

T.C.

AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇEVRE SAĞLIĞI DİSİPLİNLERARASI TEZLİ

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YL – 2023 - 0013

**ÇEVRE SAĞLIĞI BÖLÜM/PROGRAM ÖĞRENCİLERİNİN
ÇÖZÜM ODAKLI YAKLAŞIM DÜZEYLERİ, ÇEVRE
SORUNLARINA YÖNELİK DAVRANIŞLARI VE İLİŞKİLİ
FAKTÖRLER**

İnci BÖCEKLİOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Sevil ÖZCAN

AYDIN-202

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda; öncelikle danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sevil ÖZCAN’a gösterdiği tüm sabır ve yönlendirmeleri için teşekkür ederim.

Ayrıca bu süreçte yanımda bulunan bölüm hocalarımız, desteklerini esirgemeyen ailem ve tüm dostlarıma da teşekkürü borç bilirim.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
TEŞEKKÜR	ii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	vii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ÖZET	xi
ABSTRACT	xiii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problemin Tanımı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	3
1.3.1. Ana Hipotezler.....	3
1.3.2. Alt Hipotezler	3
2. GENEL BİLGİLER.....	5
2.1. Çözüm Odaklı Yaklaşım	5
2.1.1. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Uygulamadaki Yeri.....	8
2.1.1.1. Değişime ve Olasılıklara Odaklanma	9
2.1.1.2. Amaçlar ve Tercih Edilen Geleceği Oluşturma.....	10
2.1.1.3. Güçlü Yanları ve Kaynakları İnşa Etme.....	10
2.1.1.4. Yeniden Çerçeveselendirme	10
2.1.1.5. İyi Olanın Ne Olduğu ve İşe Yarayanın Araştırılması	11
2.1.1.6. Saygılı Şekilde İlgilenme.....	11
2.1.1.7. Etkili Sorular Sorma	11
2.1.1.8. İş Birliği ve Birliktelik Oluşturma.....	13
2.1.2.Terapi Sürecine Etki Eden Faktörler	13
2.1.3. Yaklaşımda Danışan ve Danışman Arasındaki İlişki	14

2.1.4. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Güçlü Yanları ve Sınırlılıkları	16
2.1.5. Çözüm Odaklı Yaklaşım Kapsamında Yapılan Çalışmalar	17
2.1.5.1. Yurt İçi Yapılan Çalışmalar.....	17
2.1.5.2. Yurt Dışı Çalışmalar	17
2.2. Çevre Sorunları.....	19
2.2.1. Çevre Kavramı.....	19
2.2.2. Genel İtibariyle Çevre Sorunları.....	19
2.2.2.1. Hava Kirliliği.....	20
2.2.2.2. Toprak Kirliliği.....	21
2.2.2.3. Su Kirliliği	22
2.2.2.4. Gürültü Kirliliği.....	23
2.2.2.5. Flora ve Fauna Kirliliği	24
2.2.2.6. Radyoaktif Kirlenme	24
2.2.2.7. Işık Kirliliği	24
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırma Bölgesinin Seçimi.....	26
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	26
3.3. Veri Toplama Yöntem ve Araçları	29
3.3.1. Anket Formunun Hazırlanması	29
3.3.2. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	31
3.3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	32
4. BULGULAR	33
4.1. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Dair Bulgular	33
4.3. Üniversite Öğrencilerinin Çözüm Odaklı Yaklaşım Düzeylerine Dair Bulgular	44
4.4. Üniversite Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ve Çözüm Odaklı Yaklaşım Düzeyleri Arasındaki İlişki	47
4.5. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ...	48

4.6. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	50
4.7. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	51
4.8. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Sahip Oldukları Kardeş Sayısı ve Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	53
4.9. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Ebeveynlerinin Hayatta Olup Olmaması ve Özlük/Üveylik Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	56
4.10. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları İle Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Ebeveynlerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	58
4.11. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Doğdukları Coğrafi Bölgeye ve İkamet Ettikleri Yere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	60
4.12. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Konaklama Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	64
4.13. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	65
4.14. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Eğitim Aldıkları Okul ve Eğitimlerinde Hangi Düzeyde Olduklarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	67
4.15. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Eğitim Aldıkları Bölümden Memnuniyet Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	71

4.16. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Çevreyle İlgili Aldıkları Eğitimlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	72
4.17. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının Çevreyle İlgili Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olup Olmamlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	74
5. TARTIŞMA.....	76
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	83
KAYNAKLAR.....	85
EKLER	99
Ek 1. Anket Formu	99
Ek 2. Bilimsel Etik Beyanı	104
Ek 3. Etik İzin.....	105
Ek 4. Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği Kullanım İzni	106
Ek 5. Çözüm Odaklı Envanter Kullanım İzni.....	107
BİLİMSEL ETİK BEYANI	108
ÖZ GEÇMİŞ.....	109

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

CFC	: Klorofloro Karbon
COVID	: Coronavirus
ÇED	: Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış
ÇOY	: Çözüm Odaklı Yaklaşım
ÇOYE	: Çözüm Odaklı Yaklaşım Envanteri
ÇSYDÖ	: Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
KGM	: Karayolları Genel Müdürlüğü
MRI	: Mental Research Institute
SHMYO	: Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
TEDAŞ	: Türkiye Elektrik Dağıtım Anonim Şirketi
TUG	: Tübitak Ulusal Gözlemevi

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çözüm odaklı yaklaşımın kullanımına dair çalışma özetleri.....	8
Tablo 2. Araştırmaya katılması hedeflenen öğrenci sayıları.	28
Tablo 3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik katsayıları.	32
Tablo 4. Katılımcıların cinsiyet’e göre dağılımları.....	33
Tablo 5. Katılımcıların yaş dağılımları.	33
Tablo 6. Katılımcıların medeni durum dağılımları.	34
Tablo 7. Katılımcıların sahip oldukları kardeş sayıları ve dağılımları.	34
Tablo 8. Katılımcıların ailede kaçınıcı çocuk olma durumları.	34
Tablo 9. Katılımcıların ebeveynlerin hayatta olup olmaması ve özlük/üveylik durumu.....	35
Tablo 10. Katılımcıların ebeveynlerin eğitim durumları.	35
Tablo 11. Katılımcıların doğdukları coğrafi bölgeye bağlı dağılımları.....	36
Tablo 12. Katılımcıların en uzun süre ikamet ettikleri yer.	36
Tablo 13. Katılımcıların ikamet ettikleri konut.	36
Tablo 14. Katılımcıların algıladıkları gelir düzeyleri.	37
Tablo 15. Katılımcıların kayıtlı oldukları bölümler ve üniversitelere göre dağılımları.	37
Tablo 16. Katılımcıların sınıf düzeyleri.....	38
Tablo 17. Katılımcıların öğrenim göredükleri bölümden memnuniyet düzeyleri.	38
Tablo 18. Katılımcıların çevreyle ilgili eğitimlere ve STK’lara katılım durumları.....	38
Tablo 19. Öğrencilerin ÇSYDÖ algılama alt boyutuna ilişkin ortalama puan dağılımları.	39
Tablo 20. Öğrencilerin ÇSYDÖ kurulma alt boyutuna ilişkin ortalama puan dağılımları.....	40
Tablo 21. Öğrencilerin ÇSYDÖ klavuzlama alt boyutuna ilişkin ortalama puan dağılımları.	41
Tablo 22. Öğrencilerin ÇSYDÖ beceriye dönüştürme alt boyutuna ilişkin ortalama puanları.	42
Tablo 23. Öğrencilerin ÇSYDÖ duruma uydurma alt boyutuna ilişkin ortalama puan dağılımları.....	43
Tablo 24. Öğrencilerin ÇSYDÖ yaratma alt boyutuna ilişkin ortalama puan dağılımları.	44
Tablo 25. Öğrencilerin ÇOYE probleminden ayırma alt boyutuna ilişkin ortalama dağılımları.	45

Tablo 26. Öğrencilerin ÇOYE hedefe yönelim alt boyutuna ilişkin ortalama dağılımları.....	46
Tablo 27. Öğrencilerin ÇOYE kaynakları harekete geçirme alt boyutuna ilişkin ortalama dağılımları.....	46
Tablo 28. Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları arasındaki ilişki.....	48
Tablo 29. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, cinsiyete göre karşılaştırılması.....	49
Tablo 30. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, yaş aralıklarına göre karşılatırılması.....	51
Tablo 31. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, medeni durumlarına göre karşılaştırılması.	52
Tablo 32. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, sahip oldukları kardeş sayısına göre Karşılaştırılması.....	53
Tablo 33. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, kaçınıcı çocuk olma durumlarına göre karşılaştırılması.....	55
Tablo 34. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, ebeveynlerinin hayatta olup-olmamasına göre karşılaştırılması.....	56
Tablo 35. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, ebeveynlerinin özlük/üveylik durumlarına göre karşılaştırılması.....	57
Tablo 36. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması.....	59
Tablo 36. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması (Devam).....	60
Tablo 37. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, doğdukları coğrafi bölgeye göre karşılaştırılması.	61
Tablo 37. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, doğdukları coğrafi bölgeye göre karşılaştırılması (devam).....	62
Tablo 38. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, ikamet ettikleri merkeze göre karşılaştırılması.	63
Tablo 39. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, ikamet ettikleri yere göre karşılaştırılması.	65
Tablo 40. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, algıladıkları gelir düzeylerine göre karşılaştırılması.....	66
Tablo 41. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, eğitim aldıkları üniversiteye göre karşılaştırılması.....	68
Tablo 42. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması.....	69

Tablo 43. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması.	70
Tablo 44. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, eğitim aldıkları bölümden memnuniyet düzeylerine göre karşılaştırılması.	72
Tablo 45. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, çevreyle ilgili aldıkları eğitimlere göre karşılaştırılması.	73
Tablo 46. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olup-olmamalarına göre karşılaştırılması.	75



ÖZET

ÇEVRE SAĞLIĞI BÖLÜM/PROGRAM ÖĞRENCİLERİNİN ÇÖZÜM ODAKLI YAKLAŞIM DÜZEYLERİ, ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK DAVRANIŞLARI VE İLİŞKİLİ FAKTÖRLER

Gündoğdu İ., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çevre Sağlığı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, 2023.

Amaç: Araştırmamızda, çevre sağlığı alanında farklı düzeylerde üniversite eğitimi alan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışlarıyla ilişkili faktörlerin belirlenmesi ve çözüm odaklı yaklaşım durumlarının ortaya konması amaçlanmıştır.

Gereç ve Yöntem: Bu çalışma analitik/kesitsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın evrenini Türkiye genelinde Çevre Sağlığı Bölüm/Programında okuyan Önlisans, Yüksek Lisans ve Doktora eğitimi alan 619 öğrenci oluşturmaktadır. Tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 619 öğrenci pandemi sebebiyle araştırmaya online olarak davet edilmiş ve araştırmaya katılma şartlarına uygun bulunan 144 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Ankette öğrencilere ait sosyo-demografik özellikler için “Kişisel Bilgi Formu”, çevre sorunlarına yönelik davranış düzeylerini görmek için “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” ve son olarak çevre sorunlarına dair bakış açılarını değerlendirmek amacıyla “Çözüm Odaklı Envanter” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda anket formları aracılığıyla elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS15.0) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplamaları analiz edilmiş ve değerlendirmeler bunlar üzerinden yapılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Skewness-Kurtosis ile değerlendirilmiş ve verilerin -1,5 ile +1,5 değerleri aralığında kalarak normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. İki grup olması durumunda bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grup olması durumunda ise tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin tespitinde korelasyon analizinden yararlanılmış ve sonuçlar %95 güven aralığında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular: Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları bakıldığında, çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur ($p<0,05$, $r=0,360$). Bu durum, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının gelişmesi ile çözüm odaklı yaklaşım bakış açılarının da geliştiğini göstermektedir. Çevre sorunlarına dair davranışlarının alt boyutları incelenmiş ve cinsiyet, yaş, medeni durum, ebeveynlerin hayatta olup-olmaması, doğdukları bölge, gelir düzeyi, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf seviyesi ve çevre ile ilgili eğitim alıp-almama durumlarına bağlı çevre sorunlarına yönelik davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmış ve ayrıntılı bir şekilde çalışmamızda anlatılmıştır ($p< 0,05$).

Sonuç ve Öneriler: Öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım bakış açıları ile çevre sorunlarına ilişkin davranışları sosyo-demografik özelliklere bağlı farklılık göstermektedir. Buna karşın kardeş sayıları ve kaçınıcı kardeş oldukları, ebeveynlerinin eğitim durumları, en uzun süre ikamet ettikleri yer, nasıl konakladıkları, eğitim düzeyleri, bölümlerinden memnuniyet düzeyleri, çevreyle ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olup olmamalarına göre çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri arasında farklılıklar görülmemiştir. Gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda çevre sağlığı programında eğitim alan öğrencilerin, çevre sorunlarına dair davranışları ve çözüm odaklı bakış açıları birbirlerini destekler niteliktedir. Çevre sorunlarına dair aldıkları eğitimler, çözüm odaklı yaklaşım becerilerini arttırmaktadır. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda, çevre eğitimlerinin sadece çevre sağlığı eğitimi alan öğrencilere değil farklı alanlarda öğrenim gören ve öğretim programı müfredatlarında çevreye yönelik dersler olmayan diğer tüm üniversite öğrencilerine zorunlu veya seçmeli dersler şeklinde verilmesi, öğrencilerin çevre sorunlarına dair duyarlılığını arttıracaktır. Bu da gelecek nesillerin çevreye yönelik oluşabilecek çevre sorunlarına karşı pozitif davranışlar sergilemelerini sağlamada etkili olabilecektir. Ayrıca çevreye yönelik benzer çalışmaların, farklı gruplar ile yapılmasının, konuya ilişkin durumun daha iyi ortaya konmasına katkı sağlayacağı kanısındayız.

Anahtar kelimeler: Çevre, Çevre Sağlığı, Çevre Sorunları, Çözüm Odaklı Yaklaşım, Davranış.

ABSTRACT

LEVELS OF SOLUTION-FOCUSED APPROACH OF ENVIRONMENTAL HEALTH DEPARTMENT/PROGRAM STUDENTS, THEIR BEHAVIORS TO ENVIRONMENTAL PROBLEMS AND RELATED FACTORS

Gündoğdu İ., Aydın Adnan Menderes University, Institute of Health Sciences, Department of Environmental Health, Master Thesis, Aydın, 2023.

Objective: In our research, it is aimed to determine the factors related to the behaviors of the students who receive university education at different levels in the field of environmental health towards environmental problems and to reveal their solution-oriented approach.

Material and Methods: This study was designed as an analytical/cross-sectional study. The universe of the study consists of 619 students studying at the Environmental Health Department/Program in Turkey with Associate Degree, Master's and Doctorate education. Due to the pandemic, 619 students determined by using stratified random sampling method were invited to the study online and 144 students who were found suitable for participation in the research were included in the study. In the questionnaire, "Personal Information Form" was used for socio-demographic characteristics of students, "Behavior Scale for Environmental Problems" to see their level of behavior towards environmental problems, and lastly, "Solution Oriented Inventory" was used to evaluate their perspectives on environmental problems. At the end of the study, the data obtained through the questionnaires were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS15.0) program. The arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage calculations of the obtained data were analyzed and evaluations were made on these. Whether the data obtained from the questionnaires showed normal distribution was evaluated with Skewness-Kurtosis and it was understood that the data showed a normal distribution by staying between -1.5 and +1.5 values. Independent sample t-test was used in case of two groups, and one-way analysis of variance was used in case of more than two groups. Correlation analysis was used to determine the relationship between the scales and the results were evaluated at the 95% confidence interval, at $p < 0.05$ significance level.

Results: When the results of the correlation analysis conducted to examine the relationship between students' behavior towards environmental problems and their levels of solution-oriented approach were examined, a positive relationship was found between their behavior towards environmental problems and their level of solution-oriented approach ($p < 0.05$, $r = 0.360$). This shows that with the development of students' behaviors towards environmental problems, their solution-oriented approach perspectives have also improved. The sub-dimensions of their behavior towards environmental problems were examined and there was no statistically significant difference in their behavior towards environmental problems depending on gender, age, marital status, whether the parents were alive or not, the region they were born, their income level, the university they were educated at, their grade level and whether they had education or not. difference was detected and explained in our study in detail ($p < 0.05$).

Conclusion and Suggestions: Students' solution-oriented perspectives and behaviors related to environmental problems differ depending on their socio-demographic characteristics. On the other hand, according to the number of siblings and the number of siblings they have, the education level of their parents, the place of residence for the longest time, how they stay, their education level, their level of satisfaction with their department, their behavior towards environmental problems and solution-oriented approach levels according to whether they are a member of an environmental non-governmental organization or not. no differences were observed. As a result of the study, the behaviors and solution-oriented perspectives of the students studying in the environmental health program support each other. The training they receive on environmental problems increases their solution-oriented approach skills. As a result of the research carried out, giving environmental education as compulsory or elective courses not only to students who receive environmental health education, but also to all other university students who are studying in different fields and who do not have environmental courses in their curriculum will increase the sensitivity of students to environmental problems. This will be effective in enabling future generations to display positive behaviors against environmental problems that may occur. In addition, we believe that conducting similar environmental studies with different groups will contribute to better revealing the situation on the subject.

Keywords: Behavior, Environment, Environmental Health, Environmental Problems, Solution-Oriented Approach.

1.GİRİŞ

1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

Günümüzde çevre sorunlarının artış göstermesi ve insan hayatını her alanda tehdit etmeye başlamasıyla birlikte, ülkeler çevre sorunlarının ciddiyetinin farkına varmıştır. Son yıllarda dünyada gerçekleşen iklim değişiklikleri, buzulların erimesi, hava sıcaklıklarının artması, fırtınalar ve doğal bitki örtüsünün değişime uğraması birçok ülkenin birlikte hareket etmesini sağlamış, çevreye büyük tehdit oluşturan bu durumlar uluslararası sorun olarak görülmekten ziyade küresel sorun olarak tartışılmasına neden olmuştur.

İnsanların birçoğu gerçekleştirdikleri davranışların doğa ve çevre üzerindeki etkisinin farkında değildir. Bireylerin davranışlarının oluşmasında sahip oldukları değerler, tutumlar, inançlar ve bilgiler gibi birçok faktörün etkisinin olduğu bilinmektedir (Thomas, 2009). Doğanın ve çevrenin daha iyi bir duruma gelebilmesi için bireylerin çevre anlayışlarını ve kendilerini değiştirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili bir çevre eğitimi alınması ile bu mümkün kılınabilir. *"Çevre eğitimi her ne kadar toplumun bütün üyeleri için gerekli olsa da, çevre sorunlarından en çok etkilenecek kesim, çevre eğitiminin öncelikli hedef kitlesi olan genç nesildir"* (Teksöz ve diğerleri, 2010). *"Özellikle, üniversite öğrencilerinin eğitimleri sırasında edindikleri çevre ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerleri profesyonel meslek hayatlarına başlamalarıyla birlikte kişisel ve sosyal yaşamlarında uygulamaları, üniversite öğrencilerinden beklenen bir sorumluluk olarak görülmektedir."* (Teksöz ve diğerleri, 2010). Bunun yanı sıra Türkiye'de çevre eğitimine dair özel bir müfredat bulunmamakta, çevre eğitimi temel bilgiler düzeyinde ilköğretim ve lise programlarının içindeki farklı dersler kapsamında verilmektedir (Kazazoğlu, 2020). Yükseköğretim programlarında ise ulusal olarak planlanan ve uygulanan bir çevre eğitimi politikası yoktur (Kazazoğlu, 2020).

İnsanoğlu yaşamı boyunca var olan zorluklara karşı çözüm üretme ihtiyacı içerisinde. Kendini koruma içgüdüğü kişinin kendi zayıf yanlarını güçlendirmek olabileceği gibi gelişmekte olan bireylere yeni becerilerin kazandırılması şeklinde de olabilir. Çözüm Odaklı Yaklaşım birçok müdahale yöntemini içinde barındıran geniş uygulama alanına sahip, maliyeti etkin, kısa süreli ve işbirliğine dayalı bir yaklaşımdır (Cepukiene ve diğerleri, 2011). Problemleri çözmekten çok çözüm üretme üzerine dayanan ve sorun üzerine konuşmaktan kaçınıp çözüm üzerine konuşmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Geçmiş problemler ve başarısızlıklar yerine bireyin güçlü yanlarına ve başarılarına odaklanır.

Ülkemizde okullu çocukların ve ergenlerin öfke kontrolü, çocukların sınav kaygısı, sosyoekonomik düzeyi alt seviyelerde olan kadınların umutları ve boyun eğici davranışlarına yönelik çözüm odaklı yaklaşımın kullanıldığı birçok çalışmanın yapıldığı bilinmektedir (İşlek, 2006 ve Tuna, 2012). Bu kapsamda; Yıldırım (2019), Karakaya (2019), Ayar (2018), Gündoğdu (2015) ve Koç (2016) Çözüm Odaklı Yaklaşımın pozitif atmosferinden yararlanarak araştırmalar yürütmüş ve araştırma bulgularının istenilen oranda çözüm odaklı olduğunu rapor etmişlerdir. Gerçekleştirilen çalışmalarda, problemi konuşmaktansa çözümü konuşmanın davranış değişiklikleri üzerinde daha olumlu etkisi olduğu bulgusu paylaşılmıştır. Birey ve grup bazlı gerçekleştirilen çözüm odaklı yaklaşımların halk sağlığı bakış açısıyla bireylerin, ailerin ve toplumların sağlıklı bir yaşam davranış kalıbını kazanmasında ve davranış değişikliğinde, sağlığın her alanına entegresinin gerçekleştirilebileceği bildirilmiştir (Wakefield ve diğerleri, 2010).

Çözüm odaklı yaklaşım birçok alanda çok yönlü uygulanabilir bir özelliğe sahiptir. Evlilik sorunları, cinsel istismar, okul sorunları, ruh sağlığı sorunları gibi. Bu yaklaşım kapsamında çevre sorunları henüz yeterince irdelenmemiş ve araştırılmamış bir sahadır. Bireyler çevre sorunlarının ve iklim değişikliğinin farkında olsada, çözüm sürecinde umutsuz tavırlar sergilenip, harekete geçmekte zorluklarla karşılaşabilmektedir. Sorunlara odaklanıp, çözüm odaklı düşünceler ve yaklaşımlardan uzaklaşabilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Günümüzde çevre sorunları giderek artış göstermektedir. Bu noktada insanların birçoğu gerçekleştirdikleri davranışların doğa ve çevre üzerindeki etkisinin farkında değildir. Bireylerin davranışlarının oluşmasında sahip oldukları değerler, tutumlar, inançlar ve bilgiler gibi birçok faktörün etkisinin olduğu bilinmektedir. Çevre sağlığı alanında Önlisans, yüksek lisans ve doktora gibi farklı düzeylerde verilen üniversite eğitimi sürecinde çalışma grubumuzu oluşturan bireylere insan ve doğanın diğer canlı ve cansız unsurları hakkında çevre kirliliğinden, enerji kullanımına veya bunların insan sağlığı üzerine etkileri gibi pek çok konu müfredat programlarında yer almaktadır. Bu eğitim kurumlarından mezun olan çevre sağlığı uzmanları sağlık bakanlığına bağlı hastaneler, belediyeler, arıtma tesisleri ve analiz laboratuvarlarında görev yapmaktadır. Bu bağlamda çevre sağlığı alanında uzmanlaşmış olan bireylerin karşılaşabilecekleri problemler karşısında çözüm odaklı düşünme becerilerinin gelişmiş olması, bu sorunların çözüm aşamasını hızlandıracağı, bunun yanı sıra olaylara ve sorunlara alternatif çözümler üretebilme yetilerinin varlığı hem toplum sağlığı hem de

çevresel sorunların çözümünde büyük bir avantaj sağlayacaktır. Ayrıca ileride mesleki hayatlarına başladıklarında, yeni nesillere problem odaklı düşünmek yerine çözüm odaklı düşünmeyi aşılama ları sürdürülebilirlik adına önemli bir faktördür. Bu noktadan hareketle çalışmamızda özellikle çevre sağ lığı alanında farklı düzeylerde üniversite eğitimi alan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranış larıyla ilişkili faktörlerin belirlenmesi ve çözüm odaklı yaklaşım durumlarının ortaya konması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Çevre Sağ lığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çözüm Odaklı Yaklaşım Düzeyleri ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış larıyla İlişkili Faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

1.3.1. Ana Hipotezler

H₁: Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranış ları ile çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri arasında ilişki vardır.

H₂: Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranış ları ve çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri sosyo-demografik özellikleri ve bazı bireysel özelliklere göre farklılık göstermektedir. Bu hipotez alt hipotezlerle desteklenecektir.

1.3.2. Alt Hipotezler

H_{2.1}: Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranış ları ve çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

H_{2.2}: Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranış ları ve çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{2.3}: Çevre Sağ lığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranış ları ile çözüm odaklı yaklaşımları medeni durumlarına göre farklılık göstermektedir.

H_{2.4}: Çevre Sağ lığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranış ları ile çözüm odaklı yaklaşımları sahip oldukları kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduklarına göre farklılık göstermektedir.

H2.5: Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları ebeveynlerinin hayatta olup olmaması ve özlük/üveylik durumlarına göre farklılık göstermektedir.

H2.6: Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir..

H2.7: Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları doğdukları coğrafi bölgeye ve ikamet ettikleri yere göre farklılık göstermektedir.

H2.8: Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları konaklama türlerine göre farklılık göstermektedir.

H2.9: Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları gelir düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

H2.10: Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları eğitim aldıkları okul ve eğitimlerinde hangi düzeyde olduklarına göre farklılık göstermektedir.

H2.11: Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları eğitim aldıkları bölümden memnuniyet düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

H2.12: Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları, çevreyle ilgili aldıkları eğitimlere göre farklılık göstermektedir.

H2.13: Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olup olmamalarına göre farklılık göstermektedir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Çözüm Odaklı Yaklaşım

Psikoloji tarihinde Freud'dan bu güne değin 400'ten fazla terapi yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu terapi akımlarını; öğrenme teorileri, psikanalitik teoriler, feminist teoriler, hümanistik teoriler, postmodern ve yapısalcı teoriler şeklinde sınıflandırabiliriz. Son dönem postmodern terapi metodlarından biri olan Çözüm Odaklı Yaklaşım'ın temelleri sistem kuramına ve Milton H. Erickson'a dayanmaktadır. Bu yaklaşımın iki şekli bulunmaktadır. Bunlardan ilki Steve de Shazer ve İnsoo Kim Berg'in Kısa Süreli Aile Terapisi Merkezindeki çalışmalara dayanırken, ikincisi Bill O'Hanlon ve arkadaşlarının çalışmalarıdır. O'Hanlon birçok terim kullanmakla birlikte yaklaşımını Olasılık Terapisi olarak adlandırmayı tercih etmiştir. "Olasılık Terapisi problemlere daha az önem vererek işe yarayan olası çözümlere odaklanırken 'Çözüm Odaklı Terapi' daha genel kullanıma sahip olduğu için tercih edilmektedir" (Murdock, 2012).

Çözüm odaklı uygulama Milwaukee Wisconsin'de Brief Family Therapy Centre (Kısa Süreli aile Terapileri Merkezinde), Palo Alto California'daki Mental Research Institute MRI (Zihinsel Araştırmalar Merkezinden) oldukça fazla etkilenen Steve ve Shazer ve meslektaşları tarafından 1970'li yıllarda geliştirilmiştir (Hoyt, 2002). Bu terapötik yaklaşım bireylerin ve ailelerin etkileşim süreçlerine ve problemlerin kötüye gittiği durumlarda problemlerin sürekliliğine katkıda bulunan noktaların çözüme nasıl kavuşturulacağına dair analize dayanmaktadır. Aslında amaç, olayın dışında kalarak, problem çözmede kullanılan yanlış denemelerin döngüsel sürecini durdurmak içindir.

Çözüm inşa etme sürecinin başlangıcı Kısa Süreli Aile Terapileri Merkezinin çalışmalarına dayanmaktadır. Aileyi yanlış olduğu kabul edilen davranışlara ve bunlara dair müdahalelere yönlendirmektense, yaşadıkları olayların çözülebilir problemler olduğuna dair fikirleri sorgulatmaya çalışmak daha önemlidir. Bu olaylar sonucunda bu uygulama farklı danışan durumlarında uygulanan iyileştirmeye sistematik bir yaklaşım haline gelmiş ve çözüm odaklı teknikler klinik süpervizyonlarda uygulanmıştır (Selekmán ve Todd, 1995).

Çözüm Odaklı Yaklaşımın tedavi edici işlevi bireylerin nasıl farklı düşünebileceği ve bu düşünceleri nasıl hayata geçirebilecekleri hususunda yardım etmektir (MacDonald, 2007 ve Gingerich, W. J., & Wabeke, 2001). Bu özellikleri ile bireysel ve grup bazlı girişimler için

uygun bir yaklaşımdır. Geleneksel yöntemler yüzleştirme, yorumlama ve hasta eğitimi gibi teknikleri kullanarak problemlerle ilgili duygu, düşünce, davranış ve etkileşim üzerine odaklanmaktadır. Çözüm Odaklı Yaklaşım kapsamında ise bireyin kendisiyle ilgili istisnai durumları, güçlü yönleri ve var olan kaynaklarını keşfetmesine, sorunun çözülebileceğine dair bir vizyon geliştirerek, bu vizyonu gerçekleştirebilecek bir yol haritası çizmesine yardımcı olunur. Bu doğrultuda her birey stratejileri, hedefleri, kaynakları ve güçleri doğrultusunda kendi çözüm yolunu bulur.

Çözüm odaklı uygulama, geleneksel kabul edilen problem çözme yaklaşımlarından ziyade danışanların yaşadıkları hayat tecrübeleri'ni kullanarak istenilen yaşam tarzına doğru bir yöntem sunar (De Jong ve Berg, 2008). Problemlere odaklanmanın sebebiyet verdiği negatif etkiyi sınırlandırmaya çalışan uzmanlar, danışanlarıyla etkileşime girerek çözüme dayalı bir dil kullanıp, birlikte çözüm üretirler (De Shazer, 1997).

Walter ve diğerleri'ne (2013) göre çözüm odaklı uygulama bazı varsayımlara dayanır. Bunlar;

- 1- Sorunlar ve yapılan hatalara odaklanmak yerine doğru gerçekleştirilen davranışlara ve başarılarla odaklanılırsa faydalı değişimler gerçekleşir.
- 2- Yaşanılan sorunlarda istisnai durumlar söz konusudur. Bu istisnalar çözüm için kullanılabilir.
- 3- Yaptığınız küçük değişiklikler hayatınızda büyük değişikliklere yol açabilir.
- 4- Her birey içinde kendi sorunlarını çözme gücünü barındırır.
- 5- Danışanların amaçları cümlelerle ele alınmalıdır.
- 6- Sorunlara dair çözüm arayışındayken, danışanların her sorununu ayrıntıyla bilmeye gerek bulunmamaktadır.
- 7- Problemlerin kaynağını biliyor olmak çözüm için gerekli bir husus değildir.

Bu kapsamda uygulamanın temel amacı danışanlar için yolunda giden şeyleri devam ettirmek ve işine yaramadığını hissettikleri şeylerin yerine yenilerini denemektir. Walter ve Peller (1992) çözüm odaklı uygulamanın varsayımlarını tane tane açıklamışlardır. Bu varsayımlar doğru çözüm odaklı yaklaşımın nasıl olduğuna dair bir çerçeve sağlar. Bunlar şöyledir:

1. *Problem odaklı söylemler yerine çözüm odaklı söylemlere yer vermek ve pozitif bir bakış açısıyla geleceğe odaklanmak istenilen değişim sürecini kolaylaştırır.* Yani danışanların kendilerini yetersiz hissettikleri alanları konuşmak veya problemlerin

- ciddiyetine odaklanmak yerine, onların hali hazırda iyi yaptıkları veya arzu edilen gelecekte yapılacaklar üzerine konuşmaya odaklanmalıdır.
2. *Uzmanlar ve danışanlar tarafından çözüm üretmekte kullanılmak üzere her türlü probleme karşı istisnai durumlar yaratılabilir.* Bu süreç danışana problemlerin şu an olmadığına dair farkındalık kazanmada yardımcı olmak, bu zamanın önemini arttırmak ve danışanı yolunda gidenden daha iyisini yapmaya teşvik etmek için onunla işbirliğini içerir.
 3. *Değişim her daim olmaktadır.* Her problemin istisnası vardır. Kişilerin sahip olduğu her tecrübe, danışanın bulunduğu noktadan aynı görünsede farklıdır.
 4. *Küçük değişimler büyük değişimlere yol açar.* Kişiler sorunlarını çözmek için her zaman aynı yolu kullanıyorsa bu yöntemde değişiklik yapmak onların farklı problemleri nasıl çözmeye çalıştıkları üzerindede etkili olur. Sorun çözmedeki başarının artması danışanları daha geniş ve karmaşık olabilen problemlere yeni çözümler deneyerek başarılı olmaya yönlendirir. Bireylerin probleme bakış açılarında ve tarif edişlerinde değişiklik yapmak, daha geniş değişimlere yol açabilir. Sonuç olarak problemler komplekstir ve çözüm aşamasında küçük adımlara ihtiyaç vardır.
 5. *Danışanlar her zaman iş birliği yaparlar.* İşbirliği yapmayan ve dirençli kişilerle karşılaşılabilir lakin bununda uzmana konu hakkında bilgi vermesi gerekir.
 6. *İnsanlar problemlerini çözmek için ihtiyaç duydukları her şeye sahiptirler.* Bireyler çözüm inşa etme sırasında gerekli güce sahiptirler ve uzmanlar bu güçlü yönleri bulmak ve çözüm sürecine dâhil etmekte yardımcı olmalıdırlar.
 7. *Terapi danışanın uzmanlığında bir amaç -veya çözüm- odaklı çabadır.* Bireyler ne çalışmak istediklerine karar vermek ve nasıl hedefler koymak istediklerinde olduğu gibi hayatlarına değişim yaratma sorumluluğuna sahiptirler.

De Shazer (1997) ile Berg ve Miller (1992) danışmanların çözüm odaklı yaklaşım yönteminden yararlanabilmeleri için aşağıda belirtilen temel üç kuralı önermişlerdir.

1. *Bozulmadıysa, tamir etme.* Danışan için değişime gereksinim olmayan ve sorun olmayan konuları konuşmak ve danışanı yönleltmek, danışan için yeni sorun alanları yaratabilmektedir.
2. *İşe yaradığını gördüğün şeyi yapmaya devam et.* Danışanın başarıları, güçleri ve yetenekleri tanımlanmalı bu başarılarını fark etmesi sağlanmalıdır. Danışandaki

değişim hızını arttırmak için danışmanlar farklı şeyler denemeye ve ilgi çekmeye çalışmamalıdır.

3. *İşe yaramıyorsa, bir daha yapma, farklı bir şey yap.* Denendiğinde çözüme ulaştırmayan yollar tekrar denenmemelidir. Bunun yerine farklı stratejiler denenmelidir.

Tablo 1. Çözüm odaklı yaklaşımın kullanımına dair çalışma özetleri (Gündoğdu, 2015).

De Shazer ve Berg (1997)	Murphy (1997)	Walter ve Peller (1992)	De Jong ve Berg (1998)	Gingerich ve Eisengart (2000)
Danışanla ilk randevuda mucize soruyu sorma	Danışanla iletişimi ve işbirliğini değişim odaklı oluşturmak	Danışanın neyi istediğini belirlemek	Sorunu tanımlama	Amaçları oluşturmak
Derecelendirme yapma	Çözülebilir problemleri, çözüm girişimlerini, amaçları, istisnai durumları, bireyin kaynaklarını belirlemek ve açıklamak	Olayı patolojik olarak görmemek, tanı koymaya çalışmamak, bireylerin kullanılabilir davranışlarını keşfedip bu yöne yönlendirmek	Amaç oluşturma	Görüşme öncesi değişimleri araştırmak
Görüşmeye ara verme	Bireyin kaynaklarını ve istisnai durumlarını kullanmak	Danışanın uygulamaları faydalı değilse farklı bir seçeneğe yönlendirmek	Nadir durumları araştırma	Mucize soruyu sormak
Tekrar görüşüldüğünde bireye övgüler söyleyip ödevler verme	Problemin etkisiz girişim çözümlerini bırakmasını ve farklı yollara yönelmesini sağlamak	Her görüşmeye ayrılan süre kadar değerlendirmek, süreyi uzatmamak	Sonlandırma ve oturumlarla ilgili geri bildirim verme	Derecelendirme sorularını kullanmak
	Değerlendirme ve ilerlemenin sürdürülmesi		Görüşenin gelişimini değerlendirme	İstisnai durumların ne olduğunu bulmak
	İlerlemenin sürekliliği için danışanı desteklemek ve yeni seçenekler sunmak			Görüşmeye ara vermek
	Görüşmelerin sonlandırılması			Başarılarla dair övgülerde bulunularak yeni görevler vermek

2.1.1. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Uygulamadaki Yeri

De Jong ve Berg (2008) detaylı bir şekilde çözüm odaklı süreçte 5 aşama tanımlamışlardır:

Aşama 1: *Problemi tanımla.*

Aşama 2: *İyi formüle edilmiş amaçlar geliştir.* Bu süreçte arzu edilen geleceği resmetmek üzere danışanla birlikte çalışılır. De Shazer (1991) iyi formüle edilmiş amacı şöyle ele almaktadır. Bu amaçlar:

- Geniş değil küçük,
- Danışanın dikkatini çeken,
- Özel-somut davranış dönemlerinde tarif edilebilen,
- Danışanların hayatlarındaki kontekslerde ulaşılabilir,
- Danışanlarca onların “zor iş”lerini içerirşekilde algılanılan,
- “Bir şeyin bitişi” değil de “bir şeyin başlangıcı” şeklinde tarif edilen,
- Var olan davranışın yokluğu veya durmasından ziyade yeni davranışlar olarak görülebilen amaçlardır.

Aşama 3: *İstisnaları keşfet.* Uzmanlar gerçekleşmiş ve problemin yokmuş veya önemsizmiş gibi algılandığı zamanları araştırırlar.

Aşama 4: *Seans sonu geribildirim.* Uzman seans sonunda danışanına pozitif geri bildirimde bulunur ve karşıdan geri bildirim alır.

Aşama 5: *Danışanın ilerlemesini değerlendir.* Uzmanlar süreci değerlendirmek için 0’dan 10’a kadar bir ölçek kullanırlar.

Çözüm odaklı yaklaşımda genellikle görüşme sayısı 1-20 arasında değişiklik göstermekle birlikte, ortalama 6 görüşmenin yeterli olduğu belirtilmiştir (Doğan, 1999). Danışman ve danışan arasında görüşmenin sıklığı ve süresi belirlenebileceği gibi ortalama olarak yarım-bir saatlik vaktin yeterli geleceği, sık sık görüşmeye gerek olmadığı vurgulanmaktadır. Uygulamaya odaklanırken danışman ve danışan arasında gerçekleşilmesi beklenen terapötik ortamdan bazı beklentiler vardır.

2.1.1.1. Değişime ve Olasılıklara Odaklanma

Bireyler, hayatlarında değişikliğe ihtiyaç duyduklarında ya da bir sorunun üstesinden gelemeyeceklerine inandıklarında psikoloji desteğe ihtiyaç duyarlar (Gingerich, 2000). Çözüm odaklı yaklaşımı benimseyen danışmanlar, bireylerin hayatlarındaki yaşamı daha anlamlı kılacak değişikliklerle ilgilenirlerken, problem odaklı düşünen danışmanlar, kişilerin yaşadığı problemleri geniş örüntülerle incelerken, içinden çıkılamayan durumun altında yatan

sorunları ortaya çıkarmaya çalışır (Walter ve Peller, 2013). Danışanların hayatlarında önemsiz gördükleri olumlu değişikliklere vurgu yapılarak, büyük değişimlerin ortaya çıkması sağlanabilir (De Shazer ve Berg, 1997).

2.1.1.2. Amaçlar ve Tercih Edilen Geleceği Oluşturma

Çözüm odaklı yaklaşım, danışanların problemlerinden ve olumsuz olarak düşünülen geçmişlerinden sıyrılarak istendik çözümlere ve yaşama geçmelerine destek olmaktır. Yaşadıkları problemler geleceğe dair amaçlara dönüştürülerek istenilen pozitif gelecek atmosferi için kullanılabilir. Büyük amaçların gerçekleşebilmesi için küçük amaçlara odaklanmak gerekmektedir ve bu durum başarılı olmayı kolaylaştırır. Çözüm odaklı yaklaşımda danışanların kendileri için belirlediği amaçlar bazen doğru gibi gelmese de, onları onaylamak, arzu ve isteklerine duyarlı olmak, danışanın gerçek amaçlara yönelmesinde önemlidir (Arslan ve Akın, 2016).

2.1.1.3. Güçlü Yanları ve Kaynakları İnşa Etme

“Danışan kişilerin yapamadıklarına değil yapabildiklerine, az yetenekli olduğu alanlara değil becerili oldukları alana, güçlü, yeterli oldukları ve kaynaklarını kullanabildiği yönlerde odaklanmak çözüm odaklı yaklaşımın temel felsefesidir” (Sharry, 2016; Vanderycken, 2011). Danışanların yaşadığı sorunlar inkar edilmektense varlığı kabul edilerek, problemlerin üstesinden gelmeye çalışılıp değişimi başlatmak için güçlü yanları kullanılır (Gingerich, 2000). Danışanların terapi sürecine işbirlikçi tutum sergileyerek katılması ilerleyişi hızlandırırken, istekleri dışında katılım göstermelerinden herhangi bir fayda sağlanamamaktadır (Cooper ve diğerleri, 2013). Bu süreçte ailelerin verdiği destek bile kendileri istemedikleri sürece yararlı olmayacaktır (Cooper ve diğerleri, 2013). Çözüm odaklı uygulamayı gerçekleştiren danışmanın, kişilerin kendilerini savunmaya ve inkâr yoluna geçmemeleri için sorunları ve yetersizlikleri ön plana çıkarmaması gerekmektedir. Aksi halde danışanlar öz benlik saygılarını yitirerek uygulamaya karşı direnç geliştirebilir (Walter ve Peller, 2013).

2.1.1.4. Yeniden Çerçeveleme

Çözüm odaklı yaklaşım ile problemler farklı bakış açılarıyla yeniden şekillendirilebilir. Danışmanın sorunları yeniden çerçevelemesi, danışanın problemden uzaklaşmasını ya da içerisinde saklı kalmış güçlü yanlarını keşfetmesini sağlayabilir.

Probleme farklı bir bakış açısıyla bakıldığında çözüm yolunu görmek daha kolay olabilir. “Çözüm odaklı yaklaşımda kullanılan yeniden çerçevelendirme birçok farklı kuram ve modelde (aile terapisi ve sorun terapisi) kullanılmaktadır” (Sharry, 2000). “Yeniden çerçevelenmede önemli olan danışanın mantığına uygun tanımlamayı yapabilmektir” (Lueger ve Kom, 2006). Uzmanların yeniden çerçevelendirmeyi gerçekleştirirken, danışanların sorun yaşadıkları problemleri özenle dinleyerek ortaya çıkarması önerilmektedir. Danışanların terapi sürecinde kullandığı dili yeniden yapılandırmak daha yararlı olacaktır. “En olumlu yeniden çerçevelendirmeler, danışanın sorun yaşadığı alanlarla ilgili konuları keşfedip, danışanın kaynakları ön plana çıkarılarak güçlü yanlarını, görülmemiş bakış açısını ortaya koymaktır” (Nancy, 2018).

2.1.1.5. İyi Olanın Ne Olduğu ve İşe Yarayanın Araştırılması

Çözüm odaklı yöntemi kullanan danışmanlar, ilk olarak danışanların günlük hayatlarında neler onlara iyi geliyor ve işe yarıyor gibi soruların yanıtlarını ararlar. Danışanların güçlü yanlarına, başarılarına, becerilerine ve yeteneklerine odaklanmak ilk başta iyi bir terapötik ilişki sağlayacaktır. “Çözüm odaklı yaklaşımın klasik yapılandırmasında olumlu ortamı ve danışanın kendine olan inancını artırabilmek için özellikle seansın sonunda yapıcı övgülerde bulunmak önemlidir” (De Shazer ve Coulter, 2012). Bu övgülerde bulunurken bazı danışanlara bu durum yapmacık ve zorlama gelebileceği için özenli bir tutum sergilemekte fayda vardır (Duncan ve diğerleri, 1996).

2.1.1.6. Saygılı Şekilde İlgilenme

“Kişiye odaklı danışmanlar, terapötik ortam ve değişimin sağlanması için üç temel unsurun ortamı yumuşatmada önem arz ettiğini vurgularlar. Bunlar, samimi olmak, önyargısız olmak, saygılı olmak ve empatik iletişimdir” (Walter ve Peller, 2013). Danışmanın terapi ortamına hangi davranışı getirdiği önemlidir çünkü danışan terapi sürecinden etkilenmektedir (Duncan ve ark, 1996). Danışman problemlerin olduğu noktalarda çözümlerin varlığını gösterip, yapıcı ve takdir edici şekilde danışanı ile ilgilenirse sağlıklı bir yönetime destek olacaktır.

2.1.1.7. Etkili Sorular Sorma

Çözüm odaklı danışmanlar, danışanlarına yapıcı sorular yönelterek, saygıyla ilgilendiklerini gösterirler. Danışanlara bu sorunları ne kadar süredir yaşadığını sormak yerine, sorunlar olmasaydı her şeyin nasıl olacağına dair olumlu düşünmeye teşvik etmek

önemlidir. Soruları doğru sormak çözüm odaklı yaklaşımın en kritik noktasıdır. *“Yöneltilen sorular bir bilgiyi anlamak, öğrenmek için kullanılmaz, danışanın deneyimlediği, tecrübe ettiği, sonucunda başarılar elde ettiği düşünceleri açığa çıkarmak için kullanılır”* (Duncan ve diğerleri, 1996).

Amaç Belirleme Soruları

Terapiye başlarken amaçları belirgin bir şekilde ortaya koymamak başarıların önünde engel olarak, terapi sürecini uzatabilir (Sharry, 2000; Nancy, 2018). Çözüm odaklı yaklaşım kapsamında ilk olarak soru belirlenir ve ardından amaca doğru ilerlenir. Sorunları ortaya koyarken asıl neden amaçları belirlemek ve tüm detayları görünebilir hale getirmektir. *“Terapiye gelen kişiler olumsuz odaklıdır ve sürekli negatif olayları anlatmaya meyillilerdir, ne istediğini sorduğunda, çoğunlukla ne istemediğini anlatırlar, örneğin kaygılı olmayı istememeleri gibi fakat ne istedikleri konusunda net değildirler”* (De Shazer ve Berg, 1997).

Mucize Sorular

Mucize soruların terapi sürecinde amaçları detaylandırmak, ve net bir şekilde görünür kılmak adına kullanılması önerilmektedir. *“Mucize soru ayrıntılı anlatılacağı gibi standart kalıbı şöyledir; “ Gece sen uyurken bir mucize gerçekleştiğini ve seni terapiye getiren tüm sorunların tamamen kaybolduğunu hayal et. Ancak sen uyuduğun için mucizenin gerçekleştiğinden haberdar değilsin. Sabah kalktığında mucizenin gerçekleştiğini bir şeylerin değiştiğini gösteren ilk işaret ne olurdu ya da nerden anlarsın””* (Sharry, 2016). Mucize gerçekleştikten sonra danışanın neler hissettiği, ailesinin ve arkadaşlarının bu değişime dair neler düşünebilecekleri gibi sorular yöneltilerek danışanın düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde anlatması istenir. Çözüm odaklı yaklaşımda genellikle terapinin başlangıç oturumunda sık kullanılan bir yöntemdir. *“Mucize sorular sorunun çözümünde neler olacağını hayal etmesi, nelerin değişeceğini fark etmesi, gerçek resmi görmesi, başarıyı hissetme sonucu gerekli motivasyonun sağlanmasını sunar”* (Gingerich, 2000).

İstisna Soruları

Çözüm odaklı terapide problemlere dair istisnai durumların varlığına inanılır (Sharry, 2016; Gingerich, 2000). Problemlerin her zaman aynı süreğenlikte devam etmediği ve zaman zaman azaldığı varsayılır. Problemlerin varlığını anlayabilmek için, sorunların az görüldüğü ya da hiç görülmediği zamanlar karşılaştırılarak durum tespiti gerçekleştirilebilir. *“Hayat*

neşem hiç yok diyen birinin neşeli olduğu zamanlarla kıyaslayıp şu an yaşadığı sorunu tespit edebilmesi, problemsiz olduğu günlerin var olduğunu göstermektedir” (Gingerich, 2000). İstisna soruları danışanların daha önce yaşadıkları ve çözüm buldukları durumları gösterirken, aslında daha önce kullandıkları yöntemleri açığa çıkarmanın önünü açar (Walter ve Peller, 2013; Johnson ve Miller, 1994).

Başa Çıkma Soruları

“Başa çıkma soruları değişime inanmayan ve bu konuda negatif olan istisnaları görmemekte ısrarcı olan ve çözümü kendileri dışında arayanlarda özellikle fayda sağlamaktadır” (Johnson ve Miller, 1994).

Derecelendirme Soruları

Danışanların danışmanlarıyla birlikte belirlediği amaçlar bazen karmaşık, büyük, zor ve baş edilemez gibi görünebilir (Sharry, 2016; De Shazer ve Coulter, 2012). Derecelendirme soruları ile amacı küçük parçalara bölünerek, süreç daha net ve hızlı yönetilebilir. *“İlaveten derecelendirme soruları her bir adımda kaydettiği ilerlemeyi göstererek motivasyon sağlar, bu motivasyonda danışanı çözüm bulmayı sağlayan becerilerini, güçlü yanlarını, yaratıcılığını sunmayı kolaylaştırır”* (Lueger ve Kom, 2006).

2.1.1.8. İş Birliği ve Birliktelik Oluşturma

Danışman danışan ile birlikte çalışarak terapi sürecine başlar ve sürecin devam etmesi için emek harcar. Aralarında çatışmalar gerçekleşebilir fakat her zaman dirençle karşılaşılabilmesi varsayılmaz. Danışanın amaçlarının net olamaması ya da danışmanın birlikte çalışma yolunu keşfedememiş olması direnç gelişmesi durumunu belirginleştirebilir. Bu direnci kırmak ve birlikte çalışmak adına farklı yöntemler denemek danışmanın sorumluluğu olarak görülmektedir. *“Karşılaştırma yapmak yerine danışanın kaynakları, işbirlikçi tutumu, güçlü yanları araştırılarak danışanın hedefine nasıl ulaşabileceği incelenerek danışman ve danışan birliktelik oluşturabilir”* (Lueger ve Kom, 2006).

2.1.2. Terapi Sürecine Etki Eden Faktörler

Terapötik sürece etki eden dört faktör vardır (De Jong ve Berg, 1998). Bunlar: Danışan kişinin terapi sürecinden beklentileri, danışanın bireysel özellikleri, terapistin kullandığı teknikler ve terapist ile danışan arasında gelişen ilişki faktörleridir. Bunları tek tek açıklayacak olursak,

1. Danışan bireyin terapiden beklentisi bu sürecin yaklaşık %15'ini etkilemektedir. Bu süreç danışanın değişime ilişkin beklentilerini ve terapinin güvenilirliği hususundaki algısını içerir. Danışanın değişim konusunda olumlu beklenti içerisinde olması süreci pozitif yönde etkileyecektir. Terapist bu süreçte aşağıdaki yöntemler ile danışanı bu yöne itebilir.
 - Geçmiş yerine geleceğe odaklanılmasını sağlamak,
 - Sorun ve olasılıkları onaylamak,
 - Terapi sürecinin iyi yönde geliştireceğine inanmak,
 - Terapiye gelenlerin yetkinliklerine ve kaynaklarına inanmak.
2. *“Danışan bireyin bireysel özelliklerinin terapi sürecine katkısı %40 olarak belirlenmiştir”* (De Jong ve Berg, 1998). Kişilerin terapi sürecine getirdikleri bu özellikler: Becerileri, deneyimleri, değerleri, inançları, güçlü yanları, değişim ve gelişim için sahip oldukları potansiyel, başkalarından yardım ve destek sağlayabilme yetenekleri ve halihazırda yaşadıkları değişimleri içerir.
3. Terapistin kullandığı teknikler bu sürecin %15'ini içermektedir. Terapistin benimsediği ve terapi sürecinde kullandığı teori ya da modeli uygulama şekillerini kapsar.
4. Yapılan araştırmalara göre terapist ile danışan arasında gelişen ilişki faktörleri süreci %30 etkilemektedir. Bu ilişki faktörleri terapistin teorik yönelimine bakmaksızın arada oluşan içtenlik, koşulsuz kabul, empati ve saygı gibi faktörleri içerir.

2.1.3. Yaklaşımda Danışan ve Danışman Arasındaki İlişki

Terapistle danışan arasındaki ilişkinin kalitesi, terapinin sürecini etkilemektedir. Bu terapötik ilişkinin karşılıklı güven üzerine kurulması önemlidir. Aynı zamanda çözüm odaklı yaklaşım sürecinin kısa tutulması gerekmektedir. Çünkü bir an önce konunun odağını sorunları konuşmaktan, çözüm yolları aramaya kaydırmak gerekmektedir. Bu süreçte, danışanın var olan kaynaklarını ve güçlü yanlarını vurgulamak önem teşkil etmektedir (Corey, 2008). Bu temel strateji danışanın girişimini hızlandırır, cevapları görmelerine ve daha iyi kullanmalarına olanak verir (Hoyt, 1998). Geleceklerine dair hedeflerinin planlamak konusunda, danışanlar uzman konumunda bulunmaktadır (Corey, 2008).

Uzmanlar ve danışanlar arasında multidisipliner bir çalışma vardır. Bu multidisipliner iş birliğinin şefkat ve sevgiye dayanması çözüm odaklı yaklaşım çalışan terapistlerin, terapileri

açısından önemlidir. Berg ve Miller (1992) ve De Shazer (1998) Çözüm odaklı yaklaşım'da danışan ve danışman arasında 3 tip ilişkinin gerçekleşebileceğini dile getirmiştir. Bunlar:

- a) **Müşteri Tipi İlişki:** Bu tip ilişkide, danışman ve danışan sorunu veya çözümü ortak belirlerler. İki tarafta bu süreçten beklentilerinin farkındadırlar ve danışan amacına ulaşmak için yapması gerekenlerin farkındadır. Bu tip ilişki danışanların gönüllü olarak geldiği terapötik süreci içerir (De Jong ve Berg, 1998). Danışanlar gönüllü olarak geldikleri için, danışman ev ödevleri vererek çözüm sürecini hızlandırabilir.
- b) **Şikayetçi Tipi İlişki:** Danışanlar problemlerini ayrıntılı bir şekilde dile getirir ancak çözüm yolunu bulmak adına herhangi bir rol üstlenmez. Çözümün genellikle çevrelerindeki eş, çocuk, arkadaş, işveren vb.'nin değişimiyle olabileceğine inanırlar (De Jong ve Berg, 1998). Bu şekilde düşünen bireyler değişim için hazır değildir ve terapötik ilişkide pasif kalmayı tercih ederler. Bu tür danışanlarla çalışırken: danışanları dinlemek, onlara övgülerde bulunmak, uygulamaya dönük önerilerden kaçınmak ve ödevler verirken problemlerle ilgili bilgi aktarımı sağlayan, gözlem ve değerlendirme ödevleri vermek faydalı olacaktır. Aynı zamanda danışanların sorunlarını farklı şekilde ifade edebilmesi için yeni perspektifler, açıklamalar ve sorularla danışanlar cesaretlendirilmelidir. Danışanlara gözlem görevi vermek, bireylerin bulundukları durumu ve isteklerini daha iyi anlayabilmeleri açısından faydalı olacaktır. Şikayetçi bakış açısına sahip olan danışanlar çevresini etkileyemeyeceklerini düşündüklerinden ödevleri önemsemezler. Danışmanlar bu noktada danışanlarından olumlu olarak gerçekleştiklerini düşündükleri olayları ya da olmasını istedikleri olumlu olayları not almalarını isteyebilir. Daha sonrasında “nasıl başardın” şeklinde sorularla kişi güçlendirilerek, müşteri tipi ilişkiye geçiş yapılmaya çalışılır.
- c) **Misafir (Ziyaretçi) Tipi İlişki:** Bu tip ilişkide danışan, konuşmak istediği problemi algılayamaz ya da başkasının sorunu olduğuna inanır. Danışan terapi sürecine çok az girer ve değişmek için herhangi bir gerekçe bulamaz. Çoğunlukla başkaları terapiye gitmelerini dile getirdikleri için terapiye başlamış danışanlardır (De Jong ve Berg, 1998). Bu süreçte isteksiz oldukları için zamanından önce ödev vermek terapi sürecini kötü etkiler (Seligman ve Reichenberg, 2010). Terapi yapan danışmanlar şu hususlara dikkat etmelidir:

- Uygulamaya dönük görevler vermekten kaçınmak,
- Danışanların hobileri hakkında konuşmak,

- Oturum süresince pozitif bir yaklaşım içerisinde saygılı ve empatik yaklaşarak danışanı dinlemek,
- Çözümüne yönelik amaçlar oluşturmalarına yardımcı olmak,
- Danışanların durumlarını, dünya görüşlerini kabul etmek, onaylamak ve saygı ile karşılamak,
- İfade ettikleri olumlu durum ve davranışlara dair övgülerde bulunmak,

“Bu tür ilişkilerde danışana görev verilmez ya da “Şu sıralar iyi giden ve böyle kalmasını istediğin şeyler neler” sorusu sorulur. Böylelikle danışanın hedefleri konusunda fikir üretmesine yardımcı olur ve böylelikle ziyaretçi şikayetçiye dönüşür” (Sparrer, 2012).

2.1.4. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Güçlü Yanları ve Sınırlıkları

Güçlü yanlar olarak aşağıdakileri sıralayabiliriz:

1. Çözüm odaklı uygulama bireylerin güçlü yönlerine odaklanır ve bu esnada güçlendirme yaklaşımından yararlanır.
2. Bireyler kendi hayat tecrübelerinin uzmanı olarak görülür ve uzmanlar danışanın sunulan probleminin üstesinden gelmek için işbirliği içerisinde çalışır.
3. Uygulama çok sayıda danışan için uygulanabilir.
4. Çözüm odaklı uygulama teknikleri ve sorunları diğer metodlarla kombine edilerek kullanılabilir.

Sınırlıkları ise:

1. Bu uygulamayı eleştirenler, danışanın problemine odaklanmamanın uzmanların danışanı hedeflerine ulaştıran yolda yardımcı olabilecek önemli bilgileri kaçırmalarına neden olabileceğine dikkat çekerler. Bazı başvurular özellikle problemlerini tartışmak ve konuşmak isteyebilirler. Bu durumda uzmanın dinlemesi gerekmektedir(Walsh, 2010)
2. Çözüm odaklı uygulama toplumdaki güç farklarını tanımlamada başarısızdır. Dermer ve diğerleri (1998) toplum etkisinin gözden kaçırılmasının danışan probleminin potansiyel çözümünden uzaklaştırılabileceğini iddia ederler.

2.1.5. Çözüm Odaklı Yaklaşım Kapsamında Yapılan Çalışmalar

2.1.5.1. Yurt İçi Yapılan Çalışmalar

Yurt içinde yapılan çalışmaların çoğunluğu deneysel desenlidir. Bu çalışmalar; lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve akran zorbalığı (Tuna, 2012; Çitemel, 2014 ve İlbaş, 2014), tükenmişlik ve ruminasyon (Sarıçam, 2014 ; Ateş, 2014), üniversite öğrencilerinde sosyal fobi ile baş etme, çocuk ve ergenlerin sınav kaygısı (İşlek, 2006 ve Bulut, 2010), ergenlerin risk alma davranışları (Uysal, 2014), alt sosyoekonomik seviyedeki kadınların umut ve boyun eğici davranışları (Köktuna, 2007) konularını içermektedir. Çalışmalar sonucunda beklenen düzeyde olumlu ilerlemeler gözlemlenmiştir. Betimsel analiz yönteminin kullanıldığı iki çalışmayla karşılaştırılmıştır. İlkinde çözüm odaklı yaklaşımın çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmalar üzerindeki etlinliği (Meydan, 2013), diğer çalışmada ise okul danışmanlarında yaklaşımın kullanımı incelenmiştir (Adıgüzel ve Göktürk, 2013).

2.1.5.2. Yurt Dışı Çalışmalar

Yurtdışında yapılan çözüm odaklı araştırmalar karşılaştırma araştırmaları, vaka araştırmaları, deneysel/yarı deneysel araştırmalar, betimsel araştırmalar ve meta analiz şeklinde sınıflandırılabilir.

Vaka araştırmaları olarak Dielman Franklin, Rhodes ve Dolan Jakes, Johnson Miller'in makaleleri örnek verilebilir. Bu çalışmalarda dikkat eksikliği ve hiperaktif bozukluğu tanısı almış bir ortaokul öğrencisi (Dielman ve Franklin, 1998), depresyon ve paranoid şizofren tanısı almış bir kişi (Rhodes ve Jakes, 2002), depresyon-alkol bağımlılığı tanısı konan bir hasta (Spilsbury, 2012), obez bir yetişkin (Dolan, 1997) ve depresyon tedavisi almış bir çocuk (Johnson ve Miller, 1994) çözüm odaklı yaklaşım kapsamında görüşmelere alınmış, yaklaşımın davranış kontrolü üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Betimsel analiz yoluyla ele alınan dört çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda ergen eğitimi (Atkinson, 2007), okul çocuğunda ruh sağlığı sorunları (Gingerich ve Webake, 2001), hafif düzeyde zihinsel özürlü bireylerin yaşam kalitesi (Roeden ve diğerleri, 2011) ve mesleki danışmanlık (Bezanson, 2004) konularının yaklaşım kapsamında etkinliği değerlendirilmiştir. Çalışmaların sonucunda çözüm odaklı yaklaşımın madde kullanımı, depresyon ve kaygı bozuklukları, davranış bozuklukları, hiperaktivite bozukluğu, bireylerin meslek seçimi, hafif

düzeyde zihinsel özürlü bireylerin yaşam kalitesini arttırma ve dikkat eksikliği gibi sorunların çözümünde yaygın olarak kullanıldığı saptanmıştır.

Deneysel ve yarı deneysel araştırmalar kapsamında da birçok çalışma bulunmaktadır: Yaş gruplarına göre çalışmalarda farklı konular ele alınmıştır. Öğrencilerde; davranışsal ve sosyal açıdan riskli durumlar (Newsome, 2005; Vallaire ve diğerleri, 2011), öğrenme bozukluğu ve sınıf içi davranış sorunları (Franklin ve diğerleri, 2001; Brown ve diğerleri, 2012; Newsome, 2005), uyum problemleri (Perkins, 2006), akran zorbalığı (Young ve Holdorf, 2003), akademik başarı (Saadatzaade ve Khalili 2012; Newsome, 2004; Daki ve Sawage, 2010), kaygı bozukluğu, duygudurum bozukluğu (Reimer, 2006), okulda davranış problemleri (Franklin ve diğerleri, 2008), depresyon (Jawanmiri ve diğerleri, 2013), riskli davranışlar (Franklin ve diğerleri, 2007) konularına yer verilmiştir.

Yetişkinlerde ise alkol bağımlılığı tedavisi (De Shazer ve İsabaert, 2004), eş terapisi (Nelson ve Kelley, 2001), psikiyatrik tedavi gören hastaların tedavisi (Macdonald, 2005), uzun süreli hastalık geçiren bireylerin işe dönüş durumları ve psikolojik sağlıkları (Thorslund, 2007), psikolojik sorunlar (Seidel ve Hedley, 2008), depresyon (Arvand ve diğerleri, 2012), ruh sağlığı problemi olan hasta bireylerin tedavisi (Proudlock ve Wellman, 2001), psikiyatrik hasta algıları (Carr ve diğerleri, 2014) konuları ele alınmıştır.

Karşılaştırma araştırmalarında, farklı yaş gruplarındaki bireylerde (çocuk, ergen, yetişkin) çözüm odaklı yaklaşım ile madde bağımlılığında geleneksel problem odaklı bir grupta psikolojik danışma (Smock ve diğerleri, 2008), bilişsel-davranışçı psikolojik danışma yaklaşımı (Rothwell, 2005; Corcoran, 2006; Reddy ve diğerleri, 2015), Gruplarla yapılan çalışmalarında sorulan çözüm odaklı ve problem odaklı sorular (Grant ve O'Connor, 2008) karşılaştırılmış ve diğer yaklaşımlara göre daha etkili olduğu bulgusu alınmıştır.

Meta-analiz çalışması olarak gerçekleştirilen üç araştırma çözüm odaklı yaklaşım kapsamında değerlendirilmiştir. İncelenen çalışmalar sonucunda çözüm odaklı yaklaşımın yaklaşımın kısa süreli ve etkili olduğu (Gingerich ve Eisengart, 2000), bireylere pozitif yarar sağladığı (33'ünde:%74) terapi sonrası sorunlarda ve problemlerde iyileşme ve azalma gözlemlendiği (Kim ve Franklin, 2009) ve olumlu bir etki oluşturduğu (Gingerich ve Peterson, 2013)(10'unda: %23) saptanmıştır.

Tüm bu çalışmalar doğrultusunda çözüm odaklı yaklaşımın öğrencilerin ve yetişkinlerin davranışlarını olumlu etkilediği ve bireylerin problemlerinin çözümünde etkili bir yöntem olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmaların ardından

araştırmacılar, çözüm odaklı yaklaşım uygulamasının ekonomik ve kısa süreli olmasından ötürü uygulamanın kolay olduğunu belirtmişlerdir.

2.2. Çevre Sorunları

2.2.1. Çevre Kavramı

İlk çağlardan bu yana İnsanoğlu çevreyi etkilemekte ve çevreden etkilenmektedir. Sanayi devrimiyle birlikte bu karşılıklı ilişki daha da artmıştır. *"Özellikle sanayi devrimiyle beraber çevresel kaynaklar sürdürülemez bir biçimde kullanılmaya başlanmış ve bu kaynakların üzerindeki insan baskısı artmıştır"* (Dağdemir, 2015). Her gün gelişen ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda, insanoğlunun çevreyi etkilememesi ve ondan etkilenmemesi mümkün değildir. Çevresel sorunlar aşağıda belirtildiği üzere insan sağlığını farklı şekillerde etkilemektedir (Bal, 2015);

- Kontamine olmuş su, toprak ve hava sistemleri zararlı mikrobiyolojik ajanların artmasına sebep olarak çeşitli hastalıklara sebebiyet oluşturmaktadır.
- Çevresel sorunlar insanların hastalık kapma sürecini kısaltabilmektedir.
- Hava kirliliği gibi çevresel sorunlar akciğer kanseri gibi hastalıklara sebep olabilmektedir.
- Çevresel sorunlar bireylerin tedavi süreçlerini, yöntemlerini, hastalıkların gidişatını ve yayılmasını etkileyebilmektedir.

Kirliliği önleyebildiğimiz bir çevrede, insanoğlunun yaşam kalitesinin artması pozitif seyir izleyecektir. Bu sebeple küçükten büyüğe, her birimize farklı görevler ve sorumluluklar düşmektedir. *"Bu çerçevede, çevre sorunlarının hem yaratıcısı hem de bu sorunları çözecek tarafı olan insanoğlu, çevrenin özümseme kapasitesini aşmayacak seviyelerde atık bırakmalı, çevrenin özümseyemeyeceği atıkları çevre dostu teknolojiler geliştirerek rehabilite etmeli, çevre ve çevresel değerleri sürdürülebilir kalkınmaya engel olmayacak şekilde kullanılmalı ve/veya tüketmelidir"* (Gül, 2013).

2.2.2. Genel İtibariyle Çevre Sorunları

Dünyadaki nüfus oranının çevre imkanlarını zorlayacak şekilde hızla artması, bu nüfusun doğal kaynaklar ve ekolojik sistemde yarattığı baskı, yerleşim planlamaları, beslenme şekilleri, eğitimdeki yetersizlikler, azalan canlı türleri, artan kirlilikler, iklimde yaşadığımız

değişiklikler önemli çevre problemlerini beraberinde getirmektedir. Bireylerin çoğu davranışlarının çevreye etkilerinin farkında değildir. Bu davranışların oluşmasında bireylerin sahip olduğu değerler, bilgiler, tutumlar ve inançlar gibi birçok faktör etkili olabilmektedir. Bireylerin davranışlarının farkındalığına varması çevre bilincinin oluşturulmasında önem arz etmektedir. Bireylerin çevre anlayışlarını ve kendilerini değiştirmeleriyle birlikte çevre daha iyi bir duruma gelecektir. *"Bu değişimin temel ögesi de insan olmalıdır. Böylelikle toplumun tüm kesimlerinde farkındalık oluşturularak bireysel ve toplumsal değişim sağlanabilecektir"* (Çimen, 2013).

Çevre eğitimini etkili bir şekilde vererek bireylerin kendilerini sorgulamaları ve tanımları sağlanarak bireysel farkındalıkları arttırılmalıdır. Çevre eğitiminin toplumun her kesimine verilmesi gerekliliği ne kadar önemli olsa da, Erol ve Gezer (2006)'ya göre çevresel problemlerden en çok etkilecek kesim genç nesillerdir. *"Özellikle, üniversite öğrencilerinin eğitimleri sırasında edindikleri çevre ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerleri profesyonel meslek hayatlarına başlamalarıyla birlikte kişisel ve sosyal yaşamlarında uygulamaları, üniversite öğrencilerinden beklenen bir sorumluluk olarak görülmektedir"* (Teksöz ve diğerleri, 2010). Bu eğitim içeriğinde üniversite öğrencilerinin sorun olarak gördükleri çevre sorunu kalıplarını, çözüm odaklı yaklaşım kapsamında yeniden yapılandırmak ve davranışa döndürmeleri hususunda danışan görevi üstlenmek güzel bir amaç olabilir.

Genel olarak çevre sorunları; hava, su, toprak, gürültü, Flora ve Fauna, radyoaktif kirlenme ve ışık kirliliği olarak ele alınır.

2.2.2.1. Hava Kirliliği

"Hava kirliliği temel olarak havada bulunan maddelerin normal değerlerinin üzerinde olması; bulunmayan maddelerin ise havaya karışmasıyla meydana gelmektedir" (Yavuz ve Keleş, 1983). Yaşanılan nüfus artışıyla birlikte gelen hızlı kentleşme ve sanayileşmenin sonucu olarak artan hava kirliliği, doğaya, canlılara ve insanlara zarar verecek durumdadır. Bunun yanında gerçekleşen yangınlar, toz fırtınaları ve volkanik faaliyetler de hava kirliliğine yol açan diğer etkenlerdir. *"Özellikle katı, sıvı veya gaz yakıtların kullanılması, sanayi tesislerinin bacalarından çıkan dumanlar, petrol, kimya, kâğıt ve plastik endüstrileri, atom reaktörlerinin atıkları birincil kirleticilerin temel kaynaklarını oluştururlar"* (Yavuz ve Keleş, 1983). Havada %20.95 oranında oksijen, %78.09 oranında nitrojen ve %0.3 oranında karbondioksit bulunurken; hava kirliliği oluşması halinde bu oranlar değişmekte ve bozulmaktadır. Ayrıca havada bulunan sülfür dioksitler ve karbon monoksitler astım

hastalarını kötü etkileyebildiği gibi, sağlıklı insanları da olumsuz etkilemektedir (Tekbaş, 2010).

Yeryüzü sıcaklıkları ve iklimi değiştiren sera gazının etkisi ise yadsınamaz bir konumdur. Gerçekleşen insan faaliyetleri sonucunda atmosferde sera gazlarının salınımının artması ozon tabakasının incelmeye sebebiyet vererek küresel ısınma olgusunu etkilemektedir. Atmosferdeki ısıyı düzenleme ve zararlı ışınları tutma özelliğine sahip olan ozon tabakasının incelmeye önemli çevre sorunlarından. *“Ancak, saç spreyleri, deodorantlar, buzdolapları, plastik köpük yapımında kullanılan CFC (klorofloro karbon) gazının atmosfere salımı, ozon tabakasının incelmeye ve delinmesine neden olmakta ve bu alandaki sorun köklü bir şekilde çözülememektedir”* (Kışlalıoğlu ve Berkes, 2012). Küresel ısınmanın birlikte getirdiği doğal felaketler de insanların, bitki ve hayvanların yaşam koşullarını etkilemekte ve güçleştirmektedir (Akın, 2017).

Hava kirliliği aynı zamanda suları ve toprağı da kirletebilmektedir. Bu kirlenmede asit yağmurlarının rolü de yadsınamaz. Hava hareketlilikleri de suyun, havanın ve toprağın kirlenmesine sebep olabilir. *“Rüzgârın hızı saatte 100 km.’nin üzerine çıktığında havanın temizlenmesine katkı sağlayabileceği gibi, kirliliğin yayılmasına da neden olabilir”* (Tekbaş, 2010).

İnsanların doğaya yaptığı müdahaleler sonucu oluşan hava kirliliğini şu şekilde özetlemek mümkündür (Kaya, 2012);

- Isınma amacıyla kullanılan yüksek kükürt oranına sahip ve düşük kalorili kömürlerin yanlış yöntemlerle fazlaca kullanılması,
- Nüfusun hızla artması ve bireylerin gelir düzeyinin yükselmesiyle birlikte karbondioksit salınımına yol açan petrol ve türevlerini kullanan taşıtların kullanımının yaygınlığı,
- Mekansal olarak yanlış yere kurulan sanayi işletmelerinin üretim sürecinde zehirli gazları doğaya bırakmaları, yeterli önlemleri almamaları ve uygun teknolojileri kullanmamaları.

2.2.2.2. Toprak Kirliliği

“Türkiye’de sanayileşme, sanayi artıkları, ilaçlama, gübreleme, genetiği değiştirilmiş tohumlar, hormonlar ve erozyon toprak kirliliğinin ana sebeplerindendir” (Görmez, 2015). Toprakta meydana gelen kirlenmeler, biyosferde yaşayan insanoğlu dahil olmak üzere tüm

canlıları tehdit eden en önemli problemlerden biridir. Toprak kirliliğini toprağın çeşitli yollar ve nedenler sonucu toksik maddelere maruz kalması olarak açıklayabiliriz. Toprak çeşitli pestisitler, atık katı maddeler, kirlenmiş sular, doğaya salınan çöpler ve radyoaktif atıklar sebebiyle kirlenmektedir (Görmez, 2015). Toprakta daha fazla mahsül almak için suni gübreler kullanılmakta zararlı böcekleri önlemek için ise tarım ilaçlarına başvurulmaktadır. Bunlar topraktaki bakterileri, mantarları ve diğer mikroorganizmaları öldürerek, bir süreliğine verimi arttırsa da daha uzun vadeli bakıldığında toprağın kalitesini düşürmektedir (Aydoğdu ve Gezer, 2006). Ağır metallerin kullanımı, madencilik çalışmaları, sanayi atıkları, hidrokarbon yanma ürünleri, gübre ve pestisitler toprağa ulaştığında toprakta tarım yapılamamakta ve bu alanlar atıl kalmaktadır. Kontamine olmuş ürünler gıda zincirlerine dahil olarak sağlığı da tehdit etmektedir. Sadece tarım topraklarına zarar vermekle kalmayıp toprağın geçirgenliği sayesinde taşınan yer altı sularının da kirlenmesi söz konusudur. Diğer kirlenmelere oranla toprakta oluşan kirlenmenin ortadan kaldırılması ve arındırılması ise daha zordur.

Toprak kirliliğini etki eden birçok faktör daha bulunmaktadır. Yakacak odun temin etme isteğiyle ya da tarım arazisi açma düşüncesiyle ormanlık alanların tahribatı, meralarda gerçekleşen aşırı otlatma faaliyetleri bitki yapısında değişiklikler meydana getirerek, rüzgar ve yağmurunda etkisiyle erozyonlara sebebiyet vermektedir. Modern tarım makinalarının yanlış kullanımı da erozyona sebep olan bir başka nedendir. Gıda zincirine, solunum ve deri yoluyla canlılara, birçok yolla doğadaki tüm ekosistemlere zarar veren toprak kirliliğini en aza indirmek adına dünyada ve ülkemizde daha geçerli önlemler alınmalıdır.

2.2.2.3. Su Kirliliği

Hayatın kaynağı olarak gördüğümüz su kirliliği de önemli çevre sorunlarından biridir. Su kirliliği yer altı sularından okyanuslara kadar her alanı kapsamaktadır. Su kirliliğini, biyolojik, radyoaktif, organik ve inorganik tüm maddelerin suya karışması ve kalitesinin bozulması olarak tanımlayabiliriz. Kentlerde yanlış ve gereğinden fazla kullanımı, endüstriyel atıkların karışması ve tarımdaki yanlış kullanım alanları su kirliliğini arttıran etmenlerdir. Yanlış kullanılan pestisitlerin sulara karışması, petrol atıkları, sanayi ve ev atıkları, hayvansal atıklar, ulaşım ve nükleer atıklarda önemli kirleticilerdendir. Su kirliliğine etki eden etmenlerden olan sanayi atık suları ve lağım sularını da sayabiliriz. *“Denizlere ve diğer akarsulara boşaltılan kanalizasyonlar, endüstriyel alandaki atıklar, özellikle petrol, cıva ve zehirli tarım ilaçları ile asit yağmurlarının suların kirlenmesinde önemli payı vardır ve bunun*

gibi unsurların tümü içme suyunu telafi edilemez şekilde kirletmektedir“ (Kışlalıoğlu ve Berkes, 2012).

Yaşam kaynağımız olan su diğer özelliklerinin yanında, içeriğinde bulundurduğu mineraller, tuzlar ve sülfatlar bakımından da çok önemli bir yere sahiptir. *“Yeryüzündeki su kaynaklarının sadece %0,3’ü kullanılabilir ve içilebilir haldeyken, kontrol altında tutulamayan evsel, endüstriyel ve tarımsal etkinlikler sonucu pek çok su kaynağımızda kirlilik seviyesi ciddi oranda artmıştır” (Kandır, 2018).* Aynı zamanda bir yaşam alanı olması sebebiyle de canlılar için önemlidir. Çeşitli nedenlerle kirlenen deniz ve akarsularda canlılar yok olarak biyolojik çeşitlilik azalmakta, tarımsal sulamada kullanılamaz hale geldiği için tarım verimini de etkilemektedir. Kıyı kirliliğine sebep olması sebebiyle deniz kirliliği turizmi de etkilemektedir.

2.2.2.4. Gürültü Kirliliği

Gürültü kirliliği insanların hayatını psikoloji ve fiziksel açıdan olumsuz olarak etkileyen önemli çevre sorunlarından bir diğeridir (Bayramoğlu ve arkadaşları 2014). Gürültüyü yüksek enerjiye sahip ses dalgaları olarak adlandırabiliriz. Gürültü kirliliği ise rahatsızlık veren, dikkat dağıtarak insan sağlığını olumsuz yönde etkileyen fiziksel bir alandaki farklı sesler olarak tanımlanabilir. İnsanların işitme sağlığını, algılarını, iş performansını etkileyip, psikolojik dengesini sarsabilir. Büyük oranda kentlere özgü bir sorundur ve en temel sebebi karayolu trafiğidir. Buna ek olarak sanayi kuruluşlarının etkinlikleri, inşaat çalışmaları, havayolu ve demiryolu trafiği de sayılabilir. Gürültü kirliliğine dair alınabilecek önlemlere ise aşağıda değinilmiştir (Güney, 2003);

- Öncelikle sebepleri, sonuçları ve daha az gürültülü bir hayat tarzını öğretmenin adına eğitim yolu şarttır.
- Eğitimin yanı sıra yasal tedbirler alınmalıdır.
- Gürültü kirliliğine sebebiyet veren kuruluşların ve mekânların ses yalıtımlarını artırıcı önlemler alınmalıdır.
- Gürültüsüz toplu taşımacılık ve bireysel araçlardan çıkan gürültüler hususunda yeni çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.
- Gürültünün engellenemediği durumlar için insan yoğunluğunun az olduğu saatler tercih edilmelidir.
- Bina ve yollarda zeminler sesi absorbe edici ürünlerle tasarlanabilir.

Gürültü kirliliği havada yayılmasına rağmen, havayı kirletmez. Diğer taraftan su ve toprak kirliliğine de neden olmaz. Gürültü kirliliği önceden tahmin edilebilir ve çözüm yolları ekonomik bir şekilde uygulanabilir.

2.2.2.5. Flora ve Fauna Kirliliği

“Belli bir zamanda ve mekanda varlığını sürdüren hayvan topluluğuna fauna; bitki topluluğuna ise flora denilmektedir” (Özdağlar, 1995). “Avrupa’da belirlenen 12000’e yakın bitki türünün 9000’den fazlasının Türkiye’de bulunması ve bunlardan 3000 civarındaki türün ise endemik (sadece orada yetişmesi) olması zengin bir bitki çeşitliliğine sahip olduğumuzun göstergesidir” (Özdağlar, 1995). Bitki ve hayvan varlığını ise sanayileşme, kentleşme, tarımda kullanılan yöntemler, turizm faaliyetleri ve bazı bitkilerin tedavi, kozmetik, süs amacıyla toplanması gibi etmenler tehdit etmektedir.

2.2.2.6. Radyoaktif Kirlenme

Günümüzde insanoğlu teknolojinin de gelişmesiyle kullanılan elektronik cihazların belli oranda radyasyon yaydığını düşünmektedir. Uzaydan yansıyan kozmik ışınlar ve toprağın kendi yapısında bulunan radyoaktif maddeler de canlı organizmaları etkilemektedir. *“İnsanlar; radyoaktif kozmik ışınlardan, topraktan, teknolojik araç ve gereçlerden salınan radyasyondan direk olarak etkilenirken, insan yaşamının vazgeçilmez unsuru olan sudaki radyasyondan da ayrıca etkilenmektedirler” (Kahveci, 2019). Gerilen savaşlarda kullanılan atom bombaları ve nükleer denemelerde radyoaktif kirlilik oluşturan sebeplerdendir. Yaşanılan nükleer kazalar sonucunda yeraltı suları ve topraklar radyasyona maruz kalmış, oluşan bu nükleer kirlilik nehirler ve ırmaklar vasıtasıyla göl, deniz ve okyanuslara taşınmıştır. Dünya üzerindeki en önemli radyoaktif kirlenmelerin sebebi nükleer santraller sebebiyle oluşmaktadır (Uslu, 1995). Doğal salınım halindeki radyasyonu engellemek çok mümkün olmasa da, yeni üretilen teknolojik ürünlerin düşük seviyelerde radyoaktif salınım yapmaları sağlanmalıdır (Kahveci, 2019).*

2.2.2.7. Işık Kirliliği

Yoğun kentleşme beraberinde çarpık yapılaşma, plansız sanayileşme, toprak, hava, su, gürültü, ışık kirliliğini getirmiş ve günümüzün büyük ekolojik sorunlarına yol açmıştır. Özellikle kentlerde yaşayan bireylerin hayatlarını gece de sürdürebilmeleri adına gereğinden fazla kullanılan dış aydınlatmalarda, günümüzdeki ışık kirliliğinin büyük nedenlerindendir.

“Işık kirliliği; aydınlatmada ışığın yanlış yerde, yanlış miktarda, yanlış yönde ve yanlış zamanda kullanılmasıdır” (Ansarı, 2013). “Geçmişten günümüze ışığın kullanımının artması ve değişmesi, aydınlatmanın güvenlik amacının yanında kent hayatını estetik ve konforlu hale getirme amacıyla kullanımının artması, bir yerin ne kadar aydınlık olursa o kadar güvenilir, modern ve gelişmiş olarak algılanması ışık kirliliğinin ortaya çıkmasına ve artmasına neden olmuştur” (Özarabacı, 2017). Aydınlatılacak yüzeylerin dışına bilinçsizce taşan, düşünülmeyen gereksizce kullanılan ışık kaynağı enerji kaynaklarımızın bilinçsizce kullanılmasının örneğidir. Bu sebeple birçok ülkede ışık kirliliğine karşı birlikler ve ulusal komiteler oluşturulmuştur. Türkiye’de 1998 yılında Işık Kirliliği Çalışma Grubunu kurmuş ve çalışmalara başlamıştır. Bu grubun çalışmalarına Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı, Tübitak Ulusal Gözlemevi (TUG), Türkiye Elektrik Dağıtım Anonim Şirketi (TEDAŞ), İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) ve Karayolları Genel Müdürlüğü (KGM) gibi birçok kurumdan uzmanlar katılmaktadır. “Bu kuruluşlar ışık kirliliğinin önemine vurgu yaparak; ışığın nerede lazımsa orda kullanılması, gece güvenliğinin ve görme koşullarının sağlanması, yapılan yanlış aydınlatma ile gökyüzünün yapay aydınlatılmasının önüne geçerek karanlık kalmasının sağlanması ve böylece enerjiden tasarruf edilmesini amaç edinmiştir” (Demircioğlu ve Yılmaz, 2005).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çözüm Odaklı Yaklaşım Düzeyleri, Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ve İlişkili Faktörlerin belirlenmesidir. Ayrıca elde edilen veriler doğrultusunda; öğrencilerin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşım düzeyleri arasında korelasyon olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede doğrultusunda yönteme ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Bölgesinin Seçimi

Öncelikle YÖK'ün sayfası ziyaret edilerek “Çevre Sağlığı” bölüm/programı bulunan üniversiteler saptanmıştır. Bu inceleme sonucu 6 Önlisans, 2 Lisansüstü eğitim veren toplam 6 üniversite ve bu üniversitelerde Çevre Sağlığı bölüm/programlarında kayıtlı 619 Öğrenciden oluşan tüm evrenin araştırmaya dâhil edilmesi kararlaştırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Türkiye’de Çevre Sağlığı Önlisans, Yüksek Lisans ve Doktora eğitimi gören toplam 619 üniversite öğrencisi bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu üniversiteler;

Önlisans eğitimi veren;

2021 Eğitim-Öğretim yılında, üniversitelerin Çevre Sağlığı Bölüm/Programında eğitim gören öğrenci sayıları kapsamında;

- **Üsküdar Üniversitesi SHMYO (ÜSHMYO):** İkinci sınıf seviyesinde-39 öğrenci, Birinci sınıf seviyesinde-75 öğrenci toplamda ise 114 öğrenci,
- **Aydın Adnan Menderes Üniversitesi SHMYO (ASHMYO):** İkinci sınıf seviyesinde-63 öğrenci, Birinci sınıf seviyesinde-61 öğrenci toplamda ise 124 öğrenci,
- **Sinop Üniversitesi SHMYO (SSHMYO):** İkinci sınıf seviyesinde-31 öğrenci, Birinci sınıf seviyesinde-40 öğrenci toplamda ise 71 öğrenci,
- **Iğdır Üniversitesi SHMYO (ISHMYO):** İkinci sınıf seviyesinde-31 öğrenci, Birinci sınıf seviyesinde-41 öğrenci toplamda ise 72 öğrenci,
- **Hakkari Üniversitesi SHMYO (HSHMYO):** İkinci sınıf seviyesinde-31 öğrenci, Birinci sınıf seviyesinde-41 öğrenci toplamda ise 72 öğrenci,

- **Çankırı Karatekin Üniversitesi Eldivan SHMYO (ÇSHMYO):** İkinci sınıf seviyesinde-41 öğrenci, Birinci sınıf seviyesinde-47 öğrenci toplamda ise 88 öğrenci Çevre Sağlığı Önlisans eğitimi görmektedir.

Lisans eğitimi veren; halen ülkemizde bu programda 4 yıllık lisans eğitimi veren herhangi bir yüksekokul veya fakülte bulunmamaktadır.

Lisansüstü Eğitimi veren; Türkiye genelinde lisansüstü eğitim veren üniversiteler;

- **Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Multidisipliner Çevre Sağlığı Programı (ADÜ-SBE):** olarak hem Yüksek lisans hem de doktora eğitimi için 2019 Ocak yılından bu yana öğrenci almaktadır. 2021 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde programa kayıtlı farklı alanlardan mezun 30' i Yüksek Lisans; 4'ü doktora öğrencisi olmak üzere 34 öğrenci mevcuttur.
- **Sinop Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitüsü, Disiplinlerarası Çevre Sağlığı Programı (Sinop-FBE):** Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci/Mezun Sayıları sekmesinden alınan verilere göre 2021 Şubat ayı itibariyle; Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde 27, Fen Bilimleri Enstitüsünde ise 17 öğrenci, toplamda 44 öğrenci Disiplinlerarası Çevre Sağlığı Programına kayıtlıdır.

Tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 619 öğrenci 'den araştırmaya katılma şartlarına uygun bulunan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Örneklem büyüklüğü evreni bilinen örneklem yöntemi ile hesaplanmıştır. Araştırma evreni çeşitli özellikler (yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, eğitim vb.) yönünden homojen değilse, bu özelliklere göre grupların her birinin büyüklüğü birbirinden farklı ise Tabakalı Örnekleme Yöntemi tercih edilir. Çalışmamızda Tabakalı örnekleme yönteminin kullanılma sebebi, araştırma evrenindeki Çevre Sağlığı bölümünde/programında okuyan öğrencilerin eğitim seviyelerinin farklı olmasıdır. Ayrıca tablo 2'de de görüleceği gibi birim bölüm ve program bazında mevcut öğrenci sayıları birbirinden önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bu nedenle orantısız tabakalama yapılarak araştırmaya katılması hedeflenen öğrenci sayıları gruptaki toplam öğrenci sayısına göre belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenini, belirtilen üniversitelerde Çevre Sağlığı bölüm/programında okuyan 619 Önlisans, yüksek lisans ve doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Evreni temsil eden örneklem hesaplama yöntemi ile gerçekleştirilen istatistiksel hesaplama formülü aşağıda belirtilmiştir.

N: Evrendeki birey sayısı (619)

n: örnekleme alınacak kişi sayısı

p: İncelenecek olayın olasılığı (0,10)

q: İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığı (1-p) (0,90)

S2: Araştırmada belirlenecek oranın standart hatası (0,05)

t1-α: Belirli güven düzeyinde (genellikle %95) t tablosundan en büyük serbestlik derecesi için (sonsuz) bulunacak değer (yanılma payı için t değeri). Bu değer her yanılma payı için sabit bir değeri vardır. (t1-95=1,96)

$$n = \frac{N(t1-\alpha)^2 (p*q)}{S2(N-1) + S2(p*q)}$$
$$n = \frac{619*(1,96*1,96)*(0,1*0,9)}{(0,0025)*(619-1) + (1,96*1,96)*(0,1*0,9)}$$

n: 113,19

Tablo 2. Araştırmaya katılması hedeflenen öğrenci sayıları.

Okul	1. Sınıf / Ders Aşaması	2. Sınıf / Tez Aşaması	1. Sınıf Tabaka Aralığı/Ders Aşaması	2. Sınıf Tabaka Aralığı/Tez Aşaması	Örnekleme Girecek 1. Sınıf/Ders Aşaması	Örnekleme Girecek 2. Sınıf/Tez Aşaması
ÜŞHMYO	39	75	0,63	0,12	8	15
ASHMYO	63	61	0,10	0,10	13	12
SSHMYO	31	40	0,05	0,06	6	8
ISHMYO	31	41	0,05	0,07	6	8
HSHMYO	31	41	0,05	0,07	6	8
ÇSHMYO	41	47	0,07	0,07	8	9
ADÜ-SBE Yüksek Lisans	22	8	0,03	0,01	4	2
Sinop-FBE Yüksek Lisans	32	12	0,05	0,02	6	2
ADÜ-SBE Doktora	4	0	0,01	0,00	1	0
Toplam	619				59	66
Beklenen Örneklem Öğrenci Sayısı	125		Gerçekleşen Örneklem Öğrenci Sayısı		125	

Bu yöntemle hesaplanarak evreni temsil kabiliyetine sahip örneklem sayısı minimum 113,19 kişidir. Olası kayıplarda göz önüne alınarak %10 yedek eklenmiş ve örneklem büyüklüğü tekrar hesaplanmıştır. Buna göre minimum 125 kişiye ulaşılması planlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Araştırmada veriler, online veri toplama formu ile toplanmıştır (Online form linkine <https://forms.gle/UHNrd8kHpRsSMz8k6> buradan ulaşabilirsiniz). Verileri toplamak için ilgili üniversitelerin Çevre Sağlığı Bölüm/Program başkanları ve program yürütücüleri ile mail/telefon aracılığıyla iletişime geçilmiştir. Bu kapsamda online anketler, bölüm başkanları/program yürütücüleri ve üniversite bilgi işlem dairesi aracılığıyla öğrencilerin erişimine iki ay süreyle (Mayıs-Haziran 2021) açılmıştır. Bu süre boyunca dört defa, iki haftada bir olmak üzere öğrencilerin maillerine anket gönderimi yenilenmiştir. Anketler sonucunda 4 doktora, 17 yüksek lisans, 123 Önlisans ve cevapsız bırakanlarda dâhil olmak üzere toplamda 147 öğrenciye ulaşılmıştır. Katılım gösteren 147 öğrenciden 3'ü ankete katılmayı onaylamasına karşın soruları yanıtsız bırakmaları sebebiyle araştırmadan dışlanmıştır.

Ankette öğrencilere ait sosyo-demografik özellikler için “Demografik Bilgi Formu”, çevre sorunlarına yönelik davranış düzeylerini görmek için “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği (Güven ve Aydoğdu, 2012)” ve son olarak çevre sorunlarına dair bakış açılarını değerlendirmek amacıyla Grant ve diğerleri (2012) tarafından hazırlanmış olan “Çözüm Odaklı Envanter” kullanılmıştır.

3.3.1. Anket Formunun Hazırlanması

Anketin 1. bölümünde öğrencilere ait sosyo-demografik özellikler için “Demografik Bilgi Formu”, 2. bölümünde çevre sorunlarına yönelik davranış düzeylerini görmek için “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” ve son olarak 3. bölümde karşılaşılan çevre sorunlarına verdikleri tepkilerin çözüm odaklı olup olmadığını incelemek adına “Çözüm Odaklı Envanter” kullanılmıştır.

a) Demografik Bilgi Formu:

Demografik bilgi formu araştırmacılar tarafından, araştırmanın örneklem grubunun özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır ve katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Formun hazırlanmasında daha önce yapılmış benzer çalışmalardan faydalanılarak araştırma konusu üzerinde etkisi olup/olmadığı sınanacak bağımsız değişkenlere ilişkin verileri elde etmeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Özellikle anket hazırlanırken “Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçekleri Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması” anket sorularından da yararlanılmıştır. Çalışmada yer alan tanımlayıcı bilgiler (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, meslek, sosyal güvence, kendisini oturduğu yer ile ilgili nasıl tanımladığı, bugüne kadar en uzun yaşadığı yer, hanedeki kişi sayısı, ailenin aylık geliri) kısmı göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından sorular şekillendirilmiştir (Okyay ve Abacıgil, 2016). Anket formu kendi içerisinde 3 bölümden oluşmakta olup, birinci bölümde öğrencilerin bireysel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan sorulara (1-14), ikinci bölümünde öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin sorulara (15-18) yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise çevre sorunları ve çevre ile ilgili aktivitelerde yer alıp/almadıklarını belirlemeyi amaçlayan sorular (19,20) mevcuttur; toplamda 20 sorudan oluşmaktadır. Ek 1’de tüm anket soruları gösterilmiştir.

b) Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği:

Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; Algılama, Kurulma, Kılavuzlama, Beceriye Dönüştürme, Duruma Uydurma ve Yaratma boyutları olmak üzere 6 alt boyuttan ve 40 maddeden oluşan 3’lü likert tipi ölçektir. Altı alt boyut algılama, kurulma, kılavuzlama, beceriye dönüştürme, duruma uydurma ve yaratma bölümlerinden oluşmaktadır.

1. Algılama: 6, 15, 18, 34. sorular (α : 0,79)
2. Kurulma: 1, 11, 17, 26, 30, 33, 35, 39. sorular (α : 0,98)
3. Kılavuzlama: 3, 4, 13, 16, 21, 23. sorular (α : 0,95)
4. Beceriye Dönüştürme: 5, 14, 20, 24, 31, 32, 36, 37, 38, 40. sorular (α : 0,90)
5. Duruma Uydurma: 7, 8, 27, 28, 29. sorular (α : 0,85) ve
6. Yaratma: 2, 9, 10, 12, 19, 22, 25. sorular (α : 0,79).

Ölçeğin her bir faktörüne ilişkin güvenilirlik değerleri yukarıdaki şekilde ayrı ayrı hesaplanmış; anketin geçerlik ve güvenilirlik analizleri tamamlandıktan sonra toplam 40 maddelik bir ölçeğe ulaşılmıştır ve toplam için Cronbach alpha değeri α : 0,85 olarak rapor edilmiştir. Ölçekte yer alan ifadelere verilen cevapların derecelendirilmesi tarafımızca yandaki şekilde değiştirilmiştir; ‘‘HIÇ BİR ZAMAN’’, ‘‘ÇOK ENDER’’, ‘‘BAZAN’’, ‘‘GENELLİKLE / SIKLIKLA’’ ve ‘‘HER ZAMAN’’. Adayların olumlu maddelere verdikleri yanıtlar 5’ten 1’e doğru puanlandırılırken, olumsuz ifadelerde yanıtlar 1’den 5’e doğru puanlandırılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ölçeğinde belirtilen her bir ifadeye ilişkin cevapların frekansları, ortalamaları ve

standart sapma değerleri alınmıştır. Çalışmada kullanılacak olan evre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği internette açık erişimlidir. Ancak yazarlarla e-posta aracılığıyla iletişime geçilerek, ölçek kullanım izni alınmıştır. evre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin kullanım izni Ek 4'te yer almaktadır.

c) özüm Odaklı Envanter:

özüm odaklı envanter, Grant ve diğerleri (2012) "*tarafından geliştirilmiş, 12 maddelik bu ölçeğin, psikopatoloji ile negatif yönde korelasyonu olduğunu ve iyilik hali, dayanıklılık, bakış açısı kazanma ile pozitif yönde korelasyonu olduğunu bulmuşlardır*". Bu ölçeğin tekrar test güvenirliği Cronbach alfa değeri 0.84 olarak belirlenmiştir. Bu ölçek henüz başka dillere çevrilmemiştir. Ancak Karahan ve Hamarta tarafından 2015 yılında güvenirlik ve geçerlilik çalışması yapılmıştır. özüm Odaklı Envanterin dilsel eşdeğerliği için yapılan analizler sonucunda Türkçe ve orijinal form puanları arasındaki korelasyonların Problemden Ayırma alt ölçeği için 0.92, hedefe yönelim alt ölçeği için 0.94, Kaynakları Harekete Geçirme İçin 0.91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda, 12 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Envanter 3 alt ölçek, 12 maddeden oluşan, danışanın kendisinin doldurduğu bir ölçektir. 6'lı Likert tipi bir ölçektir (1= kesinlikle katılmıyorum, 6= kesinlikle katılıyorum). özüm odaklı envanterin alt boyutları şunlardır: 1.problemden ayırma: 1.,2.,4.,5. Maddeler, 2.hedefe yönelim: 9., 10.,11.,12. Maddeler, 3.kaynakları harekete geçirme: 3.,6.,7. ve 8. Maddeler, 1,2,4,5. maddeler ters puanlanmaktadır (Karahan ve Hamarta, 2015). özüm Odaklı Envanterin güvenirlik çalışmaları hâlihazırda devam etmekte olup ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan örneklemden elde edilen iç tutarlık katsayıları problemden ayırma alt ölçeği için 0.77, hedefe yönelim için 0.84, kaynakları harekete geçirme alt ölçeği için 0.70, olarak bulunmuştur (Karahan ve Hamarta, 2015). özüm Odaklı Envanter Ölçeğinin kullanımına dair, yazar ile mail üzerinden yazışılarak izin alınmıştır. özüm Odaklı Envanterin kullanım izni Ek 5'te yer almaktadır.

3.3.2. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Çalışma sonucunda anket formları aracılığıyla elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS15.0) programı kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplamaları analiz edilmiştir. Yapılan

istatistiksel değerlendirmeler bu verilerin ortalamaları üzerinden yapılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup olması durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ise ikiden fazla grup olması durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Skewness-Kurtosis ile değerlendirilmiş ve verilerin -1,5 ile +1,5 değerleri aralığında kalarak normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Ölçekler arasındaki ilişkinin tespitinde korelasyon analizinden yararlanılmış ve sonuçlar %95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir. Bu değerler çalışmamızdaki ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik katsayıları.

Ölçekler	Güvenirlik Katsayısı (Cronbach α)
evre Sorunlarına Yönelik Davranış leği	0,92
zm Odaklı Envanter	0,86

3.3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2021-2022 yılları arasında Türkiye genelinde evre sağlığı eğitimi gören nlisans, yüksek lisans ve doktora ğrencilerinin katılımı ile sınırlıdır. Ölçülmek istenen konular, online ankete katılan öğrencilerin verdiği cevaplar ile sınırlıdır. Bu araştırma evre sorunlarına yönelik davranış ve çözüm odaklı envanter leği ile sınırlıdır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin demografik özelliklerinin yanı sıra çevre ile ilgili sahip oldukları bilgiler, çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı düşünüp düşünmedikleri incelenmiştir. Yapılan online anket çalışma bağlantısına 147 kişi tıklamış, 144 kişi ise araştırmaya katılmayı onaylamıştır. Online ankete giriş yapan üç öğrenci ankete tıklayıp açtıktan sonra anket çalışmasına katılmaktan vazgeçerek yarıda bırakmıştır. Bu sebeple bu üç katılımcı dışlanarak araştırmamızın verileri 144 kişi üzerinden analiz edilerek değerlendirilmiştir.

4.1. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Dair Bulgular

Tablo 4'te verildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %59,7'si kız (n=86), %40,3 ise erkektir (n=58).

Tablo 4. Katılımcıların cinsiyet'e göre dağılımları.

Cinsiyet	N	%
Kız	86	59,7
Erkek	58	40,3
Toplam	144	100

Yaş dağılımları incelendiğinde, %70,8 (n=102)'ini 18-25 yaş aralığında, %18,1 (n=26)'ini 26-35 yaş aralığında ve %11,1 (n=16)'ini 36 yaş ve üstü öğrenciler oluşturmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Katılımcıların yaş dağılımları.

Yaş	N	%
18 – 25 yaş arası	102	70,8
26 – 35 yaş arası	26	18,1
36 yaş ve üstü	16	11,1
Toplam	144	100

Medeni durumları incelendiğinde, %11,1 (n=16)'nin evli, %88,9 (n=128)'unun ise bekar bireyler oluşturmaktadır. Katılımcılardan boşanmış olan öğrenci bulunmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Katılımcıların medeni durum dağılımları.

Medeni Durum	N	%
Evli	16	11,1
Bekâr	128	88,9
Boşanmış	0	0
Toplam	144	100

Öğrencilere kendileri dışında kaç kardeş sahibi oldukları sorusu yönetilmiş ve bu doğrultuda %63,9 (n=92)'unun 3 veya daha fazla kardeşi olduğu, %18,1 (n=26)'inin 2 kardeşi olduğu, %15,3 (n=22)'ünün 1 kardeş sahibi olduğu, %2,8 (n=4)'ünün ise hiç kardeşi olmadığı bilgisine ulaşılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Katılımcıların sahip oldukları kardeş sayıları ve dağılımları.

Sizin dışınızdaki kardeş sayınız	N	%
Başka kardeşi yok	4	2,7
1 kardeş	22	15,3
2 kardeş	26	18,1
3 ve fazlası sayıda kardeş	92	63,9
Toplam	144	100

Öğrencilere kaçınıcı çocuk oldukları sorusu yöneltilmiş ve Tablo 8'de de görüldüğü üzere birinci çocuk olanlar % 26,4 (n=38), ikinci çocuk olanlar %20,1 (n=29), üçüncü çocuk olanlar %18,8 (n=27), dördüncü çocuk olanlar %11,8 (n=17) ve son olarak beşinci ve sonrası olan öğrenciler %22,9'luk (n=33) bir dilimi oluşturmaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların ailede kaçınıcı çocuk olma durumları.

Siz kaçınıcı çocuksunuz	N	%
1. çocuk	38	26,4
2. çocuk	29	20,1
3. çocuk	27	18,8
4. çocuk	17	11,8
5. ve sonrası	33	22,9
Toplam	100	100

Öğrencilere annelerinin hayatta olup olmadığı sorusu yöneltilmiş, %97,2 (n=140)'si hayatta olduğu bilgisini paylaşırken, %2,8 (n=4)'i hayatta olmadığı bilgisini paylaşmıştır. Öz ya da üvey olup olmadıkları sorusuna ise hepsi annelerinin öz olduğu bilgisini paylaşmıştır (n=144). Babalarının hayatta olup olmadığı sorusuna ise %87,5 (n=126)'i hayatta cevabını, %12,5 (n=18)'i ise hayatta olmadıkları bilgisini paylaşmıştır. Öz ya da Üvey olup olmadığı sorusuna ise tüm öğrenciler babalarının öz olduğu bilgisini vermiştir (n=144)(Tablo 9).

Tablo 9. Katılımcıların ebeveynlerin hayatta olup olmaması ve özlük/üveylik durumu.

Ebeveynlerin Durumları	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Hayatta	140	97,2	126	87,5
Hayatta Değil	4	2,8	18	12,5
Toplam	144	100	144	100
Öz	144	100	144	100
Öz Değil	0	0	0	0
Toplam	144	100	144	100

Öğrencilere ailelerinin eğitim durumu sorusu yöneltilmiş ve Tablo 10'daki cevaplar elde edilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde Annelerden 44 (%30,5) kişinin okur-yazar olmadığı, 22 (%15,3) kişinin okur-yazar olduğu, 56 (%38,9) kişinin ilköğretim mezunu olduğu, 14 (%9,7) kişinin lise mezunu olduğu ve son olarak 8 (%5,6) kişinin üniversite ve üstü mezunu olduğu saptanmıştır. Babalardan 14 (%9,7)'ünün okur-yazar olmadığı, 18 (%12,5)'inin okur-yazar olduğu, 69 (%48)'unun ilköğretim mezunu olduğu, 28 (%19,4)'inin lise mezunu olduğu ve 15 (%10,4)'inin üniversite ve üstü mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Katılımcıların ebeveynlerin eğitim durumları.

Ebeveyn Öğretim Durumu	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Okur-yazar Değil	44	30,5	14	9,7
Okur-yazar	22	15,3	18	12,5
İlköğretim mezunu	56	38,9	69	48
Lise mezunu	14	9,7	28	19,4
Üniversite ve Üstü mezunu	8	5,6	15	10,4
Toplam	144	100	144	100

Öğrencilere doğum yerlerinin hangi bölge olduğu sorusu yöneltilmiş ve Ege bölgesinde doğanların %17,4 (n=25), Marmara bölgesinde doğanların %9,0 (n=13), Akdeniz bölgesinde doğanların %9,0 (n=13), İç Anadolu bölgesinde doğanların %8,3 (n=12), Doğu

Anadolu bölgesinde doğanların %25,7 (n=37), Güney doğu Anadolu bölgesinde doğanların % 23,6 (n=34), Karadeniz bölgesinde doğanların %2,8 (n=4), Yurtdışında doğanların ise %1,4'lük (n= 2) kısmı oluşturduğu görülmüştür (Tablo 11). Bu soruyu cevaplayan 140 kişi bulunmaktadır. 4 (%2,8) kişi bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Tablo 11. Katılımcıların doğdukları coğrafi bölgeye bağlı dağılımları.

Doğum Yeri (bölge)	N	%
Bu soruyu cevaplamayanlar	4	2,8
Akdeniz Bölgesi	13	9
Karadeniz Bölgesi	4	2,8
Ege Bölgesi	25	17,4
Marmara Bölgesi	13	9
İç Anadolu Bölgesi	12	8,3
Doğu Anadolu Bölgesi	37	25,7
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	34	23,6
Yurtdışı	2	1,4
Toplam	144	100

Alınan cevaplar doğrultusunda en uzun ikamet ettikleri yerlere %17,3 (n= 25)'ü köy, %0,7 (n= 1)'si kasaba,%30,6 (n=44)'sı ilçe ve son olarak %51,4 (n=74)'ü il cevabını vermiştir (Tablo 12).

Tablo 12. Katılımcıların en uzun süre ikamet ettikleri yer.

En Uzun Süre İkamet Edilen Yer	N	%
Köy	25	17,3
Kasaba	1	0,7
İlçe	44	30,6
İl	74	51,4
Toplam	144	100

Öğrencilere şu anda nerede konakladıkları sorusu yöneltilmiş ve %86,8 (n=125)'i Aile/Akrabaların yanında konakladığını, %0,7 (n=1)'si yurt/pansiyonda konakladığını, %2,1 (n=3)'i arkadaşlarıyla konakladıklarını, %10,4 (n=15)'ü ise tek başına konakladıklarını, belirtmiştir (Tablo 13).

Tablo 13. Katılımcıların ikamet ettikleri konut.

Şu Anda Konaklanılan Yer	N	%
Aile / Akrabaların Yanında	125	86,8
Yurt / Pansiyon	1	0,7
Arkadaşlarla	3	2,1
Tek	15	10,4
Toplam	144	100

Öğrencilere algılanan gelir düzeyleri sorulmuş %46,5 (n=67)'i gelirlerinin giderlerinden az olduğunu, %33,3 (n=48)'ü gelirlerinin giderlerine eşit olduğunu, %20,2 (n=29)'i ise gelirlerinin giderlerinden fazla olduğunu belirtmiştir (Tablo 14).

Tablo 14. Katılımcıların algıladıkları gelir düzeyleri.

Algılanan Gelir Düzeyi	N	%
Gelir Giderden Az	67	46,5
Gelir Gidere Eşit	48	33,3
Gelir Giderden Fazla	29	20,2
Toplam	144	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %85,4 (n=123)'ü Önlisans öğrencisi, %11,8 (n=17)'i Yüksek Lisans öğrencisi, %2,8 (n=4)'i ise Doktora öğrencisidir. Öğrencilerin %20,1 (n=30)'i Üsküdar Üniversitesinde, %46 (n=66)'sı Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde , %8 (n=11)'i Sinop Üniversitesinde, %6,9 (n=10)'u Iğdır Üniversitesinde ve son olarak %19 (n=27)'u Hakkâri Üniversitesinde, eğitim almaktadır. Çankırı Karatekin Üniversitesindeki öğrencilerle iletişime geçilmesine karşın anketi cevaplayan öğrenci olmamıştır (Tablo 15).

Tablo 15. Katılımcıların kayıtlı oldukları bölümler ve üniversitelere göre dağılımları.

		N	%
Bölümünüz	Önlisans	123	85,4
	Yüksek Lisans	17	11,8
	Doktora	4	2,8
	Toplam	144	100
Okulunuzun İsmi	Üsküdar Üniversitesi	30	20,1
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	66	46
	Sinop Üniversitesi	11	8
	Iğdır Üniversitesi	10	6,9
	Hakkâri Üniversitesi	27	19
	Toplam	144	100

Öğrencilere kaçınıcı sınıfta oldukları sorusu yöneltilmiş, %28,5 (n=41)'inin 1. Sınıfta olduğu, %57,6 (n=83)'sinin 2. Sınıfta olduğu, %9,7 (n=14)'sinin ders aşamasında olduğu ve son olarak %4,2 (n=6)'sinin tez aşamasında olduğu öğrenilmiştir (Tablo 16).

Tablo 16. Katılımcıların sınıf düzeyleri.

Kaçıncı Sınıftasınız	N	%
1. sınıf	41	28,5
2. sınıf	83	57,6
Ders Aşamasında	14	9,7
Tez Aşamasında	6	4,2
Toplam	144	100

Öğrencilere okudukları bölümden memnun olup olmadıkları sorulmuş %84 (n=121)'ünün memnun olduğu, %2,1 (n=3)'ünün memnun olmadığı, %13,9 (n=20)'unun ise kısmen memnun olduğu bilgisi öğrenilmiştir (Tablo 17).

Tablo 17. Katılımcıların öğrenim göredükleri bölümden memnuniyet düzeyleri.

Okunulan Bölümden Memnuniyet	N	%
Evet, memnunum	121	84
Hayır, memnun değilim	3	2,1
Kısmen memnunum	20	13,9
Toplam	144	100

Öğrencilere demografik soruların yanında çevreyle ilgili 2 soru yöneltilmiştir. Çevre sorunlarıyla ilgili herhangi bir eğitim/konferans/seminere katılıp katılmadıkları sorulmuş, %55,6 (n=80)'sı katıldığını, %36,8 (n=53)'i katılmadığını, %7,6 (n=11)'sı ise hatırlamadıklarını dile getirmiştir. Çevreyle ilgili bir sivil toplum kuruluşlarına üye olup olmadıkları sorulduğunda ise, %14,6 (n=21)'sı üye olduğunu, %68,1 (n=98)'i üye olmadığını, %2,8 (n=4)'i eskiden bir süre üye olduklarını, %14,5 (n=21)'i ise üye olmadığını ama üye olmak istediklerini belirtmişlerdir (Tablo 18).

Tablo 18. Katılımcıların çevreyle ilgili eğitimlere ve STK'lara katılım durumları.

Öğrencilerin Çevreyle İlgili Eğitimlere ve STK'lara Katılım Durumları		N	%
Çevre Sorunları ile ilgili herhangi bir eğitim/konferans/seminere katılma durumu	Evet, katıldım	80	55,6
	Hayır, katılmadım	53	36,8
	Hatırlamıyorum	11	7,6
	Toplam	144	100
Çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye misiniz?	Evet, üyeyim	21	14,6
	Hayır, üye değilim	98	68,1
	Eskiden bir süre üyeydim	4	2,8
	Hayır, ama istiyorum	21	14,5
	Toplam	144	100

4.2. Üniversite Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışlarına Dair Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ölçeğinde belirtilen ifadelerle ilişkin cevaplarının frekansları, ortalamaları ve standart sapmaları ayrıntılarıyla ve alt boyutlarıyla sırasıyla tablolarda verilecektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeği kapsamında verdikleri cevapların ortalaması $\bar{X}$ = 3.17 olarak bulunmuştur. Güven ve Aydoğdu (2012) yaptıkları çalışmada adayların ölçekte olumlu maddelere verecekleri yanıtları 5'ten 1'e doğru puanlandırılırken olumsuz ifadelerde tam tersi yanıtlar 1'den 5'e doğru puanlandırmıştır. Bu bilgiler ve elde edilen veriler doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının orta seviyenin biraz üzerinde olduğu söylenebilir.

Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeğinde (ÇSYDÖ) yer alan ifadeler analiz edilerek; her madde için onaylama düzeylerine ilişkin veriler ve bunların ortalamaları ile standart sapma değerleri tek tek hesaplanmış, alt boyutlar düzeyinde ayrılmış olarak tablolarda verilmiştir (tablo 19-24).

ÇSYDÖ'nin algılama alt boyutuna ilişkin ifadeler arasında en yüksek ortalama $\bar{X}$ =4,09 ile “Nesli tükenmekte olan türler için koruma sağlamaya çalışırım” ifadesine; en düşük ortalama ise $\bar{X}$ = 3,49 ile “Satın aldığım ürünlerin geri kazanılmış olmasına her zaman özen gösteririm” ifadelerine aittir (Tablo 19).

Tablo 19. Öğrencilerin ÇSYDÖ algılama alt boyutuna ilişkin ortalama puan dağılımları.

İfadeler		Hiçbir Zaman	Çok Ender	Bazen	Genellikle/Sıklıkla	Her Zaman	$\bar{X}$	SS
6. Çevrenin korunmasına yönelik panel, sempozyum, toplantı ya da konferanslara katılmayı isterim.	N	2	19	27	37	57	3,85	1,20
	%	1,4	12,9	18,4	25,2	38,8		
15. Çevre sorunlarının ortaya çıkış nedenleri ve süreci ile ilgili yayınları okurum.	N	4	17	32	49	36	3,54	1,29
	%	2,7	11,6	21,8	33,3	24,5		
18. Satın aldığım ürünlerin geri kazanılmış olmasına her zaman özen gösteririm.	N	5	23	40	43	32	3,49	1,15
	%	3,4	15,6	27,2	29,3	21,8		
34. Nesli tükenmekte olan türler için koruma sağlamaya çalışırım.	N	3	16	17	32	75	4,09	1,18
	%	2,0	10,9	11,6	21,8	51,0		

ÇSYDÖ'nin kurulma alt boyutuna ilişkin ifadeler arasında en yüksek ortalama $\bar{X}=4,15$ ile “Dünyadaki aç olan insanları düşünerek büyük bir titizlikle hiçbir şeyi israf etmem” ifadesine; en düşük ortalama ise $\bar{X}= 1,79$ ile “Çevreye zarar verse bile alıştığım ve her zaman satın aldığım ürünleri değiştirmem” ifadelerine aittir (Tablo 20).

Tablo 20. Öğrencilerin ÇSYDÖ kurulma alt boyutuna ilişkin ortalama puan dağılımları.

İfadeler		Cevaplamayan	Hiçbir Zaman	Çok Ender	Bazen	Genellikle/Sıklıkla	Her Zaman	$\bar{X}$	SS
1. Çevre sorunları ile ilgili elime geçen her türlü kaynaktan bilgilenirim.	N	7	2	15	45	47	28	3,44	1,23
	%	6,8	1,4	10,2	30,6	32,0	19,0		
11. Deodorant ya da sprej satın alırken ozona zararlı gazlar içerenleri satın almam.	N	9	9	15	37	30	44	3,42	1,44
	%	6,1	8,2	10,2	25,2	20,4	29,9		
17. Küresel ısınma ve ozondaki incelmeyi önlemek için bu olaylara neden olan her türlü davranış veya üründen uzak dururum.	N	6	4	16	38	52	31	3,56	1,15
	%	4,1	2,7	10,9	25,9	35,4	21,1		
26. Dünyadaki aç olan insanları düşünerek büyük bir titizlikle hiçbir şeyi israf etmem.	N	4	2	8	22	42	69	4,15	1,04
	%	2,7	1,4	5,4	15,0	28,6	46,9		
30. Türlerin yok olmasını engelleyecek bir davranışta bulunmam.	N	7	36	10	14	23	57	3,30	1,73
	%	4,8	24,5	6,8	9,5	15,6	38,8		
33. Çevreye zarar verse bile alıştığım ve her zaman satın aldığım ürünleri değiştirmem.	N	6	82	25	15	14	5	1,79	1,20
	%	4,1	55,8	17,0	10,2	9,5	3,4		
35. Çevre sorunlarının artık giderilemeyeceğini düşündüğüm için çevreye yönelik faaliyetlere para harcamam.	N	5	85	18	20	12	7	1,83	1,24
	%	3,4	57,8	12,2	13,6	8,2	4,8		
39. Nükleer santrallerin kapatılması için ilgili tüm birimlere mektup yazarım.	N	6	20	29	37	27	28	3,03	1,39
	%	4,1	13,6	19,7	25,2	18,4	19,0		

ÇSYDÖ'nin klavuzlama alt boyutuna ilişkin ifadeler arasında en yüksek ortalama $\bar{X}=3,79$ ile “Çevre sorunları ile ilgili hem eğitim almak hem de vermek için tüm insanlar gibi zaman ayırırım” ifadesine; en düşük ortalama ise $\bar{X}= 1,97$ ile “Kim ne derse desin çevre için asla yaşam standartlarımdan vazgeçmem” ifadelerine aittir (Tablo 21).

Tablo 21. Öğrencilerin ÇSYDÖ klavuzlama alt boyutuna ilişkin ortalama puan dağılımları.

İfadeler		Cevaplamayan	Hiçbir Zaman	Çok Ender	Bazen	Genellikle/Sıklıkla	Her Zaman	$\bar{X}$	SS
3. Evdeki atıkları içerdiği malzemelere göre fabrika sistemlerine uygun olarak ayırmadan çöpe atarım.	N	11	23	25	37	29	22	2,85	1,45
	%	7,5	15,6	17,0	25,2	19,7	15,0		
4. Özellikle geç saatlerde yaşadığım apartmanın ya da sitenin ışıklandırılmasının artırılması için ailemden gördüğüm gibi yönetici ile konuşurum.	N	8	70	17	18	15	19	2,17	1,53
	%	5,4	47,6	11,6	12,2	10,2	12,9		
13. Çevre sorunlarını önleme ya da gidermeye yönelik çalışan kurum ya da derneklere ailemle birlikte bağış yaparım.	N	12	26	36	37	19	17	2,57	1,40
	%	8,2	17,7	24,5	25,2	12,9	11,6		
16. Kullanılmış maddeleri geri dönüşüme uygun olarak ayrı ayrı çöplere atarım.	N	7	7	14	46	40	33	3,46	1,24
	%	4,8	4,8	9,5	31,3	27,2	22,4		
21. Çevre sorunları ile ilgili hem eğitim almak hem de vermek için tüm insanlar gibi zaman ayırırım.	N	7	2	16	27	44	51	3,79	1,23
	%	4,8	1,4	10,9	18,4	29,9	34,7		
23. Kim ne derse desin çevre için asla yaşam standartlarımdan vazgeçmem.	N	4	77	25	19	11	11	1,97	1,30
	%	2,7	52,4	17,0	12,9	7,5	7,5		

ÇSYDÖ'nin beceriye dönüştürme alt boyutuna ilişkin ifadeler arasında en yüksek ortalama $\bar{X}=4,07$ ile “Kaynakların sürdürülebilir kullanılmasına dikkat ederim” ifadesine; en düşük ortalama ise $\bar{X}= 2,33$ ile “Müzik dinlerken hem yüksek sesle dinler hem de eşlik ederim” ifadelerine aittir (Tablo 22).

Tablo 22. Öğrencilerin ÇSYDÖ beceriye dönüştürme alt boyutuna ilişkin ortalama puanları.

İfadeler		Cevaplamayan	Hiçbir Zaman	Çok Ender	Bazen	Genellikle/Sıklıkla	Her Zaman	$\bar{X}$	SS
5. Ulaşımda toplu taşıma araçlarını kullanırım.	N	11	6	18	30	40	48	3,49	1,42
	%	7,5	4,1	12,2	20,4	27,2	28,6		
14. Bir ürün satın alırken çevreye zararlı bir madde içerip içermediğine bakıp öyle alırım.	N	5	6	18	44	32	42	3,56	1,23
	%	3,4	4,1	12,2	29,9	21,8	28,6		
20. Çevre sorunlarına neden olan eğitimsizlik ve zihniyeti değiştirmek için çevremdeki insanlarla konuşurum.	N	6	1	12	22	44	62	4,01	1,15
	%	4,1	0,7	8,2	15,0	29,9	42,2		
24. Müzik dinlerken hem yüksek sesle dinler hem de eşlik ederim.	N	6	51	29	32	15	14	2,33	1,36
	%	4,1	34,7	19,7	21,8	10,2	9,5		
31. Çevre sorunlarını gidermek için tüketim alışkanlıklarımı değiştiririm.	N	5	3	14	23	45	57	3,92	1,16
	%	3,4	2,0	9,5	15,6	30,6	38,8		
32. Enerji elde etmek için fosil yakıt kullanırım.	N	7	29	36	36	20	19	2,67	1,37
	%	4,8	19,7	24,5	24,5	13,6	12,9		
36. Kaynakların sürdürülebilir kullanılmasına dikkat ederim.	N	4	2	12	23	39	67	4,07	1,10
	%	2,7	1,4	8,2	15,6	26,5	45,6		
37. Arabam olsa kurşunsuz benzin kullanırım.	N	8	8	18	29	39	45	3,56	1,37
	%	5,4	5,4	12,2	19,7	26,5	30,6		
38. Çevre kirliliğine neden olan bilinçsiz ve duyarsız insanları her nerede olursa olsun uyarırım.	N	6	3	15	24	39	60	3,90	1,23
	%	4,1	2,0	10,2	16,3	26,5	40,8		
40. Enerji tasarrufuna neden olan davranışlar sergilerim.	N	6	10	10	20	40	61	3,85	1,34
	%	4,1	6,8	6,8	13,6	27,2	41,5		

ÇSYDÖ'nin duruma uydurma alt boyutuna ilişkin ifadeler arasında en yüksek ortalama $\bar{X}=4,16$ ile “Enerji elde etmek için yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılmasını desteklerim” ifadesine; en düşük ortalama ise $\bar{X}= 2,10$ ile “Bir bölgenin gelişmesi için o bölgede kurulacak olan nükleer santrali desteklerim” ifadelerine aittir (Tablo 23).

Tablo 23. Öğrencilerin ÇSYDÖ duruma uydurma alt boyutuna ilişkin ortalama puan dağılımları.

İfadeler		Cevaplamayan	Hiçbir Zaman	Çok Ender	Bazen	Genellikle/Sıklıkla	Her Zaman	$\bar{X}$	SS
7. Sahip olduğum teknolojik imkanları çevreye yararlı davranışlar geliştirmek için kullanırım.	N	12	3	16	32	46	38	3,51	1,37
	%	8,2	2,0	10,9	21,8	31,3	25,9		
8. Bir bölgenin gelişmesi için o bölgede kurulacak olan nükleer santrali desteklerim.	N	8	63	22	29	16	9	2,10	1,34
	%	5,4	42,9	15,0	19,7	19,9	6,1		
27. Plastik poşet ya da malzemeler yerine kağıt ambalajlı olan ürünleri satın alırım.	N	7	4	16	38	42	40	3,60	1,24
	%	4,8	2,7	10,9	25,9	28,6	27,2		
28. Enerji elde etmek için yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılmasını desteklerim.	N	5	3	11	17	32	79	4,16	1,17
	%	3,4	2,0	7,5	11,6	21,8	53,7		
29. Çevre ile ilgili faaliyet gösteren bir dernek kurarım.	N	6	3	22	32	37	47	3,65	1,25
	%	4,1	2,0	15,0	21,8	25,2	32,0		

ÇSYDÖ'nin yaratma alt boyutuna ilişkin ifadeler arasında en yüksek ortalama $\bar{X}=4,17$ ile “İleride bir fabrika kuracak olsam kesinlikle çevresel etki değerlendirme raporu hazırlatırım” ifadesine; en düşük ortalama ise $\bar{X}= 1,89$ ile “Çevre sorunlarını çözmek için fikir ya da proje üretmek için herhangi bir çaba göstermem” ifadelerine aittir (Tablo 24).

Tablo 24. Öğrencilerin ÇSYDÖ yaratma alt boyutuna ilişkin ortalama puan dağılımları.

İfadeler		Cevaplamayan	Hiçbir Zaman	Çok Ender	Bazen	Genellikle/Sıklıkla	Her Zaman	$\bar{X}$	SS
2. Çevre sorunlarını gidermeye yönelik teknolojik icat veya projeler yaparım.	N	10	47	41	31	11	7	2,09	1,22
	%	6,8	32,0	27,9	21,1	7,5	4,8		
9. Çevre sorunlarının nedenlerini ortadan kaldıracak benzersiz davranışlar sergilerim.	N	12	9	23	41	35	27	3,15	1,40
	%	8,2	6,1	15,6	27,9	23,8	18,4		
10. Yeteri kadar maddi imkanım olsa çok büyük ölçekli, sorunsuz bir sanayi kuruluşu işletirim.	N	6	25	18	23	29	46	3,31	1,55
	%	4,1	17,0	12,2	15,6	19,7	31,3		
12. Çevre sorunlarını çözmek için fikir ya da proje üretmek için herhangi bir çaba göstermem.	N	7	68	33	23	11	5	1,89	1,16
	%	4,8	46,3	22,4	15,6	7,5	3,4		
19. Yetkim olsa çevreye zarar veren tüm sanayi kuruluşlarını kapatırım.	N	5	6	14	29	27	66	3,88	1,28
	%	3,4	4,1	9,5	19,7	18,4	44,9		
22. Alternatif enerji kaynaklarını farklı enerji kaynakları keşfedebileceğimi bildiğim için kullanmam.	N	9	30	23	51	21	13	2,62	1,32
	%	6,1	20,4	15,6	34,7	14,3	8,8		
25. İleride bir fabrika kuracak olsam kesinlikle çevresel etki değerlendirme raporu hazırlatırım.	N	9	1	10	14	28	82	4,17	1,30
	%	6,2	0,7	6,8	9,5	19,0	57,8		

4.3. Üniversite Öğrencilerinin Çözüm Odaklı Yaklaşım Düzeylerine Dair Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin çözüm odaklı envanterde belirtilen ifadelere ilişkin cevaplarının frekansları, ortalamaları ve standart sapmaları ayrıntılarıyla tablo 25’te verilmiştir. Tablo 25’te araştırmaya katılan öğrencilerin çözüm odaklı envanter kapsamında verdikleri cevapların ortalaması $\bar{X}=3,94$ olarak bulunmuştur. Aynı zamanda çözüm odaklı envanterin alt boyutları olan; I-problemden ayırma:1., 2., 4., 5. maddeler, II-hedefe yönelim: 9., 10., 11., 12. maddeler, III-kaynakları harekete geçirme: 3., 6., 7. ve 8. Maddeleri üzerinden incelenmiştir. 1., 2., 4. ve 5. maddeler olumsuz olup ters puanlanmıştır. Grant ve diğerleri (2012), “12 maddelik bu ölçeğin, psikopatoloji ile negatif yönde korelasyon olduğunu ve iyilik

hali, dayanıklılık, bakış açısı kazanma ile pozitif yönde korelasyonu olduğunu bulmuşlardır". Bu bilginin de doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeylerinin pozitif yönde ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir.

Çözüm Odaklı Yaklaşım Envanterinde (ÇOYE) yer alan ifadeler analiz edilerek; her madde için onaylama düzeylerine ilişkin veriler ve bunların ortalamaları ile standart sapma değerleri tek tek hesaplanmış, alt boyutlar düzeyinde ayrılmış olarak tablolarda verilmiştir (Tablo 25-27).

ÇOYE'nin problemden ayırma alt boyutuna ilişkin ifadeler arasında en yüksek ortalama $\bar{X}=3,56$ ile "*Olası çözümlere ağırlık vermektense zamanımın çoğunu problemlerimi analiz etmeye yönelirim*" ifadesine; en düşük ortalama ise $\bar{X}= 2,60$ ile "*İşlerin yolunda gittiğini fark etmede çok iyi değilim*" ifadelerine aittir (Tablo 25).

Tablo 25. Öğrencilerin ÇOYE problemden ayırma alt boyutuna ilişkin ortalama dağılımları.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{X}$	SS
1.Olası çözümlere ağırlık vermektense zamanımın çoğunu problemlerimi analiz etmeye yönelirim.	N	14	22	38	24	26	20	3,56	1,61
	%	9,6	15,3	26,4	16,7	18,1	13,9		
2.Problemlerimi düşünmeye takılıp kalmaya eğilimliyim.	N	27	32	26	19	17	23	3,24	1,75
	%	18,7	22,2	18,1	13,2	11,8	16,0		
4.Olumsuzla odaklanmaya eğilimliyim.	N	40	32	22	18	15	17	2,88	1,76
	%	27,8	22,2	15,3	12,5	10,4	11,8		
5.İşlerin yolunda gittiğini fark etmede çok iyi değilim.	N	49	28	24	22	8	13	2,60	1,67
	%	34,8	19,4	15,3	15,3	5,6	9,0		

ÇOYE'nin hedefe yönelim alt boyutuna ilişkin ifadeler arasında en yüksek ortalama $\bar{X}=4,60$ ile "*Hedeflerimin izinde ilerlerim*" ifadesine; en düşük ortalama ise $\bar{X}=4,07$ ile "*Her zaman hedeflerimi gerçekleştiririm*" ifadelerine aittir (Tablo 26).

Tablo 26. Öğrencilerin ÇOYE hedefe yönelim alt boyutuna ilişkin ortalama dağılımları.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{X}$	SS
9.Hedeflerimi kafamda canlandırırım ve sonra onlara yönelik çalışırım.	N	4	9	18	13	37	58	4,59	1,65
	%	2,8	6,3	16,7	9,0	25,7	40,3		
10.Hedeflerimin izinde ilerlerim.	N	5	9	20	18	31	61	4,60	1,64
	%	2,1	6,3	13,9	13,8	21,5	42,4		
11.Etkili eylem planları geliştirmede çok iyiyim.	N	9	16	25	24	37	33	4,11	1,58
	%	4,2	13,1	17,4	16,7	25,7	22,9		
12.Her zaman hedeflerimi gerçekleştiririm.	N	7	14	27	35	34	27	4,07	1,45
	%	4,8	9,7	18,8	24,3	23,6	18,8		

ÇOYE'nin kaynakları harekete geçirme alt boyutuna ilişkin ifadeler arasında en yüksek ortalama $\bar{X}=4,81$ ile “Nereye bakacağınızı bilerseniz bir problemi çözmek için her zaman yeterli kaynaklar vardır” ifadesine; en düşük ortalama ise $\bar{X}=4,46$ ile “Aksilikler başarısızlığı başarıya dönüştüren gerçek birer fırsattır” ifadelerine aittir (Tablo 27).

Tablo 27. Öğrencilerin ÇOYE kaynakları harekete geçirme alt boyutuna ilişkin ortalama dağılımları.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{X}$	SS
3.Her problemin mutlaka bir çözümü vardır.	N	8	13	13	11	26	73	4,64	1,78
	%	4,7	9,0	9,0	7,6	16,0	50,7		
6.Nereye bakacağınızı bilerseniz bir problemi çözmek için her zaman yeterli kaynaklar vardır.	N	3	6	24	11	29	71	4,81	1,52
	%	3,4	4,2	16,7	6,3	20,1	49,3		
7.Birçok insan zannettiğinden daha fazla dayanıklıdır.	N	2	8	23	15	28	68	4,71	1,62
	%	2,9	5,6	13,9	10,5	19,4	47,2		
8.Aksilikler başarısızlığı başarıya dönüştüren gerçek birer fırsattır.	N	7	13	18	18	31	57	4,46	1,75
	%	3,5	9,0	9,7	12,5	21,5	39,6		

4.4. Üniversite Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ve Çözüm Odaklı Yaklaşım Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın birinci ana hipotezi “çevre sağlığı bölüm/program öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları arasında ilişki vardır” şeklindedir. Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı analizi yapılmış ve Tablo 28’de verilmiştir.

Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları (ÇSYD) ve çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri (ÇOY) arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur ($p<0,05$, $r=0,360$). Öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, çözüm odaklı yaklaşım ölçeği ile ‘algılama’ alt boyutu ($r=0,367$, $p<0,05$), ‘kurulma’ alt boyutu ($r=0,206$, $p<0,05$), ‘beceriye dönüştürme’ alt boyutu ($r=0,407$, $p<0,05$), ‘duruma uydurma’ alt boyutu ($r=0,398$, $p<0,05$), ‘yaratma’ alt boyutları ($r=0,292$, $p<0,05$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 28). Klavuzlama alt boyutu ile toplam çözüm odaklı yaklaşım puanı arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($r=0,158$, $p>0,05$), (Tablo 28).

Öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım bakış açılarının pozitif yönlü olması, çevre sorunlarına yönelik davranışlarına pozitif yönlü bir artış olarak yansımaktadır. Bu durumda birinci ana hipotezimiz doğrulanmaktadır.

Tablo 28. Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları arasındaki ilişki.

		Toplam ÇOY	Toplam ÇED	Algılama	Kurulma	Klavuzlama	Beceriye Dönüştürme	Duruma Uydurma	Yaratma
Toplam ÇOY	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 144	-						
Toplam ÇED	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,360** ,000 144	1 144	-					
Algılama	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,367** ,000 144	,864** ,000 144	1 144	-				
Kurulma	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,206* ,013 144	,875** ,000 144	,676** ,000 144	1 144	-			
Klavuzlama	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,158 ,058 144	,774** ,000 144	,590** ,000 144	,642** ,000 144	1 144	-		
Beceriye Dönüştürme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,407** ,000 144	,911** ,000 144	,807** ,000 144	,735** ,000 144	,578** ,000 144	1 144	-	
Duruma Uydurma	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,398** ,000 144	,821** ,000 144	,732** ,000 144	,652** ,000 144	,540** ,000 144	,737** ,000 144	1 144	-
Yaratma	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,292** ,000 144	,850** ,000 144	,654** ,000 144	,722** ,000 144	,661** ,000 144	,706** ,000 144	,586** ,000 144	1 144

*p<.05 düzeyinde anlamlı (istatistiksel anlamlılık)

**p<.01 düzeyinde anlamlı (yüksek düzeyde istatistiksel anlamlılık)

4.5. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın bu bölümünde 13 adet alt hipotez incelenmiştir. Bu bağlamda, birinci alt hipotezde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları cinsiyete göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan t-testi sonuçları ve öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla cinsiyete göre karşılaştırılmış ve tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, cinsiyete göre karşılaştırılması.

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Toplam ÇOY	Kadın	86	4,14	0,90	1,69	0,02*
	Erkek	58	3,84	1,22	1,59	
Toplam ÇED	Kadın	86	3,35	0,61	2,49	0,24
	Erkek	58	3,09	0,66	2,36	
Algılama	Kadın	86	3,91	0,89	2,72	0,54
	Erkek	58	3,49	0,97	2,67	
Kurulma	Kadın	86	3,17	0,70	2,33	0,98
	Erkek	58	2,90	0,65	2,36	
Kılavuzlama	Kadın	86	2,78	0,78	-0,47	0,19
	Erkek	58	2,84	0,68	-0,48	
Beceriye Dönüştürme	Kadın	86	3,69	0,65	3,30	0,21
	Erkek	58	3,30	0,76	3,21	
Duruma Uydurma	Kadın	86	3,55	0,74	2,63	0,06
	Erkek	58	3,19	0,89	2,54	
Yaratma	Kadın	86	3,08	0,69	1,33	0,58
	Erkek	58	2,92	0,71	1,32	

*p<.05 düzeyinde anlamlı (istatistiksel anlamlılık)

**p<.01 düzeyinde anlamlı (yüksek düzeyde istatistiksel anlamlılık)

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı bakış açıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir ($t=169$, $p<0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları kadın ve erkeklerin t-testi ortalamaları alınarak sırasıyla incelendiğinde ise, Algılama, Kurulma, Kılavuzlama, Beceriye dönüştürme, Duruma Uydurma ve Yaratma alt boyutlarında öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı bakış açılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür, t (2,69; 2,34; -0,47; 3,25; 2,58; 1,32), $p>0,05$. Dolayısıyla araştırmanın birinci alt hipotezi kısmen doğrulanmıştır.

4.6. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın ikinci alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla yaş gruplarına göre karşılaştırılmıştır (Tablo 30).

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım bakış açıları ($F=0,09$, $p=0,92$) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları ($F=1,46$, $p=0,24$) yaş değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde: Algılama alt boyutu ($F=2,51$, $p=0,09$), Klavuzlama alt boyutu ($F=0,42$, $p=0,66$), Beceriye Dönüştürme alt boyutu ($F=0,80$, $p=0,45$), Duruma uydurma alt boyutu ($F=2,12$, $p=0,12$) ve Yaratma alt boyutu ($F=0,73$, $p=0,48$) için anlamlı farklılaşmalara rastlanmamıştır. Kurulma alt boyutu ($F=3,32$, $p=0,04$) incelendiğinde ise anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$). Kurulma alt boyutu, öğrencilerin bilgilendirme kaynaklarına açıklığı, çevreye zarar veren ürünlerden uzak durmaları ve çevre sorunlarına karşı verdikleri olumlu ve olumsuz cevapları içeren sorulardan oluşmaktadır. Kurulma alt boyutundaki farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizi (Tukey testi) sonucunda yaş grubunun büyümesiyle birlikte pozitif anlamda farklılaşmaların arttığı görülmüştür. Katılımcıların yaşı büyüdükçe çevre sorunlarına dair verdikleri olumlu cevaplarda artış görülmektedir. Bu duruma göre araştırmanın ikinci alt hipotezi kısmen doğrulanmıştır.

Tablo 30. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇÖY'nin, yaş aralıklarına göre karşılaştırılması.

	Yaş Grubu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇÖY	18 – 25 yaş arası	102	4,01	1,10	0,09	0,92
	26 – 35 yaş arası	26	4,09	0,93		
	36 yaş ve üstü	16	3,96	0,86		
Toplam ÇED	18 – 25 yaş arası	102	3,25	0,70	1,46	0,24
	26 – 35 yaş arası	26	3,18	0,51		
	36 yaş ve üstü	16	3,45	0,28		
Algılama	18 – 25 yaş arası	102	3,69	0,95	2,51	0,09
	26 – 35 yaş arası	26	3,63	0,99		
	36 yaş ve üstü	16	4,23	0,73		
Kurulma	18 – 25 yaş arası	102	3,06	0,74	3,32	0,04*
	26 – 35 yaş arası	26	2,87	0,52		
	36 yaş ve üstü	16	3,43	0,45		
Klavuzlama	18 – 25 yaş arası	102	2,79	0,81	0,42	0,66
	26 – 35 yaş arası	26	2,76	0,55		
	36 yaş ve üstü	16	2,96	0,57		
Beceriye Dönüştürme	18 – 25 yaş arası	102	3,53	0,78	0,80	0,45
	26 – 35 yaş arası	26	3,43	0,64		
	36 yaş ve üstü	16	3,72	0,33		
Duruma Uydurma	18 – 25 yaş arası	102	3,43	0,87	2,12	0,12
	26 – 35 yaş arası	26	3,14	0,75		
	36 yaş ve üstü	16	3,64	0,45		
Yaratma	18 – 25 yaş arası	102	3,06	0,76	0,73	0,48
	26 – 35 yaş arası	26	2,88	0,50		
	36 yaş ve üstü	16	2,95	0,55		

*p<.05 düzeyinde anlamlı (istatistiksel anlamlılık)

**p<.01 düzeyinde anlamlı (yüksek düzeyde istatistiksel anlamlılık)

4.7. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın üçüncü alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları medeni durumlarına göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan t-testi analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla medeni durumlarına göre karşılaştırılmıştır (Tablo 31).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımlarının medeni duruma göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız t-testi

sonuçlarına göre, evli ve bekar olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları evli ve bekar seçenekleriyle t testi ortalamaları alınarak sırasıyla incelendiğinde ise: Kurulma, Kılavuzlama, Duruma Uydurma ve Yaratma alt boyutlarında öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı bakış açılarının medeni duruma göre farklılaşmadığı görülmüştür ($t=1,63$; $0,34$; $0,51$; $-0,46$, $p>0,05$). Algılama ve beceriye dönüştürme alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ($t=3,19$; $0,83$, $p<0,05$). Katılımcılardan evli olan öğrenciler, bekar olan öğrencilere oranla daha fazla farklılığa sahiptir. Algılama alt boyutundaki farklılıkları göz önüne aldığımızda, evli olan öğrencilerin eğitim ve bilgilendirme kaynaklarından bilgi almada bekar öğrencilere oranla pozitif anlamda daha fazla farklılığa sahip olduğu bulunmuştur. Beceriye dönüştürme alt boyutu incelendiğinde ise, evli olan öğrencilerin bekar öğrencilere oranla çevre sorunlarına yönelik davranışlarında çözüm odaklı bakış açılarının daha kapsamlı olduğu görülmüştür. Bu durumda araştırmanın 3. alt hipotezi kısmen doğrulanmıştır.

Tablo 31. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, medeni durumlarına göre karşılaştırılması.

	Medeniyet Durumu	N	Ortalama	Stdandart Sapma	t	p
Toplam ÇOY	Evli	16	4,12	0,84	0,40	0,21
	Bekâr	128	4,01	1,07	0,48	
Toplam ÇED	Evli	16	3,38	0,39	0,94	0,07
	Bekâr	128	3,23	0,66	1,39	
Algılama	Evli	16	4,34	0,66	2,75	0,04*
	Bekâr	128	3,67	0,95	3,63	
Kurulma	Evli	16	3,30	0,50	1,42	0,09
	Bekâr	128	3,04	0,71	1,85	
Klavuzlama	Evli	16	2,85	0,58	0,30	0,24
	Bekâr	128	2,80	0,76	0,38	
Beceriye Dönüştürme	Evli	16	3,65	0,46	0,68	0,05*
	Bekâr	128	3,52	0,75	0,98	
Duruma Uydurma	Evli	16	3,49	0,56	0,43	0,06
	Bekâr	128	3,39	0,85	0,59	
Yaratma	Evli	16	2,95	0,55	-0,41	0,35
	Bekâr	128	3,02	0,71	-0,51	

4.8. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Sahip Oldukları Kardeş Sayısı ve Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın dördüncü alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları sahip oldukları kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduklarına göre farklılık göstermektedir’ ifadesini

Tablo 32. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇÖY’nın, sahip oldukları kardeş sayısına göre Karşılaştırılması.

	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Stdandart Sapma	F	p
Toplam ÇÖY	1 kardeş	22	3,94	0,94	0,49	0,69
	2 kardeş	26	4,11	1,025		
	3 ve fazla	92	4,04	1,06		
	Kardeşi yok	4	3,46	1,61		
Toplam ÇED	1 kardeş	22	3,38	0,61	0,59	0,62
	2 kardeş	26	3,31	0,55		
	3 ve fazla	92	3,20	0,66		
	Kardeşi yok	4	3,28	0,94		
Algılama	1 kardeş	22	3,89	0,91	0,27	0,84
	2 kardeş	26	3,77	0,84		
	3 ve fazla	92	3,69	0,98		
	Kardeşi yok	4	3,87	1,36		
Kurulma	1 kardeş	22	3,28	0,66	1,01	0,39
	2 kardeş	26	3,10	0,55		
	3 ve fazla	92	3,00	0,73		
	Kardeşi yok	4	3,12	0,77		
Klavuzlama	1 kardeş	22	2,79	0,93	0,78	0,51
	2 kardeş	26	3,00	0,69		
	3 ve fazla	92	2,75	0,71		
	Kardeşi yok	4	2,79	0,75		
Beceriye Dönüştürme	1 kardeş	22	3,70	0,65	0,47	0,70
	2 kardeş	26	3,49	0,54		
	3 ve fazla	92	3,51	0,77		
	Kardeşi yok	4	3,42	1,09		
Duruma Uydurma	1 kardeş	22	3,54	0,87	0,35	0,79
	2 kardeş	26	3,38	0,81		
	3 ve fazla	92	3,37	0,81		
	Kardeşi yok	4	3,60	1,07		
Yaratma	1 kardeş	22	3,12	0,75	1,59	0,19
	2 kardeş	26	3,24	0,63		
	3 ve fazla	92	2,92	0,68		
	Kardeşi yok	4	3,11	0,99		

test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla sahip oldukları kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduklarına göre karşılaştırılmıştır (Tablo 32, Tablo 33).

Tablo 32’de görüldüğü üzere yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ($F=0,49$, $p=0,69$) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları ($F=0,59$, $p=0,62$) sahip oldukları kardeş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Algılama alt boyutu ($F=0,27$, $p=0,84$), Kurulma alt boyutu ($F=1,01$, $p=0,39$), Klavuzlama alt boyutu ($F=0,78$, $p=0,51$), Beceriye dönüştürme alt boyutu ($F=0,47$, $p=0,70$) Duruma uydurma alt boyutu ($F=0,35$, $p=0,79$) ve Yaratma alt boyutlarında da ($F=1,59$, $p=0,19$) anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ($p>0,05$). Bu durumda araştırmanın dördüncü alt hipotezinde yer alan ‘sahip oldukları kardeş sayısına göre karşılaştırılmasında farklılıklar görülmektedir’ kısmı doğrulanmamıştır.

Tablo 33’de gösterildiği üzere yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ($F=0,32$, $p=0,90$) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları ($F=2,07$, $p=0,07$) kaçınıcı çocuk olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise; Algılama alt boyutu ($F=1,90$, $p=0,10$), Kurulma alt boyutu ($F=1,95$, $p=0,09$), Klavuzlama alt boyutu ($F=1,15$, $p=0,34$), Beceriye dönüştürme alt boyutu ($F=2,09$, $p=0,07$), Duruma uydurma alt boyutu ($F=1,52$, $p=0,18$) ve Yaratma alt boyutları ($F=1,58$, $p=0,17$) arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu durumda araştırmanın dördüncü alt hipotezi doğrulanmamıştır ($p>0,05$)

Tablo 33. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, kaçınıcı çocuk olma durumlarına göre karşılaştırılması.

	Kaçınıcı Çocuklar	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇOY	1. çocuk	38	2,85	1,51	0,32	0,90
	2. çocuk	29	4,10	0,10		
	3. çocuk	27	3,88	1,30		
	4. çocuk	17	3,88	0,96		
	5. ve sonrası	33	4,00	1,18		
Toplam ÇED	1. çocuk	38	3,50	0,53	2,07	0,07
	2. çocuk	29	3,23	0,39		
	3. çocuk	27	3,05	0,81		
	4. çocuk	17	3,08	0,53		
	5. ve sonrası	33	3,20	0,77		
Algılama	1. çocuk	38	4,06	0,73	1,90	0,10
	2. çocuk	29	3,87	0,86		
	3. çocuk	27	3,38	1,13		
	4. çocuk	17	3,57	0,96		
	5. ve sonrası	33	3,67	0,99		
Kurulma	1. çocuk	38	3,33	0,64	1,95	0,09
	2. çocuk	29	3,07	0,40		
	3. çocuk	27	2,96	0,86		
	4. çocuk	17	2,76	0,49		
	5. ve sonrası	33	3,01	0,80		
Klavuzlama	1. çocuk	38	3,03	0,81	1,15	0,34
	2. çocuk	29	2,75	0,56		
	3. çocuk	27	2,62	0,75		
	4. çocuk	17	2,68	0,50		
	5. ve sonrası	33	2,81	0,89		
Beceriye Dönüştürme	1. çocuk	38	3,83	0,54	2,09	0,07
	2. çocuk	29	3,46	0,54		
	3. çocuk	27	3,33	0,88		
	4. çocuk	17	3,46	0,74		
	5. ve sonrası	33	3,45	0,82		
Duruma Uydurma	1. çocuk	38	3,58	0,74	1,52	0,18
	2. çocuk	29	3,54	0,72		
	3. çocuk	27	3,09	0,97		
	4. çocuk	17	3,29	0,76		
	5. ve sonrası	33	3,37	0,86		
Yaratma	1. çocuk	38	3,26	0,64	1,58	0,17
	2. çocuk	29	2,94	0,55		
	3. çocuk	27	2,88	0,78		
	4. çocuk	17	2,79	0,58		
	5. ve sonrası	33	3,02	0,83		

4.9. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Ebeveynlerinin Hayatta Olup Olmaması ve Özlük/Üveylik Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın beşinci alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları ebeveynlerinin hayatta olup olmaması ve özlük/üveylik durumlarına göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan t-testi analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla ebeveynlerinin hayatta olup olmaması ve özlük/üveylik durumlarına göre karşılaştırılmıştır (Tablo 34, Tablo 35).

Tablo 34. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY’nın, ebeveynlerinin hayatta olup-olmamasına göre karşılaştırılması.

	Hayatta/Hayatta Değil	Anne N	Baba N	Anne Ort.	Baba Ort.	Anne Sd.	Baba Sd.	Anne F	Baba F	Anne p	Baba p
Toplam ÇOY	Hayatta	140	126	4,00	3,99	1,05	1,06	-1,21	-0,87	0,08	0,38
	Değil	4	18	4,64	4,22	0,44	0,93	-2,66	-0,96		
Toplam ÇED	Hayatta	140	126	3,24	3,22	0,65	0,62	-0,77	-1,23	0,44	0,49
	Değil	4	18	3,49	3,42	0,42	0,75	-1,15	-1,06		
Algılama	Hayatta	140	126	3,73	3,70	0,95	0,94	-0,82	1,43	0,71	0,75
	Değil	4	18	4,12	4,04	1,03	0,95	-0,75	-1,42		
Kurulma	Hayatta	140	126	3,06	3,05	0,69	0,67	-0,36	-0,80	0,67	0,33
	Değil	4	18	3,19	3,19	0,87	0,80	-0,28	-0,70		
Klavuzlama	Hayatta	140	126	2,80	2,76	0,75	0,72	-0,43	-1,80	0,30	0,53
	Değil	4	18	2,96	3,09	0,48	0,84	-0,65	-1,60		
Beceriye Dönüştürme	Hayatta	140	126	3,53	3,52	0,73	0,72	-0,75	-0,73	0,03*	0,96
	Değil	4	18	3,80	3,65	0,08	0,75	-3,69	-0,70		
Duruma Uydurma	Hayatta	140	126	3,40	3,38	0,83	0,80	-0,61	-0,77	0,10	0,23
	Değil	4	18	3,65	3,54	0,38	0,98	-1,25	-0,66		
Yaratma	Hayatta	140	126	3,00	2,99	0,70	0,68	-0,99	-1,09	0,59	0,30
	Değil	4	18	3,36	3,18	0,50	0,82	-1,37	-0,95		

Tablo 34 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımlarının ebeveynlerin hayatta olup olmama durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre, anne ve babalar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$).

Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları hayatta ve hayatta değil seçenekleriyle t testi ortalamaları alınarak anne ve baba açısından sırasıyla incelendiğinde ise: Algılama ($t=-0,78$, $-1,42$) Kurulma ($t=-0,32$, $-0,75$), Kılavuzlama ($t=-0,54$, $-1,7$), Beceriye dönüştürme, Duruma Uydurma ($t=-0,93$, $-0,71$) ve Yaratma ($t=-1,18$, $-1,02$) alt boyutlarında öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı bakış açılarının ebeveynlerin hayatta olup olmama durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Beceriye dönüştürme alt boyutu incelendiğinde ise annelerden hayatta olanların hayatta olmayan katılımcılara oranla anlamlı farklılıklara sahip olduğu görülmüştür ($t=-2,22$, $p<0,05$). Anneleri hayatta olan katılımcılar, anneleri hayatta olmayan katılımcılara oranla çevre sorunlarına daha duyarlı davranışlar göstermektedir. Bu durumda araştırmanın beşinci alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları ebeveynlerinin hayatta olup olmaması durumlarına göre farklılık göstermektedir’ kısmı kısmen doğrulanmıştır.

Tablo 35 incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımlarının ebeveynlerin hayatta olup olmama durumuna göre karşılaştırıldığında, tüm katılımcıların anne ve babalarının öz olduğu görülmüştür.

Tablo 35. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY’nın, ebeveynlerinin özlük/üveylik durumlarına göre karşılaştırılması.

	Öz/Üvey olma durumu	Anne N	Baba N	Anne Ort.	Baba Ort.	Anne Sd.	Baba Sd.
Toplam ÇOY	Öz	144	144	4,02	4,02	1,04	1,04
Toplam ÇED	Öz	144	144	3,24	3,24	0,64	0,64
Algılama	Öz	144	144	3,74	3,74	0,95	0,95
Kurulma	Öz	144	144	3,07	3,07	0,70	0,69
Klavuzlama	Öz	144	144	2,80	2,80	0,74	0,74
Beceriye Dönüştürme	Öz	144	144	3,53	3,53	0,72	0,72
Duruma Uydurma	Öz	144	144	3,40	3,40	0,82	0,82
Yaratma	Öz	144	144	3,01	3,01	0,70	0,70

4.10. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları İle Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Ebeveynlerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın altıncı alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılmıştır (Tablo 36).

Tablo 36’da gösterildiği üzere, yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ($F=0,61, 0,44, p=0,65, 0,78$) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları ($F=1,80, 1,81, p=0,13, 0,13$) sırasıyla anne ve babanın eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları sırasıyla anne ve baba açısından incelendiğinde; Algılama alt boyutu ($F=0,85, 2,17, p=0,49, 0,07$), Kurulma alt boyutu ($F=1,58, 2,11, p=0,18, 0,08$), Klavuzlama alt boyutu ($F=1,06, 0,87, p=0,38, 0,48$), Beceriye dönüştürme alt boyutu ($F=1,74, 2,23, p=0,14, 0,07$), Duruma uydurma alt boyutu ($F=1,68, 1,21, p=0,16, 0,31$) ve Yaratma alt boyutları ($F=1,28, 1,14, p=0,28, 0,34$) arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu durumda araştırmanın altıncı alt hipotezi doğrulanamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 36. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması.

Alt Boyut	Eğitim Durumları	Anne N	Baba N	Anne Ort.	Baba Ort.	Anne Sd.	Baba Sd.	Anne F	Baba F	Anne p	Baba p
Toplam ÇOY	Okur-yazar Değil	44	14	3,99	3,98	1,04	1,21	0,61	0,44	0,65	0,78
	Okur-yazar	22	18	4,16	4,24	0,88	0,91				
	İlköğretim	56	69	4,07	3,95	1,17	1,17				
	Lise	14	28	3,99	4,15	0,95	0,75				
	Üniversite ve Üstü	8	15	3,51	3,90	0,63	0,90				
Toplam ÇED	Okur-yazar Değil	44	14	3,21	3,01	0,62	0,97	1,80	1,81	0,13	0,13
	Okur-yazar	22	18	3,23	3,19	0,71	0,66				
	İlköğretim	56	69	3,17	3,20	0,63	0,61				
	Lise	14	28	3,37	3,34	0,52	0,43				
	Üniversite ve Üstü	8	15	3,78	3,57	0,64	0,66				
Algılama	Okur-yazar Değil	44	14	3,73	3,27	0,94	1,14	0,85	2,17	0,49	0,07
	Okur-yazar	22	18	3,75	3,71	0,95	0,94				
	İlköğretim	56	69	3,64	3,66	0,98	0,96				
	Lise	14	28	3,91	4,00	0,96	0,73				
	Üniversite ve Üstü	8	15	4,25	4,12	0,68	0,92				
Kurulma	Okur-yazar Değil	44	14	2,99	2,88	0,69	1,00	1,58	2,11	0,18	0,08
	Okur-yazar	22	18	3,04	2,94	0,77	0,71				
	İlköğretim	56	69	3,02	3,01	0,67	0,66				
	Lise	14	28	3,20	3,14	0,48	0,50				
	Üniversite ve Üstü	8	15	3,61	3,50	0,81	0,68				
Klavuzlama	Okur-yazar Değil	44	14	2,84	2,82	0,69	1,00	1,06	0,87	0,38	0,48
	Okur-yazar	22	18	2,75	2,82	0,85	0,88				
	İlköğretim	56	69	2,69	2,76	0,67	0,64				
	Lise	14	28	2,99	2,71	0,65	0,64				
	Üniversite ve Üstü	8	15	3,17	3,12	1,23	0,91				
Beceriye Dönüştürme	Okur-yazar Değil	44	14	3,47	3,18	0,70	0,99	1,74	2,23	0,14	0,07
	Okur-yazar	22	18	3,55	3,45	0,82	0,67				
	İlköğretim	56	69	3,46	3,48	0,73	0,74				
	Lise	14	28	3,67	3,73	0,62	0,48				
	Üniversite ve Üstü	8	15	4,12	3,83	0,47	0,65				

Tablo 37. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması (Devam).

Duruma Uydurma	Okur-yazar Değil	44	14	3,42	3,01	0,78	1,04	1,68	1,21	0,16	0,31
	Okur-yazar	22	18	3,39	3,50	0,86	0,78				
	İlköğretim	56	69	3,28	3,40	0,88	0,85				
	Lise	14	28	3,46	3,41	0,69	0,65				
	Üniversite ve Üstü	8	15	4,07	3,65	0,40	0,75				
Yaratma	Okur-yazar Değil	44	14	2,97	2,85	0,61	1,00	1,28	1,14	0,28	0,34
	Okur-yazar	22	18	3,00	2,92	0,79	0,77				
	İlköğretim	56	69	2,96	2,97	0,73	0,66				
	Lise	14	28	3,08	3,11	0,57	0,50				
	Üniversite ve Üstü	8	15	3,53	3,30	0,83	0,78				

4.11. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Doğdukları Coğrafi Bölgeye ve İkamet Ettikleri Yere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın yedinci alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları doğdukları coğrafi bölgeye ve ikamet ettikleri yere göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla doğdukları coğrafi bölgeye ve ikamet ettikleri yere göre karşılaştırılmıştır (Tablo 37, Tablo 38).

Tablo 37’de gösterildiği üzere yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeylerinde ($F=0,64$, $p=0,74$) anlamlı bir farklılık görülmezken, çevre sorunlarına yönelik davranışlarında ($F=1,98$, $p=0,05$) doğdukları coğrafi bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmalar görülmektedir ($p<0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Algılama alt boyutu ($F=1,27$, $p=0,26$), Klavuzlama alt boyutu ($F=1,19$, $p=0,31$), Beceriye dönüştürme alt boyutu ($F=1,79$, $p=0,08$), Duruma uydurma alt boyutu ($F=1,49$, $p=0,16$) ve Yaratma alt boyutları ($F=1,83$, $p=0,08$) arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ($p>0,05$). Kurulma alt boyutunda ise ($F=2,91$, $p=0,00$) bölgelere göre anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ($p<0,05$). Kurulma alt boyutu, öğrencilerin bilgilendirme kaynaklarına açıklığı, çevreye zarar veren ürünlerden uzak durmaları ve çevre sorunlarına karşı verdikleri olumlu ve olumsuz cevapları içeren sorulardan oluşmaktadır.

Tablo 38. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, doğdukları coğrafi bölgeye göre karşılaştırılması.

	Yaşadıkları Bölge	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇOY	Ege Bölgesi	25	4,15	0,90	0,64	0,75
	Marmara Bölgesi	13	3,70	0,93		
	Akdeniz Bölgesi	13	4,15	1,10		
	İç Anadolu Bölgesi	12	4,33	1,11		
	Doğu Anadolu Bölgesi	37	4,03	1,11		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	34	3,86	1,13		
	Karadeniz Bölgesi	4	4,29	0,28		
	Yurtdışı	2	3,29	1,59		
Toplam ÇED	Ege Bölgesi	25	3,31	0,55	1,98	0,5*
	Marmara Bölgesi	13	3,55	0,73		
	Akdeniz Bölgesi	13	3,41	0,32		
	İç Anadolu Bölgesi	12	3,52	0,70		
	Doğu Anadolu Bölgesi	37	3,12	0,66		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	34	3,17	0,60		
	Karadeniz Bölgesi	4	3,22	0,26		
	Yurtdışı	2	2,54	1,43		
Algılama	Ege Bölgesi	25	3,80	0,90	1,27	0,26
	Marmara Bölgesi	13	4,02	0,94		
	Akdeniz Bölgesi	13	3,98	0,41		
	İç Anadolu Bölgesi	12	4,02	0,96		
	Doğu Anadolu Bölgesi	37	3,81	1,08		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	34	3,48	0,86		
	Karadeniz Bölgesi	4	3,69	0,90		
	Yurtdışı	2	3,00	2,12		
Kurulma	Ege Bölgesi	25	3,13	0,58	2,91	0,00*
	Marmara Bölgesi	13	3,31	0,79		
	Akdeniz Bölgesi	13	3,44	0,54		
	İç Anadolu Bölgesi	12	3,49	0,60		
	Doğu Anadolu Bölgesi	37	2,81	0,61		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	34	3,06	0,66		
	Karadeniz Bölgesi	4	2,69	0,72		
	Yurtdışı	2	2,50	1,59		

Tablo 39. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY’nın, doğdukları coğrafi bölgeye göre karşılaştırılması (devam).

Klavuzlama	Ege Bölgesi	25	2,83	0,78	1,19	0,31
	Marmara Bölgesi	13	3,19	0,99		
	Akdeniz Bölgesi	13	2,60	0,55		
	İç Anadolu Bölgesi	12	2,94	0,90		
	Doğu Anadolu Bölgesi	37	2,78	0,77		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	34	2,80	0,56		
	Karadeniz Bölgesi	4	2,62	0,28		
	Yurtdışı	2	2,08	1,30		
Beceriye Dönüştürme	Ege Bölgesi	25	3,65	0,62	1,79	0,08
	Marmara Bölgesi	13	3,82	0,73		
	Akdeniz Bölgesi	13	3,65	0,51		
	İç Anadolu Bölgesi	12	3,77	0,78		
	Doğu Anadolu Bölgesi	37	3,44	0,76		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	34	3,43	0,71		
	Karadeniz Bölgesi	4	3,67	0,21		
	Yurtdışı	2	2,75	1,06		
Duruma Uydurma	Ege Bölgesi	25	3,38	0,81	1,49	0,16
	Marmara Bölgesi	13	3,80	0,70		
	Akdeniz Bölgesi	13	3,75	0,51		
	İç Anadolu Bölgesi	12	3,67	0,79		
	Doğu Anadolu Bölgesi	37	3,26	0,90		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	34	3,29	0,80		
	Karadeniz Bölgesi	4	3,45	0,50		
	Yurtdışı	2	2,70	1,56		
Yaratma	Ege Bölgesi	25	3,09	0,68	1,83	0,08
	Marmara Bölgesi	13	3,27	0,94		
	Akdeniz Bölgesi	13	3,17	0,56		
	İç Anadolu Bölgesi	12	3,31	0,82		
	Doğu Anadolu Bölgesi	37	2,82	0,66		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	34	2,99	0,56		
	Karadeniz Bölgesi	4	3,25	0,47		
	Yurtdışı	2	2,28	1,41		

*p<.05 düzeyinde anlamlı (istatistiksel anlamlılık)

**p<.01 düzeyinde anlamlı (yüksek düzeyde istatistiksel anlamlılık)

Ege Bölgesi, Marmara Bölgesi, Akdeniz Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesinde doğan katılımcıların, Doğu Anadolu Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi ve Yurtdışı’da doğan katılımcılara oranla pozitif anlamda farklılaşmalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmanın yedinci alt hipotezinde yer alan ‘doğdukları coğrafi bölgeye göre karşılaştırılmasında farklılıklar görülmektedir’ kısmı kısmen doğrulanmıştır. Bu soruya spesifik olarak cevap vermeyen 4 kişi bulunduğu için bu sorudan dışlanmışlardır.

Tablo 40.Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, ikamet ettikleri merkeze göre karşılaştırılması.

	İkamet Edilen Yer	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇOY	Köy	25	3,86	1,19	0,36	0,78
	Kasaba	1	3,67	.		
	İlçe	44	4,12	0,99		
	İl	74	4,02	1,04		
Toplam ÇED	Köy	25	3,06	0,73	0,84	0,47
	Kasaba	1	3,32	.		
	İlçe	44	3,28	0,60		
	İl	74	3,28	0,63		
Algılama	Köy	25	3,57	1,00	0,56	0,64
	Kasaba	1	4,50	.		
	İlçe	44	3,74	0,89		
	İl	74	3,79	0,97		
Kurulma	Köy	25	2,83	0,71	1,19	0,32
	Kasaba	1	3,00	.		
	İlçe	44	3,11	0,69		
	İl	74	3,12	0,68		
Klavuzlama	Köy	25	2,71	0,74	0,28	0,84
	Kasaba	1	2,50	.		
	İlçe	44	2,79	0,64		
	İl	74	2,84	0,80		
Beceriye Dönüştürme	Köy	25	3,40	0,86	0,40	0,75
	Kasaba	1	3,90	.		
	İlçe	44	3,57	0,73		
	İl	74	3,55	0,67		
Duruma Uydurma	Köy	25	3,04	0,97	2,22	0,09
	Kasaba	1	3,00	.		
	İlçe	44	3,53	0,80		
	İl	74	3,46	0,75		
Yaratma	Köy	25	2,85	0,71	0,56	0,64
	Kasaba	1	3,14	.		
	İlçe	44	3,04	0,62		
	İl	74	3,05	0,74		

Tablo 38’de gösterildiği üzere yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde ise çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ($F=0,36$, $p=0,78$) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları ($F=0,84$, $p=0,47$) ikamet ettikleri yere göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Algılama alt boyutu ($F=0,56$, $p=0,64$), Kurulma alt boyutu ($F=1,19$, $p=0,32$), Klavuzlama alt boyutu ($F=0,28$, $p=0,84$), Beceriye dönüştürme alt boyutu ($F=0,40$, $p=0,75$), Duruma uydurma alt boyutu ($F=2,22$, $p=0,09$) ve Yaratma alt boyutları ($F=0,56$, $p=0,64$) arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ($p>0,05$). Bu durumda araştırmanın yedinci alt hipotezinde yer

alan ‘ikamet etiikleri yere göre karşılaştırılmasında farklılıklar görülmektedir’ kısmı doğrulanmamıştır.

4.12. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Konaklama Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın sekizinci alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları konaklama türlerine göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla konaklama türlerine göre karşılaştırılmıştır (Tablo 39).

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ($F=0,70$, $p=0,55$) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları ($F=0,84$, $p=0,47$) konaklama türlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Algılama alt boyutu ($F=2,41$, $p=0,07$), Kurulma alt boyutu ($F=0,29$, $p=0,83$), Klavuzlama alt boyutu ($F=0,54$, $p=0,66$), Beceriye dönüştürme alt boyutu ($F=1,64$, $p=0,18$), Duruma uydurma alt boyutu ($F=1,11$, $p=0,35$) ve Yaratma alt boyutları ($F=0,78$, $p=0,50$) arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu durumda araştırmanın sekizinci alt hipotezi de doğrulanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 41. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, ikamet ettikleri yere göre karşılaştırılması.

	Konaklama Türleri	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇOY	Aile/Akrabaların yanında	125	4,05	1,06	0,70	0,55
	Yurt/Pansiyon	1	4,58	.		
	Arkadaşlarla	3	3,25	1,29		
	Tek	15	3,93	0,86		
Toplam ÇED	Aile/Akrabaların yanında	125	3,25	0,64	0,84	0,47
	Yurt/Pansiyon	1	3,65	.		
	Arkadaşlarla	3	2,71	0,73		
	Tek	15	3,27	0,66		
Algılama	Aile/Akrabaların yanında	125	3,77	0,94	2,41	0,07
	Yurt/Pansiyon	1	5,00	.		
	Arkadaşlarla	3	2,50	0,50		
	Tek	15	3,70	0,96		
Kurulma	Aile/Akrabaların yanında	125	3,08	0,69	0,29	0,83
	Yurt/Pansiyon	1	3,00	.		
	Arkadaşlarla	3	2,71	0,89		
	Tek	15	3,03	0,67		
Klavuzlama	Aile/Akrabaların yanında	125	2,78	0,74	0,54	0,66
	Yurt/Pansiyon	1	3,17	.		
	Arkadaşlarla	3	2,61	0,53		
	Tek	15	3,00	0,78		
Beceriye Dönüştürme	Aile/Akrabaların yanında	125	3,53	0,72	1,64	0,18
	Yurt/Pansiyon	1	4,60	.		
	Arkadaşlarla	3	2,90	0,90		
	Tek	15	3,65	0,63		
Duruma Uydurma	Aile/Akrabaların yanında	125	3,43	0,80	1,11	0,35
	Yurt/Pansiyon	1	4,20	.		
	Arkadaşlarla	3	2,80	0,92		
	Tek	15	3,24	0,97		
Yaratma	Aile/Akrabaların yanında	125	3,03	0,69	0,78	0,50
	Yurt/Pansiyon	1	2,28	.		
	Arkadaşlarla	3	2,57	0,57		
	Tek	15	3,04	0,77		

4.13. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın dokuzuncu alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları gelir düzeylerine göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik

davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla gelir düzeylerine göre karşılaştırılmıştır (Tablo 40).

Tablo 42. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, algıladıkları gelir düzeylerine göre karşılaştırılması.

	Gelir Düzeyleri	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇOY	Gelir giderden az	67	3,98	1,17	0,20	0,82
	Gelir gidere eşit	48	4,10	0,97		
	Gelir giderden fazla	29	3,99	0,86		
Toplam ÇED	Gelir giderden az	67	3,18	0,71	1,66	0,19
	Gelir gidere eşit	48	3,21	0,51		
	Gelir giderden fazla	29	3,44	0,66		
Algılama	Gelir giderden az	67	3,72	1,02	1,39	0,25
	Gelir gidere eşit	48	3,62	0,89		
	Gelir giderden fazla	29	3,99	0,85		
Kurulma	Gelir giderden az	67	2,98	0,73	3,37	0,04*
	Gelir gidere eşit	48	3,01	0,56		
	Gelir giderden fazla	29	3,36	0,73		
Klavuzlama	Gelir giderden az	67	2,73	0,72	0,72	0,49
	Gelir gidere eşit	48	2,82	0,65		
	Gelir giderden fazla	29	2,92	0,91		
Beceriye Dönüştürme	Gelir giderden az	67	3,48	0,83	0,64	0,53
	Gelir gidere eşit	48	3,52	0,61		
	Gelir giderden fazla	29	3,66	0,61		
Duruma Uydurma	Gelir giderden az	67	3,36	0,89	1,47	0,23
	Gelir gidere eşit	48	3,32	0,73		
	Gelir giderden fazla	29	3,63	0,77		
Yaratma	Gelir giderden az	67	2,95	0,72	1,04	0,36
	Gelir gidere eşit	48	3,00	0,62		
	Gelir giderden fazla	29	3,18	0,76		

*p<.05 düzeyinde anlamlı (istatistiksel anlamlılık)

**p<.01 düzeyinde anlamlı (yüksek düzeyde istatistiksel anlamlılık)

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri (F=0,20, p=0,82) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları (F=1,66, p=0,19) gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>0,05). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Algılama alt boyutu (F=1,39, p=0,25), Klavuzlama alt boyutu (F=0,72, p=0,49), Beceriye dönüştürme alt boyutu (F=0,64, p=0,53), Duruma uydurma alt boyutu (F=1,47, p=0,23) ve Yaratma alt boyutları (F=1,04, p=0,36) arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Kurulma alt boyutunda ise (F=3,37, p=0,04) gelir düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır (p<0,05). Farklılıkların hangi noktada oluştuğunu öğrenmek adına yapılan post-hoc (Tukey testi) analizi sonucunda,

öğrencilerin gelir seviyesinin artmasının pozitif anlamda farklılıklara neden olduğu görülmüştür. Geliri giderinden fazla olan öğrenciler diğer gelir durumundaki öğrencilere oranla bilgi kaynaklarına açık olma, çevre sorunlarına daha duyarlı olma konusunda pozitif anlamda farklılıklara sahiptir. Bu durumda araştırmanın dokuzuncu alt hipotezi kısmen doğrulanmıştır.

4.14. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Eğitim Aldıkları Okul ve Eğitimlerinde Hangi Düzeyde Olduklarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın onuncu alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları eğitim aldıkları okul ve eğitimlerinde hangi düzeyde olduklarına göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla eğitim aldıkları okul ve eğitimlerinde hangi düzeyde olduklarına göre karşılaştırılmıştır (Tablo 41, Tablo 42, Tablo 43).

Tablo 41’de gösterildiği üzere yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde ise çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ($F=0,84$, $p=0,50$) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları ($F=1,72$, $p=0,15$) eğitim aldıkları okula göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir ($p>0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Algılama alt boyutu ($F=1,31$, $p=0,27$), Kurulma alt boyutu ($F=1,76$, $p=0,14$), Klavuzlama alt boyutu ($F=1,34$, $p=0,26$), Duruma uydurma alt boyutu ($F=1,88$, $p=0,12$) ve Yaratma alt boyutları ($F=1,53$, $p=0,20$) arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ($p>0,05$). Beceriye dönüştürme alt boyutunda ise ($F=2,67$, $p=0,03$), anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ($p<0,05$). Yapılan post-hoc (Tukey testi) analizi sonucunda, bu farklılıklar Iğdır ve sinop üniversiteleri arasında bulunmaktadır. Iğdır üniversitesindeki öğrenciler, Sinop üniversitesindeki öğrencilerden pozitif anlamda daha fazla çevre sorunlarının farkında ve çevre sorunlarına duyarlıdır. Bu durumda araştırmanın onuncu alt hipotezinde yer alan ‘eğitim aldıkları okula göre karşılaştırılmasında farklılıklar görülmektedir’ bölümü kısmen doğrulanmıştır.

Tablo 43. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, eğitim aldıkları üniversiteye göre karşılaştırılması.

	Üniversite	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇOY	Üsküdar Üniversitesi	30	3,98	1,17	0,84	0,50
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	66	3,99	1,04		
	Sinop Üniversitesi	11	4,56	0,82		
	Iğdır Üniversitesi	10	4,00	1,13		
	Hakkari Üniversitesi	27	3,90	0,98		
Toplam ÇED	Üsküdar Üniversitesi	30	3,28	0,67	1,72	0,15
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	66	3,26	0,66		
	Sinop Üniversitesi	11	3,56	0,51		
	Iğdır Üniversitesi	10	2,88	0,79		
	Hakkari Üniversitesi	27	3,15	0,52		
Algılama	Üsküdar Üniversitesi	30	3,81	0,98	1,31	0,27
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	66	3,79	0,97		
	Sinop Üniversitesi	11	3,91	0,76		
	Iğdır Üniversitesi	10	3,12	0,99		
	Hakkari Üniversitesi	27	3,67	0,88		
Kurulma	Üsküdar Üniversitesi	30	2,99	0,67	1,76	0,14
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	66	3,14	0,68		
	Sinop Üniversitesi	11	3,39	0,83		
	Iğdır Üniversitesi	10	2,72	0,88		
	Hakkari Üniversitesi	27	2,93	0,57		
Klavuzlama	Üsküdar Üniversitesi	30	3,07	0,70	1,34	0,26
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	66	2,74	0,79		
	Sinop Üniversitesi	11	2,77	0,74		
	Iğdır Üniversitesi	10	2,75	0,77		
	Hakkari Üniversitesi	27	2,67	0,64		
Beceriye Dönüştürme	Üsküdar Üniversitesi	30	3,58	0,79	2,67	0,03*
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	66	3,50	0,71		
	Sinop Üniversitesi	11	4,05	0,49		
	Iğdır Üniversitesi	10	3,08	0,92		
	Hakkari Üniversitesi	27	3,49	0,58		
Duruma Uydurma	Üsküdar Üniversitesi	30	3,39	0,83	1,88	0,12
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	66	3,42	0,84		
	Sinop Üniversitesi	11	3,96	0,37		
	Iğdır Üniversitesi	10	3,06	0,98		
	Hakkari Üniversitesi	27	3,32	0,76		
Yaratma	Üsküdar Üniversitesi	30	2,98	0,78	1,53	0,20
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	66	3,08	0,72		
	Sinop Üniversitesi	11	3,27	0,60		
	Iğdır Üniversitesi	10	2,63	0,69		
	Hakkari Üniversitesi	27	2,89	0,54		

*p<.05 düzeyinde anlamlı (istatistiksel anlamlılık)

**p<.01 düzeyinde anlamlı (yüksek düzeyde istatistiksel anlamlılık)

Tablo 42’de gösterildiği üzere yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde ise çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ($F=0,59$, $p=0,55$) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları ($F=1,52$, $p=0,22$) eğitimlerinde hangi düzeyde olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir ($p>0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Algılama alt boyutu ($F=2,90$, $p=0,06$), Kurulma alt boyutu ($F=2,41$, $p=0,09$), Klavuzlama alt boyutu ($F=0,40$, $p=0,67$), Beceriye dönüştürme alt boyutu ($F=1,08$, $p=0,34$), Duruma uydurma alt boyutu ($F=0,64$, $p=0,53$) ve Yaratma alt boyutları ($F=0,68$, $p=0,51$) arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ($p>0,05$). Bu durumda araştırmanın onuncu alt hipotezinde yer alan ‘eğitimlerinde hangi düzeyde olduklarına göre karşılaştırılmasında farklılıklar görülmektedir’ kısmı doğrulanamamıştır.

Tablo 44. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY’nın, eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması.

	Öğrenci Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇOY	Önlisans	123	4,06	1,08	0,59	0,55
	Yüksek Lisans	17	3,87	0,71		
	Doktora	4	3,58	0,91		
Toplam ÇED	Önlisans	123	3,21	0,65	1,52	0,22
	Yüksek Lisans	17	3,45	0,57		
	Doktora	4	3,52	0,27		
Algılama	Önlisans	123	3,67	0,96	2,90	0,06
	Yüksek Lisans	17	4,03	0,77		
	Doktora	4	4,62	0,48		
Kurulma	Önlisans	123	3,01	0,69	2,41	0,09
	Yüksek Lisans	17	3,37	0,62		
	Doktora	4	3,34	0,66		
Klavuzlama	Önlisans	123	2,78	0,73	0,40	0,67
	Yüksek Lisans	17	2,95	0,90		
	Doktora	4	2,83	0,38		
Beceriye Dönüştürme	Önlisans	123	3,50	0,75	1,08	0,35
	Yüksek Lisans	17	3,72	0,54		
	Doktora	4	3,85	0,34		
Duruma Uydurma	Önlisans	123	3,37	0,84	0,64	0,57
	Yüksek Lisans	17	3,58	0,70		
	Doktora	4	3,65	0,25		
Yaratma	Önlisans	123	2,99	0,70	0,68	0,51
	Yüksek Lisans	17	3,19	0,70		
	Doktora	4	3,11	0,43		

Tablo 45. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması.

	Sınıf Düzeyleri	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇOY	1. sınıf	41	4,29	0,97	1,88	0,14
	2. sınıf	83	3,94	1,12		
	Ders Aşamasında	14	3,62	0,74		
	Tez Aşamasında	6	4,19	0,62		
Toplam ÇED	1. sınıf	41	3,28	0,48	1,70	0,17
	2. sınıf	83	3,17	0,72		
	Ders Aşamasında	14	3,58	0,53		
	Tez Aşamasında	6	3,21	0,48		
Algılama	1. sınıf	41	3,82	0,87	1,88	0,13
	2. sınıf	83	3,63	1,01		
	Ders Aşamasında	14	4,25	0,53		
	Tez Aşamasında	6	3,67	1,02		
Kurulma	1. sınıf	41	3,07	0,56	1,56	0,20
	2. sınıf	83	3,00	0,75		
	Ders Aşamasında	14	3,43	0,66		
	Tez Aşamasında	6	3,08	0,53		
Klavuzlama	1. sınıf	41	2,80	0,61	1,92	0,13
	2. sınıf	83	2,77	0,78		
	Ders Aşamasında	14	3,18	0,88		
	Tez Aşamasında	6	2,39	0,36		
Beceriye Dönüştürme	1. sınıf	41	3,64	0,58	1,56	0,20
	2. sınıf	83	3,43	0,81		
	Ders Aşamasında	14	3,76	0,56		
	Tez Aşamasında	6	3,75	0,49		
Duruma Uydurma	1. sınıf	41	3,48	0,70	2,60	0,05*
	2. sınıf	83	3,32	0,90		
	Ders Aşamasında	14	3,87	0,49		
	Tez Aşamasında	6	2,97	0,56		
Yaratma	1. sınıf	41	2,97	0,57	0,68	0,56
	2. sınıf	83	2,98	0,76		
	Ders Aşamasında	14	3,23	0,70		
	Tez Aşamasında	6	3,19	0,57		

*p<.05 düzeyinde anlamlı (istatistiksel anlamlılık)

**p<.01 düzeyinde anlamlı (yüksek düzeyde istatistiksel anlamlılık)

Tablo 43'de gösterildiği üzere yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde ise çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri (F=1,88, p=0,14) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları (F=1,70, p=0,17) eğitimlerinde hangi sınıf düzeyinde olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemektedir (p>0,05). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Algılama alt boyutu (F=1,88, p=0,13), Kurulma alt boyutu (F=1,56, p=0,20), Klavuzlama alt boyutu (F=1,92, p=0,13), Beceriye dönüştürme alt boyutu (F=1,56, p=0,20) ve Yaratma alt boyutları (F=0,68, p=0,56) arasında da anlamlı farklılıklara

rastlanmamıştır ($p>0,05$). Duruma uydurma alt boyutunda ise ($F=2,60$, $p=0,05$) anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ($p<0,05$). Yapılan post-hoc (Tukey testi) analizi sonuçlarına göre katılan öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe pozitif anlamda farklılaşmalar artmaktadır. Bu farklılıkları yorumlamak gerekirse, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe çevre sorunlarına dair çözüm odaklı yaklaşımlarının ve duyarlılıklarının arttığı görülmüştür. Bu durumda araştırmanın onuncu alt hipotezinde yer alan ‘eğitimlerinde hangi sınıf düzeyinde olduklarına göre karşılaştırılmasında farklılıklar görülmektedir’ bölümü kısmen doğrulanmıştır.

4.15. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Eğitim Aldıkları Bölümden Memnuniyet Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın onbirinci alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları eğitim aldıkları bölümden memnuniyet düzeylerine göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla eğitim aldıkları bölümden memnuniyet düzeylerine göre karşılaştırılmıştır (Tablo 44).

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ($F=1,62$, $p=0,20$) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları ($F=0,92$, $p=0,40$) eğitim aldıkları bölümden memnuniyet düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Algılama alt boyutu ($F=2,07$, $p=0,13$), Kurulma alt boyutu ($F=1,45$, $p=0,24$), Klavuzlama alt boyutu ($F=0,65$, $p=0,52$), Beceriye dönüştürme alt boyutu ($F=0,71$, $p=0,49$), Duruma uydurma alt boyutu ($F=0,00$, $p=1,00$) ve Yaratma alt boyutları ($F=0,81$, $p=0,45$) arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu durumda araştırmanın onbirinci alt hipotezi doğrulanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 46. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, eğitim aldıkları bölümden memnuniyet düzeylerine göre karşılaştırılması.

	Okul Memnuniyet Düzeyleri	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇOY	Evet	121	4,01	1,04	1,62	0,20
	Hayır	3	5,08	0,55		
	Kısmen	20	3,95	1,05		
Toplam ÇED	Evet	121	3,27	0,65	0,92	0,40
	Hayır	3	3,29	0,52		
	Kısmen	20	3,06	0,57		
Algılama	Evet	121	3,81	0,92	2,07	0,13
	Hayır	3	3,25	0,66		
	Kısmen	20	3,40	1,07		
Kurulma	Evet	121	3,10	0,71	1,45	0,24
	Hayır	3	3,21	0,73		
	Kısmen	20	2,82	0,54		
Klavuzlama	Evet	121	2,83	0,76	0,65	0,52
	Hayır	3	2,83	0,67		
	Kısmen	20	2,62	0,65		
Beceriye Dönüştürme	Evet	121	3,56	0,74	0,71	0,49
	Hayır	3	3,57	0,58		
	Kısmen	20	3,35	0,63		
Duruma Uydurma	Evet	121	3,40	0,81	0,00	1,00
	Hayır	3	3,40	0,40		
	Kısmen	20	3,40	0,92		
Yaratma	Evet	121	3,03	0,71	0,81	0,45
	Hayır	3	3,33	0,33		
	Kısmen	20	2,86	0,66		

4.16. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının, Çevreyle İlgili Aldıkları Eğitimlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın onikinci alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları çevreyle ilgili aldıkları eğitimlere göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla çevreyle ilgili aldıkları eğitimlere göre karşılaştırılmıştır (Tablo 45).

Tablo 47. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, çevreyle ilgili aldıkları eğitimlere göre karşılaştırılması.

	Çevre Eğitimi alma durumları	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇOY	Evet	80	3,90	1,06	1,57	0,21
	Hayır	53	4,22	1,02		
	Hatırlamıyorum	11	3,92	1,00		
Toplam ÇED	Evet	80	3,32	0,62	2,26	0,11
	Hayır	53	3,20	0,63		
	Hatırlamıyorum	11	2,90	0,77		
Algılama	Evet	80	3,86	0,89	1,45	0,24
	Hayır	53	3,63	0,98		
	Hatırlamıyorum	11	3,45	1,11		
Kurulma	Evet	80	3,14	0,66	3,38	0,04*
	Hayır	53	3,05	0,67		
	Hatırlamıyorum	11	2,58	0,88		
Klavuzlama	Evet	80	2,90	0,75	1,79	0,17
	Hayır	53	2,66	0,70		
	Hatırlamıyorum	11	2,71	0,80		
Beceriye Dönüştürme	Evet	80	3,59	0,71	1,61	0,20
	Hayır	53	3,53	0,70		
	Hatırlamıyorum	11	3,17	0,88		
Duruma Uydurma	Evet	80	3,43	0,78	3,20	0,04*
	Hayır	53	3,48	0,83		
	Hatırlamıyorum	11	2,82	0,86		
Yaratma	Evet	80	3,11	0,72	1,71	0,18
	Hayır	53	2,92	0,66		
	Hatırlamıyorum	11	2,80	0,63		

*p<.05 düzeyinde anlamlı (istatistiksel anlamlılık)

**p<.01 düzeyinde anlamlı (yüksek düzeyde istatistiksel anlamlılık)

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri (F=1,57, p=0,21) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları (F=2,26, p=0,11) çevreyle ilgili aldıkları eğitimlere göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (p>0,05). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Algılama alt boyutu (F=1,45, p=0,24), Klavuzlama alt boyutu (F=1,79, p=0,17), Beceriye dönüştürme alt boyutu (F=1,61, p=0,20) ve Yaratma alt boyutları (F=1,71, p=0,18) arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Kurulma alt boyutu (F=3,38, p=0,04) ve Duruma uydurma alt boyutlarında ise (F=3,20, p=0,04) anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür (p<0,05). Farklılıkların kaynağını öğrenmek adına yapılan post-hoc (Tukey analizi) sonucunda, katılımcılardan çevreyle ilgili eğitime katılmayan öğrencilerin, eğitime katılan ve hatırlamayan öğrencilere oranla çevre sorunlarına dair çözüm odaklı yaklaşımları ve duyarlılıkları daha fazladır. Katılımcıların yüksek bir oranı

çevreyle ilgili bir eğitime katılıp katılmadıklarını hatırlamamaktadır. Bu durumda araştırmanın onikinci alt hipotezi kısmen doğrulanmıştır.

4.17. Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları ile Çözüm Odaklı Yaklaşımlarının Çevreyle İlgili Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olup Olmamalarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın onüçüncü ve son alt hipotezinde yer alan ‘Çevre Sağlığı Bölüm/Program Öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımları, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olup olmamalarına göre farklılık göstermektedir’ ifadesini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar, ÇSYD ölçeğinin alt boyutlarıyla çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olup olmamalarına karşılaştırılmıştır (Tablo 46).

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ($F=1,69$, $p=0,17$) ve çevre sorunlarına yönelik davranışları ($F=1,73$, $p=0,16$) çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olup olmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Algılama alt boyutu ($F=2,35$, $p=0,07$), Kurulma alt boyutu ($F=0,75$, $p=0,52$), Klavuzlama alt boyutu ($F=1,22$, $p=0,31$), Beceriye dönüştürme alt boyutu ($F=1,59$, $p=0,19$), Duruma uydurma alt boyutu ($F=2,40$, $p=0,07$) ve Yaratma alt boyutları ($F=1,85$, $p=0,14$) arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu durumda araştırmanın onüçüncü alt hipotezi de doğrulanamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 48. Öğrencilerin ÇSYD ile ÇOY'nın, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olup-olmamalarına göre karşılaştırılması.

	Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumları	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Toplam ÇOY	Evet	21	3,76	1,11	1,69	0,17
	Hayır	98	4,00	1,08		
	Eskiden bir süre	4	3,73	1,33		
	Değilim ama istiyorum	21	4,44	0,62		
Toplam ÇED	Evet	21	3,29	0,80	1,73	0,16
	Hayır	98	3,20	0,60		
	Eskiden bir süre	4	2,77	1,21		
	Değilim ama istiyorum	21	3,47	0,47		
Algılama	Evet	21	3,78	1,07	2,35	0,07
	Hayır	98	3,67	0,89		
	Eskiden bir süre	4	3,06	1,42		
	Değilim ama istiyorum	21	4,17	0,92		
Kurulma	Evet	21	3,06	0,82	0,75	0,52
	Hayır	98	3,07	0,67		
	Eskiden bir süre	4	2,59	1,29		
	Değilim ama istiyorum	21	3,16	0,51		
Klavuzlama	Evet	21	2,99	0,80	1,22	0,31
	Hayır	98	2,74	0,71		
	Eskiden bir süre	4	2,46	1,35		
	Değilim ama istiyorum	21	2,94	0,68		
Beceriye Dönüştürme	Evet	21	3,54	0,87	1,59	0,19
	Hayır	98	3,48	0,70		
	Eskiden bir süre	4	3,20	1,12		
	Değilim ama istiyorum	21	3,82	0,51		
Duruma Uydurma	Evet	21	3,33	0,93	2,40	0,07
	Hayır	98	3,43	0,79		
	Eskiden bir süre	4	2,40	1,13		
	Değilim ama istiyorum	21	3,56	0,68		
Yaratma	Evet	21	3,14	0,81	1,85	0,14
	Hayır	98	2,94	0,66		
	Eskiden bir süre	4	2,75	1,26		
	Değilim ama istiyorum	21	3,28	0,55		

5. TARTIŞMA

“Çevre kavramı; hava, su ve toprak sistemlerinin içinde ve üstünde yaşayan canlıların yaşamını devam ettirebilmek için gerekli olan tüm canlı ve cansız varlıklardan meydana gelen yaşam destek sistemlerinin toplamıdır” (Dağdemir, 2015). Bireyler yeryüzündeki varlığını devam ettirebilmek adına çevreye ve çevresel kaynaklara bağlıdır. Çevrede hayatlarını sürdürebilmekte, biçimlendirebilmekte ve zorunlu ihtiyaçlarını canlı ve cansız çevreden karşılamaktadır. Kısaca belirtmek gerekirse genel anlamıyla çevre ve kullandığımız çevresel kaynaklar bireylerin varlık sebebidir (Gül, 2013). Bu noktada çevresel değerler ve davranışlara değinmek önemlidir. Özensel (2003), kişilerin bilişsel süreçlerinin ve değerlerinin arasında uyum olmasının, bireylerin çevreyle olan uyumlarını arttıracanı düşünmektedir. Atasoy (2005)’e göre ise “değerler, bireyin çevreye yönelik ilgilerini, çevre sorunlarına yönelik tepkilerini, bitki ve hayvanlara yaklaşımlarını etkilediğini ve neden ekolojik sorunlara tepki göstermemiz gerektiğini, neden ormanların kesilip kesilmemesi gerektiğini ve neden göl kenarına fabrika yapılıp yapılmaması gerektiğine yön verdiğini belirtmiştir”. Bu noktada bireysel ve çevresel değerler, kişilerin çevresel davranışlarını etkilemektedir. Bireylerin çevreye değer vermesi ancak bu doğrultuda alacakları çevre eğitimi ile mümkün kılınabilir.

Çözüm Odaklı Yaklaşım kapsamında ise bireyin kendisiyle ilgili istisnai durumları, güçlü yönleri ve var olan kaynaklarını keşfetmesine, sorunun çözülebileceğine dair bir vizyon geliştirerek, bu vizyonu gerçekleştirebilecek bir yol haritası çizmesine yardımcı olunur (MacDonald, 2007 ; Gingerich, W. J., & Wabeke, 2001). Bu doğrultuda her birey stratejileri, hedefleri, kaynakları ve güçleri doğrultusunda kendi çözüm yolunu bulur. Bireylerin çevresel değer ve davranışlarını geliştirirken çözüm odaklı yaklaşımın pozitif atmosferi ile kendi güçlü yönlerini keşfetmesi, sorun olarak tanımlanan durumlara, problem odaklı değil de çözüm odaklı düşünme becerisi kazandırabilmesi önemli olmaktadır. Bu konuda yurtiçinde ve yurtdışında karşılaştırma araştırmaları, vaka araştırmaları, deneysel/yarı deneysel araştırmalar, betimsel araştırmalar ve meta analiz araştırmaları gerçekleştirilmiştir.

Son yıllarda farklı bilim dallarından araştırmacıların, DSÖ ve çeşitli çevre örgütlerinin raporlarında sıklıkla kullanılan hatta endişe duyulan durum çevresel sorunları özelinde küresel ısınma, çevre kirliliği ve bunlara bağlı toplum sağlığıdır. Bu tez çalışmasında da özellikle çevre sağlığı eğitimi alan bireylerin çevresel sorunlara karşı davranışları ve bu davranışlarında etkili

faktörlerin belirlenmesi ve bu bireylerin çözüm odaklı yaklaşım durumları ile ilişkili durumların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, gerçekleştirdiğimiz çalışmada ulaştığımız istatistiksel anlamlılık gösteren sonuçlar daha önce yapılmış çalışmalar ile karşılaştırılarak yorumlanmaya çalışılacaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeği kapsamında verdikleri cevaplar ve elde edilen veriler doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının orta seviyenin biraz üzerinde olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çözüm odaklı envanter kapsamında verdikleri cevaplar ve ortalamalarına göre çevre sağlığı eğitimi alan öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeylerinin ortalamanın üstünde olup yeterli olduğu söylenebilir. Grant ve diğerleri (2012), 12 maddelik bu ölçeğin, psikopatoloji ile negatif yönde korelasyonu olduğunu ve iyilik hali, dayanıklılık, bakış açısı kazanma ile pozitif yönde korelasyonu olduğunu rapor etmişlerdir.

Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım bakış açılarının pozitif yönlü olması, çevre sorunlarına yönelik davranışlarında pozitif yönlü bir artış olarak yansımıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı bakış açıları erkek öğrencilere göre daha fazladır. Tamam ve diğerleri (2015), üniversite öğrencilerinin çevresel sorunlara tutumları ve farkındalıklarını inceledikleri araştırmalarında, kadınların çevreye yönelik farkındalıklarının erkeklere göre daha iyi durumda olduğu bulgusuna varmışlardır ve bu bulgular araştırmamızı doğrular niteliktedir. Diğer yandan Kışoğlu ve diğerleri (2016) ise, ilkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarında çevre sorunlarına yönelik davranışların araştırılmasına dair yaptıkları çalışmada, cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım bakış açıları ve çevre sorunlarına yönelik davranışları, yaş değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Şahin ve Doğu (2018), okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi'ne yönelik yaptıkları araştırmalarında, okul öncesi öğretmen

adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Arık ve Yılmaz (2017) da yaptıkları çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulamamıştır. Bu araştırmalar bizim bulgularımızı doğrular niteliktedir. Diğer taraftan, Abdullahi ve Tuna (2014) yaptıkları bir çalışmada, farklı yaşlardaki öğrenci gruplarının çevre sorunlarından haberdar olduğunu lakin bunları açıklamakta güçlük yaşadıklarını, öğrenim düzeylerinin bilgi seviyelerini arttırmasının yanı sıra bu yükselişin sınırlı kaldığını vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımlarının medeni duruma göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre, evli ve bekar olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Erdal (2020), sağlık çalışanlarını ve yakınlarının çevreye karşı duyarlılıklarını incelediği çalışmada, medeni durumları incelemiş ve evli olanlarla bekârlar arasında anlamlı bir fark olmadığını, bireylerin doğayı kötü kullanması hususunda evlilerin bekârlara oranla çevreyi daha kötü kullandığını dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları sahip oldukları kardeş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Erol (2005), öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ailedeki birey sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini incelendiği çalışmada, tek çocuklu bir ailede yetişmiş öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu tespitinde bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları kaçınıcı çocuk olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Yavuz (2018), gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların, öğretmenlerin ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumlarına göre farklılık göstermediğini vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımlarının ebeveynlerin hayatta olup olmama durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ölüm olgusunun, ailenin bütün bireylerini derinden sarsan bir olay olduğu bilinmektedir. Ölüm faktörünün dağılmalara sebep olması ise, ailelerin güçlü olup olmalarına bağlı olarak erken ya da geç olabilmektedir (Sezal, 1992). Erkal (2013), gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin anne ve babalarının hayatta olup olmamasıyla akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik

davranışları ile çözüm odaklı yaklaşımlarının ebeveynlerin özlük/üveylik durumuna göre karşılaştırıldığında, tüm katılımcıların anne ve babalarının öz olduğu görülmüştür. Şentürk (2006), gerçekleştirdiği çalışmada, annesi ve babası boşanmış olanların ebeveynlerini kaybedenlere ve üvey ebeveynlere sahip olanlara oranla kendilerini daha başarılı gördüğünü vurgulamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları sırasıyla anne ve babanın eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir. Altıparmak (2012), üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları'nı incelediği çalışmasında, tekli yaptığı analizlerde anne baba eğitimi ile çevre tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulurken, yaptığı çoklu analizlerde anne eğitimi, baba eğitimi ile çevre tutum ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığını paylaşmıştır. Bu çalışma bulgularımızı doğrular niteliktedir. Öcal (2013), ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir.

Yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmezken, çevre sorunlarına yönelik davranışlarında doğdukları coğrafi bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmalar görülmektedir. Şama (2003), gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin, çevreye yönelik tutum puanlarının yaşadıkları coğrafi bölgeye göre yapılan varyans analizi sonucunda, bir farklılık bulunamadığını belirtmiştir. Erol (2005), çalışmasında öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölgelerin onların çevre ve çevreye yönelik tutumlarına olan etkisi incelendiğinde anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Derebaşoğlu (2013)'nin çalışmasının sonucunda ise çevrenin durumu hakkındaki görüşlerin yaşanan bölgeye göre farklılık gösterdiğine yönelik bulgulara ulaştığı görülmüştür. Bu çalışma bizim bulgumuzu doğrular niteliktedir. Yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları, ikamet ettikleri yere göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Şama (2003) gerçekleştirdiği çalışmada, küçük yerleşim birimlerinden, büyük yerleşim birimlerine doğru gidildiğinde yaşanan sürenin de etkisi ile olumlu yönde bir gelişmenin olduğunu vurgulamıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları konaklama türlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Erol (2005) gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yaşadıkları evin müstakil ya da daire olmasının onların tutumlarında bir etkisi olmadığını, fakat müstakil evde yaşamış

öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin onların tutum puanına herhangi bir etkisi olmadığını dile getirmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları, algıladıkları gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Şama (2003) yaptığı çalışmada, ailelerin, gelir durumları ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş, orta gelirden bir miktar düşük olan ve orta gelirli aile grubuna giren öğrencilerin, düşük gelirlilerden daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini belirtmiştir. Köğce, Ünal ve Şahin (2009) gerçekleştirdikleri çalışmalarında araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını ve bu tutumların sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. 123 öğrencinin katılım gösterdiği çalışmalarında, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik bilgi düzeylerinin var olduğu lakin tutumlarının orta düzeyde kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Arslan (2011)’a göre *“ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça bireyler daha fazla eğitsel faaliyete katılma imkanı bulmaktadır, ulaşılmak istenen olanaklara daha kolay sahip olmaktadır ve bu doğrultuda bireyler çevresine farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak eleştirel düşünmeye hakim olmaktadır”*.

Araştırma verilerinde yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları, eğitim aldıkları okula göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir. Ercengiz ve diğerleri (2014) gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılık seviyelerinin, öğrenim aldıkları lisans programlarına göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir. Maskan ve diğerleri (2006) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, Türkiye’de öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının çevre eğitime dair dersleri yeteri kadar vermediğine, çevreyle ilgili derslerin içeriğinin çevresel davranış geliştirici biçimde düzenlenmediğini düşünmektedirler. Araştırma verilerinde yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları, eğitimlerinde hangi düzeyde olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Akyol (2014), İlköğretim öğretmen adaylarının çevresel bilgi düzeyleri ve tutumları üzerine yaptığı çalışmalarında, Güven ve diğerleri (2013), Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ile sağlıklı bir yaşama yönelik tutumlarının değerlendirilmesini inceledikleri çalışmalarında, Özgen (2012) ise, Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmada, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının aldıkları eğitim düzeylerine göre

farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmalardan hareketle bizim çalışmamızın sonuçları ile benzerlik taşıdıkları görülmektedir. Yapılan varyans analiz sonuçları incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları, eğitimlerinde hangi sınıf düzeyinde olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemektedir. Şahin ve Doğu (2018), Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi'ne yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalarında, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının okudukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediklerini belirtmiştir. Bu araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Yücel ve Özkan (2018) çalışmalarında, katılımcıların sınıf düzeylerinin artmasıyla birlikte çevre sorunları algısında gelişim gösterdiklerini, ancak aldıkları bireysel önlemler ve çevre sorunlarının sonuçlarına dair yeterli düzeye ulaşamadıkları bilgisini paylaşmıştır. Koc ve Kuvac (2016)'da gerçekleştirdikleri çalışmalarında son sınıf öğrencilerinin küçük sınıf öğrencilerine oranla çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu vurgulamışlardır.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları, eğitim aldıkları bölümden memnuniyet düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir. Gürbüz ve Kışoğlu (2007) çalışmalarında, biyoloji bölümü son sınıfta eğitim alan öğrencilerinin çoğunluğunun çevre ile ilgili dersleri yeterli bulmadıklarını ve derslerde çevreye karşı olumlu tutum ve davranış değişikliği oluşturacak öğretim teknik ve yöntemlerine yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırmamızı destekler niteliktedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları, çevreyle ilgili aldıkları eğitimlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Gökçeli ve diğerleri (2015), okul öncesi öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi'ni konu aldıkları araştırmalarında, öğretmenlerin çevreyle ilgili aldıkları eğitimlerin, çevre sorunlarına dair farkındalıklarını ve duyarlılıklarını arttırdığı yönünde kazanımlar elde ettirdiklerini belirtmişlerdir. Güler (2009), öğretmen adaylarından ekolojik temelli çevre eğitimine katılanların, eğitim sonucunda çevrenin korunmasıyla ilgili fikirlerinin olumlu yönde etkilendiği ve bu bilgilerle deneyimleri yakınları ve öğrencileriyle paylaştıkları bilgisini elde etmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışlarında, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olup olmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir. Öcal (2013) çalışmasında, çevre

konularına duyarlı olan öğrencilerin tutum puanlarının çevre konularıyla ilgilenme düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaştığını belirtmiştir. Tamam ve diğerleri (2015), tıp fakültesinde eğitim gören öğrencilerin çevresel tutumlarını ve çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını inceledikleri araştırmalarında, çevresel kuruluşların aktivitelerine katılımların az olduğunu lakin katılanların çevresel tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Uzun ve Sağlam (2007) ise ortaöğretim öğrencilerinin çevreyle ilgili bilgi ve tutumlarına çevre ve insan dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarının etkisini inceledikleri çalışmalarında, çevre kuruluşlarına üye olup gönüllü katılım sağlayan öğrencilerin sayısının az olduğunu, üye olmayan öğrencilere oranla ise çevreyle ilgili bilgi, düşünce ve davranışlarının yüksek olmasına karşın bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu araştırmamızı destekler niteliktedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, çevre sağlığı bölüm/program öğrencilerinin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik davranışları ve ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi ve incelenmesine göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Çevre sağlığı bölümü/programında eğitim alan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları incelendiğinde, çevre sorunlarına duyarlılıklarının yüksek olduğu ve demografik sorularda belirlediğimiz: cinsiyet, yaş, medeni durum, ebeveynlerin hayatta olup olmamaları, doğdukları coğrafi bölge, gelir düzeyleri, eğitim aldıkları okul, eğitimlerinde hangi sınıf düzeyinde oldukları ve çevreyle ilgili aldıkları eğitim faktörlerine bağlı olarak olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Çevre sağlığı bölümü/Programında eğitim alan öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeylerinin pozitif yönde ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur.
- Çevre sağlığı bölümü/Programında eğitim alan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı yaklaşım düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı ile analiz edilmiş ve pozitif yönlü korelasyon gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım bakış açılarının pozitif yönlü olması, çevre sorunlarına yönelik davranışlarında pozitif yönlü bir artış olarak yansımaktadır.

Bu araştırma, geleceğe yön verecek olan çevre sağlığı bölüm/program öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ve bu sorunlara dair çözüm odaklı düşüncelerinin, günümüzde giderek artan çevre sorunlarına dair farkındalıklarını arttırma ve çözüm odaklı yaklaşım bakış açısıyla düşünerek, gerekli önlemleri alıp harekete geçmeleri konusunda önem arz eden bir çalışmadır. Bu hususta, üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışları ve çözüm odaklı bakış açılarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verilere göre, öğrencilerin çevre sorunlarına dair davranışlarının geliştirilmesi ve çözüm odaklı bakış açılarının geliştirilebilmesi adına şu öneriler verilebilir;

- Gerçekleştirilen çalışmamız nicel bir çalışma olmakla birlikte, bu alanda farklı ölçeklerden veya araştırma yöntemlerinden yararlanılarak, çalışmanın tekrar edilmesi faydalı olacaktır.
- Çevre sorunlarına yönelik davranışların, çözüm odaklı düşünme yöntemiyle nasıl geliştirilebileceğine dair daha ayrıntılı nitel bir çalışmanın yapılması gerektiğini düşünmekteyiz.
- Gerçekleştirilen araştırmamızdan sonra, bu alanda yapılacak çalışmalarda örneklem büyüklüğünün artırılması, farklı bölümlerde eğitim gören ya da mesleki görev alan kişilerin de araştırma evrenine dâhil edilmesinin daha anlamlı sonuçlar verceği kanısındayız.
- Ulaştığımız sonuçlar doğrultusunda çevre sağlığı eğitimi veren kurumların, öğrencilerin ilgisini çekicek ve bakış açılarını genişletebilecek düzeyde eğitim içeriklerini yeniden yapılandırma gerekliliğini göz önünde bulundurmaları yararlı olacaktır.
- Çevre sağlığı eğitiminin öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşım düzeylerini artırdığı bu nedenle ana sınıfından itibaren uygun müfredatlarla her aşamada çevre sağlığı eğitimi verilmesinin çevresel farkındalık açısından yararlı olacağı kanısındayız.

KAYNAKLAR

- Abdullahi, İ. K. ve Tuna, F. (2014). Nigerian Students' Knowledge and Perceptions About Environmental Problems and Management: A Case Study of Kano State, *International Journal of Scientific Knowledge (IJSK)*, 4(6): 26-34.
- Adıgüzel, İB., & Göktürk, M. (2013). Using the solution focused approach in school counselling. *Social and Bahavioral Sciences*, 106:3278-3284.
- Akgül-Gündoğdu, N. (2015). Çözüm odaklı yaklaşımın fazla kilolu ve obez ergenlerin beslenme-egzersiz tutum ve davranışlarına etkisi (Doctoral dissertation, Erciyes University).
- Akın, G. (2017). Küresel Isınma, Nedenleri ve Sonuçları, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2): 29-36.
- Akyol, B. (2014). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutum ve Çevre Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Altıparmak S. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları, *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 2(2):94- 106.
- Ansarı, Karımı, Bahereh (2013). "Işık Kirliliği (Karanlık Kirliliği) ve Çevreye Olan Etkileri", *Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 11-22.
- Arık, S. ve Yılmaz, M. (2017). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları ve Çevre Kirliliğine Yönelik Metaforik Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1147-1164.
- Arslan, N., & Ahmet, A. K. I. N. (2016). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 72-84.
- Arslan, S. 2011. Çevre Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Çevresel Tutum Üzerine Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.*

- Arvand, J., Shafiabadi, A ve Falsafinejad, MR. (2012). The effects of group solution-focused therapy on depression and completion of treatment in patients with chronic hepatitis B. *Journal of Health MED*, 6:925-929.
- Atasoy, E. (2005). Çevre için Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ateş, B. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Fobi ile Başa Çıkmalarında Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Atkinson, C. (2007). Using solution focused approaches in motivation interviewing with young people. *Pastoral Care*, 7:31-37.
- Aydoğdu, M. ve Gezer, K. (2006). Çevre Bilimi, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Bal, D. A. (2015). “Çevre ile İlgili Yeni Yaklaşımlar”, 5. Baskı, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Baykal, H., & Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da çevre sorunları/Environmental problems in a globalized World. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Bayramoğlu, E., Özdemir ve B., Demirel, Ö. (2014). Gürültü Kirliliğinin Kent Parklarına Etkisi ve Çözüm Önerileri: Trabzon Kenti Örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(9): 35-42.
- Berg, I. K. ve Miller, S. D. (1992). Working with the Problem Drinker: A Solution Focused Approach. New York: W.W. Norton.
- Bezanson, BJ. (2004). The application of solution-focused work in employment counseling. *Journal of Employment Counseling*, 41:183-191.
- Bingöl, T. Y., & Akin, A. (2015). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programının Öz-yeterlik İnancına Etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 321-340.

- Bulut, SS. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapisinin etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 325-356.
- Brown, EL., Powell, E & Clark, A. (2012). Working on what works: Working with teachers to improve classroom behaviour and relationships. *Educational Psychology in Practice*, 28:19-30.
- Carr, SM., Smith, IC & Simm, R. (2014). Solution-focused brief therapy from the perspective of clients with long-term physical health conditions. *Psychology, Health&Medicine*, 19:384–391.
- Cepukiene, V., & Pakrošnis, R. (2011). The outcome of Solution-Focused Brief Therapy among foster care adolescents: The changes of behavior and perceived somatic and cognitive difficulties. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 791-797.
- Cooper, M., O'Hara, M., Schmid, P. F., & Bohart, A. (Eds.). (2013). *The handbook of person-centred psychotherapy and counselling*. Macmillan International Higher Education.
- Corey, G., (2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları, (Çev. Tuncay Ergene), Mentis Yay., Ankara.
- Corcoran, J. (1998). Solution-focused practice with middle and high school at-risk youths. *Social Work in Education*, 20(4), 232-244.
- Corcoran, J. (2006). A comparison group study of solution- focused therapy versus treatment as usual for behavior problems in children. *Journal of Social Service Research*, 33:6981.
- Çimen, O. (2013). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çitemel, N. (2014). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Dağdemir, Ö. (2015). Çevre Sorunlarına Ekonomik Yaklaşımlar ve Optimal Politika Arayışları, 3. Baskı, Gazi Kitabevi: Ankara.
- Daki, J & Savage, RS. (2010). Solution-focused brief therapy: Impacts on academic and emotional difficulties. *Journal of Educational Research*, 103:309-326.
- De Jong, P. ve Berg, I. K. (1998). *Interviewing For Solutions*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- De Jong, P. ve Berg, I.K. (2008) *Interviewing for Solutions*, 3. Baskı. Belmont, CA: Thomson.
- Demircioğlu, Nalan, Hasan Yılmaz (2005). “Işık Kirliliği, Ortaya Çıkardığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri.” *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 36(1), 117-123.
- Derebaşoğlu, M. 2013. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevrenin Geleceğine İlişkin Görüşlerinin „Uluslararası Sürdürülebilir Çevre İndeksi“ Kapsamında İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Dermer, S.B. Hemesath, C.W. ve Russel, C.S. (1998) A feminist critique of solution-focused therapy, *The American Journal of Family Therapy*, 26(3): 339-50.
- De Shazer, S. (1991) *Putting Differences to Work*. New York : W.W.Norton.
- De Shazer, S. (1988). *Clues Investigating Solutions in Brief Therapy*. New York: W.W. Norton.
- De Shazer, S., & Berg, I. K. (1997). ‘What works?’Remarks on research aspects of solution-focused brief therapy. *Journal of Family therapy*, 19(2), 121-124.
- De Shazer, S & Isebaert, L. (2004). The bruges model: A solution-focused approach to problem drinking. *Journal of Family Psychotherapy*, 14: 43-52.
- De Shazer, S., & Dolan, Y. (2012). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. Routledge.
- Dielman, MC & Franklin, C. (1998). Brief solutionfocused therapy with parents and adolescents with ADHD. *Social Work in Education*, 20: 261-268.

- Doğan, S. (1999). Çözüm-odaklı kısa süreli terapi: Kuramsal bir inceleme. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(12), 23-38.
- Dolan, Y. (1997). I'll start my diet tomorrow: A solution-focused approach to weight loss. Contemporary Family Therapy, 19: 41-48. 49
- Duncan, B. L., Hubble, M. A., & Miller, S. D. (1996). *Handbook of solution-focused brief therapy*. Jossey-Bass Publishers.
- Ercengiz, M., Keçeci Kurt, S. ve Polat, S. (2014). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıklarının incelenmesi (Ağrı ili örneği). EKEV Akademi Dergisi, Yıl:18, Sayı:59, 119-132.
- Erdal, N. Çevreye Karşı Duyarlılık: Sağlık Çalışanı Ve Hasta Yakını Örneği. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(6), 278-298.
- Erdoğan, Ş. A. M. A. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2).
- Erkal, C. (2013). Ailesi parçalanmış olan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre okul başarı düzeylerinin incelenmesi (Kocaeli ili Körfez ilçesi örneği) (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Erol, G. H. (2005). Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Erol, G. H., & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. International Journal of Environmental and Science Education, 1(1), 65 – 77.
- Franklin, C., Biever, J & Moore, K. (2001). The effectiveness of solution-focused therapy with children in a school setting. Research on Social Work Practice, 11:4:411-434.
- Franklin, C; Streeter, CL ve Kim, JS. (2007). The effectiveness of a solution focused public alternative school for droupt prevention and retrieval. Children & Schools, 29:133–144.

- Franklin, C., Moore, K & Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools*. 30:15-26.
- Gingerich, W. J., & Eisengart, S. (2000). Solution-focused brief therapy: A review of the outcome research. *Family process*, 39(4), 477-498.
- Gingerich, W. J., & Wabeke, T. (2001). A solution-focused approach to mental health intervention in school setting. *Children & Schools*, 23(1), 33-47.
- Gingerich, WJ & Peterson, LT. (2013). Effectiveness of solution-focused brief therapy: A systematic qualitative review of controlled outcome studies. *Research on Social Work Practice*, 23:266-283.
- Gökçeli F., Bilmez B. ve Tarkoçin S. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışlarının İncelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4): 258-270
- Görmez, K. (2015). Çevre Sorunları, 3.Baskı. Nobel Yayınları, Ankara.
- Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri, *Eğitim ve Bilim*, 34(151): 31-42.
- Gül, F. (2013). “İnsan- Doğa İlişkisi Bağlamında Çevre Sorunları ve Felsefe”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14: 17-21.
- Gündoğdu, N. A., Zincir, H., & Güler, N. (2016). Çözüm odaklı yaklaşım ve hemşirelikte kullanımı. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 145-152.
- Güney, E. (2003). Çevre ve İnsan, (Toplum Doğa İlişkileri), Çağatay Kitapevi: İstanbul.
- Gürbüz, H., Kışoğlu, M. (2007), Biyoloji öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ve aldıkları çevre eğitiminin değerlendirilmesi, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Bildiri Özetleri Kitabı, 577.
- Güven, E., & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 573-590.

- Güven, İ., Yurdatapan, M., Benzer, E. ve Şahin, E. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları ile Sağlıklı Yaşama Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1431-1448.
- Grant, AM & O'Connor, SA. (2008). The differential effects of solution-focused and problemfocused coaching questions: A pilot study with implications for practice. *Industrial and Commercial Training*, 42:102-111.
- Grant, A. M., Cavanagh, M. J. , Kleitman, S. , Spence, G., Lakota, M. , Yu, N. (2012). Development and validation of the solution-focused inventory. *The Journal of Positive Psychology*. Vol. 7, No. 4, July 2012, 334-348.
- Holden, C., 2007. Young people's concerns. Hicks, D. and Holden, C. (editors). *Teaching the global dimension: key principles and effective practice*. London: Routledge.
- Hoyt, M.F. (1996) Solution building and language games: a conversation with Steve de Shazer (and some after words with Insoo Kim Berg), in M.F. hoyt (ed.), *Constructive Therapies*, vol.2. New York: Guildford Press.
- Hoyt, M. F. (Ed.). (1998). *The Handbook of Constructive Therapies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoyt, M.F. (2002). Solution focused coupled therapy, in A.S. Gurman ve N.S.
- İlbay, AB. (2014). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İşlek, M. (2006). Çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programının üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Unpublished master's thesis. Hacettepe University, Ankara, Turkey*.
- Javanmiri, L., Kimiaee, SA & Abadi, BA. (2013). The study of solutionfocused group counseling in decreasing depression among teenage girls. *International Journal of Psychological Studies*, 5:105-111.

- Johnson, L. D., & Miller, S. D. (1994). Modification of depression risk factors: A solution-focused approach. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 31(2), 244.
- Kahveci, Ö. (2019). Ergene Nehri Havzasının Radyoaktivite Düzeyinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Kandır, E. H. (2018). Yeşil ve Temiz Bir Dünya Mümkün mü? *Ayrıntı Dergisi*, 5(60): 6-9.
- Karahan, F. Ş., & Hamarta, E. (2015). Çözüm odaklı envanter: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(2), 1-13.
- KARAKAYA, Songul, et al. Molecular docking studies of coumarins isolated from extracts and essential oils of *Zosima absinthifolia* link as potential inhibitors for Alzheimer's disease. *Molecules*, 2019, 24.4: 722.
- Kaya, İ.S. (2012). Nükleer Enerji Dünyasında Çevre ve İnsan, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(24): 72- 90.
- Kazazoglu, I.T. (2020). Üniversite öğrencilerinin çevre farkındalık düzeylerinin ve çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi.
- Kışlalıoğlu, M. ve Berkes, F. (2012). Çevre ve Ekoloji, 13.Baskı. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Kışoğlu, M., Yıldırım, T., Salman, M., & Sülün, A. (2016). İlkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarında çevre sorunlarına yönelik davranışların araştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 299-318.
- Kim, JS & Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services*, 31:464–470.
- Kiper, T., Korkut, A., & Topal, T. Ü. (2017). A Research on Environmental Sensitivity of University Students: in the Example of Namık Kemal University. *Inonu University Journal of Art and Design*, 7(16), 112-124.
- Koç, H. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Yaklaşımlarının Çözüm Odaklı Yaklaşım ve Mizah Tarzları Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Koc, I. ve Kuvac, M. (2016). Preservice Science Teachers' Attitudes Toward Environment. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 5925-5941.
- Köğçe, D., Ünal, S. ve Şahin, B. (2009). Matematik öğretmen adaylarının sosyoekonomik durumlarının çevre hakkındaki düşünce ve tutumlarının üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 6(3), 19-37.
- Köktuna, ZS. (2007). Çözüm Odaklı Kısa Terapi Tekniğinin Alt Sosyo Ekonomik Seviyedeki Kadınların Geleceğe Umut ile Bakabilme ve Boyun Eğici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, ss 52.
- Liu, X., Zhang, Y. P., Franklin, C., Qu, Y., Chen, H., & Kim, J. S. (2015). The practice of solution-focused brief therapy in Mainland China. *Health & Social Work*, 40(2), 84-90.
- Lueger G, Korn HP. (2006). *Solution-focused management* (Vol. 1). Rainer Hampp Verlag.
- Macdonald, AJ. (2005). Brief therapy in adult psychiatry: Results from fifteen years of practice. *Journal of Family Therapy*, 27:65-75.
- MacDonald, A. J. (2007). *Solution-focused therapy: Theory, Research and Practice* (1st Ed.). London: Sage Publications Inc.
- Maskan, A. K., Efe, R., Gönen, S. ve Baran, M. (2006). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenleri, eğitimi ve çözümlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 1-12.
- Meydan, B. (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: Okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* , 4:120-129.
- Meydan, B. (2016). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: Okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39).
- Morgan, G. (2016). Organisational change: a solution-focused approach. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), 133-144.

- Murdock, N. L. (2012). Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları. (Çev. F. Akkoyun). Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Murphy, J. J. (1997). Solution-focused Counseling in Middle and High Schools. Alexandria, VA: American Counseling Association. Nancy L, Murdock. (2018). Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları. Çeviri: Akkoyun F. İkinci Baskı.
- Nancy L, Murdock. Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları. Çeviri: Akkoyun F. İkinci Baskı. Baskı 2018.
- Nelson, TS & Kelley, L. (2001). Solution-focused couples group. Journal of Systemic Therapies, 20:47-66.
- Newsome, WS. (2004). Solution-focused brief therapy groupwork with at-risk junior high school students. Research on Social Work Practice, 14:336-343.
- Newsome ,WS. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with at-risk junior high school students. Children & Schools. 27:2:83-90.
- Öcal, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, Marmara Coğrafya Dergisi, 27: 333-352.
- Özarabacı, Ö. (2017). Bir Çevresel Kirlilik Türü Olarak; Işık Kirliliğinin Etkileri ve Kamu Politikaları Bağlamında Türkiye İçin Çözüm Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özdağlar, İ (1995). “Çevre Sorunları Okyanusunda Bir Gezinti”, Yeni Türkiye, 5(1): 135-145.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (3), 217-239.
- Özgen, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları: Türkiye Örneği. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 403-422
- Perkins, R. (2006). The effectiveness of one session of therapy using a single-session therapy approach for children and adolescents with mental health problems. Journal of Psychology and Psychotherapy, 79:215-227.

- Priebe, S., Kelley, L., Omer, S., Golden, E., Walsh, S., Khanom, H., ... & McCabe, R. (2015). The effectiveness of a patient-centred assessment with a solution-focused approach (DIALOG+) for patients with psychosis: a pragmatic cluster-randomised controlled trial in community care. *Psychotherapy and psychosomatics*, 84(5), 304-313.
- Proudlock, S & Wellman, N. (2001). Solution-focused groups. *Counselling Psychology Review* , 26: 45-54.
- Reddy, PD., Thirumoorthy, A & Vijayalakshmi, P. (2015). Effectiveness of solution-focused brief therapy for an adolescent girl with moderate depression. *Indian Journal of Psychological Medicine* , 37:87-89.
- Reimer, WL. (2006). Chatwin A. Effectiveness of solution focused therapy for affective and relationship problems in a private practice context. *Journal of Systemic Therapies*, 25:52-67.
- Rhodes, J & Jakes, S.(2002). Using Solution-focused therapy during a psychotic crisis: A case study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 9:139-148.
- Roeden, MJ., Maaskant, AM & Bannink, PF. (2011). Solutionfocused brief therapy with people with mild intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8: 247-255.
- Rothwell, N. (2005). How brief is solution focused brief therapy? A comparative study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12:402-405.
- Saadatzaade, R & Khalili, S.(2012). Effects of solution-focused group counseling on student's selfregulation and academic achievement. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 3: 780-787.
- Sarıçam, H. (2014). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Bir Müdahale Programının Ruminasyon Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Seidel, A & Hedley, D. (2008). The use of solution-focused brief therapy with older adults in Mexico: A preliminary study. *The American Journal of Family Therapy*, 36:242-252.

- Selekman, M.D. ve Todd, T.C. (1995) Co-creating a context for change in the supervisory system: the solution-focused supervision model, *Journal of Systematic Therapies*, 14(3): 21-33.
- Selekman, M. D. (2005). *Pahtways to change: Brief therapy with difficult adolescents* (2nd Ed.). New York: The Guildford Press.
- Seligman, L. (2006). *Theories of counseling and psychotherapy: Systems, strategies, and skills*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Seligman, L. ve Reichenberg, L. W. (2010). *Theories of Counseling and Psychotherapy: Systems, Strategies, And Skills*. New Jersey: Pearson.
- Sezal, İ. (1992). *Şehirleşme*. İstanbul: Ağaç Yayınları.
- Sharry, J., & Owens, C. (2000). 'The Rules of Engagement': A Case Study of a Group with 'Angry' Adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(1), 53-62.
- Smock, SA., Trepper, TS & Wetchler, JL. (2008). Solution-focused group therapy for level 1 substance abusers. *Journal of Marital and Family Therapy* , 34:107-120.
- Sparrer, I. (2012). *Çözüm Odaklı Yaklaşım ve Sistemik Yapısal Dizime Giriş*. (Çev. E. Suvarierol). İstanbul: Pan Yay.
- Spilsbury, G. (2012). Solution-focused brief therapy for depression and alcohol dependence: A case study. *Clinical Case Studies* , 11:263-275.
- Şahin H. ve Doğu S. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi, *İlköğretim Online*,17(3): 1402-1416.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 105-126.
- Tamam İ., Yürekli M., Başaran Ö. ve Uskun E. (2015). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıkları ve Çevresel Tutumları, *Smyrna Tıp Dergisi-Araştırma Makalesi* (8):8-17.

- Tekbaş, Ö.F. (2010). Çevre Sağlığı. Gülhane Askeri Tıp Akademisi Basımevi: Ankara.
- Teksöz, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 307-320.
- Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. Journal of Transformative Education, 7(3), 245-264
- Thorslund, KW. (2007). Solution-focused group therapy for patients on long-term sick leave: A comparative outcome study. Journal of Family Psychotherapy, 18: 11-24.
- Tuna, D. (2012). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.*
- Uslu, İ. (1995). Çevre Sorunları, İnsan Yayınları, İstanbul.
- Uysal, R. (2014). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerde Risk Alma Davranışına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Uzun, N. ve Sağlam, S. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 30(2006): 240-250.
- Vallaire, LT., Hicks, J & Growe, R. (2011). Solution-focused brief therapy: An interventional approach to improving negative student behaviors. Journal of Instructional Psychology, 38:224-234.
- Vandereycken, W. (2011). Media hype, diagnostic fad or genuine disorder? Professionals' opinions about night eating syndrome, orthorexia, muscle dysmorphia,
- Yavuz, F. ve Keleş, Ruşen (1983). Çevre Sorunları, (Genişletilmiş Yeni Baskı), A.Ü. SBF Yayınları: Ankara.

- Yavuz, S. (2018). Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Yıldırım H, Beslenme Davranış Bozukluğu Olan Bireylerde Çözüm Odaklı Yaklaşım Temelli Grup Danışmanlığının Kaygı Ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarına Etkisi, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya 2019, 88.
- Young, S & Holdorf, G. (2003). Using solution focused brief therapy in individual referrals for bullying. *Educational Psychology in Practice*. 19:271-282.
- Yücel, E. Ö. ve Özkan, M. (2018). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunları Algılarındaki Değişimin İncelenmesi: Kocaeli Örneği, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44): 146-160.
- Wakefield, S., Day, P., & Stansfield, K. (2010). Taking a solution-focused approach to public health. *British Journal of School Nursing*, 5(7), 338-343.
- Walter, J. L., & Peller, J. E. (1992). *Becoming solution-focused in brief therapy*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Walter JL, Peller JE. (2013) *Becoming solution-focused in brief therapy*, Routledge.
- Walsh, J. (2010). *Theories for Direct Social Work Practice* , 2. Basım. Belmont, CA: Wadsworth.