



Çevreye Yönelik Tutum ile Okul Bahçesi Yeşil Alan Kullanımının Çocuklardaki Çatışma Çözme Davranışlarını Yordama Düzeyi

The Level of Environmental Attitudes and Schoolyard Green Space Use Predicting Conflict Resolution Behaviors in Children

Filiz Aksu¹, Hatice Öner²

ÖZET

Amaç: Araştırma, çocuklarda çevreye yönelik tutum ile okul bahçesi yeşil alan kullanımının çatışma çözme davranışlarını yordama düzeyinin incelenmesi amacıyla analitik kesitsel olarak yapılmıştır. **Gereç ve Yöntem:** Aydın ili, Efeler Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 16 ortaokulda 2020-2022 eğitim öğretim döneminde, rastgele yöntemle seçilen, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf kademelerinde eğitim-öğretimlerine devam eden, 1489 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler sosyodemografik özelliklere ilişkin Kişisel bilgi formu, Çevresel Tutum Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranışları Belirleme Ölçeği, kullanılarak toplanmıştır. **Bulgular:** Öğrencilerin çevresel tutum ölçeği puan ortalaması 98.2 ± 13 , çatışma çözme davranışları belirleme ölçeği puan ortalamasının 50.9 ± 9.0 olduğu görülmüştür. Öğrencilerde çevresel tutum ölçeği toplam puanı arttıkça (98.2) çatışma çözme davranışları belirleme saldırganlık puanının azaldığı (15.3), çatışma çözme davranışları belirleme problem çözme puanının arttığı (35.7) ve ÇCDBÖ toplam puanının arttığı (50.9) görülmüştür. Çevresel tutum ölçeği puan ortalaması ile çocukların kardeş sayısı, aile gelir durumu, baba ve annenin öğrenim düzeyi ve annenin çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Çevresel tutum ölçeği toplam puanı ve annenin mesleğinin çatışma çözme davranışları belirleme ölçeği toplam puanını yordama düzeyi anlamlı çıkmıştır ($1.007-3.365/0.297-0.983$). **Sonuç:** Öğrencilerin çevresel tutum puanı yükseldikçe saldırganlık düzeyinin düştüğü, çatışma çözme davranışlarının arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğrencisi, Okul Bahçesi, Çevresel Tutum, Çatışma Çözme

ABSTRACT

Objective: The research was conducted as an analytical cross-sectional study to examine the attitudes towards children and the prediction of schoolyard green area conflicts. **Materials and Methods:** In the 2020-2022 academic year, mixed education in Efeler district of Aydın province was carried out with 1489 students, on a voluntary basis, who continued their education in six secondary schools, fifth grades, seventh grade, and eighth grade levels. Data were collected using the personal information formula regarding sociodemographic events, the Environmental Attitude Scale and the Conflict Resolution Behavior Determination Scale. **Results:** It was observed that the score indicating a conflict attitude was 98.2 ± 13 , and the score indicating a conflict attitude was 50.9 ± 9.0 . It was observed that as the total score of the environmental attitude scale increased in the students (98.2), the aggression score of determining conflict resolution behaviors decreased (15.3), the problem-solving score of determining conflict resolution behaviors increased (35.7), and the total score of ÇCDBS increased (50.9). When the environmental attitude scale average score was evaluated in terms of the number of siblings, family income level, education level of the father and mother, and whether the mother was working, a statistically significant difference was detected. The prediction level of the environmental attitude scale total score and the mother's profession for the conflict resolution behavior determination scale total score was found to be significant ($1.007-3.365/0.297-0.983$). **Conclusion:** Within the scope of the findings obtained from the study, it was observed that as the environmental attitude score of the students increased, the level of aggression decreased, and conflict resolution behaviors increased.

Keywords: Secondary School Student, Schoolyard, Environmental Attitude, Conflict Resolution

¹Uzman Öğretmen. ORCID: 0000-0001-9427-8828 (Sorumlu Yazar)

²Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Aydın, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6556-5753

Sorumlu Yazar: Filiz Aksu, emekli öğretmen, e-posta: filizaksu45@gmail.com

*Bu makale 'Çevreye Yönelik Tutum ile Okul Bahçesi Yeşil Alan Kullanımının Çocuklardaki Çatışma Çözme Davranışlarını Yordama Düzeyi' isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



Bu eser [Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) ile lisanslanmıştır.

GİRİŞ

Çevre, canlı ve cansız varlıklar arasındaki etkileşimler bütünü olarak tanımlanabilir (Marın ve Yıldırım, 2004). Ertürk (2017), çevreyi canlıların hayatını devam ettirdiği “doğal çevre” ve insan müdahalesiyle oluşturulmuş "yapay çevre" kavramları ile tanımlamıştır. Doğal çevre, insan eliyle oluşmamış, insan müdahalesi olmayan veya değiştirilemeyen tüm doğal kaynaklar olarak adlandırılabilir (Ertürk, 2017). Yapay çevre ise insanın, var olduğundan beri doğal çevreden faydalanarak oluşturduğu şehirler, evler ve yollar gibi tüm varlıkları kapsamaktadır (Yıldız vd., 2000). Doğal ve yapılı çevre ile ilişkili tanımlanması gereken bir başka çevre ise okul çevresidir.

Okul öğrencilerin eğitsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi açısından son derece önemlidir. Bununla birlikte okul, kişilerarası etkileşimin yoğun yaşandığı ortamlar olduğu için çatışmalar da yoğun olarak yaşanabilmektedir (Güvenir, 2005). Çocuklar arasında sinirlilik ve saldırganlık gibi istenmeyen birtakım davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Çocukların gelişimsel dönem özellikleri de bu tür kişiler arası ilişkilerde birtakım sorunların yaşanmasında etkili olabilmektedir.

Gelişimsel olarak 11-14 yaş aralığı, ortaokul dönemine denk gelmekle birlikte, aynı zamanda erinlik dönemi olarak da tanımlanmaktadır (Kabakçı ve Korkut, 2010). Bu dönem, bireyde sosyal, ahlaki, psikolojik, kültürel alanlarda farklı değişikliklerin meydana geldiği ergenliğe geçiş sürecidir (Çalış ve Büyükakıncı, 2019). Erinlik döneminde hızlı büyümeye bağlı olarak ortaya çıkabilecek bedensel değişimler, akademik sorumlulukların yanında sosyal beklentilerin artması, anne ve babadan daha bağımsız olma ve akranlarıyla daha fazla zaman geçirme isteği, kimliğiyle ilgili sorularına cevap bulmaya çalışması gibi çeşitli durumlar gözlemlenmektedir (Gander ve Gardiner, 2007). Yaşanan bunca gelişmeler sonucunda, zaman zaman bazı iletişim sorunları ile çatışmalar yaşanabilmektedir (Gül ve Güneş, 2009).

Bir veya daha fazla kişinin bir konuda anlaşamaması, kişilerarası çatışma olarak tanımlanırken, bireylerin ihtiyaç ve dürtülerinin çakıştığı durumlarda kendi kendisiyle çatışma yaşaması ise içsel çatışma olarak tanımlanmaktadır (Öner, 2006). Araştırmalar, ortaokul dönemindeki öğrenciler arasında şiddet, kavga, isim takma gibi istenmeyen davranış biçimlerinin çok yaygın olduğunu göstermektedir (Johnson vd., 1994). Birçok nedenden dolayı okullarda istenmeyen öğrenci davranışları görülebilmektedir. Yapılan çalışmalarda, çocuk ve ergenler arasında saldırgan davranışların yaygınlaştığını ve buna bağlı olarak bazı öğrencilerde farklı düzeylerde travmaların oluştuğu belirtilmektedir (Bacıoğlu ve Özdemir, 2012; Webster-Stratton ve Lindsay 1999). Öğrenciler, eğitim gördükleri okullarda onlarca, bazen de yüzlerce akranlarıyla aynı ortamı paylaşmaktadırlar. Aynı ortamı paylaşan öğrencilerin geçmişi, kültürel değerleri, sosyal çevresi, biyolojik yapıları, zihinsel gelişimleri, algıları, ihtiyaçları, düşünceleri, davranışları ve kişilikleri birbirlerinden farklıdır. Öğrencilerin bu vb. kişisel farklılıklardan dolayı sınıfta ve okulda sorun yaşamaları oldukça doğaldır (Türnüklü, 2007). Öğrenciler arasında yaşanan şiddet gibi önemli sorunların görülmesinde, okul içi ve dış çevre koşullarının da etkili olduğu belirtilmiştir (Arslan, 2015).

Okullarda, öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları azaltmak üzere, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunulabilecek becerilerin kazandırılması son derece önemlidir. Bu kapsamda, okullardaki saldırganlık ve şiddetin, bireyin eğitim faaliyetlerini ve ruhsal sağlığını olumsuz etkileyebileceği göz önüne alındığında, önleyici çalışmalara ihtiyaç vardır (Hawkins ve Lishner, 1987). Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, açık ve yeşil alanların, çocukların

fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediği, hayal güçlerini ve dikkat sürelerini artırdığı ve böylece daha yaratıcı ve stressiz bireyler haline geldikleri vurgulanmıştır (Barbour, 1999). Bununla birlikte doğa, kendini devamlı olarak yenileyip değiştirirken, doğayla iç içe olan bir çocukta kendine saygı, güven ve aidiyet gibi kişilik özellikleri gelişmektedir (Çukur, 2011). Bununla birlikte okul bahçelerinde etkili oyun alanları olmasının çocuklar arasındaki davranış sorunlarının çözümlenmesine önemli katkılar verebileceği vurgulanmıştır (Karadağ vd., 2012). Başka bir çalışmada, okul bahçelerinin öğrencilerin güçlü bir çevre bilincinin gelişmesine katkı verdiği ancak okulların bu amaca hizmet etmekte yeterince etkili olmadığı belirtilmiştir (Plaka ve Skanavis, 2016).

Okul ve çevresi planlanırken sadece fiziksel büyüklüğü ve kalitesinin değil, aynı zamanda, doğaya en yakın biçimde tasarlanmış çocuk oyun alanlarının onarıcı ve iyileştirici etkisinin de göz önünde bulundurulduğu, disiplinler arası bir yaklaşımla, mimar, eğitimci, yönetici, öğretmen, okul hemşiresi ve öğrencilerin birlikte çalışıp tasarlayacağı plan ve projelerin önemine dikkat çekilmiştir (Al-Azzawı ve Inalhan, 2018). Literatürde genellikle okul çevre düzenlemesinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin vurgulandığı araştırmanın (Akbaba ve Turhan, 2016) olduğu fakat, okul bahçesi yeşil alan kullanımı, çevreye yönelik tutumlar ile çatışma çözme davranışlarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Erinliğin geçiş dönemi olması ve gelişimsel olarak çok yönlü ve hızlı değişimlerin yaşanması, çocuk ergen ruh sağlığının korunması açısından değerlendirildiğinde, konu toplum ruh sağlığı hemşireliği ve okul hemşireliği açısından da son derece önemlidir. Çünkü çocukluk ve ergenlik dönemi çevresel faktörlerden oldukça fazla etkilenen özel bir gelişim evresidir (Ayhan vd., 2022). Bu dönemde herhangi çevresel nedenlere bağlı olarak oluşacak sorunların normal gelişimi aksatacağı göz önüne alındığında, çocuk ergen ruh sağlığının korunması ve ruhsal bozuklukların önlenmesinin çok büyük önemi vardır. Bu bağlamda birincil koruyucu önlemler doğrultusunda, çocuk ergen ruh sağlığını tehdit eden, zorlayıcı nitelik taşıyan ya da zararlı olma potansiyeli gösteren sosyal koşulların belirlenerek iyileştirilmesi amacıyla, gerekli düzenleme ve önleme çalışmalarının yapılmasında eğitimciler kadar okul hemşiresinin de önemli rol ve sorumlulukları vardır. Ayrıca araştırma ile erinlik dönemindeki çocuğun her yönden sağlıklı bir birey olabilmesinde, okul bahçelerinin kullanımının çok yönlü olarak araştırılmasının alan yazına çok yönlü katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bu gerekçeler ışığında bu çalışmada, çevreye yönelik tutum ile okul bahçesi yeşil alan kullanımının, çocuklardaki çatışma çözme davranışlarını yordama düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Bunlar;

1. 11-14 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. 11-14 yaş çocuklarının çatışma çözme becerisi ne düzeydedir?
3. 11-14 yaş çocuklarının çatışma çözme becerisi ile çevre tutumu arasında ilişki var mıdır?
4. 11-14 yaş çocuklarının çevre tutumu ve çatışma çözme becerileri, sosyal demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Çevreye yönelik tutum ile okul bahçesi yeşil alan kullanımının çocuklardaki çatışma çözme davranışlarını yordama düzeyi nedir?

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu tanımlayıcı kesitsel araştırma, Aydın ili Efeler ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenimine devam eden öğrencilerle yapılmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 11.727 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırma kapsamına alınan ortaokullar ve öğrenciler rastgele seçilmiştir. Araştırmanın örneklem hacmi hesaplamasında G-Power programı kullanılarak etki boyu büyüklüğü 0.10 (small), güç (1-beta) 0.80 ve alpha 0.05 kabul edilerek yapılan hesaplamada minimum 2448 öğrenciye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir (Faul vd., 2007). Her ortaokul bir tabakayı oluşturmuştur. COVID-19 Pandemi dönemindeki kısıtlıklar nedeniyle öğrencilerle doğrudan bağlantı kurulamamış, okul binası tadilatı gibi nedenlerle toplam 1489 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu değer, evrenin %12.70'ini oluşturmuştur. Bu oran, örneklem büyüklüğünün kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir (Özen ve Gül, 2007).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacı tarafından 01 Şubat-01 Haziran 2021 (5 ay) tarihleri arasında pandemi nedeniyle online anket formu ile toplanmıştır. İlgili tarihlerde çalışmanın yürütüleceği ortaokullara gidilerek, okul müdürlerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Google Formlar üzerinde hazırlanan online anket formunun linki okul müdürleri, sınıf öğretmenleri ve öğrenci/öğrenci velisi ile paylaşılmıştır. Araştırmaya dahil olma kriterlerine uyan öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin ebeveynlerinden elektronik ortamda onamları alınmıştır. Öğrenciler 18 yaşından küçük olduğu için ebeveyn ve çocuk rıza formu hazırlanmıştır. Hazırlanan rıza formlarında çalışma ve çalışmanın amacı hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış, kişisel bilgilerin ve cevapların gizli tutulacağı belirtilmiş ve istedikleri anda çalışmadan ayrılacakları ifade edilmiştir. Öğrencilerin online anket formunu doldurması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Google formlar aracılığı ile oluşturulan anket formlarının sayısı, hedeflenen örneklem sayısına ulaşmadığı için 2021-2022 eğitim öğretim dönemi için alınan ek kurum izinleri ile veriler yüz yüze olarak toplanmıştır. Anket formlarının mükerrer olarak aynı öğrencilerin doldurmaması için onam formlarındaki bilgilere göre, daha önce çalışmaya katılmayan öğrencilere formlar dağıtılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevresel Tutum Ölçeği” ve “Çatışma Çözme Davranışları Belirleme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan araçlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form, ilgili literatür (Al-Azzawı ve Inalhan, 2018; Tandoğan vd., 2016) doğrultusunda öğrencilerin demografik bilgilerinden (yaş, sınıf, anne ve babanın eğitim durumu, gelir durumu, okul bahçesindeki yeşil alan, oyun alanlarının varlığı ve teneffüslerde geçirilen zamanlardaki aktiviteleri vb.) oluşan toplam 23 sorudan oluşmuştur.

Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ): Çevresel tutum ölçeği (ÇTÖ), Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilmiş, toplam 27 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, “Çevresel Davranış Alt Ölçeği” ve “Çevresel Düşünce (Görüş) Alt Ölçeği” olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Çevresel Davranış Alt Ölçeği 13, Çevresel Düşünce Alt Ölçeği ise, bir kısmı negatif (reverse) 14 maddeden oluşmuştur. Çevresel Davranış Ölçeğinden alınabilecek puanlar 13 ile 65 arasında değişirken, Çevresel Düşünce Ölçeğinde ise, 14 ile 70 arasındadır.

Ölçeğin genelinden ise, alınabilecek minimum puan 27, maksimum puan da 135'dir. Bu ölçek ile öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar ile ölçeklerin faktörleri arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. ÇTÖ'nin genelinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .80; Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise .76 olarak saptanmıştır.

Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ): Çalışmada öğrencilerin çatışmalara verdikleri tepkileri ölçmek amacıyla Koruklu (2018) tarafından geliştirilen "Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, bir kendini değerlendirme ölçeği olup, uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dakikadır. Ölçek, çatışma çözme davranışlarını Saldırganlık (küfür, kavga, tehdit, susarak saldırma) ve Problem Çözme (uzlaşma, iş birliği) olmak üzere iki alt ölçekle değerlendirmektedir. Ölçek, 24 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipi değerlendirme kullanılmaktadır. Ölçeği yanıtlayanlardan beşli derecelendirmeyi kullanarak, her bir maddede yer alan çatışma durumlarına verilen tepkilerin, kendi davranışlarına ne derece uygun olduğunu belirtmeleri istenmektedir. Çatışma çözme davranışı açısından yanıtlar (1) "hiçbir zaman uygun değil", (2) "biraz uygun", (3) "uygun", (4) "çoğunlukla uygun" ve (5) "çok uygun" biçimindedir. Ölçekte yer alan 1., 3., 5., 7., 9., 11., 13., 15., 17., 19., 21. ve 23. maddeler, ölçeğin saldırganlık boyutuyla; 2., 4., 6., 8., 10., 12., 14., 16., 18., 20., 22. ve 24. maddeleri ise ölçeğin problem çözme boyutuyla ilgilidir. Her bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12'dir. Puanın yüksek oluşu, o davranışın sık görüldüğü anlamına gelmektedir. Yani, ölçeğin "Saldırganlık" alt ölçeğinden yüksek puan almak, çatışma çözme açısından olumsuz bir durumken, "Problem Çözme" alt ölçeğinden yüksek puan almak, çatışma çözme açısından olumlu bir durumdur. ÇÇDBÖ'nün geçerlik ve güvenirliği, Koruklu (2018) tarafından 6, 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için, Ankara Üniversitesi, EPH Bölümünün Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında çalışan uzmanların görüşleri alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ise, faktör analiziyle bakılmış ve her bir maddenin kendi faktörü ile verdikleri yük değerlerinin .40'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Çatışma çözme davranışları bakımından maddelerin ne denli ayırt edici oldukları madde analizi ile incelenmiş ve madde toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, madde ayırt edicilik düzeyleri bakımından maddelerin iyi derecede oldukları görülmüştür. ÇÇDBÖ'nün güvenirliği, test tekrar test güvenirlik analizi ile incelenmiş, saldırganlık boyutu için $r = .64$ ve problem çözme boyutu için $r = .66$ değerleri bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığına ise Cronbach-Alpha ile bakılmış, ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, saldırganlık boyutu için $r = .85$, problem çözme boyutu içinse $r = .83$ olarak belirlenmiştir. Bu değerler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Koruklu, 2018).

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 21.0 istatistik programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu görsel (histogram ve olasılık grafikleri) ve analitik yöntemler (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk testleri) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın tanımlayıcı istatistikleri için normal dağılıma uyan verilerde ortalama ve standart sapma, normal dağılıma uymayan verilerde ortanca ve minimum-maksimum kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda sürekli değişkenlerin parametrik özellik göstermeyen verilerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Sürekli değişkenlerin parametrik özellikleri taşımayanlarının korelasyonunda Spearman

Korelasyon testi kullanılmıştır. Aralarında korelasyon olan değişkenler tek veya çok değişkenli lineer regresyon analizine dahil edilmiştir. Sonuç değişkeninin, regresyon modelinin analizinde lineer regresyon analizi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık için $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin %23.1'i 5. sınıfta, %31.8'i 6. sınıfta, %27.8'i 7. sınıfta, %17.3'ü 8. sınıftaydı. %8.7'si 10, %32.4'ü 11, %30.6'sı 12, %22.4'ü 13, %5.9'u 14 yaşındaydı. %92.2'si ailesiyle, %6.4'ü annesiyle, %1'i babasıyla yaşamaktaydı. Öğrencilerin %82.6'sının 1-3 arasında, %17.4'ünün 4'ten fazla kardeşi vardı. Öğrencilerin baba (%52.9) ve anne öğrenim durumları (%50.5) lise ve üstü düzeydeydi. Ayrıca öğrencilerin %13.7'nin babasında, %14.2'sinin annesinde sürekli bir hastalık mevcuttur. Öğrencilerin "okul bahçesi denilince aklınıza ne geliyor?" sorusuna verdikleri cevapların %17.4'ünün açık yeşil çim alanlar, %12.9'unun geniş toplu oturma alanları, %12.1'inin eğitim bahçesi, %11.8'inin küçük aktivite alanları, %10.5'inin boş, beton alanlar olduğu cevabını verdiği görülmüştür. Öğrencilerin "okul bahçesinde nelerin olmasını isterdiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar da %17.8'inin ağaçlık alanlar, %14.8'inin serbest oyunların oynanabileceği düz ve yer alanlar yer küçük tepelerin bulunduğu açık çim alanlar, %14.0'ının evcil hayvanlar, %13.8'inin oyun bahçesi, %11.4'ünün seksek, labirent, denge bulma gibi yere çizilebilen oyunların oynandığı sert zeminler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin "oyun alanlarında ne tür oyun aletlerinin olmasını isterdiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar da %10.5'inin tırmanma ağı, %9.2'sinin teleferik, %8.5'inin salıncak, %8.1'inin çoklu oyun aletleri, %7.7'sinin tırmanma direği olduğu görülmüştür. "Teneffüslerde genellikle neler yaparsınız?" sorusuna, öğrencilerin %26'nın arkadaşlarıyla sohbet etmek/oyun oynamak, %23.2'sinin okul bahçesinde dolaşmak, %21.1'inin sportif faaliyetler, %6.5'inin kitap okuma, %5.9'unun yalnız kalmak cevabını verdiği tespit edilmiştir. "Okulunuzun bahçesinde yeşil ve toprak alan var mı?" sorusuna, öğrencilerin %68,4'ü okulun bahçesinde yeşil ve toprak alanın var olduğu, %31.6'sı var olmadığı cevabını vermiştir. "Okulunuzun bahçesinde toprak ve yeşil alanın var olması sizi genel olarak nasıl etkiliyor?" sorusuna öğrencilerin %54.3'ü toprak ve yeşil alan içinde olmak beni mutlu ediyor, %24.4'ü derslerin yorgunluğunu atıyorum, %17.8'i bende bir etkisi yok cevabını vermiştir. "Okulunuzun bahçesinde yeşil ve toprak alanın olmaması sizi genel olarak nasıl etkiliyor?" sorusuna öğrencilerin %37.4'ü ders aralarında beton zeminde zaman geçirmek sıkıcı, %26.5'i beni olumsuz etkilemiyor, %17.6'sı ders yoğunluğu ve stresimi atmama yardım etmiyor, gergin oluyorum, %13.4'ü okul bahçesi ile çok bağlantım yok bu konuyla ilgili duygularım belirsiz cevabını vermiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) Puan Ortalamalarının Değerlendirilmesi (n=1489)

	ÇÇDBÖ Saldırganlık	P	ÇÇDBÖ Problem Çözme	P	ÇÇDBÖ Toplam	P
Sınıfı	5.00	13.4±6.8	36.9±7.2		50.4±8.4	
	6.00	15.4±7.9	36.0±7.1	0.000*	51.4±9.1	0.004*
	7.00	15.3±7.0	34.7±7.6		50.0±8.7	
	8.00	17.5±7.6	34.9±7.8		52.4±9.9	

Tablo 1 (Devam). Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) Puan Ortalamalarının Değerlendirilmesi (n=1489)

Yaşı	10.00	13.6±6.7		37.0±6.6		50.6±8.4	
	11.00	14.5±7.4		36.3±7.1		50.8±8.5	
	12.00	15.1±7.5	0.000*	35.3±7.3	0.006*	50.4±9.1	0.003*
	13.00	16.3±7.2		35.0±8.0		51.3±9.4	
	14.00	19.5±8.4		34.2±8.1		53.7±9.9	
Yaşadığı kişi	Ailesi	15.3±7.5		35.6±7.5		50.9±9.2	
	Annesi	15.3±7.1	-0.649	36.4±6.3	-0.829	51.7±6.9	-0.508
	Babası	15.5±6.5		34.9±7.6		50.4±5.5	
	Velisi	13.0±8.6		34.7±6.8		47.7±10.6	
Kardeş sayısı (kendisiyle birlikte)	1-3	15.1±7.5		35.7±7.5		50.8±9.2	
	4 veya üstü	16.0±7.6	-0.057	35.5±7.0	-0.305	51.5±8.1	-0.388
Ailenin gelir durumu	1500-3000	15.0±7.2		35.7±7.6		50.7±8.8	
	3000-4500	15.2±7.1		35.9±7.1		51.1±8.5	
	4500-6000	15.7±7.9	-0.836	34.7±7.7	-0.031	50.4±9.5	-0.373
	6000tl veya üstü	15.6±8.2		36.4±7.4		52.0±9.7	
Babanın mesleği	İşçi	15.8±7.7		34.9±7.7		50.7±9.9	
	Memur	14.1±7.1		37.0±6.9		51.2±8.3	
	Serbest Meslek	15.5±7.5	0.067	35.4±7.5	0.003*	50.9±9.0	0.842
	Emekli	15.1±6.5		37.0±6.3		52.1±6.5	
	Çalışmıyor	13.4±6.9		36.4±9.3		49.8±6.9	
Babanın öğrenim durumu	Lise altı eğitim düzeyi	15.5±7.6		35.3±7.5		50.8±9.2	
	Lise ve üstü eğitim düzeyi	15.1±7.4	-0.611	35.9±7.4	-0.073	51.1±8.8	-0.436
Babanın sürekli hastalığı	Yok	15.3±7.5		35.6±7.4		50.9±9.0	
	Var	15.5±7.4	-0.500	35.6±7.7	-0.764	51.1±9.2	-0.526
Annenin mesleği	Ev Hanımı	15.4±7.4		35.1±7.5		50.5±9.0	
	İşçi	15.5±8.1		37.9±6.6		53.4±9.0	
	Memur	14.6±7.7		36.6±7.1		51.2±9.0	
	Serbest Meslek	15.5±7.4	-0.243	36.7±7.5	0.000*	52.3±9.2	0.001*
	Emekli	16.6±7.0		38.1±4.9		54.8±7.2	
Annenin öğrenim durumu	Çalışmıyor	8.5±.7		34.5±9.2		43.0±8.5	
	Lise altı eğitim düzeyi	15.5±7.4		35.2±7.6		50.7±8.8	
	Lise ve üstü eğitim düzeyi	15.1±7.5	-0.238	36.1±7.2	-0.015	51.2±9.2	0.166
Annenin sürekli hastalığı	Yok	15.2±7.5		35.7±7.4		50.9±9.0	
	Var	15.7±7.5	-0.276	35.4±7.6	-0.673	51.2±9.0	-0.671

*p<0.05

Tablo 1’de ÇÇDBÖ puan ortalamaları öğrencilerin demografik özelliklerine göre Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi ile değerlendirilmiştir. ÇÇDBÖ problem çözme puanı ailenin gelir durumu, annenin çalışma durumu ve anne öğrenim durumu açısından değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. ÇÇDBÖ problem çözme ortalama puanı ailenin gelir durumu 6000 TL ve altında olanlarda 35.5 ± 7.4 , 6000 TL üzerinde olanlarda 36.4 ± 7.4 olarak bulunmuş ve ailenin gelir durumu 6000 TL üzerinde olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ($p=0.039$). ÇÇDBÖ problem çözme ortalama puanı annesi bir işte çalışanlarda 36.9 ± 7.1 , çalışmayanlarda 35.1 ± 7.5 olarak saptanmış ve annesi bir işte çalışanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p=0.000$). ÇÇDBÖ problem çözme ortalama puanı anne öğrenim durumu lise altı eğitim düzeyi olanlarda 35.2 ± 7.6 , lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda 36.1 ± 7.2 olarak bulunmuş ve anne öğrenim durumu lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ($p=0.015$). Öğrencilerin yaşları, sınıfı, yaşadığı kişiler, kardeş sayısı, babanın mesleği ve öğrenim durumu, anne ve babanın sürekli hastalık durumları incelendiğinde anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Çevre Tutum Ölçeği (ÇTÖ) Puan Ortalamalarının Değerlendirilmesi (n=1489)

		Çevresel Davranış Alt Ölçeği	p	Çevresel Düşünce Alt Ölçeği	p	Çevresel Tutum Ölçeği Toplam	p
		Ortalama±SS		Ortalama±SS		Ortalama±SS	
Sınıfı	5.00	42.4±8.8		58.6±9.4		101.0±12.8	
	6.00	39.6±9.6	0.000*	58.2±9.4	0.048	97.8±14.1	0.000*
	7.00	39.1±9.3		58.0±10.0		97.1±13.8	
	8.00	37.3±9.6		59.7±9.4		97.0±13.6	
Yaşı	10.00	40.1±9.1	0.001*	58.0±9.5	0.492	98.1±12.9	0.020
	11.00	41.3±9.2		58.7±9.4		99.9±13.5	
	12.00	39.0±9.5		58.2±9.5		97.2±13.7	
	13.00	38.7±10.0		58.9±9.9		97.6±14.0	
	14.00	38.3±9.0		58.6±10.0		96.9±14.1	
Yaşadığı kişi	Ailesi	39.6±9.5	0.440	58.5±9.6	0.410	98.2±13.7	0.797
	Annesi	40.5±9.3		58.8±9.5		99.3±13.3	
	Babası	41.6±12.4		55.7±9.8		97.3±16.6	
	Velisiyle	43.8±7.6		54.0±11.7		97.8±17.9	
Kardeş sayısı (kendisiyle birlikte)	1-3	39.6±9.5	0.249	59.3±9.1	0.000*	98.8±13.4	0.000*
	4 veya üstü	40.4±9.6		54.9±11.0		95.3±14.7	
Ailenin gelir durumu	1500-3000	40.0±9.7		57.8±9.3		7.7±14.1	
	3000-4500	39.6±8.6	0.781	58.2±9.5	0.000*	97.8±12.7	0.100
	4500-6000	39.9±9.9		58.4±9.8		98.2±14.3	

Tablo 2 (Devam) Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Çevre Tutum Ölçeği (ÇTÖ) Puan Ortalamalarının Değerlendirilmesi (n=1489)

	6000tl veya üstü	39.4±9.9		60.6±9.6		99.9±1.8	
Babanın mesleği	İşçi	39.6±9.7		56.1±10.7		95.7±14.6	
	Memur	39.7±9.4		60.2±8.5		99.9±13.0	
	Serbest Meslek	39.9±9.6	0.675	58.8±9.3	0.000*	98.7±13.6	0.003*
	Emekli	38.4±7.3		61.6±6.8		100.0±10.1	
	Çalışmıyor	37.9±8.3		61.9±6.9		99.8±12.5	
	Babanın öğrenim durumu	Lise altı eğitim düzeyi	39.8±9.2		56.8±9.9		96.6±13.7
Lise ve üstü eğitim düzeyi		39.7±9.7	0.667	60.1±9.0	0.000*	99.7±13.6	0.000*
Yok		39.8±9.5		58.4±9.6	0.508	98.2±13.8	
Babanın sürekli hastalığı	Var	39.6±9.7		58.9±9.4		98.5±13.6	
	İşçi	41.4±9.3		59.0±9.2		100.4±14.2	
	Memur	39.4±10.1	0.767	60.4±8.4		99.8±13.7	0.826
	Serbest Meslek	40.8±10.2		59.8±9.0		100.6±13.5	
	Emekli	38.3±7.1		61.5±6.1		99.8±10.8	
	Çalışmıyor	33.5±20.5		60.0±8.5		93.5±29.0	
	Annenin öğrenim durumu	Lise altı eğitim düzeyi	39.9±9.3		56.2±10.3		96.1±13.8
Lise ve üstü eğitim düzeyi		39.6±9.7	0.631	60.8±8.2	0.000*	100.4±13.3	0.000*
Annenin sürekli hastalığı	Yok	39.8±9.5		58.7±9.5		98.5±13.6	
	Var	39.3±9.3	0.408	57.3±10.3	0.072	96.5±14.4	0.076

*p<0.05

Tablo 2’de öğrencilerin demografik özelliklerine göre ÇTÖ puan ortalamaları arasındaki farkın analizinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Öğrencilerin kardeş sayısı, babanın çalışma durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu ve anne öğrenim durumlarına göre çevresel düşünce alt ölçeği puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Kardeş sayısı 1-3 olan öğrencilerin, çevresel düşünce alt ölçeği puan ortalaması (X=59.3±9.1) anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır (p=0.000). Babası çalışmayanların çevresel düşünce alt ölçeği puan ortalaması (X=61.7±6.8) anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir (p=0.022). Babası lise ve üstü eğitim düzeyi olan öğrencilerin çevresel düşünce alt ölçeği puan ortalaması (X=60.1±9.0) olarak bulunmuş olup diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksektir (p=0.000). Annesi çalışan öğrencilerin çevresel düşünce alt ölçeği puan ortalaması (X=59.9±8.8), diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir (p=0.000). Annesi lise ve üstü eğitim düzeyinde olan öğrencilerin, çevresel düşünce alt ölçeği puan ortalaması (X=60.8±8.2) olarak bulunmuş olup diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (p=0.000). Kardeş sayısı 1-3 olanların (X=98.8±13.4) çevresel tutum ölçeği puan ortalaması diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (p=0.000). Baba öğrenim durumu lise ve üstü eğitim düzeyi olanların çevresel tutum ölçeği puan ortalaması (X=99.7±13.6) diğerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır (p=0.000). Aynı şekilde annesi çalışan öğrencilerin çevresel tutum ölçeği puan ortalaması (X=100.2±13.7)

diğerlerine yüksek çıkmış ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0.000$). Benzer şekilde anne öğrenim durumu lise ve üstü eğitim düzeyi olan öğrencilerin, çevresel tutum ölçeği puan ortalaması ($X=100.4\pm 13.3$) anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ($p=0.000$).

Tablo 3. Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği Puanları ile Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Puan Ortalamalarının Korelasyonu (n=1489)

		Çevresel Davranış Alt Ölçeği	Çevresel Düşünce Alt Ölçeği	Çevresel Tutum Ölçeği Toplam
ÇÇDBÖ Saldırganlık	r	-.218	-.177	-.283
	p	.000*	.000*	.000*
	N	1489	1489	1489
ÇÇDBÖ Problem Çözme	r	.267	.319	.411
	p	.000*	.000*	.000*
	N	1489	1489	1489
ÇÇDBÖ Toplam	r	.039	.118	.110
	p	.128	.000*	.000*
	N	1489	1489	1489

$p^* < 0.05$

Tablo 3'te öğrencilerin çevresel tutum ölçeği puan ortalamaları ile çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği puan ortalamalarının korelasyonu değerlendirilmiştir. Sürekli değişkenlerin parametrik özellikleri taşımayanlarının korelasyonunda Spearman Testi kullanılmıştır. Tablo incelendiğinde çevresel davranış alt ölçeği puanı ile ÇÇDBÖ saldırganlık puanı arasında negatif yönde (-218), çevresel davranış alt ölçeği puanı ile ÇÇDBÖ problem çözme puanı arasında pozitif (267) yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmış ve çevresel davranış alt ölçeği puanı arttıkça (39.7±9,5) ÇÇDBÖ saldırganlık puanının azaldığı (15.3±7,5) ve ÇÇDBÖ problem çözme puanının arttığı (35.7±7.4), çevresel davranış alt ölçeği puanı azaldıkça ÇÇDBÖ saldırganlık puanının arttığı ve ÇÇDBÖ problem çözme puanının azaldığı tespit edilmiştir. Çevresel düşünce alt ölçeği puanı ile ÇÇDBÖ saldırganlık puanı arasında negatif yönde (-117), çevresel düşünce alt ölçeği puanı ile ÇÇDBÖ problem çözme (319) ve ÇÇDBÖ toplam puanları (118) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiş ve çevresel düşünce alt ölçeği puanı arttıkça (58.5±9.6) ÇÇDBÖ saldırganlık puanının (15.3±7.5) azaldığı, ÇÇDBÖ problem çözme puanının (35.7±7.4) arttığı ve ÇÇDBÖ toplam puanının (50.9±9.0) arttığı, çevresel düşünce alt ölçeği puanı azaldıkça ÇÇDBÖ saldırganlık puanının arttığı, ÇÇDBÖ problem çözme puanının azaldığı ve ÇÇDBÖ toplam puanının azaldığı saptanmıştır. Çevresel tutum ölçeği toplam puanı ile ÇÇDBÖ saldırganlık puanı arasında negatif yönde (-283), çevresel tutum ölçeği toplam puanı ile ÇÇDBÖ problem çözme (411) ve ÇÇDBÖ toplam puanları (110) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunmuş ve çevresel tutum ölçeği toplam

puanı arttıkça ÇÇDBÖ saldırganlık puanının azaldığı, ÇÇDBÖ problem çözme puanının arttığı ve ÇÇDBÖ toplam puanının arttığı, çevresel düşünce alt ölçeği puanı azaldıkça ÇÇDBÖ saldırganlık puanının arttığı, ÇÇDBÖ problem çözme puanının azaldığı ve ÇÇDBÖ toplam puanının azaldığı görülmüştür.

Tablo 4. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçek Puan Ortalamasını Yordama Güçlerinin İncelenmesi (n=1489)

	ÇÇDBÖ Toplam Puanı					Durbin-Watson	
	OR	95.0% GA		Tolerans	VIF		p
		Alt sınır	Üst sınır				
Çevresel Tutum Ölçeği Toplam Puanı	.064	.030	.098	.958	1.044	.000*	
Sınıf	-.014	-.833	.804	.297	3.364	.972	
Yaş	.530	-.261	1.321	.302	3.314	.189	
Kiminle yaşıyorsunuz	.213	-1.159	1.586	.981	1.019	.760	
Kardeş sayısı	1.231	-.039	2.501	.904	1.107	.057	
Ailenin gelir durumu	.232	-.230	.694	.813	1.230	.325	
Babanın mesleği	-.042	-.549	.466	.973	1.028	.872	
Babanın öğrenim durumu	-.264	-1.481	.953	.567	1.762	.670	
Annenin mesleği	.537	.112	.963	.915	1.093	.013	
Annenin öğrenim durumu	.269	-.988	1.526	.530	1.885	.675	

1.737

P* < 0.05

Tablo 4'te bağımsız değişkenler olarak belirlenen öğrencilerin bazı sosyo demografik özelliklerinin ÇÇDBÖ toplam puan ortalamasını yordama gücünü ortaya koymak için Lineer regresyon analiz yapılmıştır. VIF değerleri 10'un altında (1.007-3.365) ve tolerans 0.1'in (0.297-0.983) üzerinde saptandığı için, değişkenler arasında anlamlı bir çoklu bağıntı olmadığı varsayılmıştır. Analiz sonucuna göre çevresel tutum ölçeği toplam puanı ve annenin mesleğinin ÇÇDBÖ toplam puanını yordama düzeyi anlamlı çıkmıştır (1.007-3.365/ 0.297-0.983). ÇÇDBÖ toplam puanı artmasında çevresel tutum ölçeği toplam puanındaki artışı ve annenin mesleğinin olmasının etkili olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

Bu bölümde, çevreye yönelik tutum ile okul bahçesi yeşil alan kullanımının, çocuklardaki çatışma çözme davranışlarını yordama düzeyine yönelik ortaya çıkan bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Çalışma sonucunda, yeşil alanlarda vakit geçiren ve çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştiren çocuklar, karşılaştıkları problem ve çatışmaları daha barışçıl yöntemlerle çözmeye çalıştıkları görülmüştür. Copple ve Bredekamp (2009) çalışmalarında, dışarıda geçirilen zamanın eğitimin bir parçası olduğunu ve okul bahçelerinin çocukların

gelişimini desteklemede sınıflardan daha etkili ve yararlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Çocukların eğitsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimi için okul bahçeleri yeşil alanların bilimsel araştırmalarla doğruluğu kanıtlanmış olumlu etkileri vardır (Pollin ve Retzlaff-Fürst, 2021).

Araştırmamızda 6. sınıfta okuyan ve ailesiyle birlikte yaşayanlar, kardeş sayısı 1-3 olanlar, babanın öğrenim düzeyi lise ve üstü, serbest meslek grubunda olanlar, babanın gelir düzeyi orta olanlar, babanın sürekli hastalığı olmayanların, annesi ev hanımı, lise üstü düzey eğitim, orta düzey gelir ve sürekli hastalığı olmayanların çevresel tutum ölçeği puanları yüksek bulunmuştur. Ekonomik durum ile ilgili ortaya çıkan sonuçtan farklı olarak bazı çalışmalarda, öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyinin çevresel tutumlarını etkilemediği vurgulanmıştır (Atasoy ve Ertürk, 2008).

Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranış Puan Ortalamaları ve İlişkili Faktörlerin Tartışılması

Çalışmada öğrencilerin çevresel tutum ölçeği ve çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğinden (ÇÇDBÖ) almış oldukları puanlar değerlendirilmiştir. Çocukların çevresel tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması ile çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğinden aldıkları ortalama puan arasında anlamlı fark vardır. Çevreye karşı olumlu tutum geliştiren çocukların çatışma çözme becerilerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Yavuzer'in (2005) yaptığı çalışmada, çocukların en çok saklambaç, yakalamaca gibi benzer oyunları sevdiğini belirtmiştir. Çocuk oyun alanlarında, vücudunu kullanmayı, tehlikeleri tanımayı, üstesinden gelmeyi ve korkusuyla baş etmeyi öğrenir. Bununla birlikte, yardımlaşma, iletişim kurma ve dayanışma duygusu gelişir, özgüven kazanır, konsantrasyonunu artar, yaratıcılığı gelişme gösterir. Böylece çocuklar kendi haklarını korumayı, paylaşmayı ve başkalarının özgürlüklerini ihlal etmemeyi öğrenir (Özgüç, 1998). Okul bahçeleri, yeşil alanlar, açık hava oyun alanları, toplum sağlığı göstergelerine bakıldığında, çocukların sosyalleşmesi, sağlıklı gelişim göstermeleri ve yaşam kalitesinin artması açısından önemli bir öğrenme aracı olduğunu göstermektedir (Algan ve Uslu, 2009). Benzer şekilde okul bahçeleri ve yeşil alanların çocuklarda, okuldan kaçma, sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımı gibi kötü davranışlarında azalmaya yardım ettiğini ortaya koymuşlardır (Fjørtoft vd., 2000).

Bu çalışmada ÇÇDBÖ puan ortalamaları öğrencilerin demografik özelliklerine göre değerlendirilmiştir. ÇÇDBÖ problem çözme puanı ailenin gelir durumu, annenin çalışma durumu ve anne öğrenim durumu açısından değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. ÇÇDBÖ problem çözme ortalama puanı anne öğrenim durumu lise altı eğitim düzeyi olanlarla, anne öğrenim durumu lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır. Çevre tutum ölçeği puan ortalamaları demografik özelliklere göre değerlendirilmiştir. Çevresel düşünce alt ölçeği ortalama puanı kardeş sayısı, ailenin gelir durumu, babanın çalışma durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu ve anne öğrenim durumu açısından değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Baba öğrenim düzeyi ile ilgili olarak araştırmamızın sonuçlarını destekleyen Makki ve Somwaru. (2004), öğrencilerin çevre tutumunu baba öğrenim düzeyinin etkilediğini savunmuştur. Bu çalışmadan farklı olarak çevresel tutum ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koyan bir çalışmaya da rastlanmıştır (Aydın ve Çepni, 2012).

Bu çalışmada, öğrencilerin çevreye olan olumlu tutumları yüksek olduğunda saldırganlık düzeyleri düşük, problem çözme yeteneklerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucu destekleyen bir çalışma, kırsal kesimdeki ilkökul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının genel olarak daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur (Zengin ve Kunt, 2013). He vd., (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre, Çin'in Şangay ve Gansu kentindeki gelişmiş kırsal alanlardaki öğrenciler arasında, öğrencilerin güçlü çevresel tutumları ve sorumlulukları olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç bu araştırmadan elde ettiğimiz bulgularla tutarlıdır. Yine farklı çalışmalarda, çocukların yaşı arttıkça, çevresel tutum puanlarının da anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır (Chan vd., 1996). Bundan farklı olarak Çabuk ve Karacaoğlu (2003), öğrencilerin yaşı ile çevreye duyarlılık puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulgularını destekleyen bir başka çalışmada, okul bahçesinin estetik ve işlevsel düzenlemesinin, öğrencilerin psikolojik rahatlığını desteklediği vurgulanmıştır. Dymont ve Bell'e (2007) göre iyi organize edilmiş bir okul oyun alanı öğrencinin olumsuz ve saldırgan davranışlarını azalttığını belirtmişlerdir. Okul bahçesindeki oyun fırsatlarının artırılması sadece psikolojik rahatlama sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin fiziksel aktivitelere katılımını artırarak, bedensel sağlık düzeyini de olumlu etkilemektedir (Pollin ve Retzlaff-Fürst, 2021).

Yeşil alanların insan ruh sağlığı üzerinde önemli etkileri vardır. Araştırmalar, kalabalık, gürültü ve açık yeşil alan eksikliği nedeniyle kentlerde yaşayan insanların kırsal alanlarda yaşayanlardan çok farklı davrandıklarını göstermektedir (Önder ve Polat, 2012). Birçok çalışma da çimlere 5 dakika veya daha az temas etmenin stresi azalttığı bulunmuştur (Ulrich, 1984). Doğal unsurlarla tasarlanmış ve düzenlenmiş oyun alanlarında oynayan çocukların daha fazla konsantrasyon, motor beceri ve sosyal aktiviteye sahip olduğu belirtilmiştir (Algan ve Uslu, 2009). Meinhold ve Malkus (2004) çalışmalarında, ergen çevresel davranışları ile öz yeterlik, bilgi ve tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çevre yanlısı tutumların çevre yanlısı davranışları önemli ölçüde yordadığını ve çevre bilgisinin, çevresel tutumlar ile çevresel davranışlar arasındaki ilişki için önemli bir aracı değişken olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgular, bizim araştırmamızın sonuçları ile uyumludur.

Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği Puanları ile Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Puanlarının Korelasyon ve Regresyon Değerlerinin Tartışılması

Araştırmada çevresel tutum ölçeği puanları ile çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği puanlarının korelasyonu değerlendirilmiştir. Çocukların çevresel davranış alt ölçeği puanları ile saldırganlık puanı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki çıktığı görülmüştür. Bu da çevresel davranış puanının yüksekliğinin saldırganlık davranışlarını etkilediği göstermiştir. Literatüre baktığımızda çocukluk döneminde yeşil alanlardan, doğadan uzaklaşmanın sadece fiziksel veya ruhsal sağlığı olumsuz etkilemekle kalmadığını, aynı zamanda kişinin doğayı anlama ve koruma bilincini de olumsuz etkilediği görülmektedir. Louv (2005), gençlerin ve hatta çocukların obezite, uyuşturucu kullanımı ve dikkat dağınıklığı gibi birçok fiziksel ve zihinsel sağlık sorunlarının açık/doğal ortamlarda yeterince zaman geçirmemelerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Sağlıklı insan ve sağlıklı toplum oluşturmak için çocuğun, doğa ile baş başa kalmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (White, 2004). Havighurst, Erikson, Freud ve Piaget gibi seçkin gelişim teorisyenleri, pek çok davranış kalıbının kazanılmasında çocukluğun

önemine işaret etmişlerdir (Yeşilyaprak, 2019). Bu dönemde sağlıklı ve uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimi kadar sosyal ve psikolojik gelişimi için de çok önemlidir (Yeşilyaprak, 2019). Çocukların vaktinin büyük bir bölümünün okulda geçtiğini düşünüldüğünde, iyi donatılmış okul bahçelerinin çocuk gelişimine çok büyük katkılar vereceği söylenebilir.

Ay, Anagün ve Demir (2015) benzer şekilde, açık havada zaman geçirirken ortaya çıkan aktif öğrenmenin çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Doğası gereği her çocuk açık hava aktivitelerinden hoşlanmaktadır. Yeşil alan etkinliklerine katılan çocuk, içsel motivasyonuna uygun bir ilgi alanı bulabilir, kendi ilgisi üzerinde çalışırken rahatlayabilir ve içsel kontrol kazanmaya başlayabilir. İçsel rahatlama yaşayan ve işine konsantre olan bir çocuk kendi problemlerini çözme konusunda deneyim kazanabilir ve problem yaratabilecek durumlardan uzak durabilirler.

Araştırmalar, açık hava etkinliklerinin çocukların bilişsel gelişimini ve davranışlarını etkilediğini göstermektedir (Özcan vd., 2017). Açık hava egzersizleri, çocukların planlama, problem çözme, karar verme, gözlem ve sosyal etkileşime odaklanırken çevredeki birçok şeyi gözlemlenmelerine olanak tanımaktadır (Burdette ve Whitaker, 2005). Yapılan bir araştırmaya göre, bahçede geçirilen süre zarfında çocuklar, ağaçlar, böcekler, bitkiler, çiçekler gibi çeşitli canlıları gözlemlenme, doğal malzemelerle sıralama, gruplama, tahmin etme veya eşleştirme, küçük grup veya bireysel etkinlikler gibi belirli oyun temelli deneyimler yaşayabilmektedirler. Bu gibi deneyimler sayesinde doğa ile iç içe olmak çocukların olumlu benlik kavramının gelişimini destekle beraber öğrenmenin de eğlenceli hale geleceği vurgulanmıştır (Özyürek ve Çetinkaya, 2021). Yine başka bir çalışmada, çocukların oyun içerisinde çeşitli sosyal rolleri deneyimledikleri ve bu roller sayesinde yaşama dair yeni bilgiler öğrendikleri saptanmıştır. Oyun sırasında, sosyal iletişim, duyguların paylaşılması, olumlu ya da olumsuz yaşantıların ifade edilmesi gibi deneyimler tecrübe edilmektedir (Akgül-Açıkmeşe, 2011). Böylelikle çocukların çevresel tutumlarında okul bahçelerinin etkisi ile çatışma, saldırganlık ve şiddet olaylarında önleyici, problem çözmede ise destekleyici olduğu görülmektedir.

Araştırmada, çevreye karşı olumlu tutuma sahip olan çocukların saldırganlık puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Çevreye karşı duyarlı olmak saldırganlığın önlenmesinde önemli bir faktör olarak saptanmıştır. Çevresel tutum ölçeği toplam puanı ve annenin mesleğinin olması ÇÇDBÖ toplam puanını yordama düzeyi anlamlı çıkmıştır. ÇÇDBÖ toplam puanı artmasında çevresel tutum ölçeği toplam puanındaki artışın ve annenin mesleğinin olmasının etkili olduğu görülmüştür. Alan yazında Chu ve arkadaşları (2010), çalışmalarında bu bulgudan farklı olarak, annenin mesleğinin olması, ÇÇDBÖ toplam puanını ve çevresel tutum puanını etkilemediği görülmüştür. Yine Sağır ve arkadaşları (2008), anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin çevre bilgisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır. Aydın ve Çepni (2012), çalışmalarında Karabük ilindeki ilkökul öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre çevreye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine aynı çalışmada anne ve babanın sürekli hastalığının olması ile çevre tutum ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır.

Çalışmamız incelendiğinde anne öğrenim durumu ile ÇÇDBÖ problem çözme puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. ÇÇDBÖ problem çözme ortalama puanı anne öğrenim durumu lise altı eğitim düzeyi olanlarda, lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda olarak araştırılmış ve anne öğrenim durumu lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır. Buna karşılık Erol ve Gezer (2006) tarafından yapılan bir başka araştırmaya göre, öğrencilerin çevreye yönelik tutumları, ailelerindeki kişi sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak, bazı araştırmalar da annenin eğitim düzeyi çevreye karşı tutumu etkilemediği söylenebilir. (Aslan vd., 2008) Yine farklı araştırmalarda anne eğitim düzeyinin öğrencilerin çevreye karşı tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır (Değirmenci, 2013). Anne eğitimi yüksek ailelerin çocuk yetiştirme sürecinde, edindikleri bilgi ve deneyimleri aktarmada daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan bir çalışmada Varghese (1997), çevre eğitim taslağı değerlendirilmiş ve kuzey kentindeki kadınların çevre eğitimi ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencinin çevreye yönelik tutumları ve çevre bilinci düzeylerinin en çok aileden etkilendiği ve bu nedenle kadınların çevre konusunda daha bilinçli olmasının önemi ortaya çıkmıştır (Varghese, 1997).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, okullardaki yeşil alanların, bahçelerin öğrencilerin hem bireysel hem de birbirleri ile ilişkilerini etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin birbirleri ile iletişimde ve davranışlarını kontrol etmede, aralarında ortaya çıkan çatışmalarda sergiledikleri tavırlarda, edindikleri yeşil alan deneyimlerinin olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Yeşil alanlarda vakit geçiren, çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştiren çocuklar karşılaştıkları problem ve çatışmaları daha barışçıl yöntemlerle çözmeye çalıştıkları görülmüştür. Şiddet, saldırganlık gibi davranışlardan uzaklaşmışlardır. Annenin mesleğinin olması, öğrencilerin çevresel tutum puanlarını yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler;

Okul bahçelerinin, çocuğun duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimini destekleyecek nitelikte yeniden düzenlenmesi,

Çocukların çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri amacıyla eğitim öğretim müfredatında özellikle açık alanlarda ders ve etkinliklere daha fazla yer verilmesi,

Çocukların kendi aralarındaki iletişim ve davranış sorunlarının önlenmesi, sağlıklı iletişim ve sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik özellikle açık alan ve yeşilliklerde çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olacak şekilde eğitim programlarının düzenlenmesi,

Çocuklar arasında yaşanan iletişim ve çatışma gibi sorunlara müdahalede öğretmen ve ailelere konuyla ilgili bilinç ve farkındalık geliştirici eğitim programlarının düzenlenmesi önerilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek Beyanı

Araştırmada herhangi bir kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Yazar Katkıları

Araştırmanın Fikri/Kavramı: FA, HÖ

Araştırmanın Tasarımı: FA, HÖ

Denetleme/Danışmanlık: FA, HÖ

Veri Toplama ve/veya İşleme: FA
Verilerin Analizi ve Yorumu: FA, HÖ
Literatür Taraması: FA, HÖ
Makalenin Yazımı: FA, HÖ
Eleştirel İnceleme: FA, HÖ

KAYNAKLAR

- Akbaba, A., & Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van ili örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-367.
- Akgül-Açıkmeşe, S. (2011). Algı mı, Söylem mi? Kopenhag Okulu ve Yeni Klasik Gerçekçilikte Güvenlik Tehditleri. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 8(30), 43-73.
- Algan, H., & Uslu, C. (2009). İlköğretim okul bahçelerinin tasarlanmasına paydaş katılımı: Adana örneği. *Akdeniz University Journal of the Faculty of Agriculture*, 22(2), 129-140.
- Al-Azzawı, S., & Inalhan, G. (2018). Çocuklukta okul çevrelerinin tecrübe edilmesinden yansımalar: Okul bahçeleri, okul yolu ve çocuğun favori mekanları. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 8(1), 112-122. <https://doi.org/10.7456/10801100/011>
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde Psikolojik Sağlamlık: Bireysel Koruyucu Faktörlerin Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73-82.
- Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Aydın, F., & Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 189-207.
- Ayhan, C. H., Uluman, Ö., & Buzlu, S. (2022). Çocuk ve ergenlerin ruh sağlığını koruma ve geliştirmede önemli bir güç: Hemşireler. *JAREN*, 8(2):87-96. <https://doi.org/10.55646/jaren.2022.08769>
- Ay, Y., Anagün Ş. S. & Demir M. Z. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri. *Research: Social Sciences Studies*,10(15), 103-118. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>
- Bacıoğlu, S. D., & Özdemir, Y. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları ile Yaş, Cinsiyet, Başarı Durumu ve Öfke Arasındaki İlişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-187.
- Barbour, AC., (1999). The Impact of Playground Design on the Play Behaviour of Children with Differing Level of Physical Competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1):75-98. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80007-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80007-6).
- Burdette H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation, and Affect. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(1), 46-50. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.1.46>
- Chan, K.K.W. (1996). Environmental attitudes and behavior of secondary school students in Hong Kong. *The Environmentalist*, 16 (4): 297-306.

Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010) Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-45. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>

Copple, C. ve Bredekamp, S., (2009). Doğumdan 8 yaşına kadar olan çocuklara hizmet veren erken çocukluk programlarında gelişimsel olarak uygun uygulama (Üçüncü baskı). Washington, DC: NAEYC.

Çabuk, B., & Karacaolu Ö., C. (2003). Üniversiteli öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 189-198. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000079

Çalış, S., & Büyükakıncı, Y. (2019) Occupational Health and Safety Management Systems Applications and A System Planning Model. *Procedia Bilgisayar Bilimi*, 158(2019), 1058-1066. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.147>

Çukur, D. (2011). Okulöncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekân tasarımı. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-76.

Değirmenci, M. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği). *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (3), 59-68.

Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008) Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity, *Health Education Research*, 23(6), 952–962. <https://doi.org/10.1093/her/cym059>

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.

Ertürk, R. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Çevre Sorunları ve Çevre Eğitime Yönelik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 12-24. <https://doi.org/10.17679/inuefd.354142>

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>

Fjortoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape, *Landscape and Urban Planning*, 48(1-2), 83-97. [https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(00\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(00)00045-1)

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2007) Çocuk ve Ergen Gelişimi, İmge Kitabevi Yayınları.

Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).

Güvenir, T. (2004). Okulda akran istismarı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Hawkins, J. D., & Lishner, D. (1987). Etiology and prevention of antisocial behavior in children and adolescents. In D. H. Crowell, I. M. Evans, & C. R. O'Donnell (Eds.), *Childhood aggression and violence: Sources of influence, prevention, and control* (pp. 263–282). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5170-2_11

He, X. (Elaine), Hong, T., Liu, L., & Tiefenbacher, J. (2011). A comparative study of environmental knowledge, attitudes and behaviors among university students in China. *International Research in*

Geographical and Environmental Education, 20(2), 91–104.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2011.564783>

Johnson, W.D., Johnson, R., Dudley, B., & Açıkgöz, K. (1994). Effects of Conflict Resolution Training on Elementary School Students. *The Journal of Social Psychology*, 134(6), 803- 817.

Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(148), 77-86.

Karadağ, A. A., Mutlu, S., & Sayın, Ş. (2012). Okul bahçelerinin oyun alanı olarak değeri: Düzce kenti örneği. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, 8(2), 45-56.

Koruklu, N. (2018). A study on developing the revised version of the “conflict resolution behavior determination” scale (CRBDS). *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(1), 142-155.

Louv, R. (2005). Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder.

Makki, S. S., & Somwaru, A. (2004). Impact of Foreign Direct Investment and Trade on Economic Growth: Evidence from Developing Countries. *American Journal of Agricultural Economics*, 86(3), 795–801.

Marın, C. M., & Yıldırım, (2004), Çevre Sorunlarına Çağdaş Yaklaşımlar-Ekolojik, Ekonomik, Politik ve Yönetmelik Perspektifler, Beta Basım, İstanbul.

Meinhold, J. L., & Malkus, A. J. (2005). Adolescent environmental behaviors: Can knowledge, attitudes, and self-efficacy make a difference? *Environment and Behavior*, 37 (4), 511-532.
<https://doi.org/10.1177/0013916504269665>

Öner, U. (2006). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. İçinde Y. Kuzgun (Ed.), İlköğretimde Rehberlik. (6.Baskı). Ankara: Nobel.

Önder, S., & Polat, A. (2012). Kentsel Açık-Yeşil Alanların Kent Yaşamındaki Yeri ve Önemi. *entsel Peyzaj Alanlarının Oluşumu ve Bakım Esasları Semineri, Selçuk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü, Konya*

Özcan, E., Ormancı, Ü., Kaçar, S., & Balım, A. G. (2017). The Relationship between Elementary Students’ Problem Solving and Inquiry Learning Skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(4), 432-440.

Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (15), 394-422.

Özyürek, A., & Çetinkaya, A. (2021). COVID-19 Pandemi Döneminde Aile ve Ebeveyn-Çocuk İlişkilerinin İncelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 96-106.

Plaka, V., & Skanavis, C. (2016). The feasibility of school gardens as an educational approach in greece: A survey of Greek Schools. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 10(2), 141-159. <https://doi.org/10.1504/IJISD.2016.075546>

Pollin, S., & Retzlaff-Fürst, C. (2021). The school garden: A Social and emotional place. *Frontiers in Psychology*, 12:567720. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.567720>

Sağır, Ş. U., Aslan, O., & Cansaran, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 496-511.

- Tandoğan, O. (2016). Çocuklar için daha yaşanılır okul bahçeleri. *Megaron*, 11(4), 629-637. <https://doi.org/10.5505/megaron.2016.92053>
- Türnüklü, A. (2007). Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arabuluculuk. Karip, E. (Edt.). *Sınıf Yönetimi*. 193- 232. Ankara: Pegema.
- Ulrich, R.S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224(4647), 420-421. <https://doi.org/10.1126/science.6143402>.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 240-250.
- Varghese, J. (1997). Environmental awareness, attitude and action in a Northern Thai Village. Unpublished master thesis. University of Alberta, Canada.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D.W. (1999) Social competence and conduct problems in young children: issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (1), 25–43. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3
- White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the future. White Hutchinson Leisure & Learning Group: <http://www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml>; adresinden 2 Ağustos 2024' de erişildi.
- Yavuzer, H. (2005) *Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.*
- Yeşilyaprak, P. D. B. (2019). Türkiye'de Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Hizmetleri: Güncel Durum ve Öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102.
- Zengin, U., & Kunt, H. (2013). Ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 155-165.