletişim becerileri arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya konulmasını amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Çevre temizliği, sorunsuz olması ve yaşam için uygunluğu bugün ne kadar önemliyse gelecek kuşaklar için de bir o kadar önem taşımaktadır. Çevrenin korunması ve gelecek nesillere temiz bir çevrenin bırakılması her insanın sorumluluğudur. Tüm dünyadaki canlıları ilgilendiren çevre kirliliği en önemli sorunlardan biridir. Bu durumda ilk faktör insanlardır. Buna ek olarak, insanlar çevre kirliliğinden en çok etkilenenlerdir. Bu nedenle, çözüm sunarak çevre sorunlarının üstesinden gelmek çok önemlidir ve dünyadaki tüm ülkeler için bir öncelik olmalıdır. Gelecek nesillerin de sorumluluğu budur (Ergin, 2013). Çevre sorunlarına karşı alınan önlemlerin etkinliği, kişisel ve sosyal bilincin ve çevreye duyarlı insanların varlığına bağlıdır. Bir ülkede çevre bilinci ve farkındalığı ne kadar fazla olursa, çevre sorunları da o kadar azaltılabilir. Ancak, çevre meselesi sadece bir ülke değil, aynı zamanda uluslararası bir meseledir. Bu tür bir bilinç ancak insanlara iyi bir çevre eğitimi vererek kurulabilir.

Çevre eğitiminin bireylerde kalıcı, sürekli ve uygulanmaya yönelik olabilmesi için erken yaşlarda verilmesi gerekmektedir. Bu eğitim sürecinde bu tutumun kazanılması için öğretmenlerin bilgi ve donanımlarının yüksek olmasının yanı sıra iletişim becerilerinin etkili olması gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle ergenlik çağındaki kişilerin çevreye ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve öğretmen iletişim becerilerinin bu tutumu etkilenme düzeyini belirlenmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada çevre tutumu ile iletişim becerileri arasında bir ilişki düzeylerinin incelenmesi buna ışık tutacaktır. Çevre tutumu ve iletişim becerileri ile ilgili

alışmalar bulunsa da bunların arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar fazla bulunmamaktadır. Böyle bir çalışmanın yapılması bu anlamda araştırmanın önemini oluşturmakta ve alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde, 4 büyük ilindeki (Lefkoşa, Girne, Güzelyurt ve Mağusa)12-21 yaş arası 348 ergen bireyin veri toplama araçlarındaki maddelere verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
- Bu araştırma,uygulananölçeklerin ölçtüğü bilgilerle sınırlıdır.
- Bu araştırma,uygulanan istatistiksel çözümleme yöntemleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırma içerisinde bulunan ve araştırma konusuna bağlı bazı kavramların tanımları bu bölümde yer almaktadır.

Ergenlik: Bu olgunlaşma bir aşamadır: bu, çocukları yetişkinliğe hazırlayan çocukluktan yetişkinliğe fiziksel ve psikolojik geçiş dönemidir.

Çevre: Yaşam ve cansız yaratıklar arasındaki etkileşimlerin tümüdür (Keleş ve Hamamcı, 2005).

Çevre Eğitimi: Çevre bilincini, toplumda bulunan tüm sınıflar arasında geliştirmek, çevre duyarlılığına sahip insanları yetiştirerek, insanlar arasında kalıcı davranışlar oluşturmak, çevreyi koruyan ve çevre sorunlarının çözümüne katılmaya istekli insanları yetiştirilmesidir (Özduran, 2018).

İletişim: Çeşitli etkileşim durumlarında, bireyler karşılıklı bilgi alışverişinde bulunur ve duygularını, durumlarını ve düşüncelerini birbirlerine iletme durumudur (Üstün, 2005).

İletişim Becerisi:Kendilerini iletişim kurdukları kişilere etkin ve doğru bir şekilde ifade edebilme becerisidir (Ergin, 2008).

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın ikinci bölümünde araştırma konusuna yönelik alanyazın taranmış ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Ergenlik Dönemi

Ergen Tanımı

Batı literatüründe ergen sözcüğü “adolescent” olarak kullanılmaktadır (Öztürk, 2006:1). Bu kelime Latince ‘de “olgunluğa doğru büyüyen” anlamına gelmektedir. Platon, ergenlik yani gençlik dönemini ruhsal bir sarhoşluk olarak tanımlamıştır. Aristoteles’e göre ise gençler değişkenlikler, mantıksız davranışlar ve tutkularla doludur. Dürtüleriyle hareket eden ve eleştiriyi sevmeyen bireyler olarak tanımlamıştır (Dinçel, 2006).

Psikiyatri Sözlüğü'nde ergenliğin tanımı; cinsiyet ve psikososyal olgunluk, beden ve duygu süreci ile başlar, bir kişinin bağımsızlık ve sosyal üretkenlik kazandığı ve belirtilmemiş bir dönemde sona erdiği bir zaman dizisidir. Beden, zihin ve toplumun hızla değişmesiyle karakterize edilmektedir (Yılmaz, 2017: 3).

Ergenlik Dönemi Gelişimsel Özellikleri

İnsanlar hayatları boyunca sürekli gelişiyor ve değişiyor. Ergenlik aslında bu gelişme sürecindeki en önemli aşamadır. Çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine geçiş süreci olan ergenliği tanımlamak çok zordur, çünkü kültür, toplum ve insanlara göre farklı özelliklere sahiptir (Dinçer, 2008). Buluş çağı (ergenlik öncesi gelişim) ergenliğin biyolojik ve cinsel gelişim aşamasıdır. Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir. Yeni davranışlar ve yeni roller edinme dönemidir. İnsanlar, bireylerin biyolojik, psikolojik, sosyal, duygusal ve ahlaki kavramlarında birçok temel değişiklik görmüşlerdir (Cansever, 2013). Ergenlik dönemi hem bir geçiş süreci hem de kimlik arayışı, ilgi ve ilişki ihtiyacı, cinsel gelişimde yaşanan hızlılık ve aileden bağımsız olma çabası sebebiyle psikolojik, duygusal ve bilişsel değişimlerin yoğun yaşandığı bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Eccless ve ark, 1993; Çövenner-Özçelik ve Şahin, 2016).

Fiziksel Gelişim

Ergenlikteki en belirgin değişiklik çocukların boy ve kiloları arttıkça cinsel olgunluğa erişmeleridir (Taşçı, 2013: 16). Bu dönemde üreme organlarındaki değişiklikler, kız ve erkeklerde ses değişiklikleri, akne artışı, saç büyümesi, ter bezleri artışı, cinsel rüyalarda artış gibi çeşitli cinsel değişiklikler (Kulaksızoğlu, 2008: 46).

Ayrıca ergenliğe geçişle birlikte kızların fiziksel görünüşleri daha yuvarlaklaşır; erkekte ise tam tersi bir şekilde keskin vücut hatları oluşur. Kız ergenlerde vücuttaki yağ miktarı artar, göğüs ve kalçalar büyür ve olgunlaşır. Kızlarda beden yağlarında meydana gelen bu hızlı artış, erken ergenlikte genç kızların artan kiloları ile çok fazla ilgilenmeye başlamalarına yol açar (Taşçı, 2013: 18).

Bununla birlikte ergenliğin başlangıcında, ilk olarak el ve ayaklar yetişkin olduklarında ulaşacakları boyya ulaşırlar. Kolları ve bacakları daha sonra uzar. Kolların vücutuna göre daha erken uzaması, kollarla diğer organlar arasında orantısızlık ortaya çıkarır. Kas ve kemiklerde aynı zamanda ve aynı hızda gelişmediğinden ötürü bedenin kontrol edilmesi başlangıçta güç olabilir. Ergenlerin bu dönemde sakar ve beceriksiz olarak görülmesi bu durumdan kaynaklanmaktadır (Kulaksızoğlu, 2008: 40–41).

Psikososyal Gelişim

Yaşamının bu aşamasında ergenin, kişiliği için bir kimlik oluşturmaya ihtiyacı vardır ve bu sebeple dış görünüşüne giyimine özen göstermektedir. Görünümüne gösterdiği ilgi benliğinin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Kimlik arayışı içinde toplumda öne çıkmış kişilerden, karşı cinsle kurduğu ilişkiden yüksek oranda etkilenir. Karar verememe ve sürekli olarak şaşırma bu dönemdeki bireylerde çokça görülmektedir.

Bu dönemde ergenler küçükken öğrenmiş olduğu değerlerle, bir yetişkinde olması gereken değer yargıları arasında kalarak gelişim gösterir (Geçtan, 2002). Bu dönemin temel özellikleri duygusal coşku ve öfke, sosyal ilişkilerin eksikliği, etkilenmesi kolay, toplumda yorgun, dikkat çekmek ve çok çalışmak olarak özetlenebilir (Yavuzer, 2013: 276).

Ergenlik dönemindeki bireyler, toplum tarafından kabul edilen bir birey olmak ve yaptığı eylemlerde serbest olmak istemektedir. Bu dönemde artık kurulan

ilişkiler aile dışında gerçekleşmeye başlamıştır. Ergenlik dönemindeki birey için arkadaşları arasında yer edinmek, arkadaşları tarafından onaylanmak oldukça önemlidir.

Ergende yaşanan bu değişimler, aile içi ilişkilerde problemlere neden olabilir, ebeveynlerin çocuğa karşı baskıcı tavırları artabilir. Bu dönemde ergen ile normalde yaşananndan daha farklı bir iletişim kurmak ve bununla birlikte bağımsız kararlar alabilmesi ve özgüvenini geliştirmesi konusunda onu desteklemek ebeveynin görevlerindendir (Kılıçarslan, 2010).

Zihinsel Gelişim

Fiziksel ve cinsel gelişimle birlikte ergenlerin zihinsel becerilerinde de değişim ve gelişim yaşanır. Bilişsel gelişim diye de adlandırılan bu kavram, ergenin yalnızca kendisini, yaşıtını, ailesini veya öğretmenini görmesini değil, dünyayı da tanımasını sağlayan önemli bir işleve sahiptir. Ergenin bu dönemde bütün düşünme süreci değişir ve gün geçtikçe daha fazla geleceğe dair plan ve düşünce içine girerler (Gander ve Gardiner, 1993).

Piaget tarafından bilişsel gelişim evreleri yaş aralıklarına göre gruplandırılmıştır. 7-11 yaş arası somut işlemler dönemi, 11 yaş ile başlayan dönemi ise soyut işlemler dönemi olarak tanımlamıştır. Somut işlem döneminde bir çocuğun düşüncesi şu anki zaman ile sınırlıdır. Soyut işlem düşüncesine geçiş yapmış olan ergen ise varsayımsal düşünebilir, geleceği hesaba katarak hesap yapabilir. Somut dönemde çocuğa belirli bir işleme aşamasında bilgi sağlandığında, çocuk bilgiyi mantıklı ve sistematik bir şekilde işleyebilir. Ergenler olaydan önce sonuçları değerlendirebilir.

Ergenler fikirlerindeki birçok seçeneği inceleyebilir ve analiz edebilir, mantıklı sonuçlar çıkarabilir ve somut veya soyut yollarla ortaya çıkan tüm karmaşık sorunları sistematik olarak çözebilir (Huitt ve Hummel, 2003; akt. Şahin, 2014: 18). Bu dönemde çocuğun düşünme biçimine ve sorunlar hakkındaki düşüncelerine disiplin gelmiş ve düzenli akıl yürütme sürecine geçilmiştir. Mantıksal düşüncenin tümdengelim ve tümevarım olmak üzere iki biçimi vardır. Yetişkinler her iki akıl yürütme biçimini kullanırlarken ergenlerde bu dönemden itibaren aynı yetişkin gibi her iki akıl yürütmeyi de kullanabilir hale gelmişlerdir (Cüceloğlu, 2005).

Ergenler için soyut kavramlar, dikkate alınması ve cevaplanması gereken temalardan biri haline gelmiştir. İdeolojik kavramlar, siyasi düşünceler, ölümden

sonra hayatta kalma, koşulsuz sevgi, aşk, hayatın anlamı, sadakat, gerçek, adalet, güven ve bu sorular üzerinde düşünce ve soru işaretleri gibi sorular oluşturulabilir (Abalı, 2012).

Çevre

Çevre Kavramı Tanımı

Son yıllarda, bütün canlıların sağlığına etki eden, çevre değerlerinin ve ekolojik dengenin bozulmasına sebep olan tarım, sanayi ve yerleşim faaliyetleri “çevre” ve “ekoloji” kavramlarını gündeme getirmiştir. Çevreyi kirletmeden kullanmak ve ekolojik dengeyi bozmamak, hemen hemen tüm organizasyonların ana hedefi olmuştur (Açıkgöz ve Arcak, 2011, s.1). Çevre kavramı günlük dilimizde çok sık kullandığımız kavramlar arasında yer almasına rağmen, bir sorun olarak insanoğlunun gündemine yeni girmiştir. Çevre olgusunun, çok boyutlu ve karmaşık olan bir kavram olduğu sorunlarla karşılaşmaya başlayınca gün yüzüne çıkmıştır (Torunoğlu, 2011, s.3). Yirminci yüzyılın ikinci yarısında insanlar çevrenin doğal (fiziksel) yönlerini ve kültürel, politik, ekonomik, ekolojik, sosyal ve psikolojik yönlerini tartışmaya başladı ve çevre kavramının çok boyutlu, karmaşık ilişkiler ve etkileşim zincirleri olduğunu daha çok dile getirmeye başlamışlardır (Atasoy, 2005, s.20).

"Çevre" anlaşılır ve açık bir terimdir. Çeşitli açılardan ele alınan bu açık ve anlaşılması kolay konsept giderek daha karmaşık hale gelmiştir. Perspektif değiştikçe çevrenin tanımının da değiştiği ifade edilmektedir (Baş, 2010).

“Çevre kavramında insan ögesi öne çıkmaktadır. Ancak çevre kavramlarında insan ögesinin öncelik alması, merkez olarak insanın değerlendirilmesi kimi zaman tartışılan bir konu olmuştur. İnsanın da doğal çevrenin bir parçası olduğu savı ile çevre tanımlanırken, tüm canlılar ve cansız elemanları kapsayacak biçimde yapılmaktadır.

Çevre, organizmanın var olduğu ortam ya da şartlardır. Fiziki çevre içinde yer alan hayvan ve bitki toplulukları, su,hava, toprak vb. koşullar da doğal çevreyi oluşturur” (Uslu, 2011, s.3). Bu unsurlarla çevre, canlılar ve cansız yaratıklar arasındaki etkileşimin tamamı haline gelir. Çevresel canlılar; insanlar, hayvan toplulukları, bitki örtüsü ve mikroorganizmalar. Cansız canlılar iklim, hava, su ve toprağın yapısıdır (Keleş ve Hamamcı, 1993; Gürken, 2020).

Çevre Kavramını Tanımlayan Temel Öğeler

1970'li yıllara kadar çevre kavramı iki farklı açıdan tanımlanmaktaydı. Bunlardan biri kişinin yaşadığı coğrafi, mekansal çevre, aileler, mahalleler, köyler, şehirler ve arkadaşlardan oluşurken, toplumsal yani beşeri çevre ise arkadaşlar, akrabalar, komşular, aile üyeleri, akranlardan oluşmaktaydı. Kısacası, bu dönemde "çevre" genellikle insanların yaşadığı ve faaliyetlerine devam ettiği dış çevre olarak belirtilmekteydi.

Fakat 1980'lerden bu yana bu tanım sorgulandı ve çevre kavramı sürekli genişledi ve karmaşık bir boyuta ulaştı. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında insanlar çevrenin doğal (fiziksel) yönlerini ve kültürel, politik, ekonomik, ekolojik, sosyal ve psikolojik yönlerini tartışmaya başladı ve çevre kavramının çok boyutlu, karmaşık ilişkiler ve etkileşim zincirleri olduğu belirtilmektedir (Atasoy, 2005: 20).

Çevre; maddi varlık, olay ve enerjinin birliğidir. (Tont, 2001; 44). Dubos'a göre, çevre terimi en az iki unsur içerir: (1) çevreleyen ve (2) çevreleyen. "Çevre" temelde ekolojik bir terim olduğundan, çevrelenen genellikle canlılardır. Çevreleyen ise içinde büyüdüğü, geliştiği ve faaliyet gösterdiği ortamdır. Kısacası, "çevre" terimi, organizma dışındaki bilinen ve bilinmeyen tüm faktörleri kapsamakta ancak organizmanın biyolojik özelliklerini etkilemektedir.

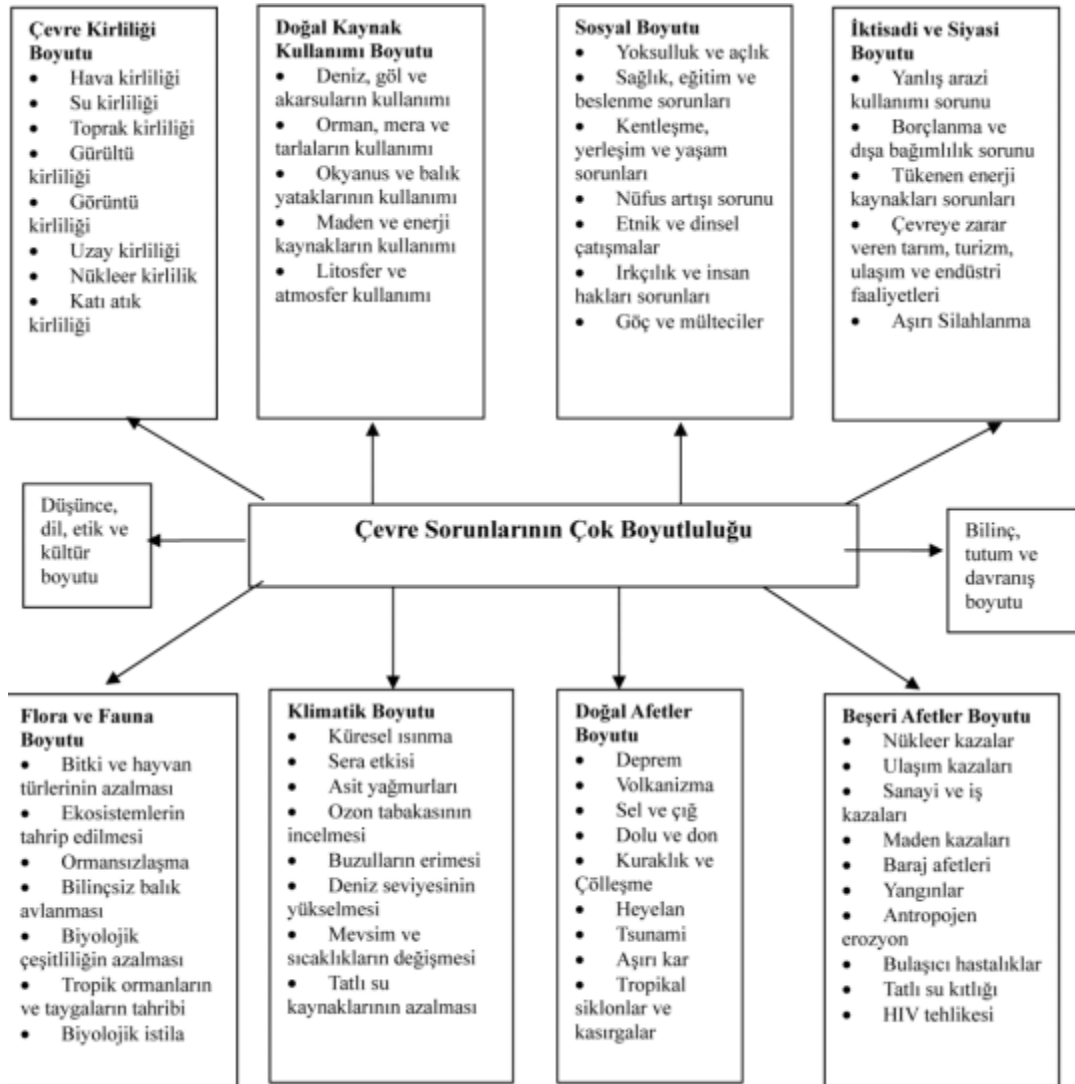
İnam (1999), çevrenin çok boyutlu doğasına dikkat çekerek çevre kavramını daha geniş bir pencereden incelemiştir. Araştırmacıya göre çevre kavramı aşağıdaki unsurları içermektedir: 1. Beden, 2. Bilinç, 3. Bilgi, 4. Tarih ve toplum, 5. Ekonomik ve politik düzen, 6. Enerji kaynağı, 7. Asker ve güvenlik güçleri, 8. Canlı ve cansız doğa, 9. Coğrafi mekan ve yerleşimler, 10. Ulaşım sistemi, 11. İç dünya, 12. Gezegen ve evrenin bütünü, 13. Bu maddelere yönelik görüş, değer, yorum ve anlamlandırma çabalarıdır.

Çevre sadece yaşam alanını kapsamakla kalmaz, aynı zamanda ruh halimiz bile çevremizi yaratmaktadır. "Dış çevre" grubunda tüm sosyal, politik, ekonomik ve doğayı toplamaktadır. Araştırmacıya göre bilgi, duygu, anlam, düşünce ve sanat dünyası da "iç çevre" oluşturmaktadır. İç çevre dışsallaştırılabileceği gibi dış çevre de içselleştirilebilmektedir. Dış ve iç çevre arasında bağlantı kuran ayrı üç çevremiz daha bulunmaktadır. Bu çevreler, teknoloji, ahlaki ve tarihidir (Schumacher, 2012). Çevre ile hem manevi hem de fiziksel açıdan incelenmektedir. Zihinsel çevre bireyin iç dünyasını, duygu ve düşüncelerini, düşüncelerini ve anılarını, fiziksel çevre ise sağlık, spor, cinsiyet ve beslenme özelliklerini ve takip eden sorunları içermektedir.

Öztürk'e göre, bireyin iç ortamı zihinsel ve ruhsal bir ortam içerir. Zihinsel çevre hayalleri, tutkuları, arzuları ve duyguları içerirken, manevi çevre inançları, ahlaki değerleri, felsefesi ve dünya görüşü dahildir (Öztürk,1998: 60).

Çevre Sorunları

Çevre sorunlarının temel nedeni, küçük ortamların tek tek büyük bir ortam oluşturması ve uyumsuz olmasıdır. Çevrelerimizde dileklerimiz ve inançlarımıza göre özgürce yaşanamamaktır çünkü çevreler arasındaki iletişim kesilmiştir. Bu iletişim dışı çevrelerde yaşayan insanlar iletişimi kopmuştur. Sonuç olarak, çeşitli çevreler arasındaki uyum sağlanamamış ve bilinçsiz ilgi tanımları nedeniyle insanlar arasındaki dayanışma zayıflamış ve çarpıtılmıştır (Çövenner-Özçelik ve Şahin, 2016). İnsanlar farklı insan ve ekonomik faaliyetlere sahip doğal çevre sistemleri ve yapay çevre sistemleri oluşturmaya çalışmakta, doğal çevrede yıkım, kirlilik ve olumsuz değişikliklere yaratmakta ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişimlerinde karmaşık ve çeşitli türlerde çevre sorunlarına neden olmaktadır. Genel anlamda çevresel problemler, doğal çevrenin olumsuz etkileri, tüm olumsuz etkilerin doğal çevre üzerindeki olumsuz etkileri, doğal kaynakların aşırı ve kötüye kullanımı ve doğal çevrenin tahrip olması gibi sorunlar olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1996: 27).



Şekil 1. Çevre Sorunlarının Çok Boyutluluğu (Atasoy, 2005:33)

Farklı bilimsel alanlarda birçok çevresel tanım yapılmıştır. Sosyal bilimciler çevreyi, insanların ortak yaşamını oluşturan bir değerler koleksiyonu olarak tanımlar. Okyanuslar, göller veya hava, flora ve fauna, şehirler, köyler gibi tarih boyunca insanlığın yarattığı yaşam ortamı çevresel değerlerdir (Uslu, 2011, s.3). Canlı organizmalar arasındaki bağlantı, etkilenilen ve etkileyen mekana ortam iken çevre, belirli bir yaşam alanındaki etkili fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerin bütünlüğüdür (Güleryüz, Yıldırımhan, ve Arslan, 2011, s.12).

Çevre ve ilgili çevre sorunları farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Örneğin: doğa bilimleri, teknoloji, ekonomi, planlama ve çevre konularına farklı açılardan odaklanıyorlar. Genel olarak, çevre (Baş, 2010):

- Canlı varlık ve insanların faaliyetleri üstünde,

- Bir an önce veya belirli bir süre içerisinde,
- Dolaylı veya doğrudan etkide bulunabilir,
- Fiziki, biyolojik, toplumsal ve kimyasal etkenlerin tamamıdır. İnsanların yaşamasına olanak sunan ve etkisi altında olunan çevreyle ilgili faktörlerin tamamıdır.

Sözü edilen çevreyle ilgili faktörler ise;

- Sıcaklık, nem, ışık, hava olayları vb. (klimatik)
- Yer şekilleri, yükselti, bakı, enlem (fizyografik)
- İnsan, hayvan, bitkiler ve mikroorganizmalar (biyotik)
- Toprağın fiziksel ve kimyasal özellikleridir (Edafik).

Canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için uygun ortam ve mekana ihtiyaç duymaktadırlar. Tüm canlılara yönelik etkili ve özel bir çevre bulunmaktadır. Çevre yapısını ve fonksiyonunu oluşturan unsurlara bağlı olmaktadır. Her organizmanın yaşadığı ortamın iklimi, toprağı, kimyasalı ve biyotik faktörleriyle aynı anda ve farklı seviyelerde etkisi altına almaktadır. Çevresel faktörler canlıları değişik şekillerde etkilemektedir. Öncelikli olarak ortama uyumsuzluk yaşayan türlerin ölüm sebebi olur yada onları farklı bölgeye göç etmeye zorlamaktadır. Diğer yandan türlerin üreme gücüyle ölüm oranlarını farklı şekilde etkileyerek ortamdaki popülasyonların yoğunluğunu belirler veya metabolik ve morfolojik yapılarında değişiklikler meydana getirerek adaptasyon yeteneklerini geliştirmektedir (Arcak, 2011, s.134).

Ekoloji Kavramı

Ekoloji terim olarak, ilk kez 1858 yılında Henry Thoreau tarafından kullanılmıştır, fakat tanımlanmamıştır (Güleryüz, Yıldırımhan, ve Arslan, 2011, s.3). “Ekoloji bilimi” canlı varlıkların yaşamlarını ve yaşadıkları ortamları ve tüm bunların ilişkilerini inceler. Alman Biyolog Ersnt Haeckel 1866’da gerçekleştirdiği bilimsel araştırmaları ve çalışmaları sonucunda ekoloji biliminin bağımsız bir bilim alanı olarak görülmesini sağlamıştır. Ekoloji kavram olarak, yaşam ortamlarını inceleyen bilim, ya da canlıların yaşadığı yerin ifadesi ve bilimi olarak açıklanabilir (Torunoğlu, 2011, s.3).

Ekoloji, doğa kavramlarını da içerecek biçimde “çevre” kavramı ise, insanla birlikte diğer canlıları (bitki, hayvan ve gözle görülmeyen organizmalar dâhil) dağlar, denizler, hava, toprak gibi tüm doğal, insan ve kültürel geçmişi ile biçimlenen

kırsal ve kentsel yerleşimler, endüstri alanları gibi ortamları da kapsar (Uslu, 2011, s.3).

İnsanın Doğaya Bakışı ve Algılayışı

Erten'e (2005) göre, "çevre bilinci" kavramının birçok farklı kullanım alanı vardır, ancak en açık olarak siyasi alana da yansımaktadır. Çevre bilinci politik söylemlerle yetinilmeyecek kadar önemli bir kavramdır. Çevre bilincinden amaç, birçok bilim insanının da üstüne basarak ifade ettiği çevre bilgisi olma, çevreye yönelik olumlu davranış geliştirme ve çevreye faydalı davranışlar sergilemektir. İlk zamanlar Dünya ülkeleri, çevrenin kirlenmesi durumunun farkına varamamış, kaynakların azalması ile, ihtiyaçların çoğalması beraberinde sürekli ivmelenen çevre sorunları çözülmeye ihtiyaç duyan bir problem olarak algılanmıştır (Gökdayı, 1997, s.69). Hukuki, teknolojik ve siyasal açıdan çevrenin sorgulanmasına şahitlik etmiş ve Stockholm Birleşmiş Milletler tarafından 1972 yılında düzenlenen “Çevre ve İnsan” Konferansı itibarıyla, 1992 yılında Rio de Janerio’da düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı’nın öncesinde Birleşmiş Milletler Çevre Programı kapsamında belirlenen ilkelerin yanısıra dünyanın korunmasını sağlayacak çevre kalkınma çizgisinin üzerinde durulmuştur. Rio Bildirgesinde, Orman İlkeleri, Gündem 21, İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesiyle birlikte Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi’nde de toplamda 5 ana döküman ortaya çıkarılmıştır. Zirve özellikle çevreyle kalkınma arasında bulunan bağlantının önemini ortaya koyarak, iki kavramı arasında ayrılmazlık olduğu sonucuna vardı. Buna ek olarak, 2000’li yıllarda program tarafından gözlemlenen temalar arasında, küresel sıcaklık seviyelerindeki artış ve doğal afetlerin etkisi; dünya nüfusu yaklaşık 7 milyar, ısınmadan kaynaklanan su krizi, balıkçılığın azaltılması, biyolojik çeşitliliğin azaltılması ve küresel ısınma oluşmuştur (Koparal, 2011, s.26). Tüm bu konferans ve toplantılarda gelişmiş ülke hükümetleri her ne kadar uluslararası anlaşmalar yapılmış olsa da, hatta bu anlaşmalarla çevre hukukunda iyileşmeler görülse de zararlı atık üretilmesinin önüne geçilmemiş ve bu atıkların taşınması sürecine hiçbir müdahalede bulunulmamış, tersine gelişmekte olan ülkelerin kaynaklarını zapt etmeye ve sanayi kökenli küresel ısınmaya neden olan kirlilik kaynaklarını çoğaltmayı sürdürdükleri görülmüştür. Tüm bunlar, çevre yıkımı ve ekolojik krizi beraberinde getirmiştir (Torunoğlu, 2011, s. 8).

Çevre Kirliliği

Havanın, suyun ve toprağın fiziksel, kimyasal ve biyolojik özelliklerinin istenilmeyen şekilde değişimleri kirlilik olarak ifade edilir. Biyolojik çeşitliliği tehdit eden kirlilik faktörleri arasındahava, gürültü, toprak, su, nükleer çevre kirliliği, elektromanyetik ve katı atıklar yer almaktadır. Her kirlilik faktörünün türler üzerinde bir etkisi olabilir ve bazen bazı kirlilik faktörlerinin aynı anda bir etkisi olacaktır. (Tezcan Ün, 2011, s. 62). Doğada hava, su ve toprak üzerine olumsuz etkenlerin veya maddelerin çok fazla karışması çevre kirliliğine yol açmaktadır. Bunlardan hava, su, toprak, gürültü ve radyoaktif kirlilikler konuşma diline girecek kadar güncelleşmiştir. Tozlar, azot, kükürt ve halojen bileşkenler ile organik bileşkenler ve radyoaktif maddeler en önemli hava kirletici unsurlardır. Genel anlamda doğal olaylar kirlilik üretmez. Bu olaylar oluşan kirletici unsurlar ile diğer organizma ya da doğal bir olay sonucu parçalanmaktadır. Tarımsal çevre kirliliği bazı tarımsal uygulamalar sonucunda ortaya çıkar. Çünkü çoğu organik üretimi yapabilmek ve devamlı kılmak için doğal yapının dışına çıkmak, toprak işlemek, kimyasallar kullanmak gibi zorunlu uygulamalar gerekir. Temel besin üretimi nihayetinde fotosentez yoluyla organik madde oluşturan yeşil bitkilerden gelir. Başka bir deyişle, bu nitelikli bitkiler topraktan su ve bitki besinleri çıkarmak ve atmosferden karbondioksit, şeker, yağ vb. Organik ürünler üretilmektedir. Bu ürünler bazen gıda, bazen yem ve bazen endüstriyel hammaddelerdir. (Baş, 2010). Çevre kirliliği doğanın olumsuz etkilerle temel unsurlarının bozulmasıdır. Canlıların yaşam kaynakları toprak, su ve havanın bozulması yaşamsal yönden olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir.

Çevre Sorunlarının Ortaya Çıkışı

İnsanların nüfuslarının hızla artması, yüksek yaşam standartlarında ve lüks içinde yaşama çabaları nedeniyle doğal kaynakların aşırı tüketimi, buna karşılık doğal kaynakların sınırlı olması ve belli bir taşıma kapasitesinin bulunması çevre sorunlarının ortaya çıkmasındaki temel etkenlerdir (Sözüdoğru, 2011, s.151). Çevre kirliliği, çevreyi oluşturan unsurların kalitesindeki değişiklik ve değerinin kaybıdır. Zamanla, çevre sorunları birikmeye ve varlıklarını duyurmaya devam etmektedir. Dünyamızın ve doğal yaşam ortamlarımızın karşılaştığı belli başlı problemler kısaca şu şekilde sıralanabilir” (Torunoğlu, 2011, s. 7):

- Doğal varlıkları (hava, su, toprak orman,) hızlıca kirletme ve yok etme

- Plansız şehirleşme
- Çevreye zarar veren teknolojilerin sanayide kullanılmasından kaynaklanan problemler
- Sanayinin ilerlemesi, enerji ve maden alanlarında uygulanan doğru olmayan stratejiler
- Madenlerin işletilmesinde, sanayi ile ilgili yer seçiminde ve enerji üretiminde tabii varlıkların ve yaşamın dikkate alınmaması
- Yeraltı ve yerüstü serveti, madenler, petrol ve diğer doğal kaynaklara olan talep artmakta, bu kaynakların hızlı tüketimi ve bu kaynakların yönetimi sırasında ortaya çıkan çevresel sorunlar
- Ozon tabakasındaki delinme, küresel ısınma ve iklim değişikliği
- Atık sorunları; çöpleri hem içerik (radyoaktif, tehlikeli ve hastane atıkları,) hem de miktarları büyük sorunlara neden olması
- Çevre sorunlarına yönelik yaşam kalitesindeki bozulmadan kaynaklı sağlık sorunları (kanser vb.) ve hastalıklardaki artış.

Çevre Eğitimi

W. Stapp'ın 1964'te önerilen çevre eğitim tanımı, tanımı ve ardından gelen bilimsel araştırmaları takip eden bilim adamları için temel oluşturur. Stapp'a göre, "Çevre eğitimi biyofiziksel çevre problemleri, bu problemlerin nasıl çözüleceği ve bu problemleri çözmek için motive olmuş bireylerin nasıl yetiştirileceğini içeren eğitim sürecidir (Örnek,1994: 2).

- Good, çevrenin eğitimi, bireyler ile sosyal, kültürel ve biyofiziksel ortamları arasındaki ilişki, değerler ve tutumların tanımlanmasını ve ayırt edilmesini içerir. Çevre eğitiminin dünyanın karşılaştığı sorunları anlayan, bu sorunları nasıl çözeceğini bilen ve gönüllü olarak yapan insanları yetiştirmeyi amaçladığını söyledi. Çevre eğitimi ilkelerini açıklar, durumu anlar ve ilgilenir (akt. İşyar,1999,32).
- Bütünsel çevre eğitimi, çevreye ve ilgili konulara duyarlı bir dünya toplumu oluşturma sürecidir. Toplum bilgi, davranış, motivasyon ve becerileri yürütebilir, böylece günümüzün sorunlarını çözmek ve geleceği önlemek için araştırmalar yapılabilir (Ayvaz,1998: 98).

- Çevre eğitimi, bir kişinin kültürü ve biyofiziksel çevre arasındaki ilişkiyi anlamak için gerekli beceri ve davranışları geliştirmek için tanımlanabilir değerler ve açıklayıcı kavramlar sürecini içerir (Gökler ve Yılmaz, 1999).
- Disinger'e göre çevre eğitimi, biyofiziksel ortamı ve sorunlarını ve bunların nasıl çözüleceğini anlayan gönüllüleri eğitmeyi amaçlamaktadır (Disinger,1983: 59-68).

Haziran 1992'de Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Derneği (dünyanın önde gelen kuruluşlarından biri) tarafından hazırlanan rapor çevre eğitimini şu şekilde açıklamaktadır:

Çevre eğitimi, doğal ve insan yapımı yapıları çevrelerin hassas ve anlayışlı bir vatandaşlık duygusu geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası bir araştırma alanıdır. Çevreye duyarlılık ve bilgiyi gerçekleştirmenin yolu, sonuçta çevre sorunlarını ve halkın bilinçlendirilmesinde değer düzenlemeleri (çevre etiği) çatışmalarını çözmek ve yeni sorunları önlemek için gereken manevi altyapıyı oluşturmaktır. Çevre eğitimi ayrıca insanların sorgulama, çözüm üretme ve karar verme gibi becerilerinin geliştirmesini amaçlaması gerekmektedir. Bu nedenle, kalite düzeyi yüksek bir ortam hazırlayıp, yüksek kaliteli bir yaşam sağlamalıdır (Uzunoğlu, 1996:8).

Çevre Eğitiminin Amaçları, Esasları, Hedefleri

Çevre eğitimin amaçları genel eğitim amaçları gibi açıklanmıştır. Bunlar bilgi, yetenek, davranış ve değerlerin gelişimini içerir. Ancak, özel bir çevresel boyut ekler. Bu çevresel boyut, insanlar, kültür ve biyofiziksel çevre arasındaki ilişkidir. Bu durumda, her şeyden önce çevreyi hedefli bir şekilde, yani bilgi, kavramlar ve yetenekler üzerinde incelenmelidir. İkincisi, çevreyi anlayışlı, yani tutum, değerle ilgili hedefler ve son olarak karar alma ve daha öncesinde kazanılan amaçlar üzerindeki çalışmalarla görüşlerini ifade etmektedir (Çelikkıran,1997: 57).

İleri (1998) tarafından çevre eğitiminin amaçları aşağıdaki gibi açıklanmıştır: Çevre eğitiminin temel amacı; robot ve atom kültürünü öz merkezli düşüncenin ve yaşamın merkezi olarak görenleri, bilimsel bilgi ve çevre bilgisine sahip insanlar, bilgi çağına göre kültür ve sanat eğitilmelidirler. Dengeli bir zihinle, düşünmeye, yaşam ve eğlencenin tadını çıkarmaya ve çözümler sunmaya, ülkenin ve insanlığın geleceğine hizmet etmeye odaklanabilirler (İleri,1998: 4-5).

Diğer bir tanımda ise çevre eğitimin başlıca amacının toplum ve kişilerin tabiat ve yapay çevrenin karmaşık yapısının ve bu yapının ortaya çıkardığı biyolojik,

sosyal, fiziki, kültürel ve ekonomik özelliklerinin birbirleri ile etkileşimlerini anlatma; farklı maddi ve manevi değerlerinin, davranışlarının, pratik çözümlerinin, çevrenin iyileştirmesi ve çevreye ait problemlerinin çözümünde sorumluluk sahibi bireylerin etkili ve verimli bir biçimde katılmalarını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Diğer yönden çevre konularının ortaya konulduğu alanlarla eğitim yöntemlerinin arasında gereken bağı kurmakta çevre eğitim amaçları arasında yer almaktadır (İspir,1991: 141).

Geray (1997), çevre eğitiminin temel amacının "genel çevrenin kişisel olarak anlaşılması, çevre ile etkileşimin eleştirel görüşleri, çevre konularının anlaşılması ve bilinçli, bilinçli ve aktif vatandaş büyümesi olduğunu vurgulamaktadır.

Bireyin sosyal çevresi ile ilgili çevre haklarını savunmak ve gerçekleştirmek için, karar alma sürecini, izleme, değerlendirme ve kontrol sonuçlarını etkileyen çevresel karar alma süreçlerine katılmada organize, kendine güvenen kendine güveni benimsemek; Çevreyi tahrip etmeden çevreye yarar sağlayan çeşitli siyasi, yasal, sosyal ve idari girişimler, STK'lar geliştirme alışkanlığını geliştirir (Geray,1997). Ulusal Çevresel Eylem Planı, çevre eğitimindeki temel amacın, eğitim ve öğretim sürecinde insanların sahip oldukları bilgi, beceriler ve değer yargılarıyla iyi vatandaş olmalarına yardımcı olmak, böylece çevresel konularda sorumlu eylemleri teşvik etmek ve teşvik etmektir (Doğan,1997; 2).

Bu genel hedefe ulaşmak için, yüksek derecede çevre bilincine sahip bir toplum yaratmada gerekli olan eğitimin temel hedef ve amaçları Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planının Çevre Profesyonel Komitesi'nin raporunda listelenmiştir:

- a) İnsan çevresinde meydana gelen çevresel ve doğal olaylar için hassasiyetle yöntem yaratıp ve çevre olaylarını duyularla algılayabilme,
- b) Yapay çevrenin ve doğal çevrenin sahip oldukları özellikleri karşılaştırabilme, analiz edebilme ve etkileşim ağını kontrol edebilme,
- c) Çevreye yönelik yapılan araştırmalarda gerekli olan tekniği ve yöntemleri öğrenip ve uygulayabilme,
- d) Çevre bilimiyle diğer disiplinlerin arasında dinamik ilişkiyi inceleme ve anlama,
- e) Kavramları geliştirme yeteneğinin geliştirilmesi, böylelikle çevre sorunlarının belirlenmesi, çözme işlevini ve becerisini edinme,
- f) Çevreyle alakalı olaylara dikkat etmenin ve bu olayların insanın yakınında veya dışında meydana gelip gelmediğini entegre etmenin önemini hissetmek,

- g) Doğa koruma felsefesini doğal çevre ve yaşam ortamında geliştirme ve uygulama becerisi,
- h) Sosyal hayatı için gerekli olan özelliklerini geliştirme (güven, sorumluluk, yaratıcılık, kendini başkalarına ifade etme, inandığı şeyi uygulama),
- i) Değer yargısının ne olduğunu anlayan ve aynı değer yargısına sahip olmayanlarla oluşan çelişkilerin üstesinden nasıl geleceğini öğrenen,
- j) Doğal çevre özelliğine zarar vermeden koruyabilme ve geliştirme, sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi ya da katılan bireylerin eğitilmesidir (Doğan, 1997).

Tutum

Tutum, Latince kökeni harekete hazır olma anlamını taşıdığı yönünde görüş birliği bulunmasa da, yapılan araştıma ve tanımlar tutumun farklı yönlerini vurgulayarak tutum kavramını tanımlamışlardır (Tavşancıl, 2005). 1960'lı yıllara kadar tutum, ABC modeli kapsamında, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak üç bileşenden oluştuğu kabul edilemekteydi. Günümüzde tutumun, nesnel olarak değerlendirmesinin temel alındığı yaklaşım kabul görülmekte ve bu doğrultuda bir nesne, olay, kişi veya duruma bağlı zihinsel eğilim şeklinde tanımlanmaktadır (Ajzen, 2001). Tutuma yönelik dört işlev ortaya konulmaktadır. Bunlar: Bilginin sağlandığı işlev: Tanıma, tahmin edilebilen ve belirsiz olmayan uzak bir yer durumuna getirme amacıyla fiziki ve sosyal çevre hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlamak.

Uyumun sağlandığı işlev: İstenilene yönelterek, istenmeyeni uzak tutma bu biçimde arzu edilene yönelmek.

Benliğin ifade edildiği işlev: Bireyin kendine ve topluma kim olduğunu gösterme, kimliğiyle varolmasını sağlamak.

Egonun korunması: Sahip olunan tutumlar bireyi kendinden ve etrafındakilerden korumaya yardım etmektedir (Tavşancıl, 2005). Bu işlevler nedeniyle, tutum birey, grup ve toplumlar açısından önemli bir kavramdır.

Çevresel Tutum

Çevresel sorunları ancak tutum ve davranışları değiştirerek ortadan kaldırılabılır. Gerçek şu ki, çevreye karşı olumsuz bir tutumu olan bireyler çevre

sorunlarına duyarsız olacak ve çevre için sorunları da devam edecektir (Uzun ve Sağlam, 2006; Balcı, 2012; Sadık ve diğerleri, 2011).

Çevre bilincini ve dünya vatandaşlığını tüm çocuklara getirmek, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve tüm insanlığın birincil sorumluluğudur. Bu görev, çevre bilincinin ve ekolojik kültürün artırılması ve çocuklar arasında olumlu çevresel tutum ve davranışların bulunduğu bir çevre eğitim modeli oluşturulmasıyla gerçekleştirilebilir (Kazak, 2014).

Öğrencilerin çevreye karşı tutumlarını anlamadan olumlu çevresel davranışlar kazanmaları tesadüfi olabilir. Bu rastgele durumu ortadan kaldırmak için, planlanan eğitim faaliyetlerine karşı olumlu bir çevresel tutum elde etmek gerekir (Özçelik, 2010; Yaşaroğlu ve Akdağ, 2013).

Kuşkusuz, çocuklar için ilk çevre eğitimi ailede ve gözlem veya sosyal öğrenme yoluyla gerçekleştirilecektir. Çevre bilinci, çocukların genel sosyal sorumluluk bilincinin bir parçası olarak düşünülebilir (Ocak ve Özpınar, 2013; Erkal vd., 2011). Hassas bir çocuk, anneler, babalar ve ailedeki diğer yetişkinler arasındaki farklılıkları ve çelişkileri, birbirlerine ve çevreye karşı tutumlarını, ebeveynlerin ve diğerlerinin tutum ve davranışlarını kolayca gözlemleyebilecektir (Balcı, 2012). Ailenin ardından çocuğun çevre tutumunda etkili olan kişi öğretmenlerdir.

İletişim Becerileri

İletişim

Psikoloji sözlüğünde iletişim, "bir izlenim ya da etkinin paylaşılması, çevre koşullarından canlıya ya da bir canlıdan başka bir canlıya yönelik izlenim akışı" olarak tanımlanmaktadır (Warren vd., 2003). İletişim insanların duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini paylaşarak birbirlerini anlama süreci olarak tanımlanabilir (Gürgen, 1997).

Özen (2001) iletişimi, kişiler arasındaki duygu ve düşüncelerin anlamlandırılarak belirli teknik ve yöntemler ile birbirlerine iletilmesi süreci olarak tanımlamıştır. İletişim, paylaşımdır. İletişim bireysel duygu ve düşünceleri toplumsal hayata aktardığı için sosyal yaşamda önemli bir rol oynar. İletişim mesaj alıp göndermeyi içine alan haberleşme sürecidir (Bilgin, 2003). Bu sebeple iletişim, gönderici ve alıcı arasında, bilgi ve duyguları iletme ve onları anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 2010).

İletişim, toplumsal hayatın temelidir. İletişim olmadan sosyal hayattan bahsetmek pek mümkün değildir. Sosyalleşme ve toplum olma aşamasının temeli iletişimdir. İletişim, toplumun yaşamı içerisinde kurduğu insan ilişkileri bağlamında paylaşıp ve geliştirilmiş anlamların zamanave mekanlara iletilmesini sağlamaktadır (Altıntaş ve Çamur, 2004).

İnsanları diğer canlılardan ayıran özellik, aklını kullanabilmesi, duygu ve düşüncelerini diğer insanlara aktarabilmesidir. İnsanların bu özelliklerini kullanabildiği tek yol iletişimdir. İnsanoğlu yüzyıllar boyunca iletişim kurarak birbirini etkilemiş, duygu, düşüncelerini, kültür ve uygarlığını geliştirerek bugünkü uygarlık seviyesine ulaşmışlardır (Orta, 2009).

Literatürü incelediğimiz zaman çok sayıda iletişim tanımı yer almaktadır. Aynı kavramın farklı disiplinlerde, 15 ayrı anlamda kullanıldığı belirlenmiştir. İnsanlar psikolojik olarak hayatı boyunca, kendini ifade etmek ve varlığının kendisine bildirilmesi ihtiyacı içerisinde. İnsan, bu ihtiyaçlarını gidermek için çeşitli iletişim yollarına başvurur. İnsanın psikolojik ihtiyaçları iletişimi doğurur. İletişimde önemli nokta kendini ifade eden kişinin tam anlamıyla kendini değerlendirebilmesidir. En önemli ortak nokta ise, bireyler arasında duygu ve bilgi birikimine dayalı bir alışveriş olmasıdır (Kuzu, 2003: 158).

İletişimin İşlevleri ve İletişim Becerileri

İletişim, varlıkların birbirleriyle yakınlık kurarak paylaşmasını ve bağ kurmasını sağlar. İyi kurulan iletişim insanlara kendimizi tanıtmaya fırsatı tanırken aynı zamanda ihtiyaç anında insanların bize sosyal destek vermelerini sağlar. Sosyal yakınlık iletişim becerilerimizi geliştirir (McMahon, 1997: 211).

İnsanların düşünme, düşündüğünü aktarabilme, toplumsal hayatın temelidir. İnsanların duygu ve düşünce paylaşımlarını sınırlamak ya da paylaşımı artırmak, insanların hayat tarzlarını değişime uğratar. Çünkü mesajlar yoğun bir şekilde üretilir ve geniş bir alana yayılır. Hiçbir teknik buluş, insanların hayat tarzını, bilinçlenmesini ve toplumsal davranışlar göstermesini iletişim teknolojisindeki gelişmeler kadar etkilememiştir (Cüceloğlu, 2005: 219).

İletişimdeki ana öge anlamaktır. İletişimi başlatan kişi, duygu ve düşüncelerini, ilişkilerini karşısındaki kişiye aktarmayı talep etmektedir. Bireylerin anlatma eylemlerinin iletişim yönünden amacı "anlaşılma" olarak tanımlanmıştır (Baltaş ve Baltaş, 2002: 19).

İnsanlar yalnızca konuşma ve dinleme ile sınırlı olmayan, iletişim sayesinde, hem birlikte yaşamanın gerektirdiği düzeni sağlarlar, hem aralarındaki sorunları çözümlerler, hem de bilgi, değer ve kuralları yeni kuşaklara kazandırır (Önder, 2004: 11).

İletişim becerileri; kişinin toplumsal ortamlarda maske takmadan ve “ben” savaşı vermeden, karşısındaki kişiyi değerli görerek, ona saygı göstererek, onu anlamaya çalışması ve karşısındaki kişinin de kendisini anlaması için birbirleriyle tutarlı anlamları karşısındaki kişiye iletip, karşısındaki kişiden olumlu dönütler alması sonucu içinde bulunduğu toplumda rahat yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır (Dökmen, 2006). İletişimin etkili olabilmesi için etkin dinleme ve etkili tepki verebilme önemli etkenler olarak görülmektedir (Egan, 1994).

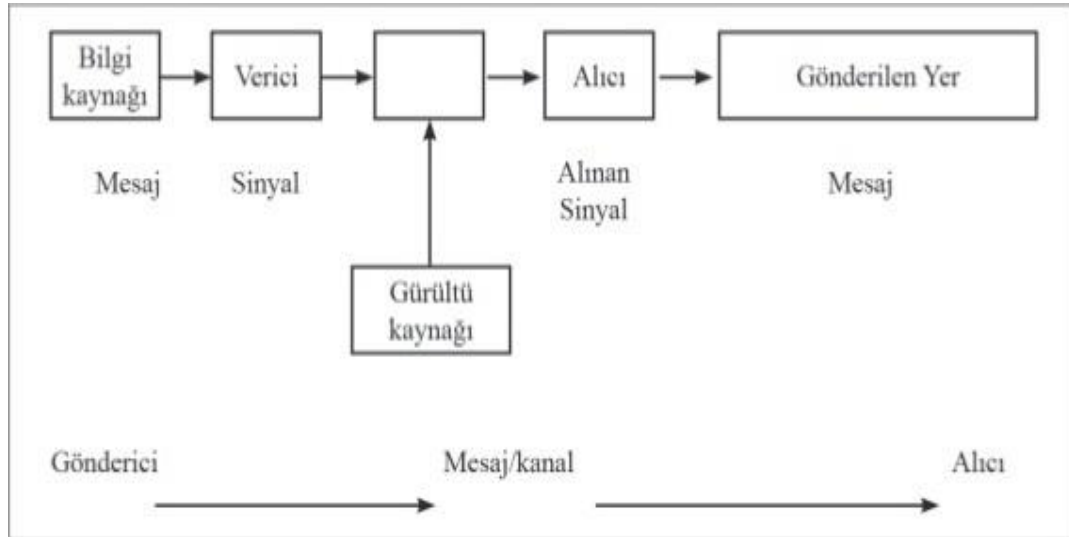
İletişim insan hayatında önemli bir role sahiptir. İletişimin işlevlerinden biri, insan hayatını kolaylaştırarak toplumsallaşma sürecinde etkili olmasıdır. İletişimin en önemli işlevlerinden biri, bilgi toplamadır. Tüm çevreyle uyumlu ilişkilerin kurulabilmesi için bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan iletişim araçlarıyla bilgiye ulaşır. İletişim, karar verme süreci için de önemlidir. Karar süreci bilginin doğruluğu tarafından direkt etkilenir. İletişimde diğer önemli fonksiyonlardan biri, karşındakini ikna etmek ve onu etkilemektir. İletişimde ikna etmede veya etkilemede temel amaç karşındakini kendi düşüncene yaklaştırmaktır. İkna etme yöntemi kişiyi etkileyerek isteğinin, düşüncesinin ve tutumlarının aksi yönünde bir değişimin olması amaçlanır ve iletişimin diğer bir işleviyse öğretici olmasıdır.

Öğrenme ortamında iletişimin rolü çok önemlidir. Birleştiricilik, iletişimin diğer işlevlerinden birisidir. Toplumda bireylerin bir arada olması ve ilişkilerdeki sürekliliği iletişimle sağlamaları önem arz etmektedir (Gürgen, 1997).

Özetlemek gerekirse iletişim, birey ve toplum açısından çok önemli bir yere sahiptir. İyi kurulan iletişim, sosyal yaşantıda olumlu sonuçlar yaratırken, sağlıklı bir şekilde yürütülmeyen iletişim olumsuz sonuçlara, yaşantılara sebep olmaktadır. İletişimin en önemli amacı insanlar arasında anlaşmayı sağlamaktır. İletişim sürecinde yaşanan başarısızlıklar, alıcı tarafından mesajın yanlış anlamlandırılması, göndericiyle alıcının arasında anlaşmazlıkların yaşanması, yanlış kanalın seçilmesi, geribildirim verilmemesi, hatalı geribildirimlerden kaynaklanabilmektedir (Gürgen, 1997).

İletişim Modeli

İletişim sürecinin çalışmasıyla ilgili farklı modeller vardır. Bu modellerin en ünlü süreçlerini açıklarken en yaygın kullanılan modeller Shannon ve Weaver'ın modelleridir (McShane ve Glinow, 2000). Aşağıda şekil 2'de model gösterilmiştir.



Şekil 2. Shannon ve Weaver İletişim Modeli (McShane ve Glinow, 2000)

Bu modelde görülen iki ana iletişim birimi gönderici ve alıcıdır. İletişim, gönderen ve alan arasındaki kanallar aracılığıyla gerçekleşir. Önce gönderici, gönderilmek istenilen mesajı düzenleyip belirli kurallar ve ilkelere uyarak bir ileti şekline dönüştürmelidir.

Bu işlem kodlama (code, encode) olarak adlandırılmaktadır. Mesaj kelime, jest, mimik, ses tonlamaları ile ya da işaret ve sembollerle kodlanabilmektedir. Mesajın kodlanmasının ardından, bir veya daha fazla kanalın aracılığı ile alıcıya iletelebilmektedir. Alıcının mesajı farkına varması ve kodu çözmesi düğüm çözülmesi olarak adlandırılmaktadır. Düğüm çözme işlemi, mesajı oluşturan işaret ve simgelerin çözülüp anlaşılmasıdır. Alıcının düğümü çözmesiyle mesaj anlaşılmıştır, fakat alıcının bu anlamlandırması bazen göndericinin aktarmaya çalıştığı anlamı taşımayabilir. İdeal olarak, alıcının gönderenin istediği şekilde yolladığı mesajı göndermesi gerekir.

Genellikle gönderen, alıcının mesajı alıp almadığını veya mesajı doğru alıp almadığını bildirir. Bu, alıcı tarafından ayarlanan bir cümle veya alıcının davranışından türetilen dolaylı kanıt olabilir. Bu geri bildirim aracılığıyla iletişim

sürecini tekrarlayın. Çünkü, geri bildirim mesajı karşı taraf tarafından kodlanır, gönderilir, alınır ve kodu çözülür.

İletişimin gerçekleştiği ortam iletişimi de etkiler. Gönderenin mesajı ile alıcının mesajı arasında bir fark varsa, yani iletim engellenirse, modeli etkileyen faktöre "gürültü iletişimi" veya "iletişim engeli" denilmektedir. Gürültü psikolojik, sosyal veya yapısal bir bozukluk olabilir. Ortamdaki fiziksel gürültü, gönderen veya alıcıdaki olası nörofizyolojik engeller veya mesajın doğru iletilmesini veya yorumlanmasını etkileyen psikolojik engeller gürültünün kaynağı olabilir (Toy, 2007).

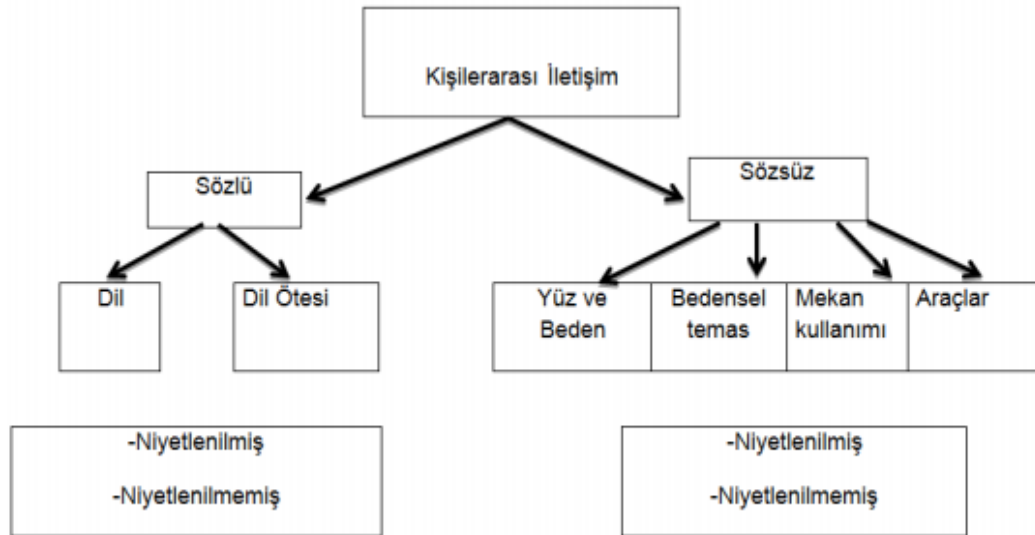
İletişim Sınıflamaları

İletişim ünitesinin bir insan iletişimi olduğu göz önüne alındığında, birimdeki insan sayısının dört başlığından ve iletişim için ortam yapısından düşünülür. Bunlar: Birey-içi iletişim: Bu, bireylerin açıklayıp açıklayarak mesaj oluşturduğu bir iletişim şeklidir.

Bireylerarası iletişim: Kaynak ve amaç, insanlar tarafından oluşturulan iletişim biçimleridir.

Kurum içi iletişim: Herhangi bir kurum (kuruluş) içinde gerçekleşen iletişim. Kitle iletişimi: Bu, belirli kaynaklardan bazı bilgi ve semboller üretme, bunları çok sayıda insana iletme ve açıklama sürecidir (Dökmen, 2010). Burada dikkate alınacak iletişim türü kişilerarası iletişimdir.

Dökmen (2010) bireylerarası iletişimin sınıflandırılmasını dikkate alarak bu kategorileri kapsayan bir sınıflandırma önermiştir.



Şekil 3. Bireylerarası iletişim modeli (Dökmen, 2010)

Yukarıdaki sınıflandırmaya göre, sözlü iletişim iki türe ayrılır: dil iletişimi ve diller arası iletişim. İletişimimde belirtilen ifadeler dillerle iletişim kapsamında olsa da, ifadeleri diller arası iletişim ile ilgilidir. Sesin niteliğini ilgilendiren; sesin hızı, ses tonu, şiddeti, vurgulaması, duraklaması ve diğer özellikleri dil ötesi kapsamında yer almaktadır. Sözsüz iletişim, dil dışındaki iletişim türlerini içerir. Yüz ifadeleri, göz teması, yüz ifadeleri, jestler ve vücut duruşları yüz ve vücut iletişimi ile ilgilidir. Başkalarıyla iletişim kurmanın diğer bir yolu fiziksel temas olarak belirtilmektedir. Sözsüz iletişim yöntemlerinden biri bireysel alanın ve mesafenin kullanılmasını temsil eden alanın kullanımıdır. Sözsüz iletişimin başka bir yöntemi de, farklı araçlar (kıyafetlerden kullanılmış parfümlere veya rozetlere kadar) kullanarak başkalarına mesaj göndermektir. İki grup arasındaki iletişim aynı zamanda kasıtlı veya kasıtsız davranış da içerebilir (Dökmen, 2010).

Sözsüz iletişim ile karşılaştırıldığında, sözlü iletişim ve sözsüz iletişim güçlü bir güce ve etkiye sahiptir. Yaşamda karşılaşılan sosyal koşulların üçte ikisi, anlamın sözsüz ipuçlarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Burgoon, Buller ve Woodall, 1989).

İletişime Kuramsal Bakış

Ortak Faktör Modeli

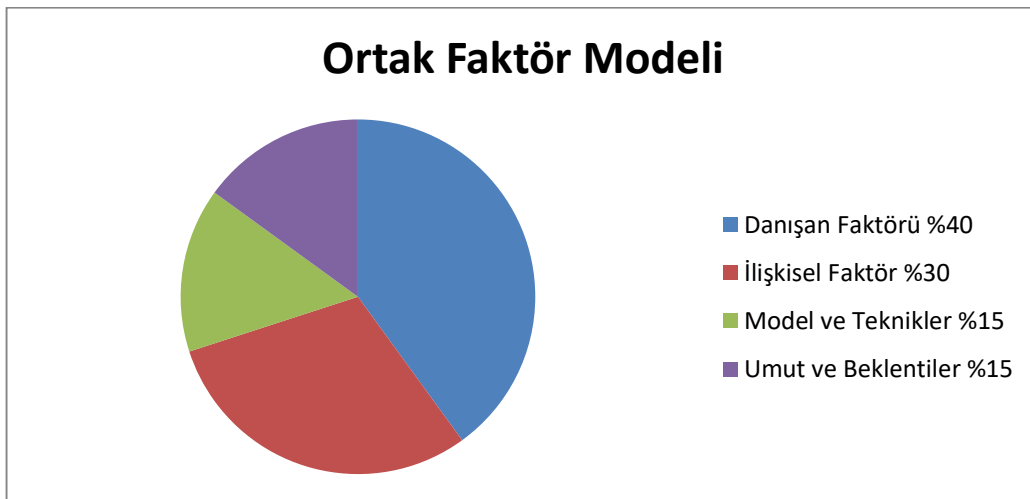
Ortak faktör modeli, genel anlamda psikoterapi uygulamaları sırasında ortaya atılan fikirlerin farklı yönlerinden ziyade ortak noktalarına değinmektedir

(Wampold,2007). Goldfried (1995) her kuramda farklı isimlerle geçen terimlerin aslında benzerşeyleri anlatmak istediğini vurgulamaktadır. Örneğin bir kuramda geçen “kısır döngü” kelimesinin diğer bir kuramda “oyun” olarak adlandırıldığını başka bir kuramda ise “temel şemalar” olarak geçtiğini söylemektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar terapi yöntemlerinin ortak noktalarda birleştiğinde çok daha etkili olacağı yönündedir (Lambert, 1992). Fakat ortak noktalara odaklanırken, kuramların kendilerine özgü olan detaylarını göz ardı ettiği düşünüldüğünden bu konu ortak faktör modelinin aldığı eleştirilerin en başında gelmektedir.

Goldfried (1995) psikoterapi yaklaşımları arasındaki ortak noktaları şu şekilde toplamıştır:

1. Danışana hem iç görü kazandırması hem de dış dünyaya karşı algı oluşturmalarını sağlaması
2. Gerçeklik algısını sorgulamasına yardımcı olabilmek
3. Terapi sürecinin işe yarayacağı inancı
4. Terapötik ilişki
5. Duygusal süreçlerin düzenlenmesine yardımcı olmak

Ortak faktör modeli ile ilgili verilmiş olan görselde ise bireyin yaşamı boyunca bireylerle kurduğu iletişimin ne denli önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Danışanın umudu, beklentisi, danışma sürecindeki model teknikler kadar kişiler arası ilişkiler de önemlidir.



Şekil 4. Ortak Faktör Modeli

Transaksiyonel Analiz

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle çevresiyle devamlı iletişim halindedir. İletişim sürecinde birey genellikle öğrenilmiş davranışları sergilemektedir. Budavranışlar istendik biçimde eğitim sayesinde değiştirilebilmektedir (Çam, 1999: 18).

İletişimin öğrenilen bir süreç olduğunu haklı çıkaran bir kuramla bu görüşü desteklemek oldukça mümkündür. Eric Berne' nin ortaya koymuş olduğu Transaksiyonel Analiz (TA) Kuramı bir kişilik kuramı olmasına rağmen iletişimin nasıl kurulduğunu ve iletişim halindeyken bireyin nelerden etkilendiğine de değinmektedir. Transaksiyonel analiz kuramı geçmişteki yaşantıların şu anki karar ve iletişim yöntemlerini etkilediğini savunur. Öte yandan iletişim halinde olunan insanların kişiye nasıl yaklaştığını yine bireyin kendisinin belirlediği bu kuramın en önemli noktalarındandır (Karababa ve Dilmaç, 2016: 66). Transaksiyonel analiz kuramının özünü oluşturan teoriler şu şekilde ifade edilebilir.

- a. İnsanlar denktir: Bir kişinin hayatındaki tercihleri ve davranışlarının önemli olmadığını tüm bireylerin değerli olduğu ifade edilmektedir. Bireyler arasında farklılıkların olabileceği fakat herkesin denk olacağını bireyin davranış ve düşünceleri kabul edilmese de saygı duyulabileceği vurgulanmaktadır (Akkoyun, 1998: 5).
- b. Bütün bireylerin zihinsel kapasitesi vardır: Bireyler beyin işleyişini bozacak bir anomali olmadığı sürece etraflarındaki aynı zamanda özlerindeki değişimi ve gelişimi idrak edebilecek kapasiteye sahiptir (Akkoyun, 1998: 5).
- c. İnsanlar hayatlarını kendileri şekillendirir: Bireyler kendi tercihlerine ve yaşamına yön verirler, seçimlerin olumlu ve olumsuzluklarını yine kendileri belirlerler. Buna bağlı olarak da hayatının yörüngesini çizmek kişinin kendi elindedir (Akkoyun, 1998: 5).

Berne'ye (2001) göre, Transaksiyonel Analiz kuramının temelinde ego durumları yatmaktadır. Transaksiyonel analizde kişilik konstrüksiyon ve işlevsellik olarak irdelenmektedir. Konstrüksiyon yönünden ego durumu his, idea ve hayat olarak bölümlendirilmiştir. Konstrüksiyon; bir davranış kalıbında ve kişiliğin bölümlerinde bulunan kısımları ortaya koyar (Berne, 2001: 24). İşlevsellik ise ego durumlarının işleyiş ve iletiliş şekli olarak belirtilir. Bireylerin düşünce, duygu ve davranış üçlüsü çocuk, ebeveyn ve yetişkin ego durumlarından etkilenmektedir (Akkoyun, 1993: 18). Bu ego durumlarının ayrıntıları şu şekilde açıklanabilir:

Ego Durumları

Ego durumları, transaksyonel analizin en temel yapıtaşını oluşturmaktadır. Belirli bir zamanda meydana gelen duygu, düşünce ve davranışların yansıması olarak tanımlanabilmektedir (Berne, 2001). Varoluşsal fenomenler olarak ta adlandırılan ego durumları kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır. Bunlar: Çocuk, ebeveyn ve yetişkin ego durumlarıdır.

Çocuk Ego Durumu

Hayatın ilk beş yıllık döneminde tutulan kayıtlar bu ego durumunu etkilemektedir. Çocuğa kızılması ya da çocuğun ödüllendirilmesi gibi davranışlar bu dönemde yapılı ve kalıcı hale gelir. Ayrıca hayatın ilerleyen dönemlerinde de bireyler çocuk ego durumunu sergileyebilirler. Çocuk ego durumu da kendi içerisinde üç bölüme ayrılmaktadır. Bunlardan ilki doğal çocuk olarak adlandırılan bölümdür. Doğal çocuk anne ve babadan bağımsız kendi kişilik gelişimine izin verilmiş, özgüveni yüksek bir tavır sergiler. Uslu çocuk olarak adlandırılan kısımda ise otoriteye karşı boyun eğme söz konusudur. Bu ego durumuna sahip kişiler açık çatışma yaşamaktan çekinirler.

Bu yüzden genellikle kabullenici ve boyun eğici bir tutum sergilerler. Son olarak asi çocuk olma eğilimi otorite ile ters bir tutum içerisine girilmesi anlamındadır. Başka bir deyişle kişinin, otoritenin söylem ve tavırlarına ters davranmasıdır (Keçeci, 2007: 5).

Günlük hayatta bütün ego durumlarının işlevsel olabileceği durumlarla karşılaşılabilir. Örneğin çocuk ego durumu, daha yaratıcı orijinal düşüncelerle düşünce çeşitliği oluşturulabilecek zamanlarda daha işlevsel olabilirken yetişkin ego durumu ise karmaşık ve içinden çıkılamayacak zamanlarda karar almada etkin bir şekilde kullanılabilir. Tek bir ego durumunu kullanmak ise istenmeyen olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalınmasına yol açabilir.

Ebeveyn Ego Durumu

Ebeveyn ego durumu; insanların hayatlarında ebeveyn rolünde olan kişilerden özümsemiği duygu, düşünce ve davranış kalıplarıdır (Akbağ ve Deniz, 2003: 267). Bu bölüm kişiliğin tavır ve davranışlarını nasıl ayarlaması gerektiğiyle ilgili öğüt ve emirler veren bölümdür. Kendi içerisinde iki bölümden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi koruyucu ebeveyn ego durumudur. Bu ego durumu kişiyi

dışardangelebilecek tehlikelere karşı koruma amacıyla hareket etmektedir. İkinci bölüm olaneleştirci ebeveyn durumu ise sosyal ve toplumsal kurallara uymaya yöneliktir (Karababa ve Dilmaç, 2016: 64). Eleştirci ebeveyn aile büyüklerinde kazanılan toplumsal normlar, kurallar ve yaşayış biçiminden meydana gelmektedir. Eleştirci ebeveyn toplumsal norm ve kurallara uymaya davet eder, uymayanları tenkit eder.

Aynı zamanda eleştirci ebeveyn sadece diğer bireyleri değil öz benliğini de tenkit eder. Norm ve kurallara ne kadar uyduğunu ve yeni nesillere aktarabildiğinin de öz eleştirisini yapar (Dökmen, 2006). Eleştirci ebeveyn tutucu, kuvvetli, fazla kontrolcü ve yaptırım uygulayıcıdır (Akbağ ve Deniz, 2003: 268). Koruyucu ebeveyn tehdit durumunda sahiplenici bir şekilde yaklaşır. Halkın temel inanç ve düşüncelerini norm alır ve bu sınırlardan sapma olduğunda güvenliğinin ihmal edileceğini düşünür. Koruyucu ebeveynin en belirgin özellikleri düşünceli, alakalı, affedici, yardım edici, sevecen, kollayıcı ve tedirgin oluşudur (Akbağ ve Deniz, 2003: 268).

Yetişkin Ego Durumu

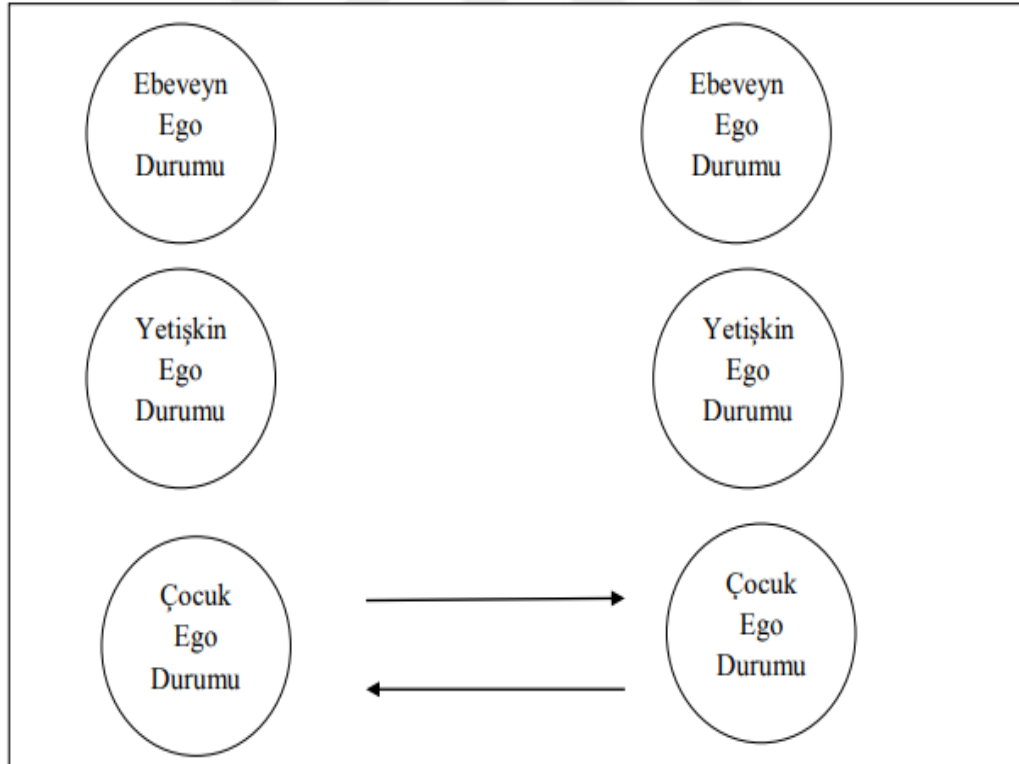
Yetişkin ego durumu kişiliğin mantık yönünü oluşturmaktadır. Bu bölümde akıl yürütme, muhakeme gibi bilişsel işlevler gerçekleşmektedir. Yetişkin ego durumunun bu işlevi sayesinde duygusal tepkiler vermekten kaçınarak mantıklı ve günlük hayatı kolaylaştıran kararlar verilir. Çocuk ve ebeveyn ego durumlarının ortasında dengeleyici bir görev almaktadır. Duyumsal veya sezgisellikten ziyade mantık süzgecinden geçirerek adımlar atmaktadır. Yetişkin ego duygusallık ve olması gerekenden farklı şekilde gerçekçi karar alırken alınan bu kararlar da belirli bir yetkinlik gerektirmektedir (Dökmen, 2006: 62).

İletişim Tarzları

İşlem analizi teorisine göre, insanlar arasındaki işlemlerin yerleşimi iletişim için çok önemlidir. Bireylerin iletişim kurarken o anda aktif olan ego durumlarını karşıdaki bireyin hangi ego durumuyla etkileşime girdiği iletişim tarzının belirleyici noktasını oluşturmaktadır. Transaksiyonel analiz iletişim tarzlarını üç başlık altında incelemektedir. Bunlar: Bütünleyici iletişim, çapraz iletişim ve örtülü iletişimdir.

Bütünleyici (Tamamlayıcı) İletişim

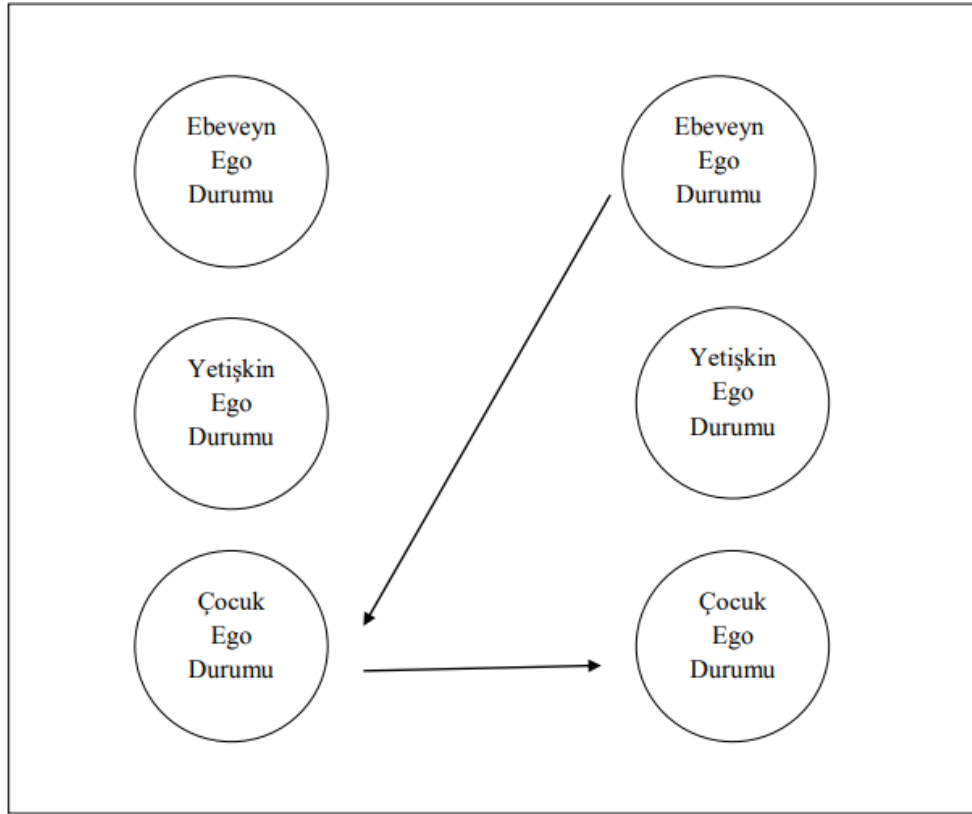
Bireyler arasında açık iletişim kurulması durumudur. Verilen tepkilerin uygun olduğu anlamına gelmektedir. Tepki verilen ve karşılık beklenen ego durumunun aynı olması ve tek bir kanal kullanımıyla birbirini bütünleştiren mesaj türüdür. Karşılıklılık ilkesine uygun bir ileti olduğu için iletişimin açık kalmasını sağlamaktadır (Berne, 2001: 34).



Şekil 5. Bütünleyici İletişim Modeli (Berne, 2001).

Çapraz (Kapalı) İletişim

Kişinin gönderdiği mesaja karşı taraftan beklediği yanıtı alamaması durumudur. Çapraz iletişimde iletişim kesintiye uğrar. İki tarafta iletişim kurmaya çalışır fakat kanallar farklı olduğu için mesaj istendik şekilde iletilemez (Berne, 2001: 35). Bu durumda mesaj ortak bir iletişim kanalına geçmediği sürece iletişim olmayacaktır. Sosyal olarak insanları en çok zorlayan iletişim türüdür (Akkoyun, 2001).

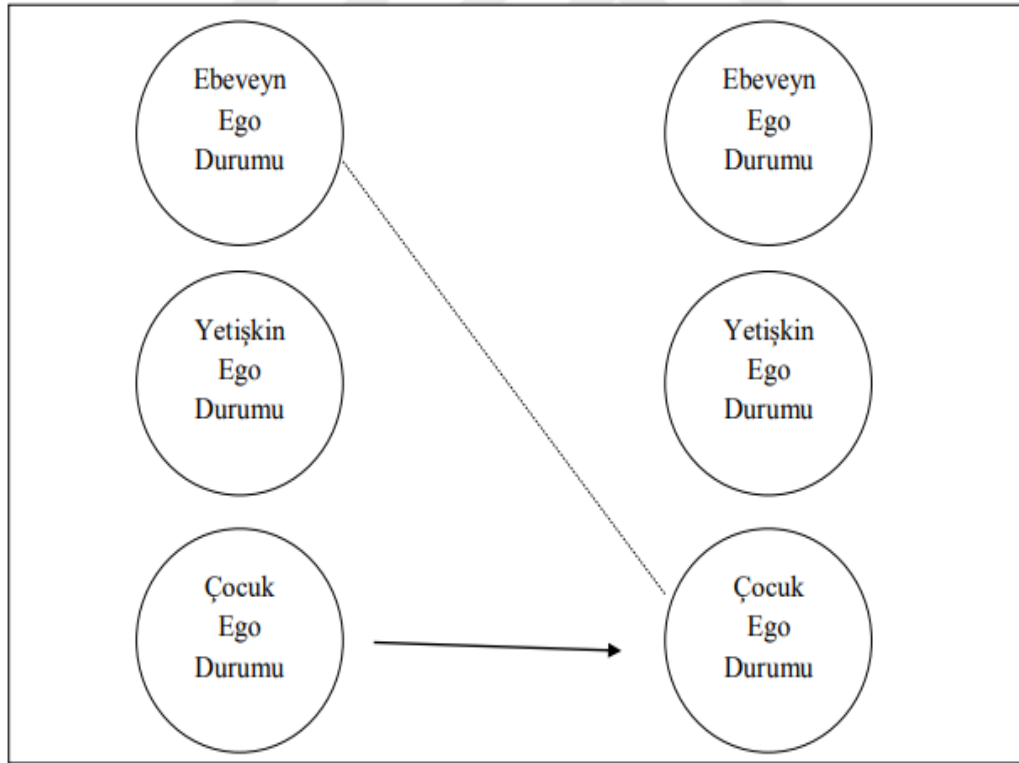


Şekil 6. Çapraz İletişim Modeli (Berne, 2001).

Örtülü (Gizli) İletişim

İletişim sürecinin karmaşık yapısını ifade eder. Bu iletişim türünde gizli bir mesaj vardır ve örtülü iletişim çatışmalara açık bir durumdur (Karcıoğlu ve Arun, 2004: 251). İletişime geçen bireyler arasında doğrudan birden fazla ego durumunun mesaj göndermesiyle ortaya çıkar. Bu mesajların içeriğine bakıldığında birinin gizli olduğu, doğrudan söylenmediği, psikolojik veya toplumsal bir çıkarımda bulunulabileceği görülebilir (Berne, 2001: 36.).

Gültekin ve Acar (2004) yapmış olduğu araştırmada; toplumumuzda daha çok kapalı ve gizil iletişimin kullanıldığını belirtmiştir. Kişiler hiyerarşide üst konumda bulunan kişilerle örtülü iletişime geçerken, benzer konumdaki kişilerle kapalı ve örtülü iletişim kurmaktadır. Karşılaşılan iletişim kazalarında çoğunlukla örtülü mesajlar gönderildiğini bu yüzden de yanlış anlaşılmanın ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bireyler olduğu gibi hislerini ve fikirlerini ifade ettiklerinde istedik tepkiyi almayacaklarını idrak ettiklerinde daha çok gizli transaksiyon kullanmaktadır. Mesajı alan kişi söylenmek isteneni anlasa ve tepkide bulunsa bile bu mesajı inkâr etme eğilimi gösterebilmektedirler.



Şekil 7. Örtülü (Gizli) İletişim Modeli (Berne, 2001).

Yaşam Pozisyonları

Yaşam pozisyonları bireylerin yaşamlarının ilk yıllarından itibaren içselleştirilen tecrübelerden elde ettiği, tutum, duygulanım ve hedeflerini ortayakoymak için kullandığı inançlardır (Akkoyun, 2001: 59-60). Transaksiyonel analizde yaşam pozisyonları dört maddede ele alınır. Bunlar; ben OK'im, sen OK'sin; ben OK'im, sen OK değilsin; ben OK değilim, sen OK'sin; ben OK değilim, sen OK değilsin şeklindedir.

Genç yetişkinlik dönemiyle birlikte bütün bireyler yaşam pozisyonlarından birini benimseyerek hayatlarını şekillendirirler. İfade edilen yaşam dönemleri yaşamın ilk yıllarından itibaren deneyimlenmektedir. Yetişkin ego durumu ise yaşla beraber "Ben OK'im, sen OK'sin" pozisyonunda farkındalık sağlayarak tercih edebilmektedir (Alisinaoğlu, 1995).

Temas İletileri

Berne (2001), temas iletisini 'insan kabul ünitesi' şeklinde ifade etmiştir. Temas iletisi; sözel ve sözel olmayan iletişim ile yollanan mesajlardır. Sözel

olmayanlar; baş hareketleri, göz kırpması, tebessüm etme, jest ve mimiklerimizi kullanma, sözel olanlar da kelime ve cümlelerle ortaya konan mesajlardır. Temas iletilerinin birey tarafından istendik olması beklenir. Olumlu iletiler insanların kendilerinin ve diğerlerinin iyi hissetmesini sağlamaktadır. Olumsuz iletiler ise “OK değil” mesajını ileterek bireyin kötü hissetmesine neden olmaktadır. Eğer olumsuz iletiler bir şarta bağlanarak söylenirse daha az yıkıcı özellik gösterebilir. Şartla birlikte verilen ileti aynı zamanda bireye “iyi özelliğinde var” mesajı iletilir. Örneğin ‘Bana hakaret ettiğinde senden soğuyorum’ ifadesi ‘Senden soğudum’ ifadesinden daha minimal düzeyde kırıcı bir etki yaratır (Solomon, 2003).

Shannon ve Weaver’ın Matematiksel Modeli

Matematiksel model iletişimi basit bir yapı olarak görüp duygulardan uzak bir yaklaşıma sahiptir. İletişimin tek yönlü olduğunu vurgulayan model verilmek istenen mesajın anlamının iletide saklı olduğunu savunmaktadır. Bu modele göre iletişim sürecini etkileyen olumsuz faktörler vurgu almaktadır. Modelin temel amacı iletişim sürecinin bozulmadan aktarımın tamamlanmasıdır (McQuail, 2005).

Laswell ve İletişim Zinciri Modeli

“Laswell formülü” olarak ta geçen bu modelin öğeleri “kim, kime, neyi, nasıl bir etkiyle, hangi kanalla söyler” den oluşmaktadır. Shannon ve Weaver’ın modeli ile paralellik gösteren bu model iletişim süreci içerisinde insanların bir şekilde “etki” ye maruz kaldığını söylemektedir. Alıcıların bu etki karşısında pasif kaldığı ve özellikle çok kültürlü toplumlarda verilmek istenen mesajın tek kanaldan ziyade birden fazla kanalla aktarıldığı savunulmaktadır. İletişim zinciri modeli kendi içerisinde üç farklı görevi yerine getirmektedir. Bunlar; çevreye egemen olmak, çevreyle etkileşimde verilen tepkinin bir parçası olarak topluma ilgi ve toplumsal tarihi bir nesilden bir başka nesile aktarmaktır (Erdoğan ve Alemdar, 2002).

Jacobson Modeli

Bu model dil bilimci Jacobson tarafından geliştirilen ve diğer modellere göre birtakım farklılıkları olan bir modeldir. Bu modele göre önemli olan sadece iletinin karşı tarafa aktarımı değildir. Asıl üzerinde durulması gereken konu iletinin anlamıdır. Bunun yanı sıra iletişimde altı faktör üzerinde durulmuştur. Bu faktörler kısaca; gönderen, bağlam, ileti, temas, kod ve alıcıdır (İplikçi, 2015).

İnsanlık tarihinin bugünlere kadar ulaşmasını sağlayan yollardan biri olan iletişime birbirinden farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Her model ve kuram iletişimi kendi bakış açısına göre ele almıştır. Sağlıklı iletişim gerek psikolojik danışma süreci açısından gerekse günlük yaşamdaki rolü bakımından insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. İletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan her çalışma bireylerin günlük yaşamını etkilediği için yaşam doyumunu da arttırmaktadır. İletişim becerileri yeterince gelişmeyen bireyler ise birtakım tehditlere açık hale gelmektedirler. Örneğin; kendisini gerçek yaşamda var edemeyen ve çevresindeki bireylerle iletişim kuramayan kişi sanal aleme yönelebilmekte ve bu durum da teknolojik bağımlılıklara kapı aralayabilmektedir. Bazı durumlarda ise sadece kişinin kendi yaşamını etkilemenin de ötesine geçerek evlilik kurumuna zarar verebilecek boyutlara taşınmaktadır. Evlilik yaşamında aile bireyleriyle sağlıklı iletişim kuramayan bireyler hem kendi dünyaların da hem de aile fertlerinin dünyalarında kalıcı hasarlara sebep olabilmektedir. Yaşamın her alanında bu denli etkili olan iletişim konusunda verilebilecek eğitimler ve yapılabilecek bilinçlendirme çalışmaları ile iletişim becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

İletişim Becerileri

İletişim becerileri, günlük hayatta gerek sözel ifadelerle gerekse jest, mimik, beden dili gibi sözel olmayan tepkilerin tümü olarak tanımlanabilir (Korkut, 2005: 143). Cihangir'e (2004: 8) iletişim yeteneğine göre dinleme, anlaşılır bir şekilde konuşma, göz teması kurma, konuşmayı özendirme, sözsüz davranışları uygun şekilde kullanma olarak da ifade etmektedir. Yüksel Şahin (1997: 14) ise iletişim becerisini, saygılı bir şekilde özel alanını koruyarak, sahip olduğu fikirleri iletişimde olunan bireylere benimsetmeye çalışmadan, fikirleri ile beden dili, jest ve mimikleri arasında tutarlı bir ilişki ile etkileşime geçmesi olarak tanımlamaktadır. Tüm bunların yanı sıra karşı tarafa verilen her mesaj sözel yolla olmak zorunda değildir. İnsanlar istek, fikir ve ihtiyaçlarını sözel olmayan mesajlarla da karşı tarafa iletebilir. Örneğin; iletişim esnasında kullanılan jest, mimik ve beden dili sözel olmayan şekilde karşı tarafa mesaj göndermemizi sağlar (Yüksel Şahin, 1997: 13).

Doğuştan ve sezgisel olarak iletişim becerilerinin gerçekleştiğini düşünen araştırmacıların yanı sıra birçok çalışma da göstermektedir ki doğru iletişim kurabilmek için gerekli olan çoğu iletişim bileşenleri öğrenme ve öğretme yoluyla

gerçekleşmektedir. Ergin ve Birol (2005: 7) iletişimi öğrenme gibi kalıcı izli değişimlerden oluşan bir süreç olarak tanımlar.

Toplum içerisinde her zaman iletişim becerileri yüksek olan bireylere rastlamak mümkün değildir. Zaman zaman karşı tarafa kendisini anlatma konusunda zorluk yaşayan ya da karşı tarafı tam olarak anlamakta sıkıntı çeken bireyler olabilir. Üniversite çağında kimlik gelişimi döneminde olan öğrenciler de iletişim becerilerinden yoksun bireylerle aynı ortamda belki de aynı ailede yaşamaları söz konusu olduğunda ve iletişim becerilerinin bir öğrenme sürecinin ürünü olduğu varsayıldığında karşılaşılabilen tablo çok fazla iç açıcı değildir.

Uygun bir iletişim için verilen eğitimler sayesinde insanlara iletişim sırasında yaptıkları hatalar gösterilir ve doğru iletişim yöntemleri öğretilirse iletişim hatalarından kaynaklı ortaya çıkan problemler azaltılabilir. İletişim becerisi kazanmış bir birey, kendisine gelen bir uyarı ya da eleştiri karşısında tek bir nokta yerine birden fazla açıdan anlayabilme ve değerlendirebilme becerilerine sahip olur. Günlük hayatta kurulan iletişim becerilerini daha kaliteli bir hale getirmek için iletişim sırasında konu ile ilgili anlamlı sorular yöneltmek, iletişim halinde olunan bireyin dinlenildiğine dair tepkiler vermek ve karşı tarafa konu ile ilgili duyguları aktarmak iletişim sürecini daha verimli bir hale getirecektir. Bireyler bu beceriler sayesinde içerisinde bulunduğu toplumsal ilişkilerini düzenleyebilir (Nardon, Steers ve Sanchez-Runde, 2011). Küçük yaşlardan itibaren bu becerilere sahip olmak ve bu becerileri etkin ve doğru bir şekilde kullanmayı öğrenmek ilerleyen yaşlarda kurulacak ilişkiler açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenlerden dolayı okullarda birtakım eğitimler yardımıyla öğrencilerin kazanması gereken beceriler bulunmaktadır. Kendini etkin bir şekilde ifade edebilme, konuya uygun sorular yönelterek, kendisine sorulan soruları uygun cevaplarla yanıtlayabilme, hatalarını kabullenebilme ve düzeltme, içerisinde bulunduğu grupla iş birliği yapabilme gibi becerilerdir (Dilekmen, Başcı ve Bektaş, 2008: 224). İletişim becerilerinin verilecek olan eğitimlerle etkin hale getirilebileceği yukarıda da anlaşılmıştır.

Öğrenciler açısından hal böyleyken psikolojik danışmanlar açısından alan yazın incelendiğinde süreç-sonuç araştırmalarının hem kültürel duyarlılık açısından hem de iletişim becerilerini etkin kullanım açısından önemli ipuçları içerdiği bilinmektedir. Sonuç araştırmaları, danışma oturumları sonunda elde edilen nihai değişimler üzerinde dururken süreç araştırmaları, danışma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere eğilmektedir (Hill ve Lambert, 2004). Psikolojik danışma

süreci boyunca iletişim becerilerini etkili bir biçimde kullanarak, kültürel farklılıklar konusunu danışma yaklaşımının merkezinde tutarak danışanın anlaşıldığını hissettirmek süreç yönetimini ve doğal olarak danışma sonucunda elde edilecek olan verimi de etkileyecektir.

İlgili Araştırmalar

Araştırma konusuna bağlı olarak ilgili araştırmalar iki başlık altında incelenmiştir. Bunlar çevresel tutumla ilgili araştırmalar ve iletişim becerileri ilgili araştırmalardır.

Leeming, Porter, Dwyer, Cobern ve Oliver (1997) ilköğretim okullarında gerçekleştirilen çevre eğitime yönelik faaliyetleri, öğrenci ve ailelerinin çevresel tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Test öncesi ve test sonrası sonuçlara göre, uygulanan çevre planı öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacak ve çevresel konulardaki anlayışlarını etkilemeyecektir. Öğretmenin değerlendirmesine göre; öğrencilerin en çok ilgilendiği faaliyetler tutumları üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Planın uygulanmasından sonra, öğrencilerin ailelerinin çevresel davranışları da olumlu değişikliklere uğramıştır.

Atasoy (2005), altı, yedi ve sekizinci sınıf düzeyindeki ilköğretim öğrencilerinin katılımıyla katılımcıların çevresel tutumlarını ve bilgilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çevre bilgisinin test sonuçlarına göre; altı ve sekizinci sınıflarla, yedi ve sekizinci sınıfların arasındaki farklılıkların anlamlı olduğunu ve tutum ölçeği değerlendirildiğinde altı ve sekizinci sınıfların arasında da anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgi ve tutum puanlarını incelerken sosyoekonomik düzeylerine (SED) göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. Çevre bilgileri bakımından, kız öğrencilerin erkeklerden daha iyi düzeyde oldukları sonucuna varılmıştır. Tutum ölçeği sonucunda, kız öğrencinin tutum testinden aldıkları puanların erkek öğrencininkinden daha da yüksek olduğu belirlenmiştir. İlköğretim öğrencilerinin sahip oldukları çevre bilgi ve çevre tutum puanları arasındaki ilişki çok güçlü olmasa da ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2006) araştırmalarında sekizinci sınıf olan öğrencilerin çevre tutumlarını bağımsız değişkenlere bağlı (cinsiyet, akademik başarı düzeyi, ebeveyn eğitimi ve hane halkı gelir düzeyi) analiz etmiştir. Çalışmanın sonuçları katılımcı öğrencilerin çevresel tutumlarında cinsiyete ve akademik başarıya

göre değiştiğini göstermektedir, ancak ebeveynlerin eğitim düzeylerine ve ailelerinin gelir düzeylerinin arasında farklılıklar ortaya çıkmamıştır.

Tecer (2007) bu çalışmayı ilköğretim ğrencilerinin çevresel duyarlılıklarının evre sorunları üzerindeki etkilerini ve bu duyarlılık düzeylerinin sosyo-demografik özellikleri üzerine incelediği çalışmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “evresel Duyarlılık ve Aktif Katılım (DAK) ” leği birinci ve ikinci kademedeki öğrencilere uygulanmıştır. Her ne kadar çoğu ğrenci evre konularına ilgi duyduğunu ifade etseler de, evre faaliyetlerine aktif olarak katılmamışlardır. Genel olarak, kız öğrencilerin çevreye erkeklerden daha fazla ilgi duydukları ve çevreye karşı sorumlu davranış göstermeye daha meyilli oldukları gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın temel bulguları demografik değişkenler, cinsiyet, ebeveyn eğitimi düzeyi, evre bilinci, aktif katılım, bilgi ve evre tutumudur. Çevreye duyarlı öğrencilerin evre faaliyetlerine katılım düzeyini arttırmaya yardımcı olmak için evre eğitimi ile ilgili evre kursları geliştirilmelidir.

Sağır, Aslan ve Cansaran (2008) araştırmalarında yedi ve sekizinci sınıf ğrencilerinin çevresel bilgi ve tutumlarını çeşitli değişkenlerle incelemişlerdir. İncelemeye göre; sınıfa ve cinsiyete göre öğrencilerin çevreye karşı tutumlarında anlamlı farklılık bulmamışlardır. Sınıf seviyesine göre evre bilgisinde önemli bir fark olduğu, ancak cinsiyette anlamlı bir fark olmadığı tespit edilebilir. Farklı okullarda, katılımcı öğrencilerin evre bilgileri ve tutumlarının arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yerleşim yerlerinde bulunan çevreye yönelik sorunları tanımak ve çözüm üretmek için yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri doğrultusunda öğrencilerin sahip oldukları evre bilgileri ve tutumlarında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Yıldırım'ın (2008) araştırmasının amacı, genel evre konularında hazırlanmış evre eğitimine yönelik kursların ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin çevrelerine karşı tutumları üstündeki etkisini belirlemektir. Bu araştırmanın örneklemini deneysel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirmiş ve Ankara'nın Yüzüncü Yıl bölgesindeki bulunan devlet okulunda eğitim gören 51 ğrenci (18 katılımcı 4. sınıftan ve 32 katılımcı 5. sınıftan) oluştırmaktadır. Öğrencilere, bir ay süresince evre eğitimine yönelik kurs düzenlenmiştir. Geleneksel açıklamalara ek olarak, bu derslerde ayrıca genel evre konuları ve nedenlerini, sürdürülebilir kalkınma, geri dönüşüm ve ekolojik ayak izleri gibi kavramları kapsayan ğrenci merkezitemelli

öğretim yöntemleri kullanmıştır. Araştırma sonucunda, çevre eğitime yönelik derslerin öğrenci çevre tutumlarında olumlu bir etkisinin olduğu belirtilmektedir. Dilekmen, Başçı ve Bektaş (2008), araştırmalarında eğitim fakültesinde eğitim alan öğrencilere yönelik iletişim becerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği ile PDR bölümü öğrencilerinin lehine sonuç ortaya çıkmıştır.

Şahin ve Erkal (2009) altı, yedi ve sekizinci sınıflardaki öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının genellikle olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Öğrencilerin görüşlerinin okul türü, sınıf, ebeveyn eğitimi ve aile geliri ile ilgili olduğunu söylediler.

Aydın ve Çepni'nin (2010) ilkokul öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarına yönelik yaptıkları araştırmaya göre, ilkokul öğrencilerinin çevreye karşı olumlu bir tutum sergilediği sonucuna varılmıştır. İlkokul öğrencilerinin çevreye karşı tutumu “cinsiyet”, “sınıf”, “babanın eğitim düzeyi”, “babanın mesleki durumu” ve “aile gelir düzeyi” değişkenlerine göre büyük ölçüde değişmekle birlikte “annelerinin eğitim düzeyi” ve “annelerinin meslek durumları” değişkenindeki farklılığın anlamlı olmadığını göstermiştir.

Çetinkaya ve Alparslan (2011) yaptıkları araştırmada üniversite öğrenimi gören öğrencilerin katılımıyla duygusal zekanın iletişim becerileri üstündeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda duygusal zeka alt boyutu olan empatinin duyarlılık boyutuyla iletişim becerilerinde etkili olduğu bulunmuştur. Kopnina (2011) çalışmasında Hollanda’da öğrenim gören çocuklardaki ekolojik dünya görüşünün belirlenmesine yönelik kullanılan çevresel bilgi ve tutum ölçeklerinin değerlendirmesini amaçlamıştır. Değerlendirmede öğrencilerin bilgi kaynaklarının sosyokültürel bir bakış açısıyla incelenmesi gerektiğini vurguladı. Tıpkı ailenin ve akranlarının çevre hakkındaki görüşleri gibi, 10 ila 12 yaş arası öğrencilerle röportaj yaparken, bazı öğrenciler modern hayatta yaşıyorlar. Televizyon ve cep telefonu gibi araçların çevreye zararlı olduğunu, bazı araçların yaşadıkları metropolde çevre tarafından kirlenebileceğini, ancak çölde çevre kirliliği olmayacağını söylemişlerdir.

Sarkar (2011) Bangladeş İlköğretim Okulu ikinci sınıf öğrencilerinin çevre tutumlarını incelemiştir. Sonuçlar, kentsel ve kırsal alandaki öğrencilerin çevresel tutumunun genellikle olumlu olduğunu, kız öğrencilerin olumlu tutumunun ise erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kırsal alanda yaşayan kız

öğrencilerin daha yüksek düzeyde çevre tutumu sahibi oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin, insan faaliyetlerinin çevre üzerinde çok az etkisi olduğuna inanmaktadırlar.

Gökçe ve Atanur Baskan (2012) tarafından eğitimde denetmen olarak görev yapan bireylerin iletişim becerilerine yönelik yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılımcısı olan öğretmenlerin eğitim denetmenlerinden beklentileriyle eğitim denetmenlerinin sahip oldukları iletişim becerileri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna varmışlardır.

Yılmaz ve Altunbaş (2012) "Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ve Sınıf Yönetimi Becerileri" isimli araştırmalarının sonucunda, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin% 44'ü iletişim becerileri tarafından tahmin edilirken, daha yüksek iletişim becerilerine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Yusuf ve Halim (2014), bu çalışmada araştırmacılar iletişimsel yaklaşım kullanarak iletişimsel dil öğretimi çerçevesinde öğretmen iletişim becerilerinin bir analizini sunmaktadır. Amaç, İngilizce'yi İkinci Dil (ESL) öğretmenlerinin ikinci dil (L2) sınıflarında gösterilen iletişim becerilerini belirlemektir. Bu çalışmada ESL ortaöğretim öğretmenlerinin kullandığı iletişim becerileri araştırılmıştır. Veriler, 18 ders saati video kayıtlarından toplanmıştır. Çalışma sınıf içi iletişim, iletişimsel faaliyetler ve öğretmen-öğrenci etkileşimi konularında daha kaliteli öğretmen iletişimini desteklemektedir.

Aydın (2014), araştırmasında öğrencilerin sınıf ortamlarında öğretmen tarafından kullanılan sözlü ifadeleri nasıl karşıladıklarını belirlemiştir. Nitel araştırma türlerinden durum çalışması modeline göre yürütülen araştırmanın katılımcıları, İzmir Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan okullardaki 5. Sınıf 57 erkek ve 45 kız olmak üzere toplamda 102 katılımcı öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma katılımcısı olan öğrencilere "Öğretmeniniz ne söylediği zaman derse olan ilginiz artmaktadır" ve "Öğretmeniniz ne söylediği zaman derse yönelik ilginiz azalmaktadır?" şeklinde sorular sorulmuştur. Katılımcılardan yazarak soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıfta kullandıkları dilin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya konulmuştur.

Muste (2016), "Öğrenme sürecinde iletişim becerilerinin rolü" isimli araştırmasında etkili iletişimin, özellikle eğitim alanında, kendi fikirlerini ve görüşlerini açıkça, güvenle ve özlü bir şekilde kullanarak, içeriğini ve tarzını sınıfta

uyarlama yeteneğine dayandığını belirtmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimin sınıfta etkili iletişime ve öğrencilerin olumlu davranışlar edinmelerine katkıda bulunabileceğini, kötü iletişimde sorunlu durumların kaynağı olabileceğini vurgulamaktadır.

Gülbahar (2018) araştırmasında, Türk öğretmenlerin “cinsiyet, medeni durum, iletişim becerileri eğitim durumu, liderlik eğitimi durumu, statü, mesleki nitelikler ve sınıftaki öğrenci sayısı yönetim” gibi değişkenlerden etkili iletişim becerileri hakkındaki görüşlerini analiz etmiştir. Araştırmanın kapsamı, 2017-2018 öğretim yılında Kırşehir'in tüm bölgelerinde çalışan 207 Türk öğretmeninden oluşmaktadır. Sınıfta etkili iletişim becerileri belirlenmiştir. Kadın Türk öğretmenlerinin “beden dilini etkili kullanma” yönünde birincil faktörü ile ilgili görüşlerinde önemli farklılıklar bulunmuştur. İletişim ve liderlik eğitimi alan Türk öğretmenler için faydalı olan etkili sınıf iletişim becerilerinin etkili iletişim becerileri alt faktörleri algısında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Liderlik eğitimi alan Türk öğretmenler için faydalı olan etkili iletişim becerilerinin "beden dilini etkin kullanımı"nın ikincil faktörü algısında önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalar çevre tutumu ve öğretmen becerileri kapsamında incelenmiştir. Öğretmen iletişiminin öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğu ve öğretmenlerin rol model oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca bir çok araştırma katılımcıların demografik özelliklerine göre çevre tutumlarında farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Bu da araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ve veri analizi başlıklarını içermektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntemden özellikle eğitim ve sosyal bilimler alanlarında sıklıkla yararlanılmaktadır. Belli bir konu doğrultusunda katılımcıların görüşleri veya ilgileri, becerileri, yetenekleri, tutumları gibi özelliklerinin ortaya çıkarıldığı genellikle, diğer araştırmalardan farklı olarak daha büyük örneklemeler ile yapılan çalışmalar tarama araştırmaları olarak tanımlanmaktadır. Betimleyici araştırma yöntemidir. Temel veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014; Morgan, 2013; Teddlie ve Yu, 2007).

Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılan betimsel bir çalışmadır. İki ya da daha fazla sayıda değişkenler arasındaki birlikte değişim varlığının ya da derecesinin belirlenmesini amaçlayan araştırma ilişkisel tarama modeli yöntemidir (Karasar, 2012). Bu araştırmada, 12-21 yaş arasındaki ergenlerin görüşlerine göre çevre tutumları ile öğretmenlerinin iletişim becerileri arasında bir ilişki düzeyinin ortaya çıkarılmasını amaçlandığından ilişkisel tarama modeline uygundur. Tarama modelinin, bir grubun belirli nitelik ve özelliklerinin belirlenmesi amacıyla verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalar olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Lefkoşa, Girne, Güzelyurt ve Mağusa illerinden rastgele seçilen 12-21 yaş arası 235 kadın ve 113 erkek toplam 348 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar yaşları doğrultusunda ergenlik dönemleri kapsamında üç gruba ayrılmıştır. Katılımcıların 86'sı 12-14 yaş grubunda, 199'u 15-17 yaş grubunda, 63'ü ise 18-21 yaş grubunda yer almaktadır. Araştırma evrenini 12-21 yaş grubu bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Demografik Özellikler

Araştırma katılımcılarına ait yaş, cinsiyet, yaşadığı bölge, yaşadığı konut, kardeş sayısı ve aktivitelerine göre sosyo-demografik özellikleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.1.

Ergenlerin sosyo-demografik özellikleri

	N	%
Yaş grubu		
12-14	86	24,71
15-17	199	57,18
18-21	63	18,10
Cinsiyet		
Kadın	235	67,53
Erkek	113	32,47
Bölge		
Lefkoşa	201	57,76
Girne	62	17,82
Güzelyurt	37	10,63
Mağusa	48	13,79
Konut		
Apt. dairesi	100	28,74
Müstakil ev	248	71,26
Kardeş sayısı		
Bir	182	52,30
İki	81	23,28
Üç	85	24,43
Yapılan aktiviteler		
Bilgisayar oyunu	40	11,49
Resim yapma	50	14,37
Müzik aleti çalma	41	11,78
Spor	148	42,53
Diğer	69	19,83

Tablo 3.2.1.'de araştırmaya katılan ergenlerin sosyo-demografik özellikleri verilmiştir.

Tablodaki bulgulara göre, katılımcıların %24,71'i 12-14 yaş aralığında, %57,18'i 15-17 yaş aralığında ve %18,10'u da 18-21 yaş aralığındadır. Araştırmadaki ergenlerin %67,53'ü kadın, %32,47'si erkektir. Katılımcıların %57,76'sı Lefkoşa bölgesinden, %17,82'si Girne bölgesinden, %10,63'ü Güzelyurt bölgesinden ve %13,79'u da Mağusa bölgesindedir.

Araştırmaya dahil olan bireylerin %28,74'ü apartman dairesinde, %71,26'sı müstakil evde yaşamaktadır. Katılımcıların kardeş sayısı dağılımlarına bakıldığında %52,30'unun bir kardeş, %23,28'inin iki kardeş ve %24,43'ünün de üç kardeş oldukları görülmüştür.

Yapılan aktivitelere göre dağılım araştırmadaki ergenlerin %11,49'unda bilgisayar oyunu, %14,37'sinde resim yapma, %11,78'inde müzik aleti çalma, %42,53'ünde spor şeklinde iken, ergenlerin %19,83'ü de "diğer" yanıtını vermiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla iki ölçek iki kullanılmıştır. Araştırma verileri çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmaya katılımcılarının yaş, cinsiyet, yaşadığı bölge, yaşadığı konut, kardeş sayısı ve aktivitelerine yönelik sorulardan oluşan formdur. Bu form aracılığıyla katılımcının kişisel bilgiler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Çevresel Tutum Ölçeği

Birinci ölçek Çevresel Tutum Ölçeğidir. Bu ölçek Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilmiştir. Çevresel Tutum Ölçeği kendi içerisinde iki farklı türden oluşmaktadır. Bunlar Çevresel Davranış Alt Ölçeği ve Çevresel Düşünce Alt Ölçeğidir. 5'li likert tipi toplam 27 maddeden oluşan Çevresel Tutum Ölçeğinin, hesaplanan güvenirlik katsayıları $r = .80$ ve $.76$ (Spearman Brown iki yarı test korelasyonu) iken, Çevresel Davranış Alt Ölçeğinin $r = .88$ ve $.81$ (iki yarı test korelasyonu); Çevresel Düşünce Alt Ölçeğinin ise, $r = .80$ ve $.75$ (iki yarı test korelasyonu)'dır.

İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Araştırma da kullanılan ikinci ölçek ise iletişim becerileri değerlendirme ölçeğidir. Bu ölçek Karagöz ve Kösterelioğlu (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipinde 6 boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın alt boyutları; saygı boyutu; ifade becerisi boyutu; değer boyutu, engeller boyutu; motivasyon boyutu; demokratik tutum boyutudur. Cronbach Alpha değeri 0.775’dir. Geçerlilik değeri ise 0.88’dir.

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümleme sürecinde, her bir madde için, “Tamamen Katılıyorum” seçeneği 5, “Çok Katılıyorum” seçeneği 4, “Bazen Katılıyorum” seçeneği 3, “Nadiren Katılıyorum” seçeneği 2, “Hiç Katılmıyorum” seçeneği de 1 puan şeklinde değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma problemini daha iyi anlamak ve problemi çözme yöntemini açıklığa kavuşturmak için teorik bilgilere yönelik alanyazın araştırması ve 2019-2020 öğretim yılında araştırma ölçekleri kullanarak tüm sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma, veri toplama araçları belirtilen süre içerisinde, araştırma kapsamında KKTC’nin en büyük 4 ilinde 12-21 yaş aralığındaki ergen bireylere uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan tüm veri toplama uygulamaları çevrimiçi ortamda yapılmıştır. Araştırmada, öncelikli olarak veri toplama sürecine başlanmadan tüm etik ve gizlilik gerekliliğine bağlı kalınarak veri toplama araçlarının etik uygunluğuna önem verilmiştir.

Katılımcılara araştırmaya katılımın zorunlu olmadığı ve gönüllülük esasına bağlı katılım sağlamalarının beklendiği açık ve net bir biçimde ifade edilmiştir. Ayrıca, ön bilgi formunda tüm katılımcılardan elde edilen bütün verilerin sadece bu çalışma kapsamında, gizlilik ve etik kurallarına uygun olarak kullanılacağı sözlü ve yazılı olarak vurgulanmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Bu araştırmada, araştırmaya dahil edilen ergenlerden anket yöntemiyle toplanan verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde IBM firması tarafından geliştirilen Statistical Package for Social Sciences (SPSS) yazılımının 25.’nci versiyonu kullanılmıştır.

İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğine ve İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğine verdikleri yanıtların güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla Cronbach's Alfa testi uygulanmıştır. Yapılan test sonucunda Çevresel Tutum Ölçeği güvenirlik katsayısı 0,808 bulunmuş, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği güvenirlik katsayısı 0,881 bulunmuştur.

Ergenlerin yaş, cinsiyet, bölge, yaşadıkları konut türü, kardeş sayısı ve aktiviteler gibi demografik özellikleri frekans analiziyle belirlenmiştir. Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği ve İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanları için tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğine ve İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanlarının normal dağılıma uyma durumunun incelenmesinde Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık sonuçları incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda Ergenlerin yaşına, bölgesine, kardeş sayısına ve yaptıkları aktivitelere göre Çevresel Tutum Ölçeğiyle, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin puanları karşılaştırma amacıyla ANOVA test analizi uygulanmış ve ileri analizi için Tukey testi yapılmıştır. Ergenlerin cinsiyetine ve konut türüne göre Çevresel Tutum Ölçeği ve İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanları ise bağımsız örneklem t testiyle karşılaştırılmıştır. Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği ve İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanları arasındaki ilişki için Pearson testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular

Araştırmanın dördüncü bölümü olan bulgular kısmında araştırma katılımcılarından elde edilen veriler analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Çevresel Tutum Ölçeğine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.

Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar

	n	Ort.	SS	Min	Max
Çevresel Davranış	348	41,12	9,56	14,00	65,00
Çevresel Düşünce	348	52,15	8,67	14,00	70,00
Çevresel Tutum Ölçeği	348	93,27	12,39	61,00	135,00

Tablo 4.1.'de araştırmadaki ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar verilmiştir.

Tablodaki bulgular incelendiğinde, araştırmaya alınan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği genelinden aldıkları puanların ortalaması $93,27 \pm 12,39$, ölçeğin Çevresel Davranış alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $41,12 \pm 9,56$ ve Çevresel Düşünce alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması da $52,25 \pm 8,67$ 'dir.

Tablo 4.2.

Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması

	Yaş	N	Ort.	Ss.	Min	Max.	F	p
Çevresel Davranış	12-14 yaş	86	40,52	9,70	14	65	0,378	0,685
	15-17 yaş	199	41,13	9,27	17	65		
	18-21 yaş	63	41,90	10,35	14	58		
Çevresel Düşünce	12-14 yaş	86	50,59	8,92	14	70	2,351	0,097
	15-17 yaş	199	52,36	8,44	14	70		
	18-21 yaş	63	53,60	8,83	23	70		
Çevresel Tutum Ölçeği	12-14 yaş	86	91,12	11,60	61	129	2,378	0,094
	15-17 yaş	199	93,49	12,51	62	135		
	18-21 yaş	63	95,51	12,78	70	116		

Tablo 4.2.'de araştırmaya katılan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar yaş grupları doğrultusunda karşılaştırılmasına yönelik ANOVA Varyans Analizinin sonuçları gösterilmektedir.

Tablodan elde edilen veriler incelendiğinde, araştırmaya dahil olan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve ölçeğin Çevresel Davranış ile Çevresel Düşünce alt boyutları puanlarının arasında yaş grupları dağılımına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, yaş grupları fark etmeksizin katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği geneli ve Çevresel Davranış ile Çevresel Düşünce puanları benzerdir.

Tablo 4.3.

Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	t	p
Çevresel	Kadın	235	41,78	9,27	1,870	0,062
Davranış	Erkek	113	39,74	10,05		
Çevresel	Kadın	235	53,18	7,86	3,238	0,001*
Düşünce	Erkek	113	50,01	9,83		
Çevresel	Kadın	235	94,96	12,41	3,741	0,000*
Tutum Ölçeği	Erkek	113	89,75	11,63		

* $p<0,05$

Tablo 4.3, araştırmaya katılan katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış buna ilişkin t testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 4.3.'teki verilere göre, araştırmaya katılan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve ölçeğin Çevresel Düşünce alt boyutundan aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı seviyede bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Araştırmadaki kadın katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği geneli ve Çevresel Düşünce puanları erkek katılımcıların puanlarından daha yüksektir.

Araştırmada yer alan bireylerin Çevresel Davranış alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.4.

Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların bölgeye göre karşılaştırılması

	Bölge	N	Ort.	Ss.	Min	Max.	F	p
	Lefkoşa	201	41,37	9,78	14	65	0,932	0,426
Çevresel	Girne	62	39,98	7,82	23	61		
Davranış	Güzelyurt	37	39,81	10,03	17	60		
	Mağusa	48	42,56	10,30	14	60		
	Lefkoşa	201	52,00	8,39	14	70	0,446	0,720
Çevresel	Girne	62	52,13	9,39	14	68		
Düşünce	Güzelyurt	37	51,38	9,95	22	70		
	Mağusa	48	53,40	7,91	22	69		
Çevresel	Lefkoşa	201	93,37	13,07	61	135	1,289	0,278
Tutum	Girne	62	92,11	9,76	62	108		
Ölçeği	Güzelyurt	37	91,19	12,21	69	114		
	Mağusa	48	95,96	12,50	71	116		

Tablo 4.4.'te araştırma konusu olan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların bölgeye göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablodan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmadaki ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve ölçeğin Çevresel Davranış ile Çevresel Düşünce alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Diğer bir ifadeyle katılımcıların yaşadıkları bölge fark etmeksizin Çevresel Tutum Ölçeği geneli ve Çevresel Davranış ile Çevresel Düşünce boyutu puanları benzerdir.

Tablo 4.5.

Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların konut türüne göre karşılaştırılması

	Konut	N	Ort.	Ss.	t	p
Çevresel	Apt. dairesi	100	40,23	9,15	-1,104	0,270
Davranış	Müstakil ev	248	41,48	9,72		
Çevresel	Apt. dairesi	100	50,51	8,78	-2,254	0,025*
Düşünce	Müstakil ev	248	52,81	8,55		
Çevresel	Apt. dairesi	100	90,74	12,85	-2,436	0,015*
Tutum Ölçeği	Müstakil ev	248	94,29	12,08		

* $p < 0,05$

Tablo 4.5.'te araştırmaya dahil edilen ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların konut türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5.'teki verilere göre, katılımcıların konut türüne göre Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve ölçeğin Çevresel Düşünce alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı seviyede olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Apartman dairesinde yaşayan katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği geneli ve Çevresel Düşünce boyutu puanları müstakil evde yaşayanların puanlarından daha düşüktür.

Araştırmaya alınan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinin Çevresel Davranış alt boyutundan aldıkları puanlar arasında konut türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.6.

Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre karşılaştırılması

	Kardeş sayısı	N	Ort.	Ss.	Min	Max.	F	p
Çevresel Davranış	Bir	182	41,40	9,20	14	65	0,185	0,831
	İki	81	40,65	8,97	21	57		
	Üç ve üzeri	85	40,96	10,88	14	65		
Çevresel Düşünce	Bir	182	52,13	7,91	14	70	0,098	0,907
	İki	81	51,86	8,85	23	67		
	Üç ve üzeri	85	52,46	10,02	18	70		
Çevresel Tutum Ölçeği	Bir	182	93,53	11,47	62	135	0,196	0,822
	İki	81	92,52	12,31	69	116		
	Üç ve üzeri	85	93,42	14,33	61	135		

Tablo 4.6.'da araştırma kapsamına alınan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablodan elde edilen veriler incelendiğinde araştırmadaki ergenlerin kardeş sayısına göre Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve ölçeğin Çevresel Davranış ile Çevresel Düşünce alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, kardeş sayısı gözetilmeksizin katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği geneli ve Çevresel Davranış boyutu ile Çevresel Düşünce boyutu puanları benzerdir.

Tablo 4.7.

Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların aktiviteye göre karşılaştırılması

	Aktivite	N	Ort.	Ss.	Min	Max.	F	p	Fark
Çevresel Davranış	Bilgisayar oyunu	40	38,40	11,04	17	65	2,200	0,069	
	Resim	50	41,86	9,90	17	65			
	Müzik	41	43,29	10,05	14	58			
	Spor	148	41,81	9,05	14	65			
	Diğer	69	39,39	8,84	17	57			
Çevresel Düşünce	Bilgisayar oyunu	40	48,18	12,82	14	69	3,428	0,009*	1-2
	Resim	50	54,46	7,64	23	70			1-3
	Müzik	41	53,29	5,22	42	65			1-4
	Spor	148	52,46	7,82	14	70			
	Diğer	69	51,43	9,17	18	68			
Çevresel Tutum Ölçeği	Bilgisayar oyunu	40	86,58	13,28	61	116	5,607	0,000*	1-2
	Resim	50	96,32	13,04	68	135			1-3
	Müzik	41	96,59	11,87	70	116			1-4
	Spor	148	94,27	12,12	62	135			
	Diğer	69	90,83	10,54	67	116			

* $p < 0,05$

Tablo 4.7.'de araştırmaya alınan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların aktiviteye göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablodan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve ölçeğin Çevresel Düşünce alt boyutundan aldıkları puanlar arasında aktiviteye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Farkın birinci gruptan kaynaklandığı görülmektedir. Aktivite olarak bilgisayar oyunu oynayan katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve Çevresel Düşünce alt boyutundan aldıkları puanlar, aktivite olarak resim, müzik ve spor yapan katılımcıların puanlarından daha düşüktür.

Araştırmadaki ergenlerin Çevresel Davranış alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ise aktiviteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Bulgular

Tablo 4.8.

Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar

	n	Ort.	SS	Min	Max
Saygı	348	19,66	3,64	6,00	25,00
İfade Becerisi	348	20,16	3,29	8,00	25,00
Değer	348	15,62	3,27	4,00	20,00
Engeller	348	8,95	3,74	4,00	20,00
Motivasyon	348	16,70	2,68	7,00	20,00

Tablo 4.8.'de araştırmaya dahil edilen ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar verilmiştir.

Tablo 4.8.'den elde edilen verilere göre, katılımcıların İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı boyutu puan ortalaması $19,66 \pm 3,64$, İfade Becerisi boyutu puan ortalaması $20,16 \pm 3,29$, Değer boyutu puan ortalaması $15,62 \pm 3,27$, Engeller boyutu puan ortalaması $8,95 \pm 3,74$ ve Motivasyon boyutu puan ortalaması da $16,70 \pm 2,68$ 'dir.

Tablo 4.9.

Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması

	Yaş	N	Ort.	Ss.	Min	Max.	F	p
Saygı	12-14 yaş	86	19,57	4,09	6	25	0,051	0,950
	15-17 yaş	199	19,66	3,38	9	25		
	18-21 yaş	63	19,76	3,83	9	25		
İfade Becerisi	12-14 yaş	86	20,19	3,47	8	25	0,092	0,912
	15-17 yaş	199	20,20	3,20	10	25		
	18-21 yaş	63	20,00	3,36	12	25		
Değer	12-14 yaş	86	15,36	3,48	4	20	0,386	0,680
	15-17 yaş	199	15,69	3,25	5	20		
	18-21 yaş	63	15,78	3,09	8	20		
Engeller	12-14 yaş	86	9,30	3,61	4	20	1,083	0,340
	15-17 yaş	199	8,70	3,66	4	20		
	18-21 yaş	63	9,29	4,15	4	20		
Motivasyon	12-14 yaş	86	16,55	3,01	8	20	0,377	0,686
	15-17 yaş	199	16,81	2,51	7	20		
	18-21 yaş	63	16,57	2,74	9	20		

Tablo 4.9.'da araştırmaya konu edilen ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablodan elde edilen veriler incelendiğinde, araştırmada yer alan ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanlar arasında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Diğer bir ifadeyle katılımcıların yaş grupları fark etmeksizin Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon puanları benzerdir.

Tablo 4.10.

Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	t	P
Saygı	Kadın	235	19,79	3,57	0,954	0,341
	Erkek	113	19,39	3,79		
İfade Becerisi	Kadın	235	20,54	3,11	3,180	0,002*
	Erkek	113	19,36	3,51		
Değer	Kadın	235	15,92	3,17	2,483	0,013*
	Erkek	113	15,00	3,41		
Engeller	Kadın	235	8,58	3,71	-2,690	0,008*
	Erkek	113	9,73	3,71		
Motivasyon	Kadın	235	16,92	2,47	2,245	0,025*
	Erkek	113	16,24	3,02		

* $p < 0,05$

Tablo 4.10.'da araştırmadaki ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablodaki bulgulara göre, katılımcıların cinsiyete göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Araştırmadaki kadın katılımcıların İfade Becerisi, Değer ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanlar erkek katılımcıların aldıkları puanlardan daha yüksek iken, Engeller boyutu puanları da erkek katılımcıların puanlarından daha düşüktür.

Araştırmaya dahil olan katılımcıların Saygı boyutu puanları arasında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.11.

Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların bölgeye göre karşılaştırılması

	Bölge	N	Ort.	Ss.	Min	Max.	F	p	Fark
Saygı	Lefkoşa	201	19,17	3,65	6	25	3,615	0,013*	1-2
	Girne	62	20,71	3,16	11	25			
	Güzelyurt	37	20,46	3,70	11	25			
	Mağusa	48	19,73	3,83	9	25			
İfade	Lefkoşa	201	19,82	3,28	8	25	2,067	0,104	
	Girne	62	20,81	3,43	10	25			
	Güzelyurt	37	20,19	2,86	15	25			
	Mağusa	48	20,75	3,33	12	25			
Becerisi	Lefkoşa	201	15,35	3,33	4	20	1,121	0,341	
	Girne	62	16,10	2,90	7	20			
	Güzelyurt	37	15,95	3,47	5	20			
	Mağusa	48	15,90	3,30	7	20			
Değer	Lefkoşa	201	9,23	3,72	4	20	1,294	0,276	
	Girne	62	8,19	3,76	4	20			
	Güzelyurt	37	9,05	4,62	4	20			
	Mağusa	48	8,71	2,96	4	15			
Engeller	Lefkoşa	201	16,58	2,74	8	20	0,616	0,605	
	Girne	62	16,84	2,48	10	20			
	Güzelyurt	37	16,57	2,89	7	20			
	Mağusa	48	17,13	2,50	9	20			
Motivasyon	Lefkoşa	201	16,58	2,74	8	20	0,616	0,605	
	Girne	62	16,84	2,48	10	20			
	Güzelyurt	37	16,57	2,89	7	20			
	Mağusa	48	17,13	2,50	9	20			

* $p < 0,05$

Tablo 4.11.'de araştırmada yer alan ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların bölgeye göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablodan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmadaki ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı boyutundan aldıkları puanlar arasında bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Lefkoşa bölgesinde yaşayan katılımcıların Saygı boyutundan aldıkları puanlar Girne bölgesinde yaşayanların aldıkları puanlardan daha düşüktür.

Araştırmaya alınan ergenlerin İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanlar arasında ise yaşanan bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.12.

Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların konut türüne göre karşılaştırılması

	Konut	N	Ort.	Ss.	t	p
Saygı	Apt. dairesi	100	19,13	3,83	-1,723	0,086
	Müstakil ev	248	19,87	3,55		
İfade Becerisi	Apt. dairesi	100	20,00	3,46	-0,579	0,563
	Müstakil ev	248	20,23	3,22		
Değer	Apt. dairesi	100	15,22	3,50	-1,463	0,144
	Müstakil ev	248	15,79	3,17		
Engeller	Apt. dairesi	100	8,93	3,56	-0,076	0,940
	Müstakil ev	248	8,96	3,82		
Motivasyon	Apt. dairesi	100	16,67	2,79	-0,138	0,891
	Müstakil ev	248	16,71	2,64		

Tablo 4.12.'de araştırmaya konu olan ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların konut türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12.'deki veriler incelendiğinde, katılımcıların İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanlar arasında konut türüne istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Diğer bir ifadeyle yaşadıkları konutlara göre fark gözlemlenmemiştir katılımcıların Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon puanları benzerdir.

Tablo 4.13.

Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre karşılaştırılması

	Kardeş sayısı	N	Ort.	Ss.	Min	Max.	F	p
Saygı	Bir	182	19,75	3,82	9	25	0,188	0,829
	İki	81	19,65	3,40	10	25		
	Üç ve üzeri	85	19,46	3,51	6	25		
İfade Becerisi	Bir	182	20,47	3,15	12	25	1,841	0,160
	İki	81	19,69	3,31	10	25		
	Üç ve üzeri	85	19,94	3,51	8	25		
Değer	Bir	182	15,79	3,31	5	20	0,467	0,627
	İki	81	15,44	3,21	5	20		
	Üç ve üzeri	85	15,45	3,28	4	20		
Engeller	Bir	182	8,82	3,69	4	20	0,847	0,430
	İki	81	8,77	3,47	4	17		
	Üç ve üzeri	85	9,41	4,10	4	20		
Motivasyon	Bir	182	16,68	2,77	7	20	0,270	0,764
	İki	81	16,88	2,59	9	20		
	Üç ve üzeri	85	16,58	2,58	8	20		

Tablo 4.13.'te araştırmada yer alan ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablodan elde edilen veriler incelendiğinde, araştırmadaki bireylerin kardeş sayısına göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Başka bir deyişle, kardeş sayıları fark etmeksizin araştırmadaki ergenlerin Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon puanları benzerdir.

Tablo 4.14.

Ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların aktiviteye göre karşılaştırılması

	Aktivite	N	Ort.	Ss.	Min	Max.	F	p
Saygı	Bilgisayar oyunu	40	19,33	3,79	10	25	1,171	0,323
	Resim	50	19,62	4,01	9	25		
	Müzik	41	19,02	4,08	9	25		
	Spor	148	20,11	3,41	6	25		
	Diğer	69	19,28	3,45	10	25		
İfade Becerisi	Bilgisayar oyunu	40	19,30	3,74	10	25	2,106	0,080
	Resim	50	20,56	3,44	13	25		
	Müzik	41	19,63	3,70	12	25		
	Spor	148	20,60	2,95	8	25		
	Diğer	69	19,74	3,25	10	25		
Değer	Bilgisayar oyunu	40	14,98	3,68	5	20	1,265	0,283
	Resim	50	15,18	3,66	5	20		
	Müzik	41	15,34	3,40	8	20		
	Spor	148	16,03	3,05	4	20		
	Diğer	69	15,62	3,09	7	20		
Engeller	Bilgisayar oyunu	40	10,15	3,80	4	20	1,317	0,263
	Resim	50	9,04	3,70	4	19		
	Müzik	41	8,59	3,58	4	17		
	Spor	148	8,69	3,75	4	20		
	Diğer	69	8,99	3,79	4	18		
Motivasyon	Bilgisayar oyunu	40	16,05	2,79	9	20	1,456	0,215
	Resim	50	16,80	2,69	9	20		
	Müzik	41	16,29	3,16	9	20		
	Spor	148	17,03	2,51	7	20		
	Diğer	69	16,55	2,62	9	20		

Tablo 4.14.'te araştırmaya katılan ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların aktiviteye göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14.'teki verilere göre araştırmadaki ergenlerin aktivitelerine göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı seviyede bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, aktiviteleri fark etmeksizin katılımcıların İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanları benzerdir.

Çevresel Tutum Ölçeği ve İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanları arasındaki ilişki

Tablo 4.15.

Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar ile İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar

			Çevresel Davranış	Çevresel Düşünce	Çevresel Tutum Ölçeği	Saygı	İfade Becerisi	Değer	Engeller	Motivasyon
Çevresel Davranış	r	1								
	p		-0,079	0,717	0,297	0,295	0,307	0,083	0,277	
Çevresel Düşünce	r			1						
	p		0,143	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,123	0,000*	
Çevresel Tutum Ölçeği	r				1					
	p			0,000*	0,910	0,894	0,750	0,000*	0,883	
Saygı	r					1				
	p				0,000*	0,000*	0,000*	0,063	0,000*	
İfade Becerisi	r						1			
	p					0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	
Değer	r							1		
	p						0,000*	0,000*	0,000*	
Engeller	r								1	
	p							0,000*	0,000*	
Motivasyon	r									1
	p									0,000*

* $p<0,05$

Araştırma kapsamına alınan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar ile İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar Tablo 4.15.te verilmiştir.

Tablo 4.15.'ten elde edilen veriler incelendiğinde, araştırma konusu olan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve ölçeğin Çevresel Davranış alt boyutundan aldıkları puanlar ile İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerisi, Değer ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar saptanmıştır ($p<0,05$). Buna göre katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve Çevresel Davranış alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerileri, Değer ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Ayrıca ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği genelinden aldıkları puanlar ile Çevresel Davranış ve Çevresel Düşünce alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonların olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği genelinden aldıkları puanlar arttıkça Çevresel Davranış ve Çevresel Düşünce puanları da artmaktadır.

Araştırmaya dahil olan katılımcıların İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı boyutundan aldıkları puanlar ile İfade Becerisi, Değer ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanlar arasında; yine İfade Becerisi boyutundan aldıkları puanlar ile Değer ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre araştırmadaki ergenlerin Saygı puanları arttıkça İfade Becerisi, Değer ve Motivasyon puanları artmakta; İfade Becerisi puanları arttıkça da Değer ve Motivasyon puanları artmaktadır.

Araştırmaya alınan ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Engeller boyutundan aldıkları puanlar ile Çevresel Tutum Ölçeğinin Çevresel Düşünce alt boyutundan aldıkları puanlar ve İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerisi, Değer ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü korelasyonların olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Buna göre araştırma konusu ergenlerin Engeller puanları arttıkça Çevresel Düşünce, Saygı, İfade Becerisi, Değer ve Motivasyon puanları azalmaktadır.

BÖLÜM V

Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler ile bu konuda yapılan geçmiş çalışmalar tartışılmıştır.

Tartışma

Araz (2018), Nevşehir ilinde, 370 öğrencinin katılımıyla yaptığı çalışmasında katılımcıların çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet, toplam gelir ve babanın eğitim düzeyi bakımından anlamlı fark gösterdiğini; çevre dersini seçmeli almaları, annelerinin eğitim düzeyi ve çevreci bir grup çalışmasında aktif görev yer alma durumlarına göre ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Araştırma bu sonucuyla yapılan araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın araştırmanın yapıldığı bölge farklılığından dolayı olduğu öngörülmektedir.

Kanbak (2015), 748 Kocaeli Üniversitesi öğrencisinin katılımıyla yaptığı çalışmasında, “Çevresel Tutum Ölçeği” ile sosyo-demografik anket formunu veri toplama yöntemi olarak uygulamıştır. Katılımcı öğrencilerin çevresel tutumları cinsiyet, çevre dersi alma, yerleşim yerleri, anne eğitimi ve mesleğine göre fark olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca öğrencileri babalarının eğitim durumları ve meslekleri, sınıf düzeyleri ve yaşlarına göre de farklılık göstermediği belirtilmiştir. Araştırma bu cinsiyet değişkeni bakımından yapılan araştırma sonuçlarıyla farklılık gösterse de yaş değişkeni bakımından benzerlik göstermektedir.

Güven ve Aydoğdu (2012) araştırmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının katılımıyla çevre ile ilgili davranış düzeylerini belirleme amacıyla etkili ve güvenilir davranış ölçeği oluşturmuş böylelikle öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranış düzeyini belirlemiştir. 2009-2010 akademik yılının bahar döneminde yürüttüğü araştırmasında Gazi Eğitim Enstitüsü, İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Öğretmenlik bölümü dördüncü sınıftaki 203 öğretmen adayına ve 3. Sınıftaki 93 öğretmen adayına etkili ve güvenilir 40 maddenin olduğu ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çevresel davranış düzeylerinin ölçekteki maddelere yönelik farklılık gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Araştırma ortaya koyduğu sonuçla araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Çetin (2015), araştırmasında sekizincisınıf olan öğrencileri katılımıyla sürdürülebilir yaşam doğrultusunda tutumlarının, farkındalıklarının ve davranışlarının değiştirilmesinde Fen ve Teknoloji dersi kapsamında ekolojik ayak izlerine yönelik

uygulamaların etkisini irdelemiştir. Araştırma, 2013-2014 akademik yılı Ankara, Kazan ilçesindeki, Kazan Ortaokulu sekizinci sınıfların aldıkları Fen ve Teknoloji dersin kapsamında uygulanmıştır. Ön ve son test uygulamaları yapılandırılmış gruplara Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği, Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık, Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış, Ekolojik Ayak İzi Hesaplama ölçek ve anketleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak, deney grupları için onların avantajına olacak önemli bir farklılığın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ekolojik ayak izi hesaplaması sonucunda, uygulama öncesi ve sonrası ortalamayı karşılaştırırken, ekolojik ayak izinin genellikle azaldığı belirtilmektedir.

Bostancıoğlu, Saraçoğlu ve Öztürk'ün (2017) amacı, üniversite öğrencilerinin çevre, tutumları ve onları etkileyen faktörler hakkındaki farkındalıklarını incelenmesi olan araştırmanın evrenini Namık Kemal Üniversitesi Murat Meslek Yüksekokulu'nda 2013-2014 akademik yılı bahar döneminde öğrenim gören 258 öğrenci oluşturmaktadır. Çevre Farkındalık Ölçeği puan ortalamalarının cinsiyet, çevre konularına ilgi duyma ve yaşadığı toplumdaki bireylerin çevre sorunlarına duyarlı olmaları değişkenlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna varmışlardır. Çalışmada öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği puan ortalamaları ise cinsiyet, sigara içme, çevre konularına ilgi duyma, ailede içerisinde çevre konularını konuşma, çevre konularına bireysel duyarlılık hissetme ve yaşanan toplumdaki bireylerin çevre sorunlarına duyarlı olmaları değişkenlerinin farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Araştırma farklı yaş gruplarındaki katılımcılara yapılmış olsa da araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz (2006), Türkiye'de bulunan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri, çevreye karşı tutumları, sosyodemografik değişkenlerin ve tutumların çevre bilgileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Anket Ankara'da rastgele seçilen 18 okulda 1.140 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin düşük düzeyde çevre bilgisine sahip olduğunu, ancak çevreye karşı tutumlarının olumlu olduğunu, kız ve erkek çocukları arasında çevre bilgisi düzeyinde istatistiksel bir fark bulunmadığını ve kızların tutum puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çevresel bilgi düzeyleriyle pozitif korelasyon gösterdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin tutum puanlarının yüksek bulunması yapılan araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Şama (2003), 500 öğretmen adayının çevresel tutumunun belirlenmesi için yapılan çalışmada, kız öğrencilerin tutumunun erkek öğrencilerinkinden daha olumlu olduğu ve kırsal alanlardan kentsel alanlara çevresel tutumlarının aktif olarak geliştirildiği sonucuna varmıştır. Kesin olan, yüksek eğitilmiş bir ailenin daha olumlu bir tavır sergileyeceği, düşük gelirli bir ailenin ise yüksek gelirli bir aileden daha olumlu bir tavır gösterdiğini belirtmiştir.

Eğitim sistemindeki en küçük alt birim olan sınıf, öğrencilerin öğrencilerle, öğretmenlerin ve öğrencilerle etkileşime girdiği yerdir. Burada insanların insanlarla ve toplumla karşılaşmasıdır. Eğitim ve öğretim böyle bir iletişim olmadan düşünülemez. Hamann, Lineburgh ve Paul (1998) öğretim ve iletişim becerilerinin etkinliği arasında bir bağlantı olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf yönetimi (Hasselhorn & Gold, 2006), öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenme etkinliklerini planladığı ve organize ettiği ve bu alanda vurgulanan iletişim becerileri ile ilişkili olduğu tüm öğretim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında ortaya konulan öğretmen iletişim becerilerinin öğrenci çevresel tutumlarını olumlu yönde etkilemesi sonucunu desteklemektedir.

Elkin, Karadağlı ve Barut (2016) tarafından farklı yaş, sınıf ve sosyoekonomik özelliklere sahip üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre iletişim becerileri orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, iletişim becerileri konusunda eğitim almış öğrenciler davranışsal iletişim becerilerinde diğerlerine göre daha yüksek puan almaktadır. Bu alandaki öğrencilerin eğitimi, öğrencilerin gelecekteki davranışlara karşı tutumlarını etkileyecektir. Sonuçlar, iletişim kurmak için eğitilen öğrencilerin, konuşmayan öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla araştırma sonuç ve önerilerinde belirtildiği gibi öğrencilerin çevre eğitimi almaları çevresel tutumlarını pozitif yönde etkileyeceği öngörülmektedir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkarılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Araştırmaya katılan 12-21 yaş arası katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve ölçeğin Çevresel Davranış ile Çevresel Düşünce alt boyutları puanlarının arasında katılımcı yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Araştırma kapsamında, Çevresel Tutum ölçeğinin geneli ve ölçeğin Çevresel Düşünce alt boyutundan alınan puanlarının arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan kadın katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği geneli ve Çevresel Düşünce puanlarının erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin Çevresel Davranış alt boyutundaki puanları arasında ise cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Araştırma bulgularının sonucunda kadın katılımcıların, erkeklere göre daha fazla çevresel tutum sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre çevresel tutum puanlarındaki farklılıklar; kadınların duygusal yöneliminin, empati düzeylerinin daha güçlü olmasının rolü olabilir. Kadınların bu özellikleri çevreye daha duyarlı olmalarının nedeni olabilmektedir.

Katılımcıların yaşadıkları bölge değişkenine göre Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve ölçeğin Çevresel Davranış ile Çevresel Düşünce alt boyutları puanlarının arasında anlamlı düzeyde istatistiksel farklılık görülmemiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların yaşadıkları konut türüne çevresel tutumlarına yönelik bulgularında Çevresel Düşünce alt boyutu puanları arasında istatistiksel yönden farklılığın anlamlı seviyede olduğu belirlenmiştir. Apartman dairesinde yaşayan katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği geneli ve Çevresel Düşünce boyutu puanları müstakil evde yaşayanların puanlarından daha düşüktür. Elde edilen bulgularda müstakil evde yaşayan katılımcıların genel çevresel tutum ölçeklerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun nedenin müstakil evde yaşayan bireylerin kendilerine ait bahçelerinin olmasının etken olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak araştırmaya

katılan katılımcıların Çevresel Davranış alt boyutu puanlarının konut türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Katılımcı ergenlerin kardeş sayılarına göre Çevresel Tutum Ölçeğinin geneli ve ölçeğin alt boyutları puanlarının arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların sahip oldukları kardeş sayısı çevresel tutumları üzerinde etkili olmamaktadır.

Araştırmada katılımcı olan ergenlerin Çevresel Davranış alt boyutu puanlarının arasında katıldıkları aktiviteye göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Fakat Çevresel Tutum Ölçeği geneli ve ölçek Çevresel Düşünce alt boyutu puanlarında katıldıkları aktiviteye göre istatistiksel yönden farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaya çıkan bu fark, birinci gruptan kaynaklandığı görülmektedir. Aktivite olarak bilgisayar oyunu oynayan katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği geneliyle Çevresel Düşünce alt boyutu puanları, aktivite olarak resim, müzik ve spor yapan katılımcıların puanlarından daha düşüktür. Araştırmanın bu sonucuna göre kapalı ortamdaki aktivitelere katılan bireylerin diğer sosyal beceri isteyen aktivitelere göre çevre tutumlarının daha az olduğu ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların katıldıkları resim, müzik ve spor gibi aktiviteler nispeten çevre farkındalığı yarattığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon boyutları puanlarının arasında yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde istatistiksel bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların yaş grupları fark etmeksizin Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon puanları benzer bulunmuştur. Katılımcıların yaş değişkenine göre öğretmenlerinin iletişim becerilerini değerlendirme sonuçları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Cinsiyetlerine göre katılımcıların İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon boyutları puanlarının arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma katılımcısı kadın katılımcıların İfade Becerisi, Değer ve Motivasyon boyutlarından aldıkları puanların erkek katılımcıların aldıkları puanlardan daha yüksek iken, Engeller boyutu puanları da erkek katılımcıların puanlarından daha düşüktür. Araştırma katılımcılarının Saygı boyutuna ait puanlar arasındaysa cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmadaki ergenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı boyutu kapsamında aldıkları puanların arasında bölgeye göre anlamlı seviyede bir

farklılığın olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa bölgesinde yaşamını sürdüren katılımcıların Saygı boyutundan aldıkları puanlar Girne bölgesinde yaşayanların aldıkları puanlardan daha düşüktür. Araştırmaya alınan ergenlerin İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon boyutları puanları arasında yaşıadıkları bölgeye göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon boyutları puanlarında konut türüne anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmemiştir. Katılımcıların yaşıadıkları konutlara göre farketmeksizin katılımcıların Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon puanları arasında fark bulunmamıştır.

Araştırmadaki bireylerin kardeş sayısına göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon boyutları kapsamında aldıkları puanların arasında anlamlı düzeyde istatistiksel yönden farkın olmadığı görülmektedir.

Elde edilen verilere göre araştırmadaki ergenlerin aktivitelerine göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerisi, Değer, Engeller ve Motivasyon alt boyutlarına yönelik aldıkları puanların arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Başka bir deyişle, aktiviteleri fark etmeksizin katılımcıların İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanları benzerdir.

Elde edilen veriler incelendiğinde, araştırma konusu olan ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği genelinden ve ölçeğin Çevresel Davranış alt boyutundan aldıkları puanlar ile İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerisi, Değer ve Motivasyon boyutları puanlarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla katılımcıların Çevresel Tutum Ölçeği geneli ve Çevresel Davranış alt boyutu puanları arttıkça İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı, İfade Becerileri, Değer ve Motivasyon boyutlarından alınan puanlar da artış göstermektedir. Dolayısıyla bu alt boyutlar dahilinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrencilerin çevresel tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmaktadır.

Ayrıca ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği genelinden aldıkları puanlar ile Çevresel Davranış ve Çevresel Düşünce alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonların olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların sahip oldukları çevresel davranış ve düşünceleri, çevresel tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Araştırmaya dahil olan katılımcıların İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Saygı puanları arttıkça İfade Becerisi, Değer ve Motivasyon puanları artmakta; İfade Becerisi puanları arttıkça da Değer ve Motivasyon puanları artmaktadır. Araştırma konusu ergenlerin Engeller puanları arttıkça Çevresel Düşünce, Saygı, İfade Becerisi, Değer ve Motivasyon puanları azalmaktadır. Araştırmanın alt boyutları olan saygı, ifade becerisi, değer ve motivasyon boyutları birbirlerini olumlu yönde etkilerken, engel alt boyutu ise olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Öneriler

1. İstenilen çevre tutumlarının okullarda kazandırılmasına yönelik çevre eğitim derslerinin müfredata dahil edilmesi ve bu kapsamda çevre gezilerinin yapılması önerilmektedir.
2. Gerekli çevre eğitimini etkin bir şekilde sağlamak için öğretmenler rol model olmalıdır. Bu amaçla, yöneticiler, öğretmenler ve okullarda çalışan diğer çalışanların çevre bilincini arttırmak için hizmet içi eğitim veya seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.
3. Çevreye karşı olumlu bir tutum ve davranış geliştirme çevrenin sürekliliği için çok önemlidir. Bu nedenle çevre eğitimi genç yaşlardan başlanması önerilmektedir.
4. Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla vücut dilini doğru kullanma, hitap ve buna ek olarak çevre bilinci eğitimleri düzenlenmesi önerilmektedir.
5. Öğretmen atamaları yapılırken iletişim becerileri ve çevre bilincinin ölçülmesine yönelik testlerin uygulanması önerilmektedir.
6. Çevre eğitime genç yaşlardan itibaren başlanması önerilmektedir. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde oluşan değer yargısı ve tutum, doğaya yönelik sevgi ve empatinin gelişimi için önem arz etmektedir.
7. Araştırma kapsamında elde edilen yaşanan konuta göre ortaya çıkan çevresel tutum farklılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla öğrencilere okul bahçesinde çeşitli faaliyet ve etkinliklere katılımları sağlanarak çevre tutumları geliştirilebilir.

8. Öğrencilere çevre tutumlarını olumlu yönde geliştirecek eğitim programları düzenlenmeli böylelikle çevresel düşünce ve davranışlarının gelişimi desteklenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İleride yapılacak benzer araştırmalarda öğretmenlerin sahip oldukları çevresel tutumların da araştırmaya dahil edilmesi önerilmektedir.
2. Ergen bireylerin çevresel tutumlarına ebeveynlerinin iletişim becerilerinin etkisinin incelenebileceği önerilmektedir.
3. Araştırma üniversite öğrencilerinin çevresel tutumlarının ortaya çıkarılmasına yönelik yürütülebileceği önerilmektedir.
4. 12-21 yaş arası bireylerin iletişim becerileri buna yönelik çevre tutumları arasındaki ilişkisinin incelenebileceği önerilmektedir.
5. Araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre çevre tutumları farklılık göstermiştir. Araştırma farklı yaş gruplarında, cinsiyet değişkenine göre araştırılabilir.

Kaynakça

- Abalı, O. (2012). *Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Yaklaşım* (1.Baskı). İstanbul: Adeda Yayıncılık
- Açıkgöz, S. ve Arcak, S. (2011). *Ekoloji ve çevre bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2352 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1349, 32-57.
- Ajzen I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annu Rev Psychol*, 52:27-58.
- Akbağ, M., & Deniz, L. (2003). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının birbirlerine yönelik algıları: Transaksiyonel analiz açısından bir değerlendirme. *EDAM* (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları, İletişim Hizmetleri Tic Ltd Şti), 263-293.
- Akınoğlu, O.& Sarı, A.(2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 6-7.
- Akkoyun, F. (1993). Saygı kavramına transaksiyonel açıdan bakış. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(4), 16-22.
- Akkoyun, F. (1998). *Transaksiyonel Analiz*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkoyun, F. (2001). *Transaksiyonel Analiz*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyol, B. & Kahyaoglu, H.(2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Alisinanoğlu, F. (1995). *Üniversite Öğrencilerinin Ben (Ego) Durumları İle Ana – Baba Tutumlarını Algılamalarını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. & Yılmaz, A. (2006). A statistical analysis of children's environmental knowledge and attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 210-223.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2004). *Beden dili sözsüz iletişim*. İstanbul: Aktüel Basım Yayım
- Araz, T.(2018). *Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları üzerine bir araştırma: Nevşehir örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nevşehir.
- Arcak, S. (2011). *Ekoloji ve çevre bilgisi* (Ed. S. Açıkgöz ve S. Arcak). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2352 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1349, s.128-148.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. (Doktora tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atasoy, E. & Ertürk, H.(2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1),106-107.
- Aydın, S. (2014). Öğretmenlerin sınıfta kullandığı sözel dil üzerine öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37.

- Aydın, E. (2012). *Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirmeleri ile sosyal uyum ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, Fatih ve Çepni, Osman (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2012) 189-207.
- Ayvaz, Zafer (1998). *Çevre Eğitiminde Temel Kavramlar El Kitabı*, İzmir: Çevre Eğitim Merkezi Yayınları
- Balcı, E.Ç. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara GEFAD IGUJGEF, 32(2), 395-407.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2002). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baş, O. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında çevre bilincinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından algılanma ve benimsenme düzeyi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Berne, E. (2001). *Hayat Denen Oyun*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji kavramlar, yaklaşımlar sözlüğü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bostancıoğlu, D., Saraçoğlu, G. V. & Öztürk, M. (2017). Öğrencilerin çevre farkındalık ve tutum düzeyleri ve bunları etkileyen faktörlerin araştırılması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (60), 266-278.
- Burgoon, J.K., Buller, D.B. and Woodall, W.G. (1989). *Nonverbal communication: the unspoken dialogue*. New York: Harper and Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansever, A. B. (2013). Ergenlerin İnternet Kullanımının Toplumsal İlişkilerinde Yarattığı Sorunlar. Melek Kalkan, Canani Kaygusuz (Ed.), *İnternet Bağımlılığı* (s.193-210). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cihangir Ç. Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 16-27.
- Çelikkıran, Ahmet (1997). *Çevre Sorunları ve Eğitim: Çevre Konusunda Formatör Öğretmen Eğitimi Kursu Uygulama Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çetin, F. A. (2015). *Ekolojik ayak izi eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşama yönelik tutum, farkındalık ve davranış düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Ö., & Alparslan, A. M. (2011). Duygusal Zekanın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 363-377.
- Çövenner Özçelik, Çağrı & Şahin, Şükriye. (2016). Ergenlik Dönemi ve Sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5. 42-49.
- Değirmenci, M. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 3 (60-61).
- Dilekmen, M., Başçı, Z., & Bektaş , F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri Ve Psikolojik Problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, B. (2008). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Lise İkinci Sınıfa Devam Eden Ergenlerin Anne Baba Tutumları Algılamaları İle Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Disinger, J. (1983). *Environmental education's definitional problem*. (ERIC Information Bulletin, No. 2.) Columbus, OH: ERIC/SMEAC.
- Doğan,M. (1997). *Eğitim ve Katılım.Ulusal Çevre Eylem Plânı*, Ankara: DPT Yayını.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Dökmen, Ü. (2010). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (43. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eccless JS, Midgley C, Wigfield A, Buchanan CM, Reuman D, Flanagan C, Maclver D. (1993). Development during adolescence, the impact of stage environment fit on young adolescents experiences in schools and in families. *American Psychologist*. 48: 90-101.
- Egan, G. (1994). *Psikolojik Danışmaya Giriş*. (F. Akkoyun, Çev.) Ankara: Form Ofset.

- Elkin, N., Karadağı, F., & Barut, Y. (2016). Sağlık bilimleri yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyleri ve ilişkili değişkenlerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 70-80.
- Ergin, A.(2008).*Eğitimde Etkili İletişim*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, S.(2013). *İlköğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*.(Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, A., & Birol, C. (2005). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkal, S., Şafak Ş., ve Yertutan, C. (2011). Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Bilincinin Oluşturulmasında Ailenin Rolü. *Sosyo Ekonomi Dergisi*, 1: 146-151
- Emmer, E. T. ve Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon.
- Erdoğan, İ., & Alemdar, K. (2002). *Öteki Kuram*. İstanbul: ERK.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 28, s. 91- 100.
- Ertürk,H. (1996).*Çevre Bilimlerine Giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.
- Ertürk, R. (2017). Environmental problems of the primary school students and perceptions for environmental education. *İnönü University Journal of the Faculty of Education/İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(3),16-17.
- Gander, M.J., Gardiner, H.W. (1993). *Çocuk Ve Ergen Gelişimi*, Çev: A.Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Ankara: İmge Yayınları
- Geçtan, E. (2002), *Psikanaliz ve Sonrası*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Geray, C. (1997). Çevre İçin Eğitim. (Editör: Ruşen Keleş). *İnsan Çevre Toplum*. Ankara: İmge Kitapevi,334.
- Goldfried, M. (1995). Toward a Common Language for Case Formulation. *Journal for Psychotherapy Integration*, 221-224.
- Gökçe, D., & Atanur Baskan, G. (2012). Eğitim Denetçilerinin İletişim Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 200-211.
- Gökçe, N., Kaya, E.,Aktay, S. ve Özden, M. (2011).*İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye yönelik Tutumları*. ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m35.doc, Erişim Tarihi: 05.05.2020
- Gökdayı, İ. (1997). *Çevrenin geleceği - yaklaşımlar ve politikalar*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Gökler, İ. ve Yılmaz, İ. (1999).*Okul Öncesi Çevre Eğitimi*. İzmir: Çevre Eğitim Merkezi Yayınları.

- Gülbahar, B. (2018). Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerilerine İlişkinin Algılarının İncelenmesi. *International Journal of Languages' Education*. 1. 52-75. 10.18298/ijlet.2661.
- Güleryüz, G. Yıldırımhan, H. S. ve Arslan, H. (2011). *Ekoloji ve çevre bilgisi* (Ed. S. Açıkgöz ve S. Arcak). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2352 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1349,s. 2-30.
- Gültekin, F., & Voltan Acar, N. (2004). Transaksiyonel analizin Türk kültürüne uygulanabilirliği:Kültür açısından eleştirel bakış. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 28-38.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gürkan, S. (2020). Küresel Çevre Sorunları ve Türkiye'de Çevre Eğitiminin Durumu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(43). 525-537.
- Güven, E. & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 573-589.
- Hamann, D. L., Lineburgh, N. and Paul, S. (1998). Teaching effectiveness and social skill development. *Journal of research in music education*, 46(1), 87-101.
- Hasselhorn, M. and Gold, A. (2006). *Pedagogische psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. (1.baskı). Stutgard: Kohlhammer Verlag.
- Hill, C. E., & Lambert, M. J. (2004). *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Erişim: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/piaget.html>
- İnam, A. (1999). *Dünya Gönülden Gönüle*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- İleri, R. (1998). Çevre Eğitimi Metotlarında Yeni Perspektifler. (Editör: Zafer Ayvaz). *Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular*. İzmir: Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları,4-5.
- İspir, E. (1991). *Şehirleşme ve Meseleleri*, Ankara: Gazi Büro Yayını.
- İşyar, N. (1999). İlköğretim (3, 4, 5.) Öğrencilerinin Olumlu Çevresel Tutumların Yaş ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İplikçi, H. G. (2015). İletişimde Temel Modeller ve Kitle İletişim Modelleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 15-24.
- Kanbak, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışları: Farklı değişkenler açısından Kocaeli Üniversitesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-90.
- Karababa, A., & Dilmaç, B. (2016). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları olarak TA ve değerler. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 63-77.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karcıoğlu, F., & Arun, K. (2004). Örgütsel iletişimde transaksyonel analiz (karşılıklı çözümleme). *Ekev Akademi Dergisi*. (21), 245-264.
- Kazak, N. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevresel Konular ile İlgili BilgiDüzeylerinin Ölçülmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2),571-576.
- Keçeci, A. (2007). Hemşirelik eğitiminde iletişime yeni bir yaklaşım. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-12
- Keleş, R., Hamamcı, C. (1993). Çevrebilim. Ankara: İmge Kitapevi.
- Kılıçarslan, F. (2010). *Çocuk ve Aile Sorunlarının Terapi ile Tedavisi* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koparal, A. S. (2011). *Çevre sorunları ve politikaları* (Ed. Ü. Bakır Öğütveren). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2554 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1524, s.24-43.
- Kopnina, H. (2011). Applying The New Ecological Paradigm Scale in the Case of Environmental Education: Qualitative Analysis of the Ecological Worldview of Dutch Children. *In Factis Pack*. 5 (3), 374-388.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (28), 143-149
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik Psikolojisi*, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Kuzu, Tülay Sarar (2003) Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim: *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 158
- Lambert, M. J. (1992). *Handbook of psychotherapy integration*. New York: Basic
- Leeming, F. C., Porter, B. E., Dwyer, W. O., Cobern, M. K., & Oliver, D. P. (1997). Effects of participation in class activities on children's environmental attitudes and knowledge. *The Journal of Environmental Education*, 28(2), 33-42.
- McMahon, S. (2003). *Terapistim yanımda* (2. Baskı). (Çeviren: Nilüfer Kavalalı). İstanbul: Glhan Yayınevi.
- McShane, S. L. and Glinow, M. A. V. (2000). *Organizational behavior*. New York: McGrawHill.
- McQuail, D. (2005). *McQuail's Mass Communication Theory*. Londra: Sage.
- Morgan, D. (2013). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Nardon, L., Steers, R., & Sanchez-Runde, C. (2011). Seeking common ground: Strategies for enhancing multicultural communication. *Organizational Dynamics*. (40), 85-95.
- Ocak, İ., ve Özpınar, D. (2013). İlköğretim 4. VE 5. Sınıf Öğrencilerinin ÇevreSorunları Hakkındaki Görüşleri (Afyonkarahisar İli Örneği). *Araştırma Makalesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 13, 022001 (1-15).

- Orta, A.Z. (2009). *Etkili iletişim sürecinde kişilerarası iletişim becerileri ve yaratıcı drama uygulama örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, A. (2004). *Ailede İletişim-Konuşarak dinleyerek anlaşalım* (2. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Örnek, G. (1994). *Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, D. A. (2010). *Okullarda Ölçme Ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Özduran, Ö. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları ile ilgili çizdikleri resimlerin analizi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde iletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, M. (1998). Halkın Bilgilendirilmesi ve Çevre Eğitimi. (Editör: Zafer Ayvaz). *Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular*. İzmir: Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Öztürk, S. (2006). *Anne-babası boşanmış 9–13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri ilişkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sadık, F., Çakan, H., Artut, K. (2011). Analysis of the Environmental Problems Pictures of Children from Different Socio-economical Level. *Elementary Education Online*, 10(3), 1066-1080
- Sağır Ş. Aslan, O., Uluçınar ve Cansaran A. (2008). Çevre tutum ölçeği uyarlanması ve ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, s. 283 -295.
- Sarkar, Mahbub (2011). Secondary Students' Environmental Attitudes: The Case Of Environmental Education In Bangladesh. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences August* (1).
- Shumacher, S. L., vd (2012). The Influence of School Culture on Environmental Education Integration: A Case Study of an Urban Private School System, *Journal of Agricultural Education*, V.53, N.4., ss. 141-156.).
- Solomon, C. (2003). Transactional analysis theory: Basics. *Transactional Analysis Journal*, 33(1), 15-22.
- Sözüdoğru, S. (2011). *Ekoloji ve çevre bilgisi* (Ed. S. Açıkgöz ve S. Arcak). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2352 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1349.
- Şahin, N., (2014). *Ergenlik Problemleri Ve Baş Etme Yöntemleri İle İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şahin, H. ve Erkal, S. (2010). The attitudes of middle school students towards the environment. *Social Behavior and Personality*, 38 (8): 1061-1072.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Taşçı, Y., (2013). *Ergenlik Döneminde Bulunan (12-15 Yaş) Öğrencilerin Akademik Başarılarında Okulun Rolü*, Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Tavşancıl E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi. (2. Baskı). İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Tecer, S. (2007). *Çevre için eğitim: Balıkesir ili ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1): 77-100.
- Tezcan Ün, Ü. (2011). *Çevre sorunları ve politikaları* (Ed.Ü.Bakır Ögütveren). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2554 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1524, s.44-66
- Tont, S. (1999). *Sulak Bir Gezegendeki Öyküler*. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Torunoğlu, E. (2011). *Çevre sorunları ve politikaları* (Ed.Ü.Bakır Ögütveren). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2554 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1524, s. 2-24.
- Toy, S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uslu, A. (2011). *Peyzaj çevre ve tarım* (Ed. M.E. Yazgan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2282 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1279, s. 2-24.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme Ve Geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Uzunoğlu, S. (1996). *Çevre Eğitiminin Amaçları, Uğraşı Alanları ve Sorunları*, Erişim Tarihi: 1.04.2020.
- Üstün, B. (2005). Çünkü iletişim çok şeyi değiştirir. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 88-94.
- Wampold, B. (2007). Psychotherapy: The Humanistic (and Effective) Treatment. *Am Psychol*, 62, 857-873.

- Warren, D. (2003). Constructive and Destructive Deviance in Organizations. *The Academy of Management Review*. 28. 622. 10.2307/30040751.
- Yaşaroğlu, C. ve Akdağ, M. (2013). İlköğretim Birinci Kademe İçin Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (13).
- Yavuzer H (2013) *Ana-Baba-Çocuk*. (24. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım, N. (2008). *Dizayn edilen çevre eğitimi dersinin ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumlarına olan etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, İlköğretim Fen ve Matematik Eğitimi Bölümü.
- Yılmaz, B. (2017). *Bir Grup Lise Öğrencisinin İnternet Kullanımlarının Beden Algıları Ve Yeme Tutumları İle İlişkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, N , Altunbaş, S . (2012). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1) , 183-196
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel Şahin, F. (1997). *Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi*. 12-19. Ankara.

Ekler

Ek-1 Ergenlik Dönemindeki Bireylerde Çevre Tutumu ile İletişim Becerileri arasındaki İlişkinin İncelenmesi Katılımcı Onam Formu ve Bilgilendirilmiş Onay Formu

Sayın Katılımcı,

Ergenlik dönemindeki bireylerde Çevre Tutumu ile Öğretmenlerinin İletişim Becerileri arasında bir ilişki olup olmadığına dair bilgi edinebilmek için yürütmekte olduğumuz araştırmaya katılmak sizin isteğinize ve gönüllülüğe dayalıdır.

Yüksek lisans tezim kapsamında yürüttüğüm bu araştırmanın amacı, ergenlik dönemindeki bireylerin çevre tutumu ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmada amaç sizleri kişisel olarak değerlendirmek değil, Lefkoşa, Girne, Güzelyurt ve Mağusa bölgelerindeki okullarda öğrenim gören ergenlik dönemindeki bireylerden genel bilgi toplamaktır.

Bu nedenle, araştırmanın hiçbir yerinde kişisel bilgilerinize veya kişisel olarak ankette verdiğiniz cevaplara yönelik hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir. Bu araştırmaya katılmayı kabul etmeniz halinde aşağıdaki araştırmaya katıldığınızdan dolayı teşekkür ederim.

Çalışmaya Katılmak İstiyorum

☐

Çalışmaya Katılmak İstemiyorum

☐

Araştırmacı: Ogun Alpözen
Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

PDR Yüksek Lisans Öğrencisi

E-
mail:ongunalpozen@gmail.com
Tel:05338361618

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gözde Latifoğlu
Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

PDR Bölümü

E-mail: gözde.latifoğlu@neu.edu.tr

Ek-2 Demografik Bilgi Formu

1.Yaşınız:

2.Cinsiyetiniz: () Kadın , () Erkek

3.Yaşadığınız Bölge: () Lefkoşa

() Girne

() Güzelyurt

() Mağusa

4.Yaşadığınız konut: () apartman dairesi () müstakil ev

5.Kardeş sayısı (siz hariç): () hiç kardeşim yok

() 1

() 2

() 3

Diğer:.....

6.Aktiviteleriniz: () bilgisayar oyunu oynamak

() yüzme

() müzik dinleme

() resim yapmak

() müzik aleti çalmak

() spor yapmak

() yürüyüş yapmak

Diğer:.....

Ek-3 Çevresel Davranış Alt Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu uygulama, bir araştırmayla ilgilidir. Bunun sonucunda size herhangi bir not verilmeyecektir. Dolayısıyla lütfen adınızı yazmayınız. Soruları iyice okuyarak içtenlikle cevaplamanız, çalışmanın daha nitelikli olmasını sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Aşağıdaki cümlelerde size uygun gelen seçeneği çarpı (X) koyacak işaretleyiniz. Lütfen hiçbir cümleyi boş bırakmayınız.

Madde No	A- Çevresel Davranış Alt Ölçeği	Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Çok az	Hiç
1	TV ve radyolarda çıkan çevre ile ilgili programları izliyorum.					
2	Çevreyle ilgili gelişmeleri günlük gazetelerden takip ediyorum.					
3	Çevreyle ilgili konular işleyen belgeseller izliyorum.					
4	Ders kitapları dışında çevreyle ilgili kitaplar okuyorum.					
5	Çevreyle ilgili popüler dergileri takip ediyorum.					
6	Çevreyle ilgili bilimsel makaleleri takip ediyorum.					
7	Çevreye zarar veren birini çekinmeden uyarırım.					
8	Okulumuzda çevre temizliği ile ilgili bir faaliyet düzenlenirse gönüllü katılmak isterim.					
9	Arkadaşlarım beni çevreye duyarlı biri olarak bilir.					
10	Yaşanabilir bir çevre için gerekirse uzun süre ücretsiz çalışabilirim.					
11	Çevre konusundaki bilgilerimi arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
12	Bir ürün alırken atığının geri dönüşümlü olmasına dikkat ederim.					
13	Daha pahalı da olsa çevreye zarar vermeyen ürünleri tercih ederim.					

Madde No	B- Çevresel Düşünce Alt Ölçeği	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Nesli tükenmekte olan canlılar çok abartılıyor, zaten doğada çok sayıda tür var. Birkaçı tükense önemli değildir.					
2	Tarihi yerlere para harcamak yerine lüks yollar yapılırsa ülkemiz için daha faydalıdır.					
3	Erozyon artık ülkemizde görülmemektedir.					
4	Tarımda kullanılan böcek ilaçları çevre için faydalıdır.					
5	Orman vasfını kaybetmiş arazilerin, ülkeye gelir getirmesi amacıyla satılmasında bir sakınca yoktur.					
6	Milli parklarda ve ormanlarda turizm amaçlı binaların yapımına devlet izin vermelidir.					
7	Ev yapmak için en iyisi sulak alanlar kurutulmalı ve o bölgelerde ev yapılmalıdır.					
8	Çevre kendi kendini temizlediği için insanların atıkları problem olmaz.					
9	Ozon tabakası özellikle Amerika üzerinde incelmış, Türkiye için bir tehlike yoktur.					
10	Odadan çıkarken ışığı kapatmak fazla bir enerji tasarrufu sağlamaz.					
11	Dünyada, insanların hiçbir zaman kirletemeyeceği kadar çok su vardır.					
12	Doğal kaynakların hızla tüketilmesi geleceğimiz için önemli sorundur.					
13	Türkiye'nin önemli sorunlarından biri çarpık kentleşmedir.					
14	Yerkürenin giderek ısınması gelecekte facialara sebep olabilir.					

Ek-4 Ölçek Maddeleri

Aşağıdaki davranış maddelerini okuyunuz. Öğretim süreci içinde ders aldığımız öğretim elemanlarının verilen davranışları ne kadarının göstermiş olduklarını sağ taraftaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz

Madde No	Ölçek Maddeleri	Hepsi	Çoğu	Bazısı	Bir kaç	Hiçbiri
1	Düşüncelerimizi ifade ederken neden böyle düşündüğümüzü anladığımı belirtir.					
2	Konuşurken jest ve mimiklerini etkili kullanır.					
3	Derste rahatlıkla soru sorabileceğimiz bir ortam yaratır.					
4	Geri bildirimlerimizi “güzeldi”, “katılıyorum”vb. ifadelerle pekiştirir.					
5	Soruların yanıtlanması için yeteri kadar zaman tanır.					
6	Sınıf içi iletişimi engelleyecek değişkenleri kontrol altında tutar.					
7	Düşüncelerimize saygı duyduğunu hissettirir.					
8	Bizi suçlayan ifadeler kullanır.					
9	Bir sorun olduğunda çözüm önerisi getirir.					
10	Düşüncelerimizi dinlerken oldukça sabırlıdır.					
11	Anlamadığımız kavramların anlamlarını açıklar.					
12	Sınıfta bazı öğrencilerin düşünceleri yanında yer alarak taraf tutar.					
13	Bazı düşüncelerimizi takdir ettiğini söyler					
14	Canlı ve somut örnekler verir.					
15	Bize ismimizin dışında başka adlarla hitap eder.					
16	Seçenekler arasından seçim yapmada bizi özgür bırakır.					
17	Konuşma hızını iyi ayarlar.					
18	Sınıfta özgür düşünebileceğimiz bir ortam yaratır.					
19	Düşüncelerimize önem verdiğini bize hissettirir.					
20	Eleştirilerini karşısındakini kırmadan yapmaya özen gösterir.					
21	Derse “merhaba”, “günaydın” vb. ifadeler kullanarak başlar.					
22	Konuşma esnasında bizimle göz teması kurar.					
23	Emir vererek konuşur.					
24	Bizlerden aldıkları geri bildirimleri (dönütü) dikkate alır.					
25	Sözel anlatımlarında ses tonunu alçaltıp yükselterek konuya dikkati toplar.					

Ek-5 Ölçek İzinleri

Ongun Alpozen <ongunalpozen@gmail.com>

26 Ara 2019
Per 14:45

Alıcı: ykaragoz

Merhaba ben Ongun Alpözen Yakın Doğu üniversitesinde yüksek lisans yapıyorum. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu ile Geliştirilmesi isimli çalışmanızdaki İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum.

YALÇIN KARAGÖZ

27 Ara 2019
Cum 19:35

Alıcı: ben

Kullanabilirsiniz. Kolay gelsin. Selamlar

Ongun Alpozen <ongunalpozen@gmail.com>

5 Ocak Paz 13:58 (7
gün önce)

Alıcı: saglam

Merhaba ben Ongun Alpözen Yakın Doğu Üniversitesinde yüksek lisans yapıyorum.Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği isimli çalışmanızdaki Çevresel Tutum Ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum.

**Naim
UZUN**

7 Ocak Sal 19:29 (5 gün önce)

Merhaba, Ölçeği memnuniyetle kullanabilirsiniz. Sorunuz olursa lütfen yazın. İyi çalışmalar. -
-

Ek- 6 Özgeçmiş

Ongun Alpözen 08.06.1994 tarihinde Girne’de doğdu. İlkokulu Şehit Tuncerler ilkokulunda okudu. Ortaokulu Atleks Sanverler Ortaokulunda okudu. 2008-2012 tarihleri arası Yakın Doğu Kolejinde okudu. 2012 de Yakın Doğu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde başladığı lisans öğrenimini 2016 yılında tamamladı. Yakın Doğu Üniversitesinde Yüksek Lisans programına 2016 yılında başladı. Halen Yakın Doğu Üniversitesinde Yüksek Lisans Programına devam etmektedir.

Ek-7 Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu**YAKIN DOğU ÜNİVERSİTESİ****BİLİMSEL ARAşTIRMALAR ETİK KURULU**

06.04.2020

Sayın Ogun Alpözen

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2020/462 proje numaralı ve **“Ergenlik Dönemindeki Bireylerde Çevre Tutumu ile Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek-8 İntihal Raporu (Turnitin)

ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ BİREYLERİN CEVRE TUTUMU İLE ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

ORIGINALITY REPORT

8 %	5 %	3 %	7 %
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	docs.neu.edu.tr Internet Source	2 %
2	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Student Paper	1 %
3	YILDIZ, Derya, KILIÇ, Mehmet Yaşar and YAVUZ, Mustafa. ""Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" Geliştirme Çalışması", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2018. Publication	1 %
4	Submitted to Beykent Üniversitesi Student Paper	<1 %
5	Submitted to Eastern Mediterranean University Student Paper	<1 %
6	Submitted to Marmara University Student Paper	<1 %