

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE DAVRANIŞ DÜZEYLERİ İLE DUYGU DÜZENLEMEDE GÜÇLÜKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Investigation Of The Relationship Between Secondary School Students' Environmental Behavior Level And Difficulties In Emotion Regulation

Doç. Dr. Mehmet ULUKAN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi, Aydın/TÜRKİYE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3483-5001>

ÖZET

Araştırmanın amacı, ortaöğretim dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıflarında okuyan öğrencilerin, duygu düzenlemede güçlükler ile çevre davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma grubu farklı ortaöğretim kurumlarında farklı sınıflarda öğrenim gören 240 kız, 260 erkek, toplam 500 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Goldman, Yavetz ve Pe'er (2006) tarafından geliştirilen, Timur ve Yılmaz (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çevre Davranış Ölçeği ile Bjureberg ve ark. (2016), tarafından geliştirilen Türkçe uyarlama çalışması Yiğit ve Yiğit (2017) tarafından gerçekleştirilen Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarında cinsiyete göre; çevre davranış ölçeğinin bütünü ile boş zaman aktivite, sorumlu vatandaşlık ve çevre eylemciliği alt boyutlarının puan ortalamaları arasında erkek öğrenciler lehine fark olduğu görülmüştür. Duygu düzenlemede güçlükler ölçeğinin bütünü ile açıklık, amaçlar ve strateji alt boyutları ile cinsiyet puan ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine fark olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin çevre davranış ölçeğinin bütünü ile boş zaman aktivite, geri dönüşüm, sorumlu vatandaşlık ve çevre eylemciliği alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin puanının diğer sınıflardaki öğrencilerin puanından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyine göre duygu düzenleme güçlüğü ölçeği puan ortalamasına göre farkın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Amaçlar ve kabul etmeme alt boyutlarının puan ortalamalarına göre farkın on ikinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıfların öğrencilerinden daha fazla puan aldığı yönünde olduğu görülmüştür. Strateji alt boyutu puan ortalamalarına göre farkın onuncu sınıf öğrencilerinin diğer sınıfların öğrencilerinden daha fazla puan aldığı yönünde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anne tutumuna göre çevre davranış ölçeğinin bütünü ile çevreye duyarlı, boş zaman aktivite, geri dönüşüm, sorumlu vatandaşlık ve çevre eylemciliği alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anne tutumu otoriter olan öğrencilerin lehine fark olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin bütünü ile amaçlar, strateji ve kabul etmeme alt boyutlarına ilişkin

ABSTRACT

The study aims to examine the relationship between the difficulties in emotion regulation and environmental behavior levels of students studying in secondary education nine, ten, eleven, and twelfth grades. The research group consists of 240 girls, 260 boys, 500 students in different secondary education institutions. As a data collection tool; "Environmental Behavior Scale" developed by Goldman, Yavetz and Pe'er (2006) and adapted to Turkish by Timur and Yılmaz (2013), and "Difficulties in Emotion Regulation Scale" developed by Bjureberg et al. (2016), adapted to Turkish by Yiğit and Yiğit (2017) was used. Parametric tests were applied since the data showed normal distribution. The significance level was determined as .05. In the results of the research, according to gender; It was observed that there was a difference between the on the whole of environmental behavior scale and the mean scores of leisure activity, responsible citizenship, and environmental activism in favor of male students. It was observed that there was a difference according to gender mean scores in favor of female students between the whole of difficulties in emotion regulation scale with the sub-dimensions of openness, goals, and strategy. According to the grade level, it was observed, the difference between, the whole of the environmental behavior scale of students and the mean scores of leisure activity, recycling, responsible citizenship, and environmental activism that the score of ninth-grade students was higher than the score of students in other classes. According to the grade level, the average emotion difficulty scale was higher than the ninth grade students compared to the students in other classes. The difference according to the mean scores of the goals and non-acceptance sub-dimensions was that the students of the twelfth grade got more points than the students of other classes did. According to the strategy sub-dimension mean scores, the difference was that the tenth-grade students received more points than the students of other classes did. It was observed that there was a difference in favor of students whose mothers' attitudes were authoritative between the overall environmental behavior scale according to the mothers' attitudes of the students and the environmentally sensitive, leisure activity, recycling, responsible citizenship, and environmental activism sub-dimensions. It was observed that there was a difference in favor of students whose mothers' attitude was

puanları arasında anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin lehine fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin baba tutumuna göre çevre davranışı ölçeğinin bütünü ile boş zaman aktivite ve çevre eylemciliği alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında aşırı koruyucu baba tutumu olan öğrenciler lehine fark olduğu görülmüştür Duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin bütünü ile açıklık, kabul etmeme ve stratejik alt boyutuna ilişkin puanları arasında baba tutumu ilgisiz olan öğrenciler lehine fark olduğu görülmüştür. Sonuç olarak farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin çevre davranış düzeyleri ile duygu düzenlemede güçlükleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin duygu düzenlemede güçlükler puanlarının düşük düzeyde olduğunu yani duyguları düzenleme güçlüklerinde azalma olduğunu bunun da çevre davranış düzeylerindeki artıştan kaynaklandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, duygu, doğa, eğitim

unrelated between the overall scale of emotion regulation difficulty and scores regarding goals, strategy, and non-acceptance sub-dimensions. According to the father's attitude, there was a difference between the mean scores of the environmental behavior scale and the scores regarding leisure activity and environmental activism sub-dimensions in favor of the students with an overprotective father attitude, and the attitude between the scale of the emotional dysfunction scale and the openness, non-acceptance and strategic sub-dimension. It was observed that there was a difference in favor of students who were not interested. As a result, it was observed that there was a low negative relationship between the environmental behavior levels of students studying in different classes and their difficulties in emotion regulation. This result can be said that students' difficulties in emotion regulation are low, that is, they have a decrease in their emotional difficulties, and this is due to the increase in environmental behavior levels.

Key Words: Environment, emotion, nature, education

1. GİRİŞ

Geçmişten bugüne kadar duygu bilim insanlarına konu olmuştur. Aristoteles duyguyu insanın düşüncelerini değiştirmelerine neden olan etki olarak tanımlarken, Descartes akıl ile duygu arasındaki çelişki üzerinde durmuştur. Kant ise duygu ve tutkunun akli dışarıda tutulmasından endişe duymuştur (Plamper, 2018). Türk Dil Kurumu'na göre duygu "belirli nesne, olay veya bireylerin, insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, önsezi" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Duygular, çevredeki durumların bir vizyonu ile bağlantılı, bedensel oluşumları içeren ve özel davranış ve eylem biçimlerini başlatan, az ya da çok yoğun hoş ya da hoş olmayan durumlar da dahil olmak üzere karmaşık olgulardan oluşmaktadır. Bu durum modern dilde ise tutku, duygu, duygu durum ve mizah gibi birbirleriyle ilişkili kelimelerden oluşan bir kümeye aittir (Platin, 2015). Duygular farklı uyum problemlerini ele almasına karşın, hızlı motor yanıtları için bireyi hazırlar, organizma ve çevre arasında ki devam eden eşleşme hakkında bilgi sağlar ve genellikle karar vermeyi kolaylaştırır (Gross, 1998). Duygular olaylara verilmiş biyo-psiko-sosyal tepkilerdir. (Matsudo ve Hwang, 2013). Duygular organizma içi işlevlerine ek olarak, sosyal amaca da hizmet ederek bizi başkalarının davranışsal niyetleri hakkında da bilgilendirir (Fridlund, 1994). Duygular; istenmeyen durumlarla başa çıkmak için hızlı bir şekilde değerlendirme yapma ve harekete geçme eğilimini izleyen biyolojik olarak dayanıklılık becerisidir (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

Duygular genellikle dikkatleri çevrenin temel özelliklerine yönlendirebilir, duysal alımı optimize edebilir, karar vermeyi ayarlayabilir, davranışsal tepkileri hazırlayabilir, sosyal etkileşimleri kolaylaştırabilir ve anısal belleği artırabilirler. Bununla birlikte, duygular, özellikle belirli bir durum için yanlış türde, yoğunlukta veya süre içinde olduklarında, yardımın yanı sıra zarar verebilirler. Böyle anlarda duygularımızı düzenlemeye çalışabiliriz. Duyguların belirli durumlarda düzenlenebileceği ve düzenlenmesi gerektiği konusundaki bu temel iç görü, yüzyıllar boyunca büyük dünya geleneklerinin her birinde iyi bir şekilde temsil edilmektedir (Gross, 2014). Mevcut duygu düzenleme çalışmaları gösteriyor ki insanlar pasif şekilde duygularını yaşamak yerine sahip oldukları duygu durumlarına tepki göstererek onları düzenlemeye ve değiştirmeye çalışmaktadır (Joormann ve Stanton, 2016). Sosyal alanda da sağlıklı uyum için duyguların düzenlenmesi esastır. Dostluklar ve samimi ilişkiler, karşılıklı duygusal iş birliği içerir. Her ne kadar birçok duygu düzenleme modeli mümkün olsa da, başarılı ilişkiler genellikle, olumlu etkileşimin, olumsuz etkileşimden önemli ölçüde daha büyük bir oranda yaşandığı, oldukça istikrarlı etkileşim kalıplarıyla tanımlanır (Gottman, 1993).

Duygusal yaşanmışlıklar, özellikle heyecan ve öfke, bunun yanında yaşanan engellenme duygusu ve daha pek çok yaşanan olumsuz duygu saldırgan davranışların oluşumuna sebebiyet verdiği kabul edilmektedir (Loeber ve Hay, 1997). Duygu düzenleme insanların duygularının ortaya çıkış, ilerleyiş ve yaşanma sürecini nasıl etkilediğine odaklanmaktadır (Carl, Soskin, Kerns ve Barlow, 2013). Duygu düzenleme yaklaşımına göre duyguları harekete geçiren uyaranlar, duygusal tepki verilmeden önce bir dizi değerlendirme sürecinden geçer. Bu değerlendirmeden sonra yaşantısal, davranışsal ve psikolojik sistemleri kapsayan düzenlenmiş bir takım tepkiler dizisi harekete geçer. Bu tepkiler harekete geçtiğinde farklı biçimlerde düzenlenir (Gross ve John, 2003). Duygu düzenleme, bireylerin duygularını ifade etme biçimlerini, duygusal deneyimlerini, duygulardan etkilenme şekillerini ve duygularını kontrol etme

mekanizmalarını içermektedir (Gross, 1998; Gross, 2002). Duygu düzenleme becerileri düşük olan bireylerin sosyal ilişkilerinde zorluk yaşamalarının sebebi, sosyal olaylar karşısında uygun duygusal tepkiler verememeleridir. Günlük hayatta insanlar sürekli duygusal tepkiler ortaya çıkarabilecek içsel ve çevresel uyaranlara maruz kalmakla birlikte bu duygular birtakım bilişsel, davranışsal ve fizyolojik tepkiler ile ortaya çıkmaktadır (Denollet ve ark., 2008).

Duygu düzenleme gücü; tetikleyici bir uyaran karşısında o kişinin duygusal yanıtını düzenlemesinde ve kontrol etmesinde yetersizlik olarak tanımlanır. Bireyin duygulara ilişkin farkındalığın olmamasında, duyguların anlaşılabilmesi ve kabul edilememesi durumunda, olumsuz duygular yaşarken dürtülerin kontrolünde, uyumsuz duygu düzenleme stratejilerine erişimde, olumsuz duygular karşısında, hedefe yönelik davranışları gerçekleştirme ve sürdürmede güçlük yaşaması olarak ifade edilmiştir (Gratz ve Roemer, 2004; Mennin ve ark., 2005; Berking ve ark. 2014). Linehan'a göre (1993), duygu düzenleme gücü duygusal tepkileri düzenlemedeki yetersizliğin, duygusal uyarana yüksek bir duyarlılığın ve genellikle güçlü ve uzun süreli tepkilerin bir birleşimidir. Duygu düzenlemede güçlük iki şekilde olmaktadır. Bunlardan ilki; yetersiz düzenleme, ikincisi ise aşırı düzenlemedir. Yetersiz düzenleme; dürtüsel davranma, tepkilerini agresif şekilde ortaya koyma gibi dışı vurulan davranış biçimleri ile görünür hale gelirken, aşırı düzenleme ise; depresyon, anksiyete, suçluluk, utanç gibi içsel tepkiler ile sorun olarak görünür hale gelir (Wenar, Kerig, 2005; Cole ve ark., 2004). Diğer bir tanımlamada duygu düzenleme güçlükleri, duygusal tepkilerin düzenlenmesinde uyumsuz stratejilerin (örn: problem çözme) yokluğunda uyumsuz stratejilerin (örn: duygusal bastırma) kullanılması olarak tanımlanmıştır (Aldao, 2010). Gratz ve Roemer duygu düzenleme gücünü; (1) duygulara ilişkin farkındalık ve anlayış, (2) duyguların kabul edilmesi, (3) olumsuz duygular sırasında dürtü kontrolünde ve amaca yönelik davranışlar sergileme, (4) durumun gerektirdiği ve bireysel amaçlara dikkat eden uyuma yönelik duygu düzenleme stratejilerini gerçekleştirme ve güçlük yaşama boyutlarında tanımlamıştır (Gratz ve Roemer, 2004).

Canlıların sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri için birbirleriyle etkileşim içerisinde yaşayacakları, temel ihtiyaçlarını rahatça karşılayabilecekleri alana çevre denilmektedir. (Güney, 2003). Çevre, insanın diğer insanlarla birbirlerini etkilemesini, insanın kendi dışında kalan tüm canlı varlıklarla olan karşılıklı ilişkilerini ve etkileşimini, insanın canlılar dünyası dışında kalan ama canlıların yaşamlarını sürdürdükleri ortamdaki tüm cansızlarla olan ilişkilerini ve bu ilişkiler çerçevesinde etkileşimini anlatmaktadır (Keleş vd., 2009). Bir başka yönden çevre, tüm canlıların içinde yaşadığı ve yaşam boyu ilişkilerini sürdürdüğü dış ortam olarak ifade edilmektedir (Çepel, 1992). Cansız ve ark.'na (2010) göre çevre, belirli bir zamanda kişiyi etkileyen, bireyin gelişmesini ve yaşam koşullarını belirleyen toplumsal, coğrafi ve biyolojik etkinliklerin toplamıdır. Özey (2001) ise çevreyi, "bir yuvadan ya da bir evden tutun da dünyanın tamamına kadar canlıların yaşadığı ortamların tümü" olarak ifade etmektedir. İnsanların çevre ile ilgili herhangi bir sorun ile karşılaşmaları durumunda göstermiş oldukları tepkiye çevre duyarlılığı denir (Doğan, 2018).

Yaşanabilir bir çevre için insanların çevreye zarar vermemesi önem arz etmektedir. İnsanlar çevreye zarar verdikçe doğal denge bozulmaya uğrar dolayısıyla verilen bu zararların insanlara olumsuz olarak geri dönüşler olacaktır (Timur ve Yılmaz, 2013). İnsanların doğal kaynak kullanımında bilinçsizliği, artan nüfus hızı, plansız sanayileşme ve şehirleşme, toprağın ve bitki örtüsünün tahrip edilmesi gibi daha birçok olay çevre problemlerine sebep olmaktadır (Görmez, 2003). Günümüzde meydana gelen bu çevre sorunlarını çözüme kavuşturmak için "çevre okuryazarı bireylerin" sayısının artması daha büyük bir öneme sahiptir (Tekgöz, Şahin ve Ertepinar, 2010). İnsan faaliyetleri sonucu ortaya çıkan çevre sorunu yine insan eli ile çözüme kavuşacağından bireyleri çevre konusunda eğiterek çevreye karşı duyarlılığın artırılması gerekmektedir. Ancak bu sayede insanlarda çevreye karşı istendik davranışlar ortaya çıkarılabilir. Daha kaliteli ve yaşanabilir bir çevre için insanlar çevre ile uyum halinde olmalı çevreye daha güzel davranışlarda bulunmalıdır (Uzun ve Sağlam, 2006). Çevreye yönelik tutum, çevre sorunlarının getirdiği endişe, kızgınlık, korku ve bu sorunların çözüme kavuşturabilmesine yönelik hareketler ile çevreyle ilgili olan herhangi bir şeye karşı gösterilen davranış olarak ifade edilebilir (Erten, 2005). Çevre sorunlarının giderilmesi yalnızca teknoloji veya yasalarla değil, bununla beraber kişisel davranışların çevrenin düzenlenmesine uygun değişimi ile mümkün hale gelecektir (Kaya, 2009).

İnsanlar yaşadıkları çevreye veya doğaya bilinçli veya bilinçsiz zarar vermektedirler. Bu zararlar doğaya hak ettiği değeri vermedikçe ve insanların sayısındaki artışla paralel olarak daha da artmaktadır. Bu artış, doğada varoluştan bu yana oluşan birikimin sonucunda meydana gelmiş olan yaşamın dengesini bozacak hale gelmiştir" (Kılıç, 2006). Oysa olağanüstü yaşam döngüsüne sahip olan çevreye zarar verilmesi son

bulduğunda, doğa kendisini yenileyerek daha öncesinde verilen zararları yok edebilmektedir. Doğanın kendisine verilen zararları giderebilmesinde en büyük yardımcı insanlardır. Bir taraftan doğa kendisini yenilemeye çalışırken, diğer taraftan insanların çevreye verdikleri zararları en aza indirmeye çalışmalıdır. Hatta mümkünse insanoğlu doğaya zarar vermeyi tamamen durdurmalıdır. Aksi durumda bir zaman sonra doğa; erozyon, heyelan, asit yağmurlarının oluşumu, oksijende yetersizlik, sera gazları ve güneşin zararlı ışınlarının direk dünyaya gelmesi gibi telafisi çok ağır ya da mümkün olmayan sorunlara neden olabilir. Doğa ve çevre ile ilgili konularda hayati öneme sahip sorunların yaşanmasını önlemek için sorumluluk sahibi ve çevre duyarlılığı yüksek bireyler yetiştirilmelidir. Bu, ancak bireylere küçük yaştan itibaren çevre eğitimi verilerek kazandırılabilir. Çevre sorunlarının en aza indirilebilmesi için ekolojik bilgi düzeyi yeterli, çevre duyarlılığı yüksek, çevre problemleri konusunda bilinçli ve bu sorunları çözmek için emek sarf eden bireylerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. İnsanlarda görülmesi beklenen davranışların geliştirilebilmesi için de etkili bir çevre eğitiminin uygulanması gereklidir (Kahyaoğlu ve ark., 2008; Yıldırım ve ark., 2012).

Çevre eğitimi ilköğretim ile başlar, ortaöğretim ile şekillenir, üniversite ile de son şeklini alır (Kaya, 2009). Çevre eğitimi, bir taraftan çevresel bilgiler konusunda aktarım yaparken bir taraftan da insanların çevre tutumlarının geliştirilmesini ve bu tutumların davranışa dönüştürülmesine olanak sağlamaktadır (Erten, 2004). İnsanoğlunun ve bütün canlıların içinde yaşam sürdürdükleri çevreyi daha iyi algılamaları için, korumaları ve daha sağlıklı bir yaşam idame edebilmeleri için gösterdikleri çaba ve eylemlerin tümüne çevre eğitimi denilmektedir (Türkiye Çevre Vakfı 1993). Çevre ve Orman Bakanlığı (2004)'nın tanımına göre çevre eğitimi; toplumun her kesiminde yer alan insanların, çevreye duyarlı, çevre bilgisinin geliştirilmesi, olumlu ve kalıcı davranış değişikliklerine gidilmesi, sosyokültürel değerlerin korunması, tarihi, doğal, çevresel konulara katılımında aktif olma ve sorunların çözümünde yer alabilmesi olarak ifade edilmektedir. Başka bir açıdan çevre eğitimi, toplumun içinde yaşadıkları çevre hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerini yükseltmek için girişilen eğitim çabaları olarak da tanımlanabilir (Gülay ve Önder, 2011). Çevre eğitimi, bireylerin çevrelerinin farkında olmalarını sağlayan, gelecek kuşaklar için çevresel problemleri çözüme kavuşturacak bilgi, beceri ve tecrübelerin edinildiği sürekli bir öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir (Vaughan, Gack, Solórzano ve Ray 2003). Bu süreçteki temel tutum ve değerleri kazandırılabilmesi için çevre hakkında hem teorik hem de pratik olarak eğitim ilköğretimden hatta okul öncesinden vermeye başlanmalı ve daha sonraki okul yaşantılarında da bu eğitimlere önem vererek genç yaşta bireylere çevre bilinci kazandırılmaya çalışılmalıdır. “Çevre eğitiminin amacına ulaşmasında büyük görev okullara düşmektedir” (Şimşekli, 2001).

Bu çalışmada ortaöğretimin 9-10-11-12. Sınıflarında öğrenim gören 240 kız 260 erkek, toplam 500 öğrencinin çevre davranışı ve duygu düzenlemede yaşadığı güçlükler, çeşitli kişisel değişkenler açısından incelenmiş ve öğrencilerin duygu düzenlemede yaşadıkları güçlükler ile çevre davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, bir örneklemdeki bireylerin verilerinin bir ve birden fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Tarama modeli kullanılan araştırmalarda evrenin tamamından veri toplamak yerine, evrenin belirli bir bölümünden yani belirli bir örneklemden veri toplanabilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Ayrıca çalışmada duygu düzenlemede güçlükler ve çevre davranış arasındaki ilişkinin incelemesi bakımından korelasyonel tarama modeli özelliklerini de barındırmaktadır.

2.2. Araştırmanın Grubu

Araştırmanın katılımcıları orta öğretimde farklı okulların 9. Sınıf, 10. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. sınıflarında öğrenim gören 240 kız 260 erkek toplam 500 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.



Tablo 1. Ortaöğretim Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	N	X	%
Cinsiyet	Kız	240	48,0
	Erkek	260	52,0
Sınıf	9. Sınıf	182	36,4
	10. Sınıf	101	20,2
	11. sınıf	126	25,2
	12. Sınıf	91	18,2
Anne Tutum	İlgisiz	15	3,0
	Aşırı Serbest	21	4,2
	Normal	332	66,4
	Aşırı koruyucu	69	13,8
Baba Tutum	Otoriter	63	12,6
	İlgisiz	17	3,4
	Aşırı Serbest	18	3,6
	Normal	276	55,2
	Aşırı koruyucu	86	17,2
	Otoriter	103	20,6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya %48,0'i kadın, %52,0'si erkek, 500 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılım gösterenlerin sınıf düzeyleri incelendiğinde (%36,4) ile 9. Sınıf, (%20,2) ile 10. Sınıf, (%25,2) ile 11. Sınıf, (%18,2) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anne tutumları incelendiğinde, annelerinin normal (%66,4) bir tutum gösterdiğini ifade edenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin baba tutumları incelendiğinde, babalarının tutumlarının normal olduğunu ifade edenlerin (%55,2) çoğunlukta olduğu görülmüştür.

2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Duydu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği ve Çevre Davranış Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır;

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, okuduğu sınıf düzeyi, anne tutum, baba tutum hakkında bilgi veren öğeler bulunmaktadır.

2.3.2. Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği

Ölçek, DERS'in (Gratz ve Roemer 2004) kısa bir formu olarak Bjureberg ve ark. (2016), tarafından geliştirilen 16 maddelik bir öz bildirim ölçüsüdür. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Yiğit ve Yiğit (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. DERS-16 duygu düzenleme güçlüklerinin çeşitli yönlerini değerlendirmek için kullanılır. Ölçeğin alt boyutları Açıklık, Hedefler, Dürtü, Stratejiler ve Kabul etmeme'dir. DERS-16'daki maddeler 1 (neredeyse hiç) ile 5 (neredeyse her zaman) arasında değişen 5'li Likert ölçeğinde derecelendirilmiştir. Yüksek puanlar daha büyük duygu düzensizliğine işaret eder. Bjureberg ve arkadaşlarının (2016) orijinal çalışmasında, DERS-16 mükemmel iç tutarlılık ($\alpha = .92$) ve iyi test-tekrar test güvenilirliği ($r = .85$) göstermiştir. Mevcut çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Çevre Davranış Ölçeği

Goldman, Yavetz ve Pe'er (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Timur ve Yılmaz (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde yapılandırılmıştır. Bunlar; (1 = Hiçbir zaman) – (5 = Her zaman) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek 20 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Alınan yüksek puanlar çevre davranış düzeylerinin yüksekliğini ifade eder. Ölçeğin alt boyutları *Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri (KEYOKKA)*, *Çevreye Duyarlı Tüketici (ÇDT)*, *Doğa İle İlgili Boş Zaman Aktiviteleri (DİBZA)*, *Geri Dönüşüm Çabaları (GDÇ)*, *Sorumlu Vatandaşlık (SV)*, *Çevre Eylemciliği (ÇE)*'dir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda edinilen veriler SPSS 25.00 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Bu araştırmada kişisel özellikler frekans ve yüzde değerleri analiz edilmiştir. Verilerin normallik dağılımını değerlendirmede çarpıklık ve basıklık yöntemi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik analizler uygulanmıştır. Verilerin analizinde ikili grup karşılaştırmalarından bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca duygu düzenlemede güçlükler ile çevre davranış arasındaki ilişkiyi incelemek için basit kısmi korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analizinde aşağıda belirtilen araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak şu veri analiz yöntemleri tercih edilmiştir:

- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri ve duygu düzenlemede güçlüklerine ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi için “Bağımsız Örneklem t-Testi” kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri ve duygu düzenlemede güçlüklerine ilişkin algıların sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi için “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri ve duygu düzenlemede güçlüklerine ilişkin algıların anne tutum değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi için “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri ve duygu düzenlemede güçlüklerine ilişkin algıların baba tutum değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi için “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri ile duygu düzenlemede güçlükleri arasında ilişki var mıdır?” alt problemi için “Pearson Korelasyon” kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Cinsiyet Değişkeni

Araştırmanın “Öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri ve duygu düzenlemede güçlüklerine ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Çevre Davranış Düzeyleri ile Duygu Düzenlemede Güçlüklerinin Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
ÇDÖ	Kız	240	3,0441	,63276	-2,498	,013
	Erkek	260	3,1981	,73660		
Ekonomi Yararı	Kız	240	3,4319	,84118	-,692	,489
	Erkek	260	3,4859	,89771		
Çevreye Duyarlı	Kız	240	3,4514	,91450	-,284	,777
	Erkek	260	3,4769	1,08057		
Boş Zaman Aktivite	Kız	240	2,9844	,85172	-2,821	,005
	Erkek	260	3,2192	,99711		
Geri Dönüşüm	Kız	240	3,0778	,98782	-1,340	,181
	Erkek	260	3,1987	1,02700		
Sorumlu Vatandaşlık	Kız	240	2,6292	,84238	-3,200	,001
	Erkek	260	2,8808	,91006		
Çevre Eylemciliği	Kız	240	2,2854	1,25794	-2,638	,009
	Erkek	260	2,5904	1,32196		
DDGÖ	Kız	240	2,8260	,93141	2,890	,004
	Erkek	260	2,5796	,97224		
Açıklık	Kız	240	2,8271	1,16715	3,623	,000
	Erkek	260	2,4481	1,17001		
Amaçlar	Kız	240	3,2694	1,12600	5,463	,000
	Erkek	260	2,7269	1,09374		
Dürtü	Kız	240	2,8653	1,15466	1,428	,154

	Erkek	260	2,6872	1,58107		
Strateji	Kız	240	2,7425	1,08771	2,142	,033
	Erkek	260	2,5354	1,07358		
Kabul Etmeme	Kız	240	2,4819	1,16338	-,039	,969
	Erkek	260	2,4859	1,10467		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çevre davranışı boyutunun bütününde cinsiyete göre puan ortalamaları arasında ($t = -2,498$ $p = ,013$) $p < .05$ anlamlılık düzeyinde negatif yönde erkek öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu, görülmüştür. Öğrencilerin **Boş Zaman Aktivite alt** boyutunun cinsiyete göre puan ortalamaları arasında ($t = -2,821$ $p = ,005$) $p < .05$ anlamlılık düzeyinde negatif yönde erkek öğrencilerin lehine fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Sorumlu Vatandaşlık alt** boyutunun cinsiyete göre puan ortalamaları arasında ($t = -3,200$ $p = ,001$) $p < .05$ anlamlılık düzeyinde negatif yönde erkek öğrencilerin lehine fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Çevre Eylemciliği alt** boyutunun cinsiyete göre puan ortalamaları arasında ($t = -2,638$ $p = ,009$) $p < .05$ anlamlılık düzeyinde negatif yönde erkek öğrencilerin lehine fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Ekonomi Yararı alt boyutu, Çevreye Duyarlı alt boyutu ve Geri Dönüşüm alt** boyutlarının cinsiyete göre puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin duyu düzenleme güçlüğü boyutunun bütününde cinsiyete göre puan ortalamaları arasında ($t = 2,890$ $p = ,004$) $p < .05$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönde kız öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu, görülmüştür. Öğrencilerin açıklık alt boyutunun cinsiyete göre puan ortalamaları arasında ($t = -3,623$ $p = ,000$) $p < .05$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönde kız öğrencilerin lehine fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin amaçlar alt boyutunun cinsiyete göre puan ortalamaları arasında ($t = 5,463$ $p = ,000$) $p < .05$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönde erkek öğrencilerin r lehine fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin strateji alt boyutunun cinsiyete göre puan ortalamaları arasında ($t = 5,463$ $p = ,000$) $p < .05$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönde kız öğrencilerin lehine fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **dürtü alt boyutu ve kabul etmeme alt** boyutlarının cinsiyete göre puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

3.2. Sınıf Değişkeni

Araştırmanın “Öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri ve duyu düzenlemede güçlüklerine ilişkin algıların sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Çevre Davranış Düzeyleri ile Duygu Düzenlemede Güçlüklerinin Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları

	Sınıf	N	X	Ss	F	p
ÇDÖ	9. sınıf	182	3,2508	,69985	3,737	,011
	10. sınıf	101	3,0837	,58737		
	11. sınıf	126	2,9943	,71283		
	12. sınıf	91	3,0956	,72440		
Ekonomi Yararı	9. sınıf	182	3,5476	,86675	1,035	,377
	10. sınıf	101	3,4422	,84342		
	11. sınıf	126	3,3942	,89879		
	12. sınıf	91	3,3956	,86768		
Çevreye Duyarlı	9. sınıf	182	3,5385	,98331	1,038	,375
	10. sınıf	101	3,4620	,88188		
	11. sınıf	126	3,4709	1,05263		
	12. sınıf	91	3,3114	1,09522		
Boş Zaman Aktivite	9. sınıf	182	3,2679	,93173	3,881	,009
	10. sınıf	101	3,0842	,76508		
	11. sınıf	126	2,9028	1,00248		
	12. sınıf	91	3,0907	,98002		
Geri Dönüşüm	9. sınıf	182	3,3059	1,01304	3,148	,025
	10. sınıf	101	3,0759	,95555		
	11. sınıf	126	2,9603	1,00982		
	12. sınıf	91	3,1319	1,02304		
Sorumlu Vatandaşlık	9. sınıf	182	2,8813	,90376	3,125	,026
	10. sınıf	101	2,7604	,77718		

	11. sınıf	126	2,5698	,88329		
	12. sınıf	91	2,7802	,93669		
Çevre Eylemciliği	9. sınıf	182	2,6758	1,30949	4,505	,004
	10. sınıf	101	2,4010	1,13802		
	11. sınıf	126	2,1310	1,22667		
	12. sınıf	91	2,4615	1,46103		
DDGÖ	9. sınıf	182	2,6065	,94240	3,164	,024
	10. sınıf	101	2,8106	,89108		
	11. sınıf	126	2,5843	,95683		
	12. sınıf	91	2,9128	1,03556		
Açıklık	9. sınıf	182	2,5110	1,12230	1,817	,143
	10. sınıf	101	2,6535	1,11969		
	11. sınıf	126	2,6151	1,24605		
	12. sınıf	91	2,8626	1,26066		
Amaçlar	9. sınıf	182	2,8553	1,11761	2,901	,035
	10. sınıf	101	3,1254	1,10539		
	11. sınıf	126	2,8968	1,17035		
	12. sınıf	91	3,2234	1,14940		
Dürtü	9. sınıf	182	2,7711	1,73562	1,017	,385
	10. sınıf	101	2,7228	1,07504		
	11. sınıf	126	2,6614	1,14696		
	12. sınıf	91	2,9853	1,24217		
Strateji	9. sınıf	182	2,5143	1,03727	3,956	,008
	10. sınıf	101	2,8733	1,08802		
	11. sınıf	126	2,4921	1,05638		
	12. sınıf	91	2,8088	1,15621		
Kabul Etmeme	9. sınıf	182	2,4103	1,11144	2,856	,037
	10. sınıf	101	2,5842	1,04712		
	11. sınıf	126	2,3280	1,16770		
	12. sınıf	91	2,7363	1,17853		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çevre davranışı düzeyine ilişkin puanlarının, okuduğu sınıfa göre puan ortalamaları arasında $p=,011$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın 9. Sınıf öğrencilerinin puanı (3,250) ile 11. Sınıf öğrencilerinin puanları (2,994) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Boş Zaman Aktivite** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının okuduğu okula göre, puan ortalamaları arasında $p=,009$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın 9. Sınıf öğrencilerinin puanı (3,267) ile 11. Sınıf öğrencilerinin puanları (2,902) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Geri Dönüşüm** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının okuduğu okula göre puan ortalamaları arasında $p=,025$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın 9. Sınıf öğrencilerinin puanı (3,305) ile 11. Sınıf öğrencilerinin puanları (2,960) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Sorumlu Vatandaşlık** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının okuduğu sınıfa göre, puan ortalamaları arasında $p=,026$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın 9. Sınıf öğrencilerinin puanı (2,881) ile 11. Sınıf öğrencilerinin puanları (2,569) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Çevre Eylemciliği** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının okuduğu sınıfa göre, puan ortalamaları arasında $p=,004$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın 9. Sınıf öğrencilerinin puanı (2,675) ile 11. Sınıf öğrencilerinin puanları (2,131) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **ekonomi yararı ve çevre duyarlılığı düzeylerine ilişkin** okuduğu sınıfa göre puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü düzeyine ilişkin puanlarının, okuduğu sınıfa göre puan ortalamaları arasında $p=,024$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın 9. Sınıf öğrencilerinin puanı (2,912) ile 11. Sınıf öğrencilerinin puanları (2,584) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Amaçlar** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının okuduğu sınıfa göre, puan ortalamaları arasında $p=,035$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın 12. Sınıf öğrencilerinin puanı (3,223) ile 9. Sınıf öğrencilerinin puanları (2,855) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Strateji** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının okuduğu sınıfa göre puan ortalamaları arasında $p=,008$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın 10. Sınıf öğrencilerinin puanı (2,873) ile 11. Sınıf öğrencilerinin puanları (2,492) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Kabul Etmeme** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının okuduğu sınıfa göre, puan ortalamaları arasında $p=,037$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın 12. Sınıf öğrencilerinin

puanı (2,736) ile 11. Sınıf öğrencilerinin puanları (2,328) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **açıklık ve dürtü düzeylerine ilişkin** okuduğu sınıfa göre puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

3.3. Anne Tutum Değişkeni

Araştırmanın “Öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri ve duygu düzenlemede güçlüklerine ilişkin algıların anne tutum değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Çevre Davranış Düzeyleri ile Duygu Düzenlemede Güçlüklerinin Anne Tutumuna Göre Analiz Sonuçları

	Anne Tutum	N	X	Ss	t	p
ÇDÖ	İlgisiz	15	2,4733	,60470	6,333	,000
	Aşırı Serbest	21	3,0119	,56963		
	Normal	332	3,1650	,69066		
	Aşırı koruyucu	69	2,9377	,63126		
	Otoriter	63	3,3056	,70643		
Ekonomi Yararı	İlgisiz	15	2,9778	,89502	1,355	,248
	Aşırı Serbest	21	3,5556	1,00738		
	Normal	332	3,4739	,84179		
	Aşırı koruyucu	69	3,4155	,88452		
	Otoriter	63	3,5185	,94048		
Çevreye Duyarlı	İlgisiz	15	2,8000	1,06756	6,092	,000
	Aşırı Serbest	21	3,4444	,87135		
	Normal	332	3,5793	,96918		
	Aşırı koruyucu	69	3,0386	1,08546		
	Otoriter	63	3,4921	,95575		
Boş Zaman Aktivite	İlgisiz	15	2,4000	,72457	2,757	,027
	Aşırı Serbest	21	3,0000	,89791		
	Normal	332	3,1235	,95548		
	Aşırı koruyucu	69	3,0652	,87095		
	Otoriter	63	3,2659	,90682		
Geri Dönüşüm	İlgisiz	15	2,2222	,74180	5,996	,000
	Aşırı Serbest	21	3,2540	,83603		
	Normal	332	3,1596	1,00333		
	Aşırı koruyucu	69	2,9130	1,00919		
	Otoriter	63	3,4709	,98853		
Sorumlu Vatandaşlık	İlgisiz	15	2,2000	,77460	3,614	,006
	Aşırı Serbest	21	2,6667	,76507		
	Normal	332	2,7807	,88060		
	Aşırı koruyucu	69	2,5826	,75828		
	Otoriter	63	3,0095	1,02386		
Çevre Eylemciliği	İlgisiz	15	1,8333	1,09653	4,348	,002
	Aşırı Serbest	21	1,9286	1,00357		
	Normal	332	2,4413	1,32328		
	Aşırı koruyucu	69	2,2899	1,13243		
	Otoriter	63	2,9444	1,33232		
DDGÖ	İlgisiz	15	3,2625	,69885	4,246	,002
	Aşırı Serbest	21	2,7946	1,00917		
	Normal	332	2,5885	,95231		
	Aşırı koruyucu	69	2,9864	,89774		
	Otoriter	63	2,7917	1,00239		
Açıklık	İlgisiz	15	3,4000	1,32557	3,005	,018
	Aşırı Serbest	21	2,9286	1,22766		
	Normal	332	2,5422	1,17490		
	Aşırı koruyucu	69	2,8406	1,12293		
	Otoriter	63	2,5794	1,16469		

Amaçlar	İlgisiz	15	3,6222	,92468	3,474	,008
	Aşırı Serbest	21	3,2381	1,18857		
	Normal	332	2,8906	1,12095		
	Aşırı koruyucu	69	3,3043	1,10368		
	Otoriter	63	2,9153	1,22397		
Dürtü	İlgisiz	15	3,1333	,94952	1,461	,213
	Aşırı Serbest	21	2,9206	1,37398		
	Normal	332	2,6697	1,49935		
	Aşırı koruyucu	69	3,0193	1,07692		
	Otoriter	63	2,9101	1,17349		
Strateji	İlgisiz	15	3,2800	,88737	3,477	,008
	Aşırı Serbest	21	2,6095	1,08715		
	Normal	332	2,5265	1,07973		
	Aşırı koruyucu	69	2,8928	1,03445		
	Otoriter	63	2,7778	1,11651		
Kabul Etmeme	İlgisiz	15	2,9111	1,15790	4,902	,001
	Aşırı Serbest	21	2,4444	1,25314		
	Normal	332	2,3394	1,08731		
	Aşırı koruyucu	69	2,8889	1,16550		
	Otoriter	63	2,7143	1,14513		

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin çevre davranışı düzeyine ilişkin puanlarının, anne tutumuna göre puan ortalamaları arasında $p=,000$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın anne tutumu otoriter olan öğrencilerin puanı (3,305) ile anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları (2,473) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Çevreye Duyarlı** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,000$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın anne tutumu normal olan öğrencilerin puanı (3,579) ile anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları (2,800) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Boş Zaman Aktivite** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,027$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın anne tutumu otoriter olan öğrencilerin puanı (3,265) ile anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları (2,400) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Geri Dönüşüm** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre puan ortalamaları arasında $p=,000$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın anne tutumu otoriter olan öğrencilerin puanı (3,470) ile anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları (2,222) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Sorumlu Vatandaşlık** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,006$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın anne tutumu otoriter olan öğrencilerin puanı (3,009) ile anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları (2,200) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Çevre Eylemciliği** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,002$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın anne tutumu otoriter olan öğrencilerin puanı (2,944) ile anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları (1,833) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **ekonomi yararı düzeyine ilişkin** anne tutumu puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin duyu düzenleme güçlüğü düzeyine ilişkin puanlarının, anne tutumuna göre puan ortalamaları arasında $p=,002$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanı (3,262) ile anne tutumu normal olan öğrencilerin puanları (2,588) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Açıklık** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,018$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanı (3,400) ile anne tutumu normal olan öğrencilerin puanları (2,542) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Amaçlar** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,008$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanı (3,622) ile anne tutumu normal olan öğrencilerin puanları (2,890) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Strateji** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,008$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanı (3,280) ile anne tutumu normal olan öğrencilerin puanları (2,526) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Kabul Etmeme** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,001$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın anne tutumu ilgisiz olan

öğrencilerin puanı (3,911) ile anne tutumu normal olan öğrencilerin puanları (2,339) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **dürtü düzeyine ilişkin** anne tutumu puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

3.4. Baba Tutum Değişkeni

Araştırmanın “Öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri ve duygu düzenlemede güçlüklerine ilişkin algıların baba tutum değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Çevre Davranış Düzeyleri ile Duygu Düzenlemede Güçlüklerinin Baba Tutumuna Göre Analiz Sonuçları

	Baba Tutum	N	X	Ss	t	p
ÇDÖ	İlgisiz	17	2,8647	,72989	3,071	,016
	Aşırı Serbest	18	3,1556	,72353		
	Normal	276	3,1832	,69578		
	Aşırı koruyucu	86	3,1924	,72823		
	Otoriter	103	2,9461	,60842		
Ekonomi Yararı	İlgisiz	17	3,4118	,78642	3,073	,016
	Aşırı Serbest	18	3,8519	,90908		
	Normal	276	3,5012	,86899		
	Aşırı koruyucu	86	3,5310	,86225		
	Otoriter	103	3,2298	,85307		
Çevreye Duyarlı	İlgisiz	17	3,3333	,95743	1,324	,260
	Aşırı Serbest	18	3,4074	,96714		
	Normal	276	3,5338	1,00868		
	Aşırı koruyucu	86	3,2597	1,07546		
	Otoriter	103	3,4822	,93087		
Boş Zaman Aktivite	İlgisiz	17	2,7941	1,07251	2,651	,033
	Aşırı Serbest	18	3,3194	,95411		
	Normal	276	3,1069	,96455		
	Aşırı koruyucu	86	3,3198	,92247		
	Otoriter	103	2,9417	,80760		
Geri Dönüşüm	İlgisiz	17	2,7451	1,05757	5,022	,001
	Aşırı Serbest	18	3,0000	1,07253		
	Normal	276	3,2923	1,00540		
	Aşırı koruyucu	86	3,1434	1,00657		
	Otoriter	103	2,8220	,92274		
Sorumlu Vatandaşlık	İlgisiz	17	2,4941	,95425	3,255	,012
	Aşırı Serbest	18	2,8333	,95855		
	Normal	276	2,8457	,90354		
	Aşırı koruyucu	86	2,8209	,90438		
	Otoriter	103	2,5107	,75237		
Çevre Eylemciliği	İlgisiz	17	1,9412	1,13030	4,137	,003
	Aşırı Serbest	18	2,6667	1,31731		
	Normal	276	2,4801	1,28437		
	Aşırı koruyucu	86	2,7849	1,36455		
	Otoriter	103	2,1068	1,22605		
DDGÖ	İlgisiz	17	3,1029	,81338	2,752	,028
	Aşırı Serbest	18	2,8646	,77597		
	Normal	276	2,5788	,97053		
	Aşırı koruyucu	86	2,8256	,95352		
	Otoriter	103	2,8143	,95283		
Açıklık	İlgisiz	17	3,5882	1,27764	3,310	,011
	Aşırı Serbest	18	2,4722	1,15647		
	Normal	276	2,5562	1,16288		
	Aşırı koruyucu	86	2,7151	1,15692		
	Otoriter	103	2,6262	1,19377		

Amaçlar	İlgisiz	17	3,2549	,97560	,791	,531
	Aşırı Serbest	18	2,9630	1,00904		
	Normal	276	2,9203	1,17141		
	Aşırı koruyucu	86	3,0039	1,13471		
	Otoriter	103	3,1133	1,11198		
Dürtü	İlgisiz	17	3,0784	1,18163	,623	,646
	Aşırı Serbest	18	2,9815	1,11127		
	Normal	276	2,6969	1,57413		
	Aşırı koruyucu	86	2,8062	1,08521		
	Otoriter	103	2,8608	1,17297		
Strateji	İlgisiz	17	3,1647	,98040	3,779	,005
	Aşırı Serbest	18	2,9111	,91837		
	Normal	276	2,4833	1,07785		
	Aşırı koruyucu	86	2,8535	1,08267		
	Otoriter	103	2,7223	1,08654		
Kabul Etmeme	İlgisiz	17	2,5490	,88145	4,664	,001
	Aşırı Serbest	18	2,8333	,81850		
	Normal	276	2,2935	1,10006		
	Aşırı koruyucu	86	2,6938	1,19609		
	Otoriter	103	2,7476	1,16360		

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin çevre davranışı düzeyine ilişkin puanlarının, baba tutumuna göre puan ortalamaları arasında $p=,016$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın baba tutumu aşırı koruyucu olan öğrencilerin puanı (3,192) ile baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları (2,864) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **ekonomi yararı** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının baba tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,016$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın baba tutumu aşırı serbest olan öğrencilerin puanı (3,851) ile baba tutumu otoriter olan öğrencilerin puanları (3,229) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Boş Zaman Aktivite** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının baba tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,033$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın baba tutumu aşırı koruyucu olan öğrencilerin puanı (3,319) ile baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları (2,794) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Geri Dönüşüm** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre puan ortalamaları arasında $p=,001$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın baba tutumu normal olan öğrencilerin puanı (3,292) ile baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları (2,745) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Sorumlu Vatandaşlık** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,012$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın baba tutumu normal olan öğrencilerin puanı (2,845) ile anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları (2,494) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Çevre Eylemciliği** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının baba tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,003$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın baba tutumu aşırı koruyucu olan öğrencilerin puanı (2,784) ile baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları (1,941) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Çevreye Duyarlılık düzeyine ilişkin** baba tutumu puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin duyu düzenleme güçlüğü düzeyine ilişkin puanlarının, baba tutumuna göre puan ortalamaları arasında $p=,028$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanı (3,102) ile baba tutumu normal olan öğrencilerin puanları (2,578) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Açıklık** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının baba tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,011$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanı (3,588) ile baba tutumu aşırı serbest olan öğrencilerin puanları (2,472) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Strateji** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının baba tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,005$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanı (3,164) ile baba tutumu normal olan öğrencilerin puanları (2,483) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin **Kabul Etmeme** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının baba tutumuna göre, puan ortalamaları arasında $p=,001$, $p<,05$ anlamlılık düzeyinde fark olduğu, bu farkın baba tutumu aşırı serbest olan öğrencilerin puanı (2,833) ile baba tutumu normal olan öğrencilerin puanları (2,293) arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin amaçlar ve **dürtü düzeyine ilişkin** baba tutumu puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

3.5. Çevre Davranış Düzeyleri ile Duygu Düzenlemede Güçlükler Arasındaki İlişki

Araştırmanın “Öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri ile duygu düzenlemede güçlükleri arasında ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Çevre Davranış Düzeyleri ile Duygu Düzenlemede Güçlüklerine İlişkin Korelasyon Analiz Sonuçları

		Açıklık	Amaçlar	Dürtü	Strateji	Kabul etmeme	DDGÖ
Ekonomi yararı	r	,006	,027	-,047	-,073	-,056	-,044
	p	,893	,544	,290	,104	,213	,327
Çevreye duyarlı	r	-,050	-,062	-,123**	-,110*	-,044	-,104*
	p	,268	,168	,006	,014	,325	,021
Boş zaman aktivite	r	-,040	-,091*	-,121**	-,103*	,007	-,094*
	p	,376	,043	,007	,021	,875	,036
Geri dönüşüm	r	,024	-,029	-,130**	-,065	-,025	-,067
	p	,591	,515	,004	,147	,580	,137
Sorumlu vatandaşlık	r	-,019	-,065	-,077	-,048	,025	-,050
	p	,670	,149	,086	,283	,578	,267
Çevre eylemciliği	r	-,016	-,046	-,018	,020	,100*	,012
	p	,725	,307	,683	,660	,025	,796
ÇDÖ	r	-,031	-,086	-,148**	-,113*	-,018	-,108*
	p	,487	,054	,001	,012	,694	,016

Tablo 6 incelendiğinde; Öğrencilerin çevre davranış ölçeği ekonomi yararı alt boyutundan aldıkları ortalama puan ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında ilişki olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin çevre davranış ölçeğinin çevreye duyarlı alt boyutundan aldıkları ortalama puan ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin dürtü ($r=-0.123$; $p<0.05$), strateji ($r=-0.110$; $p<0.05$) alt boyutları ve duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin ($r=-0.104$; $p<0.05$) bütününden elde edilen ortalama puanlar arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çevre davranış ölçeğinin boş zaman aktivite alt boyutundan aldıkları ortalama puan ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin amaçlar ($r=-0.091$; $p<0.05$), dürtü ($r=-0.121$; $p<0.05$), strateji ($r=-0.103$; $p<0.05$) alt boyutları ve duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin bütününden aldıkları ortalama puan arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çevre davranış ölçeğinin geri dönüşüm alt boyutundan aldıkları ortalama puan ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin dürtü ($r=-0.130$; $p<0.05$) alt boyutundan aldıkları ortalama puan arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çevre davranış ölçeğinin çevre eylemciliği alt boyutundan aldıkları ortalama puan ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin kabul etmeme ($r=0.100$; $p<0.05$) alt boyutundan aldıkları ortalama puan arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çevre davranış ölçeğinden aldıkları ortalama puan ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin dürtü ($r=-0.148$; $p<0.05$) ve strateji ($r=-0.113$; $p<0.05$) alt boyutlarından aldıkları ortalama puan arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Farklı okullarda öğrenim gören lise öğrencilerinin çevre davranış algıları ile duygu düzenleme güçlükleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki vardır ($r=-0.108$; $p<0.05$).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada orta öğretimin 9-10-11-12. Sınıflarında okuyan 240 kız 260 erkek, toplam 500 öğrencinin çevre davranışı ve duygu düzenlemede yaşadığı güçlükler, çeşitli kişisel değişkenler açısından incelenmiş ve iki değişken arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada çevre davranışı ölçeğinin bütünü ile **boş zaman aktivite, sorumlu vatandaşlık ve çevre eylemciliği** alt boyutlarının **cinsiyet** puan ortalamalarına göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek puan aldığı ancak alınan bu yüksek puanın negatif yönde olduğu bu nedenle de kız öğrencilerin çevre duyarlılığının erkeklere göre daha fazla olduğu anlamına geldiği söylenebilir. Boş zamanlarını verimli hale dönüştürmek için çeşitli aktivitelerde bulunmak, yaşadığı çevreye karşı sorumluluklarını yerine getirmek ve çevrenin daha güzel yaşanır hale gelmesi için gerekli duyarlılığı göstermede

öğrencilerin yeterli hassasiyet sahip olmadıkları ancak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az duyarsız olduğu bunun da erkek öğrencilerin yüksek puan aldıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2009) hazırlamış oldukları “60-72 Aylık Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmada 353 katılımcı ile çalışmışlardır. Araştırmada, çocukların çevreye karşı tutumlarının; yaşanılan yer, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri, annenin mesleği ve babanın mesleğine göre farklılaşmadığı, cinsiyete göre ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla örtüşmemektedir.

Duygu düzenlemede güçlükler ölçeğinin bütünü ile **açıklık, amaçlar ve strateji** alt boyutlarının **cinsiyet** puan ortalamalarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla puan aldıkları görülmüştür. Aldıkları puan düzeyine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla güçlük yaşadıkları söylenebilir. Açıklık yani duygularını dışa yansıtmada, duygularını düzeltmeye yönelik engel olan faktörleri ortadan kaldırma amaçlarını sergilemede ve duyguları düzenlenmedeki güçlüklerin ortadan kaldırılması için strateji geliştirmede kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okuduğu sınıfa göre çevre davranışı ölçeğinin bütünü ile **boş zaman aktivite, geri dönüşüm, sorumlu vatandaşlık** ve **çevre eylemciliği** alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlarda 9. Sınıf öğrencilerinin çevre davranışına özen göstermede, boş zamanlarını değerlendirmede çevreye duyarlı davranacak şekilde organizasyonlar yapmada, çevre davranışının önemli faktörlerinden geri dönüşüme özen göstermede, çevreye karşı davranışlarında sorumluluk hissetmede ve çevre eylemciliğini çevreci davranışlar ölçüsünde gerçekleştirmede 10.sınıf, 11.sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinden daha duyarlı ve sorumlu olduğunu söyleyebiliriz. Alp, Ertepinar ve Tekkaya (2006) hazırladıkları “A Statistical Analysis of Children’s Environmental Knowledge and Attitudes in Turkey” başlıklı araştırmalarında 6., 8. ve 10. sınıf öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarını araştırmışlardır. Çalışma 1977 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenim gördükleri sınıfın, çevresel bilgi ve tutumlar üzerinde anlamlı etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışma sonuçları yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Zengin ve Kunt (2013) hazırladıkları “Ortaokul Öğrencilerinin Ağaç Ve Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı araştırmada 723 ortaokul öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmada; öğrencilerin ağaç ve çevreye yönelik tutumları; cinsiyet ve yaşadıkları yer bakımından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterirken öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği ve öğrencilerin, ormanların yararını çoğunlukla insan yaşamı üzerine gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları yaptığımız çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Öğrencilerin okuduğu sınıfa göre duygu düzenleme güçlüğü ortadan kaldırmada ölçeğinin bütününe ilişkin puanları arasındaki farka göre; 9. Sınıf öğrencilerinin duygu düzenlemede 10.sınıf, 11. Sınıf ve 12.sınıf öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Ancak yüksek puan alanın duyguları düzenlemede güçlük yaşadığı bu yüzde 9. Sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre duygularını düzenlemede güçlük çektiklerini söyleyebiliriz. Öğrencilerin duygu düzenlemedeki güçlükleri ortadan kaldırarak olumlu duygu elde etmek için **amaçlar** alt boyutuna ilişkin puanlarının okuduğu sınıfa göre, 12. Sınıf öğrencilerinin 9. Sınıf, 10. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinden daha fazla puan aldığı görülmektedir. Yani 12. Sınıf öğrencileri diğer sınıflardaki öğrenciler göre duygularını düzenlemedeki amaçlarını yerine getirmede güçlükler yaşamaktadır. Öğrencilerin **Strateji** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının okuduğu sınıfa göre puan ortalamaları arasında 10. Sınıf öğrencilerinin puanı diğer sınıfta okuyan öğrencilerin puanından yüksek olduğu için 10. Sınıf öğrencileri duygu düzenlemede belirleyeceği stratejileri diğer sınıfta okuyan öğrenciler göre güçlük yaşadığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin **Kabul Etmeme** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının okuduğu sınıfa göre, puan ortalamaları arasında 12. Sınıf öğrencilerinin puanının diğer sınıfta okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak 12. Sınıftaki öğrencilerin almış oldukları yüksek puan duyguların düzenlenmesindeki engelleri kabul etmeme olumsuz duyguları ortadan kaldırmada diğer sınıftaki okuyan öğrencilerden daha fazla güçlük yaşadığı söylenebilir.

Öğrencilerin anne tutumuna göre çevre davranışı ölçeğinin bütünü ile çevreye duyarlı, **boş zaman aktivite, geri dönüşüm, sorumlu vatandaşlık** ve **çevre eylemciliği** alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlarda anne tutumu otoriter olan öğrencilerin çevre davranışına özen göstermede, boş zamanlarını değerlendirmede çevreye duyarlı davranacak şekilde organizasyonlar yapmada, çevre davranışının önemli faktörlerinden geri dönüşüme özen göstermede,

çevreye karşı davranışlarında sorumluluk hissetmede ve çevre eylemciliğini çevreci davranışlar ölçüsünde gerçekleştirmede anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerden daha duyarlı ve sorumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin anne tutumuna göre duygu düzenleme güçlüğünü ortadan kaldırmada ölçeğinin bütünü ile amaçlar, strateji ve kabul etmeme alt boyutlarına ilişkin puanları arasında fark olduğu görülmüştür. Bu farka göre; anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin duygu düzenlemede anne tutumu normal olan öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Ancak yüksek puan alanın duyguları düzenlemede güçlük yaşadığı bu yüzde anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin diğer sınıflara göre duygularını düzenlemede güçlük çektiklerini söyleyebiliriz. Öğrencilerin duygu düzenlemedeki güçlükleri ortadan kaldırarak olumlu duygu elde etmek için **amaçlar** alt boyutuna ilişkin puanlarının anne tutumuna göre, anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin anne tutumu normal olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmektedir. Yani anne tutumu ilgisiz olan öğrenciler diğer sınıflardaki öğrencilere göre duygularını düzenlemedeki amaçlarını yerine getirmede güçlükler yaşamaktadır. Öğrencilerin **strateji** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumuna göre puan ortalamaları arasında anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerinin puanı anne tutumu normal olan öğrencilerin puanından yüksek olduğu için anne tutumu ilgisiz olan öğrencileri duygu düzenlemede belirleyeceği stratejileri anne tutumu normal olan öğrencilere göre güçlük yaşadığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin **kabul etmeme** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının anne tutumu ilgisiz olana göre, puan ortalamaları arasında anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanının anne tutumu normal olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin almış oldukları yüksek puan duyguların düzenlenmesindeki engelleri kabul etmeme olumsuz duyguları ortadan kaldırmada anne tutumu normal olan öğrencilerden daha fazla güçlük yaşadığı söylenebilir. Metin (2010) öfke, kızgınlık eğilimi, kendini denetleme becerisi ve anne duyarlılığının okul öncesi dönem Türk çocuklarının duygu düzenleme becerilerine etkilerini incelediği araştırmada kendini denetleme becerisinin anne duyarlılığı ile duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkide aracı rolünü desteklemediği, anne duyarlılığının kendini denetleme becerisi ve duygu düzenleme güçlüğünü yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Vende ve Sebre (2014) annelerin duygu düzenleme stratejileri ile depresyon belirtileri ve çocuklarının davranış problemleri isimli çalışmalarında annelerin bilişsel yeniden değerlendirme duygu düzenleme stratejileri ile annelerin depresyon belirtileri arasında negatif bir ilişki ve çocuklarının içsel ve dışsal davranışları arasında da negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca annelerin ifade baskılama duygu düzenleme stratejileri ile çocuklarının içsel davranışları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Her iki araştırmanın sonuçları da yapmış olduğumuz çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin baba tutumuna göre çevre davranışı ölçeğinin bütünü ile **boş zaman aktivite** ve **çevre eylemciliği** alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlarda baba tutumu aşırı koruyucu olan öğrencilerin çevre eylemciliğini çevreci davranışlar ölçüsünde gerçekleştirmede, boş zamanlarını değerlendirmede ve çevre eylemciliğini çevreci davranışlar ölçüsünde gerçekleştirmede baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerden daha duyarlı ve sorumlu olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin baba tutumuna göre **geri dönüşüm** ile **sorumlu vatandaşlık** alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmüştür. Çevre davranışının önemli faktörlerinden geri dönüşüme özen göstermede, çevreye karşı davranışlarında sorumluluk hissetmede baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerden daha duyarlı ve sorumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerinin baba tutumuna göre duygu düzenleme güçlüğünü ortadan kaldırmada ölçeğin bütünü ve stratejik alt boyutuna ilişkin puanları arasındaki farka göre; baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin duygu düzenlemede baba tutumu normal olan öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Ancak yüksek puan alanın duyguları düzenlemede güçlük yaşadığı bu yüzden baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin baba tutumu normal olan öğrencilere göre duygularını düzenlemede güçlük çektiklerini söyleyebiliriz. Baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin duygu düzenlemede belirleyeceği stratejileri baba tutumu normal olan öğrencilere göre güçlük yaşadığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin duygu düzenlemedeki güçlükleri ortadan kaldırarak olumlu duygu elde etmek için **açıklık** alt boyutuna ilişkin puanlarının baba tutumuna göre, baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin baba tutumu aşırı serbest olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmektedir. Yani baba tutumu ilgisiz olan öğrenciler baba tutumu aşırı serbest olan öğrencilere göre duygularını düzenlemedeki amaçlarını yerine getirmede güçlükler yaşamaktadır. Öğrencilerin **kabul etmeme** alt boyutu düzeyine ilişkin puanlarının baba tutumuna göre, puan ortalamaları arasında baba tutumu aşırı serbest olan öğrencilerin puanının baba tutumu normal olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak baba tutumu aşırı serbest olan öğrencilerin almış oldukları yüksek puan

duyguların düzenlenmesindeki engelleri kabul etmeme olumsuz duyguları ortadan kaldırmada baba tutumu normal olan öğrencilerden daha fazla güçlük yaşadığı söylenebilir. Gökçe (2013) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin duygu düzenleme gücü, kişilerarası ilişki tarzları, sosyal destek ve genel psikolojik sağlık ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular tüm temel değişkenlerin (ebeveyn duygusal erişilebilirliği, duygu düzenleme gücü, kişilerarası ilişki tarzları, çok boyutlu algılanan sosyal desteğin ve genel psikolojik sağlığın) birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Makkı, Abd-El-Khalick ve Boujaoude (2003) hazırladıkları “Lebanese Secondary School Students’ Environmental Knowledge and Attitudes” başlıklı çalışmada 660 on ve on birinci sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların, çevreye karşı olumlu tutuma sahip oldukları ancak çevresel bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çevre bilgisinin; katılımcıların ebeveyn eğitim düzeyi, çevresel tutumları, inançları, duyguları ve davranışları ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ebeveyn çalışma sonuçları yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Lisede okuyan öğrencilerin çevresel duyarlılık ölçeği puan ortalaması ile duygu düzenlemede güçlükler ölçeği puan ortalaması arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin duygu düzenlemedeki yaşadıkları güçlüklerin azalması nedeni ile puanlarının düşük düzeyde olmasına ve duyguları düzenlemede güçlük yaşamalarında azalma olduğuna ve bunun da çevresel duyarlılık değerlerindeki artıştan kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin çevresel duyarlılık ölçeği puan ortalaması ile duygu düzenlemede güçlükler ölçeğinin dürtü alt boyutu puan ortalaması arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin çevresel duyarlılık değerlerindeki artışının duyguları harekete geçiren dürtü duygusundaki puanlarının düşük düzeyde de olsa azaldığı söyleyebiliriz.

Öğrencilerin çevresel duyarlılık ölçeği puan ortalaması ile duygu düzenlemede güçlükler ölçeğinin strateji alt boyutu puan ortalaması arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin çevresel duyarlılık değerlerindeki artışı için belirleyeceği strateji puanlarını düşük düzeyde de olsa azalttığını söyleyebiliriz.

Özsoy, Özsoy and Kuruyer (2011) hazırlamış oldukları, “Turkish Pre-Service Primary School Teachers' Environmental Attitudes: Effects Of Gender And Grade Level” başlıklı araştırmada 2067 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde çevresel tutuma sahip oldukları, bayanların lehine anlamlı farklılık olduğu, öğrenim gördükleri sınıflara göre ise anlamlı farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilim (2012) tarafından yapılan çalışmada, çocukluk çağı örselenme yaşantılarının, duygu düzenleme gücü, kişilerarası tarz ve genel psikolojik sağlık ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin duygu düzenleme gücü hariç tüm değişkenler üzerinde; eğitim düzeyinin ise ketleyici tarz değişkeni hariç tüm değişkenler üzerinde temel etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKLAR

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotionregulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237.
- Alp, E. Ertepinar, H. Tekkaya, C. and Yilmaz, 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
- Ayhan, F.N. (1999). *İlköğretim İlk Üç Sınıfındaki Öğrencilerin Yakın Çevre Bilincini Etkileyen Etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berking, M.,Wirtz, C. M., Svaldi, J., & Hofmann, S. G. (2014). Emotion regulation predicts symptoms of depression over five years. *Behaviour Research and Therapy*, 57, 13–20.
- Bilim, G. (2012). *Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları: Duygu Düzenleme, Kişilerarası Tarz ve Genel Psikolojik Sağlık Açısından Bir İnceleme*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L.-G. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: The DERS-16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(2), 284–296.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Academy Publications, 177.
- Cansaran, A., Yıldırım, C., Bozkurt, O. ve diğ., (2010). *Çevre Eğitimi*. Orçun Bozkurt (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 19.
- Carl, J. R., Soskin, D. P., Kerns, C., ve Barlow, D. H. (2013). Positive emotion regulation in emotional disorders: a theoretical review. *Clinical Psychology Review*, 33(3), 343-360. doi: 10.1016/j.cpr.2013.01.003
- Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K.ve Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-102.
- Çalışkan, M. (2002). *Yetişkinlerde çevre duyarlılığını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Çepel,N. (1992). *Doğa Çevre Ekoloji ve İnsanlığın Ekolojik Sorunları*, Altın Kitaplar, İstanbul.
- Denollet, J., Nyklicek, I., ve Vingerhoets, A. J. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. *In Emotion Regulation*, 3-11.
- Doğan, F. (2018). *Ortaokul Ve Lise Öğrencilerinde Çevre Davranış ve Farkındalık Düzeylerinin Araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
- Erten S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66).
- Erten, S. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, 91-100.
- Fridlund, A. J. (1994). *Human facial expression: An evolutionary view*. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Geise, C., Berzman, D. ve Strakowski, S. (2014). Pediatric emotion dysregulation biological and developmental evidence for a dimensional approach. *Psychiatr Q*, 85: 283-389.
- Goldman, D., Yavetz, B., and Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *Journal of Environmental Education* 38(1), 3–22.
- Gottman JM, Katz LF, Hooven C (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *J Fam Psychol* 10, 243-268.
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin Duygusal Erişilebilirliği ve Genel Psikolojik Sağlık: Duygu Düzenleme, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Sosyal Desteğin Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Görmez, K. (2003). *Çevre sorunları ve Türkiye*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gratz, K. L.,&Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54.

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation/ An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (Ed.). (2013). *Handbook of emotion regulation*. Guilford publications.
- Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implication for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gülay, H., Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir Gelişim İçin: Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, E. (2003). *Çevre ve İnsan*. İstanbul: Çantay Yayınevi.
- Hurrell, K. E., Hudson, J. L. & Schniering, C. A. (2015). Disordersparental Reactions to Children's Negative Emotions: Relationships Withemotion Regulation in Children with an Anxiety Disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 29, 72–82.
- Joormann, J., Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 35-49.
- Kahyaoğlu, M., Davan, Ş., Yangın, S. (2008). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 42-52.
- Kaya E, Akıllı M, Sezek (2009). F. Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18): 43-54.
- Keleş, R. (1997). "Çevre, Yurttaş, Sorumluluk", *İnsan, Çevre, Toplum*, İmge Kitapevi, 2. Baskı, İstanbul.
- Keleş, Ruşen, Hamamcı, Can ve Çoban, Aykut. (2009). *Çevre Politikası*.(6. Basım). Ankara: İmge Kitabevi, 52.
- Kesicioğlu, O. S ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 37-48.
- Kılıç, S. (2006). *Modern Topluma Ekolojik Bir Yaklaşım*. Kocaeli
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press, 558
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood, *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Makkı, M. H., Abd-El-Khalick, F. and Boujaoude, S. (2003) Lebanese Secondary School Students' Environmental Knowledge and Attitudes, *Environmental Education Research*, 9(1), 21-33.
- Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2013). *Emotion*. In K. D. Keith. (Ed.) *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*. (1st ed.), 472– 474.
- Cook, C. L., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(5), 698-711.
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., & Fresco, D. M. (2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43(10), 1281–1310.
- Metin, İ. (2010). *Öfke/Kızgınlık Eğilimi, Kendini Denetleme ve Anne Duyarlılığının Okulöncesi Dönem Türk Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerine Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özey, R. (2001). *Çevre Sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi, 21.
- Özsoy, S., Özsoy, G. ve Kuruyer, H.G. (2011). Turkish pre-service primary school teachers' environmental attitudes: effects of gender and grade, level. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(2), 1-21.

- Plantin, C. (2015). Emotion and Affect. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 17(4) 1-11.
- Shields, A., ve Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa’da Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesine Seçilen Okullarda Yapılan Etkinliklerin Okul Yöneticisi ve Görevli Öğretmenlerin Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 83-92.
- T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı (2004). *Türkiye Çevre Atlası*. Ankara.
- Tekgöz, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.
- Timur, S., Yılmaz, M. (2013). Çevre Davranış Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması, *GEFAD / GUJGEF* 33(2): 317-333
- Türk Dil Kurumu, (2019). Duygu nedir? 10.05.2020 tarihinde www.tdk.gov.tr sitesinden erişildi.
- Türkiye Çevre Vakfı Yayını. (1993). *Çevre Eğitimi*. Ankara.
- Uzun, N., Sağlam, N. (2006). *Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. ve Ray, R. (2003). The Effect on Environmental Education on Schoolchildren, Their Parents and Community Members: A Study of Intergenerational and Intercommunity Learning. *The Journal of Environmental Education*. 34(3), 12-21.
- Vende, K. & Sebre, S. (2014). Mothers’ Emotion Regulation Strategies, Depressive Symptoms and Children’s Behaviour Problems. *Baltic Journal of Psychology*, 15(1,2), 22–32
- Wenar C, Kerig P. (2005). *Developmental Psychopathology From Infancy Through Adolescence*. 5th ed. McGraw Hill Higher Education, 696.
- Yıldırım, C. ve Cansaran, A. (2010). A Study On The Floristical, Phytosociological and Phytocological Structure of Turkish Astragalus Angustifolius Subsp. Angustifolius Associations. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 10(2), (s. 164-171).
- Yıldırım, C., Bacanak, A. ve Özsoy, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 121-134.
- Yiğit, İ. & Güzey-Yiğit, M. (2017). Psychometric properties of Turkish version of Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16). *Current Psychology*, 1-9. doi: 10.1007/s12144-017-9712-7.
- Zengin, U. ve Kunt, H. (2013). Ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 155-165.