

T.C.  
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÇEVRE SAĞLIĞI  
(Disiplinlerarası) YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM İLE OKUL BAHÇESİ YEŞİL  
ALAN KULLANIMININ ÇOCUKLARDAKİ ÇATIŞMA  
ÇÖZME DAVRANIŞLARINI YORDAMA DÜZEYİ

FİLİZ AKSU  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN  
Dr. Öğr. Üyesi HATİCE ÖNER

AYDIN-2023

## TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans tez çalışmamda ilgi, yardım ve hoşgörüsünü esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖNER'e çok teşekkür ederim. Ayrıca bana her konuda yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen Çevre Sağlığı Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Emine Didem EVCİ KİRAZ'a ve Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Belgin YILDIRIM'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca Dr. Öğr. Üyesi Sevil OLGUN, Öğr. Gör. Tuğba KARAN ve Öğr. Gör. Dr. Ayşegül KAHRAMAN'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Anketlerin uygulanması aşamasında yardımcı olan Aydın İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan idareci ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince gösterdiği sabır, özveri ve destekleri için eşime ve çocuklarıma ayrıca teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER

|   |      |
|---|------|
| KABUL VE ONAY .....   | i    |
| TEŞEKKÜR .....  | ii   |
| İÇİNDEKİLER .....   | iii  |
| SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....  | vii  |
| TABLolar DİZİNİ .....   | viii |
| ÖZET .....  | ix   |
| ABSTRACT .....  | xi   |
| 1. GİRİŞ .....  | 1    |
| 1.1. Problemin Tanımı ve Önemi.....   | 1    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....   | 6    |
| 1.3. Araştırmanın Hipotezleri .....   | 6    |
| 2. GENEL BİLGİLER .....   | 7    |
| 2.1. Çevre.....   | 7    |
| 2.1.1. Okul Çevresi.....  | 8    |
| 2.1.2. Okul ve Okul Bahçesi.....  | 10   |
| 2.1.3. Okul Bahçelerinin Düzenlenmesi.....  | 11   |
| 2.2. On Bir- On Dört Yaş Okul Çağı Çocuklarının Genel Gelişimsel Özellikleri..... | 13   |
| 2.2.1. Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları.....                                  | 13   |
| 2.2.2. Çevreye Yönelik Tutumların Gelişimsel Süreci.....                          | 15   |
| 2.2.3. Çevreye Yönelik Tutumların Gelişmesini Etkileyen Faktörler.....            | 18   |
| 2.3. Çocukların Çatışma Çözme Davranışları.....                                   | 21   |
| 2.3.1. Çatışma Nedir?.....  | 23   |
| 2.3.2. Çatışma Çözme Nedir?.....  | 24   |
| 2.3.3. Çatışma Çözme Stilleri Nedir?.....   | 25   |

|   |    |
|---|----|
| 2.4. Çatışma Çözme İle Fiziksel Çevre Arasındaki İlişki.....                      | 28 |
| 2.5. Çatışma Çözme İle Çevre Tutumu Arasındaki İlişki.....                        | 30 |
| 2.6. Okul Çevresi, Çevreye Yönelik Tutum ve Çatışma Arasındaki İlişki .....       | 31 |
| 3. GEREÇ VE YÖNTEM .....  | 35 |
| 3.1. Gereç .....  | 35 |
| 3.1.1. Araştırmanın Türü.....   | 35 |
| 3.1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....  | 35 |
| 3.1.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....                                      | 36 |
| 3.1.4. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....                                    | 37 |
| 3.1.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....   | 38 |
| 3.1.4.2. Çevresel Tutum Ölçeği.....   | 38 |
| 3.1.4.3. Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği.....                       | 38 |
| 3.1.5. Araştırmanın Yapıldığı Zaman.....  | 39 |
| 3.1.6. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri.....                             | 39 |
| 3.1.7. Verilerin Toplanması.....  | 40 |
| 3.2. Yöntem.....  | 40 |
| 3.2.1. Araştırmanın Yöntemi.....  | 40 |
| 3.2.2. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri.....                         | 41 |
| 3.2.3. Çalışmaya Dahil Edilme Kriterleri.....                                     | 41 |
| 3.2.4. Çalışmaya Dahil Edilmeme Kriterleri.....                                   | 41 |
| 3.2.5. Çalışmadan Çıkma-Çıkarılma Kriterleri ve Bu Durumda Yapılan Uygulamalar... | 42 |
| 3.2.6. İstatistiksel Değerlendirme.....   | 42 |
| 3.3.7. Çalışma İçin Alınan Etik Kurul Onayı ve İzinler.....                       | 42 |
| 4. BULGULAR .....   | 44 |
| 4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....                                     | 44 |

|   |    |
|---|----|
| 4.2. Öğrencilerin “Okul Bahçesi Denilince Aklınıza Ne Geliyor?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....  | 46 |
| 4.3. Öğrencilerin “Okul Bahçesinde Nelerin Olmasını İsterdiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....   | 47 |
| 4.4. Öğrencilerin “Oyun Alanlarında Ne Tür Oyun Aletlerinin Olmasını İsterdiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....  | 48 |
| 4.5. Öğrencilerin “Teneffüslerde Genellikle Neler Yaparsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....   | 49 |
| 4.6. Öğrencilerin “Okulunuzun Bahçesinde Yeşil ve Toprak Alan Var Mı?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....   | 50 |
| 4.7. Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Değerlendirilmesi .....                        | 51 |
| 4.8. Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği Puanları İle Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Puanlarının Korelasyonu.....                                       | 52 |
| 4.9. Öğrencilerin Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi.....                | 54 |
| 4.10. Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi.....  | 58 |
| 4.11. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçek Puan Ortalamasını Yordama Güçlerinin İncelenmesi.....                   | 63 |
| 5. TARTIŞMA .....   | 64 |
| 5.1. Betimsel Analizlerin Tartışılması.....   | 64 |
| 5.2. Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranış Puan Ortalamaları ve İlişkili Faktörlerin Tartışılması.....   | 67 |
| 5.3. Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği Puanları İle Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Puanlarının Korelasyon ve Regresyon Değerlerinin Tartışılması..... | 70 |
| 6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....  | 75 |
| 6.1. Sonuç.....   | 75 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.2. Öneriler.....   | 75  |
| KAYNAKLAR .....  | 77  |
| EKLER .....  | 87  |
| Ek- 1: Kişisel Bilgi Formu.....                                    | 87  |
| Ek- 2: Çevresel Tutum Ölçeği.....                                  | 89  |
| Ek- 3: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği.....          | 90  |
| Ek- 4: Çevresel Tutum Ölçeği İzni.....                             | 91  |
| Ek- 5: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği İzni.....     | 92  |
| Ek-6: Etik Kurul Onayı.....  | 93  |
| Ek-7: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....                          | 94  |
| Ek-8: Araştırma Süresinin Uzatılması İçin Alınan Ek Süre İzni..... | 95  |
| Ek 9: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.....                     | 97  |
| BİLİMSEL ETİK BEYANI .....   | 100 |
| ÖZ GEÇMİŞ .....  | 101 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

|              |   |
|--------------|---|
| <b>ANOVA</b> | Tek Yönlü Varyans Analizi                     |
| <b>ÇÇDBÖ</b> | Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği |
| <b>ÇTÖ</b>   | Çevre Tutum Ölçeği                            |
| <b>F</b>     | Anova Testi Değeri                            |
| <b>N</b>     | Öğrenci Sayısı                                |
| <b>P</b>     | Anlamlılık Düzeyi                             |
| <b>R</b>     | Klorasyon Kat Sayısı                          |
| <b>SPSS</b>  | Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı      |
| <b>Ss</b>    | Standart Sapma                                |
| <b>T</b>     | T Testi Değeri                                |
| <b>TDK</b>   | Türk Dil Kurumu                               |

## TABLULAR DİZİNİ

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 1.</b> Okullara Göre Tabaka Ağırlıkları.....  | 36 |
| <b>Tablo 2.</b> Öğrencilerin demografik özellikleri.....   | 44 |
| <b>Tablo 3.</b> Öğrencilerin “Okul bahçesi denilince aklınıza ne geliyor?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....                                  | 46 |
| <b>Tablo 4.</b> Öğrencilerin “Okul bahçesinde nelerin olmasını isterdiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....                                 | 47 |
| <b>Tablo 5.</b> Öğrencilerin “Oyun alanlarında ne tür oyun aletlerinin olmasını isterdiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....                | 48 |
| <b>Tablo 6.</b> Öğrencilerin “Teneffüslerde genellikle neler yaparsınız?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....                                   | 49 |
| <b>Tablo 7.</b> Öğrencilerin “Okulunuzun bahçesinde yeşil ve toprak alan var mı?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....                           | 50 |
| <b>Tablo 8.</b> Öğrencilerin çevresel tutum ölçeği ve çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğinden almış oldukları puanların değerlendirilmesi..... | 51 |
| <b>Tablo 9.</b> Çevresel tutum ölçeği puanları ile çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği puanlarının korelasyonu.....                            | 52 |
| <b>Tablo 10.</b> ÇÇDBÖ puanlarının demografik özelliklere göre değerlendirilmesi.....  | 54 |
| <b>Tablo 11.</b> Çevre tutum ölçeği puanlarının demografik özelliklere göre değerlendirilmesi.....   | 58 |
| <b>Tablo 12.</b> Lineer regresyon analizinde, ÇÇDBÖ toplam puanı ile ilişkili değişkenlerin değerlendirilmesi.....                                       | 63 |

## ÖZET

### ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM İLE OKUL BAHÇESİ YEŞİL ALAN KULLANIMININ ÇOCUKLARDAKİ ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARINI YORDAMA DÜZEYİ

**AKSU F. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çevre Sağlığı (Disiplinler Arası) Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, 2023.**

**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:** Araştırma, 2020-2022 eğitim öğretim döneminde Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan rastgele yöntemle seçilen on altı ortaokulda, beşinci, altıncı, yedinci, ve sekizinci sınıf kademelerinde eğitim-öğretimlerine devam eden, gönüllülük esasına dayanarak 1489 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler sosyodemografik özelliklere ilişkin kişisel bilgi formu, Çevresel Tutum Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranışları Belirleme Ölçeği, kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS 25 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde, standart sapma, minimum-maksimum, Mann Whitney U Testi veya Kruskal Wallis Varyans Analizi, Spearman korelasyon testi ve Lineer regresyon kullanılmıştır.

**Bulgular:** Öğrencilerin çevresel tutum ölçeği ve çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğinden almış oldukları puanlar değerlendirilmiştir. Öğrenciler çevresel tutum ölçeğinden ortalama  $98,2 \pm 13$ , ÇÇDBÖ'den ortalama  $50,9 \pm 9,0$  puan aldıkları görülmüştür. Öğrencilerde çevresel tutum ölçeği toplam puanı arttıkça ( $98,2$ ) ÇÇDBÖ saldırganlık puanının azaldığı ( $15,3$ ), ÇÇDBÖ problem çözme puanının arttığı ( $35,7$ ) ve ÇÇDBÖ toplam puanının arttığı ( $50,9$ ) görülmüştür. Çevresel tutum ölçeği ortalama puanı kardeş sayısı, aile gelir durumu, baba ve annenin öğrenim düzeyi, annenin çalışıyor olması durumu açısından değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Çevresel tutum ölçeği toplam puanı ve annenin mesleğinin ÇÇDBÖ toplam puanını yordama düzeyi anlamlı çıkmıştır ( $1,007-3,365/0,297-0,983$ ).

**Sonuç:** Çalışmadan elde edilen bulgular kapsamında öğrencilerin çevresel tutum puanı yükseldikçe saldırganlık düzeyinin düştüğü, çatışma çözme davranışlarının arttığı görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgularda çevresel tutumun iyi olması ve annenin mesleğinin olması öğrencilerin çatışma çözme davranışlarını yordamalarına olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır. Bu kapsamda okul bahçelerinin fiziki koşullarının yeniden gözden geçirilmesi ve yeşil alanların artırılması yönünde düzenlenmesi önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Ortaokul Öğrencisi, Okul Bahçesi, Çevresel Tutum, Çatışma Çözme



## ABSTRACT

### THE PREDICTION LEVEL OF ATTEMPT TO ENVIRONMENT AND SCHOOL GARDEN GREEN AREA USE ON CONFLICT RESOLUTION BEHAVIORS IN CHILDREN

**AKSU F. Aydın Adnan Menderes University Health Sciences Institute, Department of Environmental Health, Interdisciplinary Master's Program, Master's Thesis, Aydın, 2023.**

**Objective:** The research was conducted as an analytical cross-sectional study in order to examine children's attitudes towards the environment and the use of green space in the schoolyard to predict conflict resolution behaviors.

**Material and Methods:** The research was carried out with 1489 students, on a voluntary basis, who continue their education at the fifth, sixth, seventh and eighth grade levels in 16 randomly selected secondary schools in the Efeler district of Aydın province in the 2020-2022 academic year. Data were collected using a personal information form regarding sociodemographic characteristics, Environmental Attitude Scale and Conflict Resolution Behaviors Identification Scale. Research data were analyzed using the SPSS 25 (Static Package for Social Sciences) program. Standard deviation, minimum-maximum, Mann Whitney U Test or Kruskal Wallis Analysis of Variance, Spearman correlation test and Linear regression were used to evaluate the data.

**Results:** The scores of the students from the environmental attitude scale and the determination of conflict resolution behaviors were evaluated. It was observed that the students got an average of  $98.2 \pm 13$  points from the environmental attitude scale and  $50.9 \pm 9.0$  points from the CBCS. It was observed that as the total score of the environmental attitude scale of the students increased (98.2), the aggression score of the CSCE decreased (15.3), the problem-solving score of the CSCE increased (35.7), and the total score of the CSBS increased (50.9). When the mean score of the environmental attitude scale was evaluated in terms of number of siblings, family income status, education level of father and mother, and working status of mother, a statistically significant difference was found. The total score of the environmental attitude scale and the

level of the mother's occupation predicting the total score of CBCL were 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 the conflict resolution behaviors increased. In the findings obtained in the study, it was determined that good environmental attitudes and the mother's occupation had a positive effect on the prediction of conflict resolution behaviors of the students. In this context, it has been suggested that the physical conditions of the school gardens should be re-examined and they should be arranged in order to increase the green areas.

**Keywords:** Middle School Student, Schoolyards, Environmental Attitude, Conflict Resolution

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

Çevre en basit haliyle canlı ve cansız varlıklar arasındaki etkileşimler bütünü olarak tanımlanabilir (Marın ve Yıldırım, 2004). Çevreyi canlıların yaşamasını ve gelişmesini sağlayan fiziksel, biyolojik ve kimyasal faktörlerin tümü olarak tanımlayabiliriz. Keleş (2013), çevreyi canlıların hayatını devam ettirdiği “doğal çevre” ve insan müdahalesiyle oluşturulmuş "yapılı çevre"nin birarada olan tüm faktörleri olarak açıklamıştır. Çevreye bakıldığında doğal ve yapay çevre gibi iki farklı şekilde ele alınır. Doğal çevre, insan eliyle oluşmamış ve henüz insan müdahalesi olmadan insanlar tarafından müdahale edilemeyen veya değiştirilemeyen tüm doğal kaynaklar olarak adlandırılabilir. Hava, su, toprak gibi canlı ve cansız varlıklar, insanlar, bitkiler ve hayvan toplulukları bu doğal ortamın bir parçasıdır. Yapay çevre ise insanın var olduğundan beri canlıların doğal ortamda kullandıkları tüm nesnelere (şehirler, evler, yollar) olarak tanımlanmaktadır (Kışlalıoğlu, 1989). İnsan hayatında önemli bir yere sahip olan bir başka çevre de okul çevresidir.

Çocuklarda farkındalık oluşturmanın ve olumlu bir bakış açısı kazandırmanın en etkili yolu, onları çevreyle erken yaşta tanıştırmak ve bu konuda erken yaşta eğitim vermektir (Basile, 2000; Ogelman, 2013; Wilson, 1996; Wilson, 2000). Eğitimin en önemli ayağı ise aile ve erken yaşlarda başlayan temel eğitimidir. Türkiye’de bulunan ailelerin birçoğu çocuklarını çevre konusunda bilgilendirmesi ve eğitmesi için yeterli bilince sahip olmaması sebebiyle, çevre eğitiminin sistemli ve düzenli bir biçimde okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde çocuklara verilmesi gerekmektedir (Şimşekli, 2004).

İnsanların hayatlarının önemli bir zaman dilimi okul ortamlarında yapılan eğitimlerle geçmektedir. Çocuklar on bir- on dört yaşları eğitim çağına denk gelir ve zamanının çoğunu geçirdiği ortamların başında okullar gelmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı, iyi ve mutlu bir toplum için var olan okullar, on bir- on dört yaş çocukları için çok yönlü sosyal destek sağlamaktadır. Onları alır, yetiştirerek geleceğe hazırlar ve tekrar topluma sunar. Okulların üç temel işlevi vardır: basitleştirme, denge ve temizleme (Tezcan, 1994). Okulun basitleştirme işlevi karmaşık bilgileri basitleştirir; denge işlevi bireyi toplumdan toplum yaşamına getirmektedir; temizleme fonksiyonu, mevcut ortamda mevcut olan yararsız ve zararlı

özellikleri olasılıklar dâhilinde ortadan kaldırarak temiz bir ortam hazırlamaktır (Tezcan, 1994). Okulun bu işlevlerine rağmen, okullarda istenmeyen öğrenci davranışları meydana gelmektedir. Okul dönemleri arasında, özellikle erinlik dönemi olarak adlandırılan ortaokul dönemi çocuklarına, okulun hedeflediği davranışların kazandırılması çok kolay değildir.

Çocukların on bir- on dört yaş aralığı ortaokul dönemine denk gelir ve bu yaş aralığı ortaokul öğrencilerinin ergenliğe geçiş dönemidir. Çok boyutlu olarak ele alınan on bir- on dört yaş dönemi, bireyin sosyal, ahlaki, psikolojik, kültürel değişikliklerin birlikte meydana geldiği bir gelişme sürecidir (Çalış, 2019). Erken ergenlik, erinlik, buluş çağı da denilen bu dönemdeki öğrencilerin, ailelerinde ve çevrelerinde pek çok değişiklik bir arada gelişmektedir. Bu gelişmeler hızlı büyümeye bağlı olarak bedensel değişimler, daha fazla düşünme, sınavlara çalışma, okul kursları ve etütlere devam etme gibi akademik sorumlulukların yanında sosyal beklentilerin fazlalaşması, anne babadan daha bağımsız olma, akranlarıyla daha fazla zaman geçirme istekleri, kimliğiyle ilgili sorularına cevap bulmaya çalışmasıdır (Gander ve Gardiner, 2007). Yaşanan bunca gelişmelerden dolayı çocukluk zamanının sevimli, uslu, yumuşak başlı ve mutlu çocuğunun yerini endişeli, dengesiz ve uyumsuz bir çocuk almaktadır. Erinlik dönemi, öğrencilerin en fazla tutarsızlıklar yaşadığı zaman dilimidir (Gül ve Güneş, 2009). Duygusal istikrarsızlık ve yoğunluk söz konusudur. Hayallere dalma, yalnızlık isteği, mahcubiyet ve çekingenlik, huzursuzluk, birden heyecanlanma ve ders çalışmada isteksizlik gibi duygusal dalgalanmalar yaşamaktadırlar. (Gül ve Güneş, 2009).

Bu dönemde yaşanan tüm bu olumsuzluk ve zorluklara ek olarak, doğal olarak sosyal ortamında ve özellikle okuldaki arkadaşları ile kişilerarası ilişkilerinde bazı çatışmalar yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalar ortaöğretim dönemindeki öğrenciler arasında şiddet, kavga, isim takma gibi istenmeyen davranış biçimlerinin çok yaygın olduğunu göstermektedir (Johnson ve Johnson, 1994, Carruthers, Day Vines, Bostick ve Watson, 1996, Taştan, 2004). Başka bir araştırmada benzer şekilde okullarda öğrencinin kendisinden daha küçük, fiziksel olarak daha zayıf öğrencilere şiddet uyguladığı gözlemlenmiştir. Mağduru dövmek, saldırmak, tekmelemek, lakap takmak, aşağılamak, kasten mala zarar vermek, korkutarak para veya mal almak gibi davranışlar olduğu gözlemlenmiştir (Pişkin, 2002). Şiddet tüm sosyal grupları etkileyen karmaşık bir sorun olduğundan, yüksek risk taşıyan grupların en önemlisi çocuklardır. Şiddetin her aşamasında çocuklar; tanık veya mağdur olabilirler (Alikashiçoğlu, Derman, 2008). Okul ortamı yoğun kişilerarası etkileşimin olduğu bir ortam olduğundan bireylerarası çatışmalar da yoğun bir şekilde yaşanabilmektedir. Çatışma, birey veya grubun

tercihlerden birini seçmekte zorlanması ve bu zorlukla beraber karar verme sistemlerinin zayıflaması durumu olarak tanımlanabilir (Taştan, 2010). Bir veya daha fazla kişinin bir konuda anlaşamaması, bireylerin ihtiyaç ve dürtülerinin çakıştığı durumlarda çatışma yaşanabilmektedir (Öner, 2006). Arslan (2005), bireylerin yaşadığı çatışmaların içsel ve kişiler arası ikiye ayrılabilceğini belirtmektedir. Kişiler arası, iki veya daha fazla kişi yada gruplar arasında meydana gelebilmektedir. İçsel çatışma ise iki veya daha fazla karşıt amaç veya güdünün aynı anda ortaya çıktığı durumda meydana geldiğini belirtmiştir. Araştırmacılar, kişiler arası çatışmayı, birbirine bağımlı tarafların algılanan anlaşmazlıklara ve amaçlarına ulaşma girişimlerine karşı olumsuz duygusal tepkiler yaşadıklarında ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Rahim ve Bonomo, 1979; Barki ve Hartwick, 2004). Kişilerarası çatışma; bir veya daha fazla bireyin istekleri, ilgi alanları, inançları çeliştiğinde, bir çatışma veya gerilim durumunun yaşanması olarak tanımlanır (Deutsch, 1994). Çatışma kişilerarası problem; çatışma çözme ise kişilerarası problem çözme becerisi olarak kabul edilir (Öğülmüş, 2006). Pala ve arkadaşları (2004), akranları, aileleri ve öğretmenleriyle sosyal olarak bağlantılı kişiler arası erinlerin öfke sonrasında saldırgan davranışlarda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu dönem çocuğunun içinde bulunduğu gelişimsel özelliklere bağlı yaşayabileceği olası sorunlara ek olarak okul ortamından kaynaklanabilecek farklı sorunlarda olabilir.

Öğrenciler, eğitim gördükleri okullarda onlarca, bazen de yüzlerce on bir- on dört yaş arası erinlerle aynı ortamı paylaşmak zorunda kalmaktadırlar (Türnüklü, 2007). Bu öğrencilerin özgeçmişleri, kültürel değerleri, sosyal ortamları, biyolojik yapıları, zihinsel gelişmeleri, algılama kapasiteleri, ihtiyaçları, düşünceleri, davranışları ve kişilikleri birbirinden farklıdır. Pek çok öğrencinin talepleri ve ihtiyaçlarını aynı zaman diliminde ve aynı ortamda karşılamak çok zordur. Bu sebeple öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar nedeniyle sınıfta ve okulda problemlerinin olması oldukça doğaldır (Türnüklü, 2007). Problemlerin olması kötü, yanlış, yıkıcı yada olumsuz bir durum değildir. İçinde buldukları çağın, çocuklarda meydana getirdiği bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal değişimlerin sonucudur. Buna karşın bireyler problemlerini çözerken olumlu-olumsuz, yapıcı-yıkıcı şeklinde tanımlanırlar (Türnüklü, 2007).

Ortaokullar, on bir- on dört yaş arası öğrenciler arasında şiddet eğilimini azaltmak, çatışmalarında yapıcı ve sağlıklı bir tutum sergilemek, barışçıl dostluk ilişkileri geliştirmek ve öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunacak becerileri sağlamak açısından önemlidir (Hawkins ve Lishner, 1987). Okullardaki saldırganlık ve şiddetin, bireyin eğitim

faaliyetlerini ve zihinsel sağlığını geniş bir yelpazede olumsuz etkileyebileceği göz önüne alındığında, önleyici çalışmalara ihtiyaç vardır (Hawkins ve Lishner, 1987).

Önleyici alışmalar kapsamında açık ve yeşil alanlarda vakit geçirmenin yararları kapsamında yapılan araştırmalarda, açık ve yeşil alanlar sayesinde çocukların fiziksel gelişimlerinin desteklendiğini, hayal güçlerinin ve dikkatlerinin güçlenip dikkat sürelerinin uzadığının, daha yaratıcı, işbirlikçi ve stressiz bireyler haline geldiklerini belirtmektedirler (Barbour, 1999; Wong, 1998; Zask, Van, Beurden, Barnett, Brooks ve Dietrich, 2001; Sugiyama, Okely, Masters, Moore, 2013). İyi planlanmış yeşil alanların ergin dönem öğrencilerde fiziksel, sosyal, duygusal ve dilsel becerilerin gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. (Hartle, 1994; Shim, Herwig ve Shelley, 2001; Zask vd., 2001). Buna ek olarak, araştırma dinlenme, hareket etme, çalışma ve yaşam alanları olan okul bahçelerinin evre dostu, sağlıklı ve aktif bireylerin yetiştirilmeleri için yadsınamaz önemi olduğu görülmektedir (Lorenz, 2005; Zask vd. 2001). Yılmaz ve Bulut (2003), okul bahçelerinin çocuklarda sebep-sonuç ilişkisi kurmak, doğayı tanımak, sevmekte ve odaklanmakta çocuğa büyük destek sağladığını belirtmektedirler.

Bu bilgiler ışığında evre eğitiminin, okul bahçeleri ve ğrenci davranışları üzerine çeşitli etkileri bulunmaktadır. İnsan doğal çevrede doğar ve onu algılayabildiği kadar onunla zdeşleşebilir. Yapılan çalışmalara göre çevrenin gözlemlenmesi en küçük yaşlardan itibaren aile ve okul yardımıyla yapılmaktadır. Aynı zamanda güven duyma, saygı gösterme ve doğaya karşı gösterdiği çaba ile ocuk çevreyi algılayıp öğrenirken kişisel niteliklerini de geliştirmektedir (Kahyaoğlu, Yetişir, 2015). Literatür kapsamında, çocukların evre eğitimi sırasında kişisel niteliklerini arttıran ilerlemeler gösterdiğini kayd eden araştırmalara rastlamak mümkündür. Balat ve ifti'ye (2017) göre çocukların doğayı inceleyerek sadece evre bilincini geliştirmekle kalmayıp, keşfedici, araştırıcı ve sorgulayıcı davranışlarla bireysel gelişimlerini teşvik ettikleri tespit edilmiştir. Yine Gülay ve Ekici'nin (2010) yaptığı bir araştırmaya göre evre eğitimi alan çocukların evre bilincini artırmakla beraber kendilerine olan güvenleri de artmaktadır. Yapılan başka bir araştırma sonucuna göre, okul bahçelerinin öğrenciler üzerindeki farklı ve olumlu etkileri nedeniyle okulun diğer tüm fiziki alanları gibi okul bahçelerinin de üzerinde ciddiyle durulması gereken ve profesyonel çalışma gerektiren bir konu haline geldiği görülmüştür (Vural ve Yılmaz, 2018). Okullardaki bahçe alanı, bahçe kullanımı ve donatı elemanlarının (dinlenme alanı, otopark, oyun, spor alanı, açık hava dersliği, gösteri alanı, engelliler için çeşitli donatı elemanları, eşme, p kutusu, çeşitli bitkiler, oyun

alanı vb.) yeterliliği değerlendirilmiş ve okul bahçelerinin, etkili bir oyun alanı olması ve mevcut sorunların çözülmesi için bazı öneriler getirilmiştir (Karadağ, Mutlu ve Sayın, 2012). Okul ve çevresi planlanırken sadece fiziksel büyüklüğü ve kalitesi ile ilgili standartları değil, doğaya yakın tasarlanmış çocuk oyun alanlarının onarıcı ve iyileştirici etkisini de göz önünde bulundurmak gereklidir. Disiplinler arası bir yaklaşımla, mimar, iç mimar, eğitimci, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışıp tasarladığı çalışmalar gelecekte yapılacak olan araştırmalar için de önerilmektedir (Al-Azzawı, 2018). Yunanistan'da yapılan bir çalışmada, çevre bilinci sorumluluğunu teşvik etmek ve okul bahçelerini kullanmanın değerinin anlaşılıp anlaşılmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, okul bahçelerinin öğrencilere pek çok fayda sağladığını ve güçlü bir çevre bilinci sergilemelerine sebep olduğu belirtilmiş ve bu kapsamda okul bahçelerinin değerinin önemsendiği fakat çeşitli nedenlerle (gerekli eğitimlerin olmaması ve yetersiz finansman kaynaklı) okul bahçelerinden tam olarak faydalanılmadığı vurgulanmıştır (Plaka, Skanavis, 2016). Manisa il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında bulunan bahçelerde öğrenci başına düşen alanlarının gelişmiş ülkelerdeki standartların çok altında kaldığı görülmüştür. Bu kapsamda ele alınan okullarda bulunan bahçelerin beton yâda asfalt ile kaplı olduğu, yeşil alanlarda bulunan ağaçlık ve çiçeklik alanların çok az, çalılık alanların ise hiç olmadığı görülmüş. Manisa ili merkezinde bulunan çalışma kapsamında değerlendirilen ilköğretim okullarının çevre eğitimi açısından yetersiz oldukları kanaatine varılmıştır (Karatekin ve Çetinkaya, 2013). İlköğretim kurumlarının ilk basamağını oluşturan ilkokul bahçelerinin çocuk için daha yaşanılır kılınması için çocukların görüşleri doğrultusunda ilkokul bahçelerinde olması gereken unsur ve nitelikler belirlenmiştir (oyun evi, ağaçlar, su, dere, su kaydırağı, çim alan, çim saha, yüzmek için havuz, bisiklet yolu, voleybol sahası, çeşitli oyun parkurları vs.) (Tandoğan, 2016). Başka bir çalışmada okul bahçelerinin öğrencilerin gıda ve çevre ile olan ilişkileri üzerine etkileri araştırılmıştır (Paquin and Bethan, 2016). Araştırmanın sonucuna göre insanlar ve doğa arasında bağlantı kurmanın yolu olarak okul bahçelerini temele almak gerekmektedir. Bahçe temelli öğrenme, öğrencilere birlikte çalışma imkânları oluşturması açısından olumlu etki sunmaktadır. Öğrencilerde yer duygusunu geliştirir ve yerel çevrelerine daha aşina hale gelerek saygı duymayı, farkında olmak ve onunla özdeşleşmek gibi öğrenme fırsatları sunmaktadır (Paquin, Bethan, 2016).

Literatürde genellikle okul bahçelerinin peyzajı, öğrenciler üzerine olumlu etkileri, oyun alanı olarak değerlendirilmesi kapsamında araştırmalar yerli ve yabancı kaynaklarda yapılmış olduğu görülmektedir (Akbaba ve Turhan, 2016, Algan ve Uslu, 2009, Brynjegard, 2001,

Davis, Spaniol ve Somerset, 2015, Önder, 2018, Vural ve Yılmaz, 2018). Okul bahçelerinin öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi üzerine bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışma özgün bir araştırmadır.

Küreselleşen dünyada, yaşam şartlarından dolayı azalan, daralan yeşil alanların bireylerin mutluluğu, dolayısıyla toplumların mutluluğu için ne denli önemli olduğu ortadadır. Bu araştırma ile eğitim sürecinde olan çocuğun her yönden sağlıklı bir birey olabilmesinde, okul bahçelerinin kullanımının çok yönlü olarak araştırılması ve elde edilen veriler doğrultusunda alan yazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Araştırmada, çevreye yönelik tutum ile okul bahçesi yeşil alan kullanımının çocuklardaki çatışma çözme davranışlarını yordama düzeyinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## **1.3. Araştırmanın Hipotezleri**

1. Ortaokul öğrencilerinde çevreye karşı olan tutumları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinde çatışma çözme becerisi ne düzeydedir?
3. Ortaokul öğrencilerinde çatışma çözme becerisi ile çevre tutumu arasında ilişki var mıdır?
- 4 Ortaokul öğrencilerininin sosyo demografik verileri ile çevre tutumu arasında ilişki var mıdır?
5. Çevreye yönelik tutum ile okul bahçesi yeşil alan kullanımının çocuklardaki çatışma çözme davranışlarını yordama düzeyi nedir?

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Çevre

Çevre bir terim olarak farklı tanımları kendi içinde barındıran çok geniş bir kavramdır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2018). Türk Dil Kurumu sözlüğünde çevre, "bir şeyin yakın çevresi" olarak tanımlanmaktadır (tdk.gov.tr). Bir başka tanımda çevre bireyi etkileyerek onun maddi ve manevi gelişimini, hayatını şekillendirir. Çevre biyolojik, iklimsel ve sosyal faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile canlı ve cansız varlıkları etkileyen dinamik bir sistemdir (Keleş, 2015). Varlıklar arasındaki etkileşimlerden oluşan çevre, insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca birbirleriyle ilişkilerini sürdürdükleri ve etkileşimde buldukları fiziksel, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır. Basitçe söylemek gerekirse, gözlerimizin görebildiği her şeydir, yaşadığımız ortamdır. Çevredeki doğa, hatta çevre bizim geleceğimizdir. Doğal bir denge oluşturan zincir halkalarındaki çatlaklar tüm zinciri etkiler ve dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Dengenin bozulmasında en önemli etken insandır. Çünkü insanların hayatlarını sürdürmek ve fayda sağlamak için yaptıkları her davranış ve her yenilik doğal dengeyi etkilemektedir (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2018). Çevre, canlı ve cansız tüm varlıkların işlevlerini etkileyen fiziksel, kimyasal, biyolojik ve sosyal faktörlerin tümünü kapsamaktadır (Keleş ve Hamamcı, 2005). Özey'e (2005) göre çevre, insanın veya herhangi bir canlının içinde yaşadığı toprak, hava ve su gibi üç geniş ortamı ifade etmektedir. Çevre, bir organizmanın içinde yaşadığı ortam veya koşulların yanı sıra, organizmanın etkileşimde bulunduğu insan yapısı koşullarını da içermektedir (Güney, 2000). Akdur'a (2005) göre çevre, canlı bir birim veya topluluk içinde canlı ve cansız tüm varlıkların birbiriyle ilişkili olduğu özel bir alandır. İnsan merkezli çevre; insanların yaşadığı çevre olarak tanımlanmaktadır (Akdur, 2005). Çevre maddi oluşumlar , olaylar ve enerjinin bütünü oluşturur (Tont, 2001).

Çevre; günümüzde doğal, ekonomik ve kültürel değerler bütünü olarak kabul edilmektedir. Tüm canlı ve cansız nesne ve organizmaların her türlü davranış ve davranışlarını etkileyen fiziksel, kimyasal, biyolojik ve sosyal faktörlerin toplamı olarak kabul edilmektedir (Bozkurt, 2010). Çevre; doğal ve insan yapımı ortamlar olarak ikiye ayrılır. Bunlardan doğal ortam, insanların henüz müdahale edemediği veya değiştiremediği doğa olaylarının

oluşturduğu doğal varlığın (dağlar, kayalar, ovalar, nehirler, ormanlar, denizler vb.) tümü olarak tanımlanabilir. İnsan yapımı çevre; insanın doğal çevrenin varlığından bu yana gelişen süreçlerde doğal çevreyi kullanarak oluşturduğu değer ve varlıkların tamamıdır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000). İnsan yapımı çevre, başta insan olmak üzere canlı varlıkların etkisiyle oluşan doğal çevreden yararlanılarak ve belirli bir amacı gerçekleştirmek için oluşturulan çevredir (Kışlalıoğlu, 1989). Yapay çevre olarak da adlandırabileceğimiz, insan yapımı ile oluşturulan bir başka çevre de okul çevresidir.

### **2.1.1. Okul Çevresi**

Toplumların varlıklarını koruyup geleceklerinin şekillendirilmesinde eğitim önemli yer tutmaktadır. Eğitim ise toplumda çoğunlukla okullarda yapılmaktadır (Vural, 2016). İçinde bulunduğumuz yüzyıl şartları (teknoloji ve bilgi çağı), özellikleri nedeniyle eğitim kurumlarının insanların hizmetine sunulması gerekmektedir. Şartların ve ihtiyaçların değişmesi ve çeşitlenmesi ise eğitim öğretim programlarının da değişimini zorunlu kılmaktadır (Vural, 2016). Bu değişimler içinde eğitim ortamlarının yani okulların değişimi kaçınılmazdır. Okul, eğitim ve öğretim etkinlikleri ile etkileşim, iletişim faaliyetlerinin tamamını kapsayan ve tüm bölümleriyle eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2016). Sınıf, koridor, atölye, etkinlik salonu, laboratuvar, okul bahçeleri ve diğer tüm üniteleriyle birlikte okullar eğitim birimleri olarak oluşmuştur. Eğitimin sağlıklı işleyebilmesi için tamamen bir sistem dahilinde, eğitim programı çerçevesinde ve kullanıcıların istek ve ihtiyaçları yönünde düzenlenmesi gerekmektedir. Okullarda gösterilen eğitimin kalitesi ise elde edilen başarı ile ölçülmektedir (Vural, 2016).

Eğitim ortamının fiziki koşulları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalarda yapıların fiziksel koşullarının öğrenci başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğini bulmuşlardır (Lackney, 1999; Lyons 2001; Edward, 2006; Vandier 2011). Çevre psikolojisi alanında çalışan Lackney (1994), öğrenmeyi etkileyen faktörleri üç grupta incelemektedir: Birey ve sosyal örgütsel etkileşim, birey ve fiziksel çevre etkileşimi ve organizasyon ve fiziksel çevre etkileşimi şeklindedir. Birey ve sosyal örgütsel etkileşim, okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü, öğretmen-öğrenci oranı, öğretim yöntemleri, örgüt ve fiziksel çevre, eğitim hedefleri, iklim ve çevre konforu, aydınlatma, okul sınıf estetiği, açık sınıf, fiziksel çevrenin şekli ve yapısı, birey ve fiziksel çevre etkileşimi sınıfların oturma düzenine

(boyut, ekipman, yerleşim düzeni, mekansal yoğunluk, akustik) odaklanmaktadır (Erman ve Eyalp, 2019). Birey ve fiziksel çevre etkileşimine giren tüm unsurların kendi kuralları vardır. Okul binalarının tasarımında açık renkler, aydınlatma, mimari akustik, donanım, estetik, ergonomi, ısıtma, havalandırma, enerji, atık ve geri dönüşüm vb. her ilke hem mimari hem de eğitimsel olarak dikkate alınmalıdır (Erman ve Eyalp, 2019).

Sistemler elverişli bir ortamda yaşamını sürdürmeye devam etmektedir (Başaran, 1994). Bir sistem olan okulların çevresi, girdilerini (öğrenci) aldığı, mezunlar verdiği, kendisini etkilediği ve etkilendiği toplum, aile ve diğer okullar gibi örgütlerden oluşmaktadır (Başaran, 1994). Toplumsal örgütler girdi alıp, çıktı vererek çevreleriyle ortak faaliyetlere katılmaktadırlar (Balcı, 2000). Bu anlamda okulu toplumla birlikte düşünmek ve ele almak daha doğrudur (Aydın, 2004). Okul sosyal bir organizasyon olarak toplumdan ayrı tutulamaz (Pehlivan, 2000). Çünkü okul çevresi, teknolojiyle, bulunduğu coğrafi konumuyla, ekonomisiyle ve tüketicileriyle bir bütünü oluşturmaktadır. Örgütlerin çevresi iki şekilde düşünülebilir (Kast, Rosenzweig, 1974; Carlisle, 1976; Balay, 2000). Şöyleki; sosyokültürel, teknolojik, eğitimsel, politik, ekonomik, demografik değişkenler ve doğal kaynakları barındıran kuruluşların genel sosyal çevresi birde kendine has özellikleri olan kurumların özel çevresidir.

Bir sistem olarak, okul ve çevresiyle sürekli sağlıklı iletişim ve diyalog, içerisinde olmak durumundadır (Aydın, 2002). Okul ve çevresi arasındaki sürekli iletişim ve sağlıklı diyalog, kurumun veya yönetimin tercihi değildir. Örgütün amacını gerçekleştirebilmesi için gerekmektedir. Okul ve çevre ilişkisinde iki temel görev vurgulanmaktadır. Okul ve çevre arasındaki ilişkinin temel amacı, okulun amacını gerçekleştiren bir yapı oluşturmak ve işleyişini sağlamaktır. Çevreye uyum sağlamak için değil, tanımak ve dikkate almak için iletişim gerekmektedir (Aydın, 2002). Okul çevresini tanıma ölçüsüne göre, okula gitmenin önündeki olası engeller fark edilir ve gerekli önlemler alınmaktadır. Çevrenin belirlediği ölçüde, çevrenin olanak ve kaynakları bilinir ve bu olanak ve kaynakların okulun amaçlarına göre seferber edilmesi için gerekli girişimler başlatılabilir. Okulun misyonu çevreyi tanımlamakla sınırlı değildir. Okul kendini çevresine tanıtmakla da yükümlüdür. Amaçlarını ve uygulayacağı müfredatı tanıtmak, hedeflere ulaşmak için gerçekleştirdiği faaliyetleri ve bu konularda eğitim vermekle de yükümlüdür (Aydın, 2002).

Konu okul ve çevre açısından değerlendirildiğinde yalnız okul veya çevrenin yenilikçi olması yeterli değildir. Yenilik ve gelişimden bahsedilebilmesi için tüm unsurların birlikte değişmesi gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Bu bağlamda okula, bir yandan yeni bir

toplumun oluşması için gerekli olan yapı, çevre ve koşulları hazırlamak, bir yandan da öğrenci ve aileleri değişim ve yeniliklere hazırlamak konusunda önemli bir sorumluluk düşmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Okul, ailenin yardım ve işbirliği ile bu önemli sosyal sorumluluğu yerine getirebilmektedir. Okul, etkinliğini sağlamak ve sürdürmek, etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmak için aile ile ilişkilerini geliştirmek zorundadır. Okulun çevre ile olumlu bir ilişkisi varsa, her türlü çevresel kaynaktan yararlanması daha kolay olacaktır (Şişman ve Turan, 2004).

### **2.1.2. Okul ve Okul Bahçesi**

Okul binalarında olduğu gibi okul bahçeleri planlanırken de özen gösterilmesi gereken unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır (Vural, 2019). Değişen koşullar, araştırmalar ve müfredat eğitimin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Ayrıca okul bahçesi, öğrenciler için hem sosyal hem de eğitim ihtiyaçlarını giderecek bir ortam olarak görülmelidir (Vural, 2019).

Okul bahçelerinin açık öğrenme ortamı ve açık hava sınıfları olarak kullanılması, çocuğun dikkatini çekmekte ve öğrenmeyi teşvik etmektedir (Blair, 2009). Dış ortam, doğa ile temas halinde öğrenme olan "somut deneyime dayalı deneyimsel öğrenmeyi" geliştirmektedir. Kellert'e göre doğa, çocukların bilişsel gelişimini, ampirik gözlemini, analitik sorgulamayı ve kanıta dayalı öğrenmeleri geliştirmektedir.

Çocuklar zamanlarının çoğunu okulda geçirmektedirler. Öğrenciler için büyük önem taşıyan okul ortamları aynı zamanda eğlenme, hareket etme, öğrenme ve yaşam alanlarıdır (Hauser, 2002). Bu ortamlar, çevreye duyarlı, sağlıklı ve aktif bireylerin yetişmesinde oldukça etkin bir rol oynamaktadır (Melzer, 2001; Zask vd., 2001; Lorenz, 2005). Günümüzde okul bahçeleri, özel gün kutlamaları ve törenlerin yanı sıra çocukların ders aralarında fiziksel, zihinsel ve psikolojik olarak dinlendikleri yerlerdir. Düzgün tasarlanmış bir okul bahçesi sayesinde çocuklar teneffüslerde kendilerini rahat hissederler ve yapılan etkinliklere aktif olarak katılarak insanlara ve nesnelere yönelik saldırı sayısını azaltmaktadır. Ayrıca bu bahçeler çocukların hayal gücü ve arzularına göre yeteneklerini fark etmelerine, özgüven geliştirmelerine ve sorumluluk alıp ifade etme gibi sağlıklı gelişim göstermelerine olanak sağlamaktadır (Melzer, 2001; Hauser, 2002; Breul, 2005; Tai vd., 2006; Hoff vd. 2007; Scharf vd. 2008). Okul bahçelerine kurulan mini bahçeler doğa bilincini desteklemektedir. Bu nedenle

okul ortamının çocukların yaşam kalitesinin desteklenmesinde önemli bir rol oynadığı söylenmektedir (Hauser, 2002).

Okul bahçelerinin dinlenme, egzersiz ve oyun yeri olarak kullanımı, iyi planlanmış okul bahçeleri, öğrencileri oyun ve egzersiz etkinliklerini çeşitlendirmeye teşvik etmektedir. Açık havada oynayan bir çocuk, oyun sırasında çeşitli etkinlikler gerçekleştirmektedir. Oyun aynı zamanda pedagojik öğrenmedir (Vural, 2019).

Okul bahçelerine öğrenci sağlığı ile bağlantısı açısından bakıldığında, çocuğun açık yeşil alanlarda/doğal ortamda kaldığı süre boyunca oyun ve hareket yoluyla elde ettiği kazanımlara dayanmaktadır (Akkılıç, 2009; Çukur, 2011). Dışarıda vakit geçirmenin çocuklar için kemik sağlığından, dikkat ve odaklanmalarına, göz sağlığından motor becerilerine ve fiziksel sağlıklarına kadar pek çok faydası olduğunu ortaya koymaktadır (Akkılıç, 2009; Çukur, 2011). Yeşil alanlarda vakit geçiren, aile ilişkilerine ve okul başarı düzeyine odaklanan çocuklarla ilgili yapılan çalışmalarda yeşil alanların zihinsel yorgunluk ve stresi azaltmak, hiperaktivite ve dikkatsizliği ortadan kaldırmak, yalnızlık ve depresyon duygularını azaltmak, agresif davranışları azaltmak ve obezite ile mücadele etmek gibi pek çok farklı katkı tespit etmişlerdir (Gültekin 2019).

Okul bahçelerinin çevre eğitimine etkileri incelendiğinde öğrencilerin doğa ve çevre bilincini ve tutumlarını geliştirmektedir. Okul bahçesinin dinamik tasarımı, öğrencilerin hayvan, bitki bilgisi ve bahçecilik etkinliklerine katılmalarına olanak tanımaktadır (Vural, 2019). Okul bahçelerinin şehirlerin yeşillenmesine katkısı ise nitelikli okul bahçeleri, çevrelerine örnek teşkil ederek şehir peyzajının bir parçası haline gelmektedir (Vural, 2019).

### **2.1.3. Okul Bahçelerinin Düzenlenmesi**

Fjortoft (2001), çocukların günde ortalama 3 saat televizyon, video, bilgisayar gibi elektronik cihazlarla meşgul olduklarını ve bu nedenle hareketsiz kaldıklarını belirtmektedir. Bunda katılımı teşvik edecek yeterli kamusal ve özel alanların olmaması etkili olmaktadır (Karadağ, Mutlu ve Sayın, 2012). Özellikle mahalle ölçeğinde çocukların oyun oynayabilecekleri, boş zaman ihtiyaçlarını giderebilecekleri ve yaşlarına uygun fiziksel etkinliklerde bulunabilecekleri ortam nitelik ve nicelik olarak yetersizdir (Yılmaz ve Bulut, 2002). Kentleşmenin yoğun olduğu bölgelerde yeterli alan olmaması bu yetersizliğin temel nedenidir. Aslında kamusal alanlar olarak okul bahçeleri, çocukların oyun ve aktivite

alanlarının ihtiyaçlarını karşılamak için büyük bir potansiyele sahiptir (Karadağ, Mutlu ve Sayın, 2012). Okul bahçeleri, öğrencilere fiziksel aktivite ve oyun olanakları sağlayan sosyal alanlar olarak düzenlenmelidir (zdemir ve Yılmaz, 2009). Çünkü ğrenciler okul bahçesinden özellikle teneffüslerde ve beden eğitimi derslerinde oyun alanı olarak her zaman yararlanmaktadır. Ayrıca okul bahçesi yerleşim yerinde yeterli oyun imkanı bulamayan öğrenciler tarafından boş zamanlarında ve hafta sonlarında oynamak için kullanılmaktadır (zdemir, 2011). Bu nedenle okul bahçesinin öğrencilerin psikolojisini olumlu yönde etkileyecek, sağlıklı gelişimlerini ve eğitimi tamamlayıcı ve destekleyici ve oyun oynamalarına imkan verecek şekilde düzenlenmesi oldukça önem arz etmektedir.

Okul bahçelerinin eğitimi tamamlayıcı ve destekleyici yn göz önüne alındığında, okul bahçeleri, okul binalarının planlanması ve tasarımı kadar önemlidir. Örneğin; Her ilkokulun anaokulu bölümü olmasına rağmen her ilkokul bahçesinde farklı yaş gruplarını cezbeden düzen veya bahçe unsurları bulunmaz (Arslan Muhacir, Yavuz, zalp, 2011). Okul bahçesi doğal alanların, planlama ve uygulamasında çocukların yaratıcılığını güçlendirmekte, fiziksel olarak da ocuk gelişimine katkı sağlamaktadır (Marcus ve Francis, 1998). Fiziksel gelişim genellikle koşma, zıplama, tırmanma gibi aktivitelerle ilişkilendirilmektedir. Bu etkinlikler sayesinde ocuk kendi bedenini ve sınırlarını tanımayı öğrenir, yeteneklerinin farkına varır ve hayal güçlerini harekete geçirerek öğrenmeleri desteklenmektedir (Marcus ve Francis, 1998). Ağaçlar, alılar, çayırlar, çimenler, rengarenk çiçekler, toprak, ağaç kütükleri, ağaç kabuğu, çakıl taşları, kum, su, çamur, okul bahçesi süslemeleri gibi doğal içerik ve unsurlardan oluşan okul bahçeleri çocukların doğayı kucaklamasına yardımcı olup, hayal güçlerini desteklemektedir (Marcus ve Francis, 1998). Okul bahçelerinin önemi, bahçe alanlarında düzenlemeler yapılmasını gerektirmiştir. Planlı Alanlar İmar Yönetmeliği'ne (2017) göre, uygulamalarda tüm illeri kapsayacak şekilde eğitim alanları ve düzenlemeleri ülkenin tamamına yaygınlaştırılmıştır. Okul bahçesi alanları sekiz başlık altında incelenebilir: jimnastik, tören, sanat, müzik, performans ve kutlama, boş zaman, sessizlik, doğal, özel ve aktivite cepleri (Algan, 2008). Yılmaz (2012), ilköğretim okullarında okul binası dışında oyun alanı, antrenman bahçesi, yeşil alanlar, spor salonu, kantin, turnuva, okul girişi, okul çıkış kapıları, okul zili, eşme, su deposu, dinlenme alanları, kafe gibi yerlerin bulunması gerektiği üzerinde durmuştur.

## 2.2. On Bir- On Dört Yaş Okul Çağı Çocuklarının Genel Gelişimsel Özellikleri

Erken ergenlik dönemi on- on dört yaşları kapsar (Çuhadaroğlu, 2000). Gelişim psikolojisi alanındaki araştırmalar, erken (ilk) ergenliğin erinlikle (puberty) başladığını kabul etmiştir. Bu nedenle erken ergenlik dönemi büyük ölçüde erinlik kavramı ile açıklanmaktadır. Erinlik, cinsiyet becerilerin kazanıldığı dönemi ifade eder. Bu dönemde çocuklarda birçok fiziksel ve psikolojik değişim gözlenmektedir (Bühler, Spiegel ve Thomas, 1987).

Kızlarda yedi yaş, erkeklerde dokuz buçuk yaş kadar erken ya da kızlarda on üç, erkeklerde on üç buçuk yaşında erinliğin başlangıcı kabul edilir. Erinliğin ilk belirtileri ile fiziksel olgunlaşma arasındaki süre kızlarda bir buçuk ile altı yıl, erkeklerde iki ile beş yıl arasında değişebilmektedir. Bu nedenle erken ve çabuk olgunlaşan bir gencin on- on dört yaşlarında buluş çağına ulaşması mümkündür (Steinberg, 2007). Erinlik döneminde artan vücut büyüme hızı, temel cinsel özellikler (cinsel organların gelişimi) ve ikincil cinsel özelliklerin, ellerin ve ayakların orantısız bir şekilde büyüdüğü fiziksel değişiklikler meydana gelmektedir (Bühler, Spiegel ve Thomas, 1987). Ayrıca bu dönemde otoriteye direnirler, yalnız kalmak isterler, iletişim kurmakta zorlanırlar, soyut düşünebilme yeteneği ile birlikte aşırı merak ve bilgi açlığı gibi psikososyal sorunlar da erinler de görülebilmektedir (Steinberg, 2007).

Yakın arkadaşlıklar erken ergenlik döneminde önem kazanmaya başlamaktadır. Çocuklar ve gençler bu dönemde kendi cinslerinden arkadaşlarla grup etkinliklerini daha çok tercih etmektedirler. Bu dönemde kurulan arkadaşlıklar, çocukların ve erinlerin ilgi alanlarını değiştirmekte ve giyim tarzlarını etkilemektedir (Derman, 2008).

### 2.2.1. Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları

Tutum, bir nesneyle ilişkili duygu, fikir ve davranışlar gibi boyutlardan oluşur. Ancak bu boyutlar birbirinden bağımsız değildir. Birbirlerini etkilerler, birbirlerinden etkilenirler ve çoğu birbiriyle tutarlıdır (Aydın, 2000; Özgüven, 2004). Bireyin belli bir fikri kabul etmesi ya da reddetmesi olarak görülen tutum, duygusal bir hazırlık ya da yatkınlıktır (Özgüven, 2004). Başka bir tanıma göre tutumlar, varlıklara, durumlara veya olaylara karşı geliştirilen tavırdır ve duygu, düşünce ve davranışların tutarlı (sürekli) bileşiminden oluşan bir eğilimdir.

İnsanların tutumları doğuştan gelmez, ancak yaşamları boyunca, edindikleri deneyimlerle gelişmektedir. Edindikleri deneyimler, bazen başkaları tarafından aktarılır, bazen de her ikisinin etkileşimine dayalı olarak gelişirler (Türküm, 1998). Tutumlar, tutumun öznesi olan nesne hakkındaki inançlardan doğar (Heberlein, 2006). Tutumlar ve inançlar her zaman el ele gider. Tutumlara eşlik eden inançlara "kanı" denir. İnsanlar duygu ve düşüncelerine göre hareket ederler (Özgüven, 2004).

Çevreye karşı tutum, çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, öfke, kaygı, değerler ve çevre sorunlarını çözme isteği, insanların çevresel sürdürülebilir davranışa ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum ve düşünceleridir (Erten, 2005). Son araştırmalara dayanarak, birçok çevre sorununun temelinde sorumsuz çevresel davranışların olduğu bilinmektedir. Muhtemelen davranışı etkileyen en önemli faktör de tutumdur (Bradley vd., 1999).

Çevreye karşı olumlu tutum, bireylerin çevrenin korunmasına ve canlıların yaşamındaki eylemlerine ilişkin olumlu görüş, duygu ve davranışlarını içerir. Böyle bir tutum geliştirmek gereklidir; bunun için olumlu örneklerle gerçekleştirilen deneyim, uygun modeller ve bilgi edinmek gerekmektedir (Türküm, 1998). Erten'e (2005) göre çevre bilincinin amacı, birçok araştırmacının vurguladığı gibi çevre bilgisi, olumlu bir çevre tutumu ve ekolojik olarak sürdürülebilir davranışlardır.

Pek çok değişken çocukların çevresel tutumlarını etkiler. Çocukların çevreden nasıl öğrendikleri dikkate alındığında, çocuklara doğa ile doğrudan deneyimler sağlayan öğrenme ortamları oluşturulabilir (Castle, 1996). Özellikle gençlerin çevresel tutumları önemlidir. Çünkü mevcut koşullardan kaynaklanan çevre sorunlarına çözüm arayan etkinliklerde gençlerin etkisi daha çok kendini göstermektedir. Bilim adamlarına, tüketicilere ve kişiye göre, geleceğin çevresinden bugünün gençleri sorumludur. Bütün bu nedenlerden dolayı okul çağındaki öğrenciler için etkili bir çevre eğitimi çok önemlidir (Erol, 2005).

Hungerford ve Volk (1990) çevreye duyarlı bir vatandaş, çevre sorunlarının farkında olan, sorunlar hakkında temel bilgilere sahip olan, çevrenin korunmasına katılan, çevre sorunlarını tanımlayıp çözebilen ve çevre sorunlarının çözümüne aktif olarak katılan bir kişi olarak tanımlar. Bazı araştırmacılar, öğrencilerin çevre derslerine katılımının öğrencilerin çevre sorunlarına karşı sorumlu çevre davranışlarını ve farkındalıklarını artırdığını düşünürken, diğer bir kısım araştırmacılar ise yaşam içinde aktif deneyimin çevresel tutumların oluşmasında belirli derslere katılımdan daha etkili olduğunu düşünmektedirler (Bradley vd., 1999).

Çevresel tutumla ilgili olarak Kesicioğlu ve Alışınanoğlu (2009), cinsiyete, ebeveyn eğitim düzeyine, ebeveynin mesleğine ve yaşanan yere göre çevresel tutumların değişimini araştırmışlardır. Araştırmada çocuklar, yaşadıkları yere, anne eğitimine, baba eğitim düzeyine, ailenin aylık gelirine, anne mesleğine ve baba mesleğine göre çevreye karşı tutumlarının değişmediğini, doğaya karşı tutumun erkeklerde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Özcan (2016), erkek öğrencinin kız öğrencilere göre daha yüksek çevresel tutumlara sahip olduğunu ancak velinin mesleğine ve anne-babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin tutumlarının değişmediğini bulmuştur. Yaşaroğlu (2012), ilkokul öğrencilerinin sınıflar arası çevreye karşı tutum ve sorumlu davranışlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği ve yaşanan yere göre öğrencinin çevreye karşı tutumlarında ve çevreye karşı sorumlu davranışlarında anlamlı bir farklılık olduğu kanaatine varmıştır (Yaşaroğlu, 2012).

Öte yandan öğrencilerin çevre kavramını anlamaları ve çevreye yönelik tutum ve davranışlarını inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Taşkın ve Şahin (2008), orta gelirli 6 yaşındaki okul öncesi dönem çocuklarının çevre kavramının küresel ya da yerel bir sorun olduğunun farkında iken, yoksul ailelerin çocuklarının bu farkındalıktan çok uzak olduğu sonucuna varmışlardır. Balcı (2012), tarama modeli kullanarak yaptığı araştırmada, betimsel analiz sonucunda öğrencilerin çevre tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu bulmuştur. Öte yandan Çiftçi ve Cihangir (2012), izci öğrencilerin tarama modelini kullanan diğer öğrencilere göre çevreye daha duyarlı olduklarını bulmuşlardır.

### **2.2.2. Çevreye Yönelik Tutumların Gelişimsel Süreci**

İnsanların yaşam süreci genel olarak gelişimlerine göre; doğum öncesi, bebeklik, erken çocukluk, orta ve geç çocukluk, ergenlik, erken yetişkinlik, orta yetişkinlik ve geç yetişkinlik şeklindedir (Santrock, 2018). Senemoğlu, gelişim kavramı tanımına göre "Gelişim, sürekli ilerleyen bir organizmanın, ana rahmine düştüğü andan son aşamasına kadar belirli koşullarla fiziksel, zihinsel, dilsel, duygusal ve sosyal yönlerden değişmesidir (Senemoğlu, 2000). Gelişme, büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve deneyimler sonucu bireyde gözlemlenen niteliksel ve niceliksel değişimlerdir (Aydın, 2003). Gelişim kavramının fiziksel, zihinsel, ahlaki, bilişsel ve duyuşsal gibi çeşitli boyutları vardır. Ancak gelişimin tüm boyutlarını etkileyen kalıtım ve çevre gibi iki önemli faktör vardır. Bireyin gelişimi, kalıtım ve çevre etkileşiminin sonucudur.

Kısacası gelişim sadece kalıtım veya sadece çevre ile açıklanamaz. Çocukların bireysel gelişimlerinin bazı özelliklerinde ve kalıtımın bazı özelliklerinde çevrenin daha etkili olduğu söylenebilir (Bacanlı, 2000). Örneğin, çevrenin (aile, sınıf ve okul, arkadaşlar, sosyo-kültürel çevre, medya vb.) doğa sevgisi ve saygısının oluşumunda, çevre bilincinde hassasiyetinin artmasında kalıtımdan daha etkili rol oynadığı söylenmektedir.

Okul etkinlikleri ve okul sistemi, çocuğun gelişim evrelerine göre düzenlenmelidir. Erken çocukluk (üç- altı yaş) okul öncesi eğitime, çocukluk (yedi- on bir yaş) temel eğitimin birinci kademesine, erinlik (on iki- on dört yaş) ikinci temel eğitime, ergenlik (on beş- on sekiz yaş) karşılık gelmektedir. Bu nedenle öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve ahlaki özellikleri eğitimin her kademesinde birbirinden farklıdır. Kısaca her dönemin kendine has gelişimsel özellikleri vardır (Erden, 2004).

Gelişimde bazı evrensel ilkeler vardır ve her bireyin gelişimi bu ilkelere göre gerçekleşir. Bunları şöyle özetleyebiliriz (Bacanlı, 2000; Senemoğlu, 2000; Aydın, 2003):

1. Gelişim, çevre ve kalıtımın etkileşimi ile gerçekleşir.
2. Gelişim bütünsel olarak gerçekleşir.
3. Gelişim, organizmanın çeşitli kısımlarında farklı oran ve hızlarda gerçekleşir.
4. Gelişim düzenli, sürekli ve dönüşümlü olarak devam eder.
5. Gelişim belirli bir sırayla, belirli aşamalarda gerçekleşir.
6. Gelişim baştan ayağa, içten dışa ve genelden özele doğru gerçekleşir.
7. Gelişimin belirli yönergeleri vardır.
8. Gelişimde kritik dönemler vardır.
9. Gelişimsel farklılıklarda bireysel farklılıklar vardır.

Bireyin yaşamı boyunca yerine getirmesi gereken görevler, kazanması gereken bazı nitelikler ve geliştirmesi gereken davranışlar gelişimsel görevler olarak adlandırılmaktadır. Fiziksel olgunluk, sosyal beklentiler ve talepler ile kişisel değer ve beklentiler, gelişimsel görevleri etkileyen en önemli faktörlerdir (Bacanlı, 2000). Mesela çocuğun okul başarısı; sporda, resimde, tiyatrodaki müzik veya doğa etkileşimlerinde, akademik derslerde yüksek nota, sanatsal, sportif veya bilimsel yarışmalarda kazanılan ödüllere, öğretmen ve veliden aldıkları teşekkürle mutluluk göstermek gelişim görevidir. Bununla birlikte acı, üzüntü ve mutsuzluğa neden olan gelişimsel görevler de vardır. Çocukların evde veya okulda aldıkları eleştiri ve

uyarı; sportif, sanatsal veya bilimsel yarışmalarda başarısızlık; evcil bir kedi veya köpeğin ani ölümü; yada keman veya piyano derslerindeki zorluk gibi pek çok örnekler verilebilir (Bacanlı, 2000).

Bir çocuğun çevre eğitimine katılımı, çevre koruma sivil veya okul kuruluşlarına üyeliği, bitki veya hayvanlarla ilgili bilimsel çalışma, doğa gezileri ve uygulamalı doğa eğitimlerine olan ilgi ve isteği, aile yanı sıra çevre hakkındaki kişisel değerlerini yansıtmaktadır. Anne babanın beklentileri, öğretmenlerin beklentileri ve çocuğun kendi beklenti, istek ve hedefleri, onun doğayla olan ilişkisini ve çevresel gelişim görevlerini etkileyen temel faktörlerdir. Tüm çocuklarda olduğu gibi, ilkokul çocuklarının gelişimi genel olarak dört alanda incelenmektedir (Bacanlı, 2000):

1. Fiziksel gelişim.
2. Zihinsel (bilişsel) gelişim.
3. Psikoseksüel ve psikososyal gelişim.
4. Ahlaki gelişim.

Gelişim bir bütündür ve yukarıdaki alanların her biri diğer alanlarla etkileşim içindedir. Belirli alanlardaki değişimler diğer alanları da etkileyebileceğinden gelişim hedefleri birbirinden bağımsız değildir (Aydın, 2003). Bu bakımdan öğretmen sınıfta bulunan öğrencisinin gelişimsel özelliklerini veya problemlerini bilip gözlem altına almalıdır. Bu sayede sınıf yönetimini veya sınıf verimliliğini sağlamak için önlemler ve uygun kararlar alabilmektedir. Mesela, okul dışında, doğal ortamda (ormanda, ovada, göl kenarında vb.), yerine getirilen etkinliklerde öğretmenler hangi sınıflarda, hangi yaştaki öğrenciler için ve hangi zorlukta, uygulamalı alan çalışmaları yapılması gerektiğini, bu çalışmaların çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olup olmadığını düşünmeli, bilmeli ve karar vermelidir. Çocukların gelişimine uygun olmayan doğa çalışmaları yarardan çok zarar getirebilmekte ve hatta çocukların doğadan korkmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim özellikleri çevre eğitiminde göz ardı edilmemesi gereken bir faktördür (Aydın, 2003).

Çocukların tutum ve alışkanlıkları da yaşamın ilk yıllarında şekillenmektedir. Bu nedenle çocukların çevre algısı da erken yaşlarda gelişir. Çocuklar büyüdükçe ve dışarıyı deneyimledikçe çevreye karşı tutumları oluşmaya başlamaktadır (Pettus, 1974 ; Surbrook, 1997).

Bireysel tutumların oluşmasında öneriler, deneyimler ve sosyal etkileşimler büyük bir etkiye sahiptir (Atasoy ve Basri, 2002). Kişi belirli bir olay veya durum karşısında başkalarına bakar ve onları karşılaştırarak davranışlarına yön vermektedir (Başaran, 1994). Çocukların kendilerini karşılaştıkları kişiler anne babaları, kardeşleri, komşuları, arkadaşları ve yakın çevrelerindeki akrabalarıdır. İlkokul döneminde çocuklar genellikle sınıf öğretmenin tutum ve davranışlarını karşılaştırırlar (Başaran, Ethem, 1994). İlkokulun sonunda aile ve okul dışında birileri ile karşılaştırma yaparlar ve bu genellikle sporda, sanatta, edebiyatta, sinemada veya siyasette ünlü ve sevilen bir kişidir (Başaran, Ethem, 1994).

Sonuç olarak, anne-babalar, öğretmenler, kısaca çocukların çevresel tutum ve davranışlarının, çevre bilincinin ve ekolojik kültürün oluşturulmasında, yetişkinlerin sergiledikleri ekolojik davranışlar, çocuklara yansıttıkları mesajlar, duygu ve düşünceler örnek olmuştur (Atasoy, 2005). Bu kapsamda yetişkin taklit edildiğini, gözlemlendiğini ve izlendiğini davranış ve sözlerinin özümlendiğini bilerek davranmalı, davranış ve sözlerini buna göre ortaya koymalıdır (Atasoy, 2005).

### **2.2.3. Çevreye Yönelik Tutumların Gelişmesini Etkileyen Faktörler**

Eğitimin, öğrencilerde iyi tanımlanmış hedeflere yönelik bilinçli değişiklikler oluşturma süreci olduğu göz önüne alındığında, çevre eğitimi aynı zamanda öğrencilerde belirli çevresel hedefleri gerçekleştirme süreci anlamına gelir. Bu tür hedefler üç kategoride incelenebilir: bilişsel, duyuşsal ve davranışsal hedefler (Schaefer, 1980). Çevre eğitiminin bilişsel boyutu, doğanın yapısını ve işleyişini, insan ve doğa arasındaki ilişkiyi ve insanın doğa üzerindeki etkisinin gelecekteki sonuçlarını bilmeyi, tanımayı ve tahmin etmeyi içerir. Duyuşsal boyut, çevre eğitiminin en karakteristik özelliği olmakla birlikte, bilgi ve tanımanın yanı sıra diğer canlılarla empati kurma, duygusal bağ kurma, önemseme, değerlendirme ve koruyucu tutumlar gösterme gibi çevre eğitiminin özünü oluşturmaktadır. Davranışsal boyut, çağımızın karmaşık sorunlarıyla başa çıkma becerisini kazanmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2016).

Bireyin davranışları çevre üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Bradley, Waliczek ve Zajicek'e (1999) göre, bireylerin davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri tutumlarıdır. Bu nedenle çevre sorununu çözenin en etkili yolu, insanları bu sorunların nedenleri ve sonuçları hakkında bilgilendirmek ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmektir

ki bu da toplumda çevre bilinci ve çevreye karşı olumlu tutumlar oluşturmakla gerçekleşmektedir (Gürbüz vd., 2007). Türksöy'un dediği gibi, "Çevre eğitiminin amacı, çevreyle ilgili zengin bilgi edinmenin yanı sıra, çocukların çağdaş ve evrensel değerleri benimsemesi ve sonunda bunlarla uyumlu tutum ve davranışlar kazanması olmalıdır." Çevre eğitimi sadece çevre hakkında bilgi vermekten ibaret olmamalıdır. Ekoloji ve çevre sorunları sadece çevre uzmanı, mühendis veya bilim adamı yetiştirmeyi amaçlamamalı; çocukların zihinleri, psikolojileri, duygu ve düşünceleri, biçim, tutum ve davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmalıdır.

Erken yaşta eğitimin önemi ve etkisi düşünüldüğünde, erken çevre eğitimine başlanmasının ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Bu anlamda çevre bilgisinin ve tutumların öğretilmesinin çocuğun bulunduğu her ortamda yapılabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Eğitim, sınıf öğretmenlerinin davranışları tarafından belirlenir. Çünkü eğitimin kalitesinin en önemli belirleyicisi öğretmenlerdir. Genç (2013), öğretmenlerin çevreye duyarlı, çevre sorunlarını çözmeye hazır bireyler olmalarının ve çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerinin ve böylece öğrencilerini yetiştirmelerinin önemli olduğunu kabul etmişlerdir. Karataş (2013), çevreye duyarlı bir toplumu oluşturan bireylere bilgi, tutum ve yararlı davranışlar kazandırmada öğretmenlerin önemli bir role sahip olduğunu belirtirken, çevreye duyarlı bir öğretmenin öğrencilerine doğayı sevmenin ve korumanın önemini aşılayabileceğini belirtmektedir ve bu daha huzurlu yaşanır bir dünyanın garantisi olabilir.

Atasoy (2005), çocuklarda çevresel tutumların gelişimini belirleyen faktörleri çeşitli örneklerle sunmaktadır. Şöyleki;

1. "Çevre", babasının çocuğu için aldığı çevre kitabını çocuk okumamış, anlamamış ve kullanmamışsa, zor ve sevimsiz bir konu haline gelebilir. Böylece, çevre kitapları, çocuk zihninde "zor veya anlamsız" gibi ifadeler oluşturabilir. Çevre ile ilgili bu olumsuz düşüncelerini diğer arkadaşlarıyla paylaşan bu çocuk, akranlarını da etkileyerek onlarda çevre kitapları hakkında olumsuz düşünce ve tutumlar oluşturabilir. Böylece ortaya çıkan durum, ifadesi mantıklı veya ispatlanmış olmasa bile, doğrudan deneyim yoluyla elde edildiği için güçlü bir etkileşim silahı haline gelebilir ve bu ifade yanlış da olsa sosyal ilişkilere bağlı olarak hızla yayılabilmektedir (Atasoy, 2005).
2. Deneyimler ve yaşantılar da çevresel tutumların belirlenmesinde etkilidir. Her hafta sonu, aileyle birlikte orman veya göl kenarına gidilmesi, çocukların doğaya

yaklaşmasına yardımcı olabilir. Ormanda oynanan oyunlar, bitkilerle, hayvanlarla ve genel olarak doğa unsurlarıyla temas çocukların çevresel tutumlarını hem olumlu hem de olumsuz etkileyebilir. Ayrıca deprem, sel, heyelan, çığ gibi doğal afetler çocukların hayatında unutulmaz izler, acı ve üzüntüler bırakabilmektedir. Doğa, bir düşman ya da tehdit olarak algılanarak çocuk üzerinde olumsuz etki bırakabilmektedir. Doğaya ve çevreye karşı tutumlar olumsuz olabilmektedir (Atasoy, 2005).

3. Bazen deneyimler çağrışımlarla ilişkilendirilebilir. Örneğin küçük yaşta denizde boğulma riski taşıyan bir çocuk sonsuza kadar denizden korkabilir ve yüzme öğrenmek konusunda isteksizlik gösterebilir ya da sokak köpeği tarafından ısırılan bir çocuk köpekleri tehdit olarak algılayabilmektedir. Yetişkin olduklarında bile sürekli bir tehdit ve düşman olarak görmeye devam etmektedirler. Bu örneklerde, derin ve tehlikeli deniz ve ısırılan acımasız köpek çocuğun hayatında bir çağrışım kaynağı haline gelebilmekte ve bu çağrışımlar çocuğun hayvanlardan, denizden uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Böylece doğaya yönelik yabancılaşma ve uzaklaşma meydana gelebilmektedir (Atasoy, 2005).
4. Tutumlar çağrışımların yanı sıra pekiştirme ve taklit yoluyla da öğrenilir (Freedman, Sears, 1998). Çocukların çevresel tutumları oluştuğça, anne babalarını ve öğretmenlerini taklit ettikleri gibi arkadaşlarını, komşularını, akrabalarını veya sanatçıları, politikacıları, sporcuları taklit edebilir veya kendileri ile özdeşleştirebilirler. Ancak çocuklar gelişip büyüdükçe taklit ve tanımanın etkisi giderek azalmalı ve yerini bireysel deneyime dayalı bilimsel tutumlar almalıdır (Başaran, Ethem, 1994). Kısaca çağrışım, pekiştirme, özdeşleşme ve taklit etmenin çevresel tutumun oluşmasında temel yapı taşları olduğu ifade edilebilir (Freedman, Sears, 1998).
5. Sosyal etkileşim, özellikle iletişim araçları, basın ve medya gibi faktörler, çocukların çevresel tutumlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Televizyon, film, internet, radyo, gazete ve dergiler, çevre haber ve fotoğrafları, çevre konuları ile ilgili reklam ve propaganda gibi ortamlarda çevre konularının sunumu ve yorumlanması, çocukların çevresel inanç, imaj ve değerleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca politikacıların, yöneticilerin, öğretmenlerin kısacası yetişkinlerin konuşmaları, düşünceleri, tutum ve davranışları çocukların olumlu ya da olumsuz tutumlarının oluşmasında büyük rol ve etkiye sahiptir. "Deniz kirli değil", "Yaratıcı herkese

yiyecek sağlıyor", "Dünyayı siz mi kurtaracak mısınız?" gibi kelime ve deyimler yetişkinlerin çevre ve dünya hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Bu atasözleri ve deyimlerin sürekli tekrarı dolaylı da olsa çocukların çevresel tutumlarını etkilemektedir. Ayrıca çocuğun çevreye karşı tutumunu, bulunduğu bölgenin ve ülkenin sosyo-kültürel özellikleri etkileyebildiği gibi moda, marka, promosyon gibi küresel faktörlerde çevresel tutumunu olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir (Atasoy, 2005).

6. Tutumları geliştirmek ve öğrenmek kadar onları pekiştirmek ve davranışa dönüştürmek de önemlidir. Okul öncesi ve ailede oluşan olumsuz tutumları düzeltmek için, yani onları olumlu tutumlara dönüştürmek veya istenmeyen tutumları ortadan kaldırmak eğitimci için uzun ve zorlu bir süreçtir. Özellikle dogmatik tutumlara sahip öğrencileri ön yargılardan kurtarmak ve bilimsel tutumları kazandırmak daha da zorlaşan bir süreç halini almaktadır. Bu süreçte anne-baba ve öğretmenlerin görüşleri ile ailede ve okulda öğretilenler örtüşmeyebilir, hatta çatışabilir ve çocuğun tanımladığı, anlamlandırdığı sağlıklı tutum zorlaşmaktadır (Başaran, Ethem, 1994).

### **2.3. Çocukların Çatışma Çözme Davranışları**

Sosyal bir varlık olarak insan, yaratılıştan itibaren beraber yaşama yeteneği ile dünyaya gelmiştir. İnsanlar için çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak ve hayatlarını korumak amacıyla birlikte yaşamak çok önemlidir. Bu ihtiyaçlar fizyolojik, psikolojik ve sosyal olarak üç gruptur. Fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak için; ait olma, toplum tarafından kabul görme, toplumda kendini kabul ettirecek davranışlarda bulunma ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanma gibi ihtiyaçlarının karşılanması için insanların belirli bir şekilde hareket etmesi ve motive olması gerekmektedir (Izgar, Gürsel, Kesici ve Negis, 2004). Ayrıca zamanının çoğunu çevresine uyum sağlamak, kabullenmek ve sosyalleşmek için harcayan insanlar çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998). Örneğin sevilen birinin kaybı, iş kaybı, ölümcül hastalık, kişiler arası çatışma, çevrelerindeki insanlarla bir sorun ya da başı dertteyken çözemedikleri bir problem bir anda hayatı alt üst edebilmektedir. Bu durumda içsel gerginlik artar, kaygı belirtileri görülür, duygusal denge bozulur, uyum bozuklukları ve hatta fiziksel rahatsızlıklar bile yaşanabilmektedir (Terzi, 2005; Schrupf, Crawford ve Bodine,

2007). Bu fizyolojik tepkilerin altında vücut tepkileri olarak tezahür eden çatışmalar vardır. Bu çatışma durumu insan mutluluğunun önündeki en büyük engellerden biri olabilmektedir (Yalçın, Ak, Kavaklı ve Kesici, 2018).

Bu durumun ortadan kalkması için insanlar arasındaki çatışmanın çözülmesi ve çatışmanın sona erdirilmesi gerekir. Bu amaçla bir araya gelip çözüme yönelik çalışmak çatışma çözümü olarak tanımlanmaktadır (Rahim, Garrett ve Buntzman, 1992; Jandt ve Petesen, 1996). Çatışma, bir birey veya grubun herhangi bir tercihi seçmekte zorlanması ve bu zorlukla beraber karar verme sistemlerinin zayıflaması durumu olarak tanımlanmaktadır (Taştan, 2010). Bir veya daha fazla kişinin bir konuda anlaşamaması, bireylerin ihtiyaç ve dürtülerinin çatıştığı durumlarda çatışma yaşanabilmektedir (Öner, 2006). Arslan (2005), bireylerin yaşadığı çatışmaların ikiye ayrılabilceğini belirtmektedir. Bunlar içsel ve kişiler arası çatışmanın iki veya daha fazla kişi arasında meydana gelen çatışma olduğunu belirtmiştir. İçsel çatışmayı ise iki veya daha fazla karşıt amaç veya güdünün aynı anda ortaya çıkması durumu olarak tanımlamıştır. Örgütlerde çatışma üç ana kategoride incelenebilir: kişilerarası, grup içi ve gruplar arası (Rahim ve Bonomo, 1979; Barki ve Hartwick, 2004). Araştırmacılar, kişiler arası çatışmayı, birbirine bağımlı tarafların algılanan anlaşmazlıklara ve amaçlarına ulaşma girişimlerine karşı olumsuz duygusal tepkiler yaşadıklarında ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Rahim ve Bonomo, 1979; Barki ve Hartwick, 2004). Çatışma çözümü ise iki veya daha fazla taraf arasındaki zıtlıkların ortadan kaldırılması olarak tanımlanmaktadır (Arslan, 2005). Bu kapsamda literatür çatışma çözümüne yönelik birçok yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır (Deutsch, 1973; Philips ve Cheston, 1979; Putman ve Wilson, 1982). Bu araştırmacılardan Deutsch (1973) rekabetçi ve işbirlikçi bir yaklaşım önerirken, diğer bazı yazarlar ise baskınlık, kaçınmaya dayalı ve çözüm odaklı olarak üç boyutlu bir yaklaşım önermektedir (Bodine ve Crawford, 1998; Lulofs ve Cahn, 2000).

Çatışma genellikle olmaması gereken bir durum gibi görülür. Ancak en önemli şey çatışmanın ne olduğunu anlamaktır. Anlaşmazlıklar ortaya çıktığında ve bunlar önemli olduğunda, çatışmayı yok saymak ve yokmuş gibi bastırmak, onunla yüzleşmekten çok daha tehlikeli bir durumdur. Bu durumun özellikle çocuklar arasında yönetilmesi çok da kolay değildir. Çocuklarda çatışma çözme davranışları konusunda yapılmış bazı çalışmalarda çocukların sınıfta, bahçede, serviste, derste veya oyunda çatışmalarla karşılaşabileceklerini ve genellikle çözmeye çalıştıklarını belirtmektedir (Johnson ve Johnson, 2000; Bemak ve Keys, 2000; Taştan, 2004; Ögel, Tarı ve Eke, 2006). Bu çatışmaları çoğunlukla sözlü olarak veya fiziksel saldırı ile çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Çocuklar arasında yaşanan çatışmalarda

asıl sorun, çatışmanın sıklığı değil, çatışmanın sağlıklı ve yapıcı bir şekilde nasıl yönetilebileceğidir. Yapıcı çatışma çözümü, hem bireyde hem de toplumda çatışma çözme anlayışının oluşmasını gerektirmektedir. Bu anlayış kişinin kendini iyileştirme kapasitesini etkiler (Güner, 2007). Kendine güvenen, çatışma çözme becerisine sahip ve kendini geliştirmek için motive olan kişiler sosyal değişim sürecine aktif olarak katılmaktadırlar. Deneyimlenen stres, travma ve trajediyi yorumlama ve bunlardan yararlanma becerisi göstermektedirler. İnsanlarla olumlu ilişkiler kurabilme yeteneğine sahiptirler ve bu en önemli mutluluk kaynaklarından biri olarak kabul edilebilmektedir (Yalçın, Kavaklı, Kesici ve akt, 2017). Parlak bir gelecek için hedefler, eğitim beklentileri, umut ve duygular belirlemişlerdir. Hayatı anlamlı kılan temel inanca olan bağlılık ve kendi hayatlarını kontrol edebileceklerine dair inanç geliştirirler (Öğülmüş, 2001).

### **2.3.1. Çatışma Nedir?**

Çatışma farklı anlamlarda kullanılır; genel olarak olumsuz algılanan çatışma, ikilik, tartışma, zıtlasma gibi kavramları çağırırsa da büyümeyi ve gelişmeyi kucaklayan bir kavramdır. Literatürde birçok farklı tanım bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

Çatışma konusu bugün antropoloji, sosyoloji, psikoloji, ekonomi ve yönetim bilimlerinde geniş çapta araştırılan konuların başında gelmektedir. Araştırmacılar çatışma olgusuna farklı açılardan baktıklarından bu konuda ortak bir tanım bulmak güçtür (Eroğlu, 1992).

Deen (2000) çatışmaları; “Doğum ve ölümün yanı sıra yaşamın bir parçasıdır ve insan etkileşimi doğal ve normaldir; bireylerin, ilişkilerin ve organizasyonların büyümesi ve gelişmesi için gereklidir” diye tanımlamıştır.

Deutsch'a (1973) göre çatışma, zıtlaşan olayların meydana gelmesi olarak görülmektedir. Kendi kendisiyle çelişen bir olay, başka birine giden yolu engelleyen veya bloke eden olaydır. Çatışma, bir anlaşmazlık kadar küçük veya büyük bir savaş kadar olabilir. Bir kişide, iki veya daha fazla kişide veya birkaç grupta olabilmektedir (Johnson ve Johnson, 1995). Genel olarak çatışma, her türlü karşıtlık ve karşılıklı olumsuz ilişki anlamına gelir ve güç, kaynak veya sosyal statü eksikliğine, değer değişikliğine dayanmaktadır (Robbins, 2001).

Şimşek'e (2002) göre çatışma, "bir örgütte iki veya daha fazla kişi veya grup arasında kıt kaynakların veya görevlerin paylaşılmasından ve insan grubunun statü, amaç, değer veya algılarındaki farklılıktan kaynaklanan anlaşmazlık veya ihtilaflar" olarak tanımlanmaktadır. Çatışmayı uyumsuz davranış ve fiil olarak gören Deutsch, çatışmayı "bir kişinin başka bir kişinin davranışına müdahale ettiği veya engellediği veya daha az etkili hale getirdiği bir süreç" olarak tanımlar (Tjosvold, 1989).

Erdoğan (1999) tanımında, bireylerin duygu ve davranışlarına odaklanmaktadır. Ona göre çatışma, "kişinin sosyal bir çevre ve zaman diliminde istemediği şeylerle karşılaştığında ve bir sonuca zorlandığında yaptığı davranış, duygusal yapısındaki değişim" olarak tanımlanabilir (Uysal, 2004).

Schrumpf ve diğerleri (1997), çatışmayı daha iyi anlamamıza yardımcı olan dört madde açısından tanımlar;

1. Çatışma hayatın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır,
2. Çatışmaya olumlu veya olumsuz olarak bakılmalıdır,
3. Çatışma sona erdiğinde yıkıcı veya yapıcı sonuçlar ortaya çıkar,
4. Çatışma olumlu ele alındığında bireysel gelişime ve toplumsal değişime yol açar.

### 2.3.2. Çatışma Çözme Nedir?

Çatışma çözümü; tarafların aralarındaki anlaşmazlıkları çözmek için bir araya geldikleri uzlaşma ve arabuluculuk süreci olarak kabul edilmektedir.

Maurer (1991), çatışma çözümünü "tarafların çatışmayı uygun bir sonuca ulaştırmak için anlaştıkları süreç" olarak tanımlar. Çoğu araştırmacı iletişim ve problem çözmeyi yıkıcı süreçler yerine eşanlı olarak kullanmıştır (Sweeney ve Carruthers, 1996).

Schrumpf, Crawford ve Bodine (1997) çatışma çözümlerini barışçıl ve yapıcı davranışların oluşmasını sağlayan dört temel ilkeye dayandırmaktadırlar.

1. İlke, insanları sorundan ayırır: İnsanların sosyal sorunları nasıl algıladıklarını, duygularını nasıl ifade ettiklerini ve iletişim kurduklarını içerir. Bireylerin zarar görmesini önlemek için odaklanılması gereken kişilere değil, mevcut soruna odaklanılmalıdır.

2. İlke statüye değil çıkarlara odaklanma: Çatışmayı destekleyen bireylerin farklı görüşlerini içermektedir. Statü ile; Çatışmada ne istendiği anlatılır ve çözüm talepleri sunulur, önerilen çözüm anlatılır. Çıkarlar: Tarafların çatışmayı çözmek için ne istediği ve bireyin elde ettiği faydalardır.

3. İlke karşılıklı fayda için fırsatlar yaratma : Bu ilke, beyin fırtınasının kullanılmasını içerir. Beyin fırtınasıyla birlikte pek çok ortak noktası olan çözüm önerisi kolaylıkla bulunmaktadır.

4. İlke objektif kriterler kullanma: Uyuşmazlık çözümü, tarafların sözleşmeyi kabul etmesi için uygulanan standartları da içermektedir.

### **2.3.3. Çatışma Çözme Stilleri Nedir?**

Her bireyin kullandığı çatışma çözme yöntemleri farklıdır. Çatışma çözme becerileri öğrenilmiş davranışlardır ve öğretilir. Araştırmalar, çocukların çatışma yönetimi becerilerini çevrelerindeki yetişkinlerden öğrendiklerini göstermektedir (Deen, 2000). Çocuklukta öğrenilen bu yöntemler bilinçsizce uygulanmaktadır.

Pek çok araştırmacı bireylerin kullandıkları çatışma çözme biçimlerini araştırmıştır (Mayo, 1945; Litterer, 1966; Kelly, 1970; Önür, 1994; Kavalcı, 2001). Bu çalışmaların sonucunda araştırmacılar, farklı çatışma çözme tarzlarını tanımlayabilen iki boyutlu bir modele ulaşmışlardır. Bunlardan ilki, her bir tarafın kendi çıkar ve ihtiyaçlarını karşılamaya verdiği önemi, ikinci boyutu ise taraflar karşılıklı birbirlerinin çıkar ve ihtiyaçlarını karşılamaya ne ölçüde önem verdiğini tanımlamaktır. Bunu "yüksek" ve "düşük" parametreleri ile derecelendirmiştir. Bu boyutlar, çatışma sürecindeki tarafların çatışma stratejilerini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

Smith ve Sidwell (1990) çatışma çözme davranışını üç alanda gruplandırmıştır. Bu davranışlar; kaçınma, saldırganlık ve problem çözme. Kaçınan birey, bir sorun ortaya çıktığında yokmuş gibi davranarak ya da diğer kişinin istek ve beklentilerini göz ardı ederek uyar gibi davranmaktadır. Bütün bunlar hayal kırıklığına, güvensizliğe, gelecekle ilgili korku ve endişeye, duygu ve düşüncelerini ifade etme cesaretini kaybetmeye ve etrafın baskılarından dolayı onları hep kaybeden yapmaktadır. Bu yaklaşım bir tür kazanmak yada kaybetmektir. Bir tarafın rızasıyla, yalnızca bir tarafın ihtiyaçları karşılanmaktadır. Aslında, iki kişi arasındaki

sorun çözülmediği için her iki taraf için de bir kayıptır. Her iki taraf da ilişkiyi sürdürmek için çatışmadan kaçındığında, kimsenin ihtiyaçlarının karşılanmaması ve duygu ve düşüncelerin ifade edilememesi nedeniyle bir kaybet-kaybet durumu ortaya çıkmaktadır (Smith ve Sidwel, 1990; Rubin, 1994).

**Saldırganlık:** Çatışma durumunda taraflardan birinin sorunu zorla çözmeye çalışmasıdır. Özellikle tarafların birbirine karşı düşmanca duyguları varsa bu tepkinin görülme olasılığı artmaktadır. Böyle bir tepki, kazan-kaybet yaklaşımına yol açmaktadır. Bu insanlar; "kazanabilmem için sen kaybetmelisin" mantığıyla hareket etmektedir. Bu genellikle tarafların sorunu hakkında konuşmak istememeleri, birbirlerinin ihtiyaç ve isteklerini önemli görmemeleri ve birbirlerini anlamaya çalışmak yerine onların istek ve düşüncelerini kabul etmeye yönelik baskın bir tavır benimsemeleri durumunda olmaktadır (Smith ve Sidwell, 1990; Rubin, 1994).

**Problem Çözme:** Birbirini suçlamadan, kırmadan probleme odaklanmaktır. Taraflar bir sorun olduğunu bilirler, birlikte, işbirliği içinde farklı çözümler ararlar ve her iki taraf da gerekliliklerini karşılayan bir çözüm üzerinde anlaşmaktadır. Problem çözme adımlarından yararlandığından ve her iki taraf da kazandığından, durum bir kazan-kazan durumudur (Smith ve Sidwel, 1990; Rubin, 1994).

Çatışma stillerini tanımlayan bir diğer araştırma ise Johnson ve Johnson'nun (1994) çalışmasıdır. Johnson ve Johnson (1994) çatışmaları çözenin beş yolu olduğuna işaret etmiş ve bunları bir hayvan sembolü ile açıklamıştır. Hangisi seçilirse seçilsin, bazı araştırmalarda belirtilen iki boyutu (Amacın önemi ve ilişkinin önemi (Öğmüş, 2000)) birleştirmiştir (Mayo 1945; Litterer, 1966; Kelly; 1970; Önür, 1994; Kavalcı, 2001).

1- Kaçınma (geri çekilme): Kişiler sorunları ortaya çıkarmak ve çözmek yerine, çatışmalardan kaçınmayı ve çatışmaya neden olan insanlardan uzak durmayı benimsemektedirler. Çaresizlik hissederler ve çatışma çözümünün gereksiz ve imkansız olduğunu düşünmektedirler. Çatışmayla yüzleşmek yerine, daha kolay olacağını düşündüklerinden fiziksel ve psikolojik olarak geri çekilmektedirler. Kaplumbağa, bu geri çekilme davranışına sahip olan ve kendi ihtiyaçlarını olduğu kadar, önemli olan diğerlerinin ihtiyaçlarını da göz ardı edenleri sembolize eder .

2- Uyma (Verme, Yatıştırma): Bu yöntemi kullananlar için ilişki, amaçlarından daha önemlidir. Kendi arzularını önemli görmezler, diğer insanlar onlar için önemlidir. Her zaman başkalarının istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Çatışmaların ilişkilere zarar verdiğine

ve çatışma devam ederse birinin incineceğine inanırlar , böylece hoş olmayan bir şey olması ve kimsenin incinmemesi için çatışmadan kaçınılmaktadırlar. Bu insanlar bir oyuncak ayı ile temsil edilmektedir (Johnson ve Johnson, 1994).

Bu çatışma çözümü tavsiye edilmese de, çatışmanın diğer tarafının isteklerine göre uyarlanmalıdır. Uyarlanma olumlu veya olumsuz olabilir. Bu kolaylık çatışmaları sona erdirmek için kullanılır. Çatışma da gerekli görülürse diğerinin istekleri kabul edilir. Birey için önemli olan konularda taviz vermek faydalı olabilmektedir. Psikolojik ve duygusal olarak zarar vermediği sürece kullanımı faydalıdır (Simpson, 1998; Uçar, 2003).

3- Zorlama (güçlü olmak): Her zaman kazanmaya çalış, güçlü ol ve arzularını yerine getirmektir. Hedefler ilişkilerden her zaman daha önemlidir. Çatışmalarda kendi çözümlerini zorlarlar, başkalarını zorlarlar ve şiddet kullanırlar. Çatışma kazanmak yada kaybetmek olarak görülür, amaç her zaman kazanmaktır. Zafer bir güç ve gurur kaynağıdır. Bu bireyler köpekbalığı ile temsil edilmektedir (Johnson ve Johnson, 1994). İlişki, kazanan olmanın çok önemli olduğu ve çatışmanın rekabet olarak görüldüğü bu yöntemde zarar görmekte ve bitmektedir.

Deutsch'un (2001) belirttiği gibi, rekabet zorlayıcı sürecin ön saflarında yer alır. İletişim, rekabetçi ilişkilerde daha zayıftır. Çünkü birinin hatası diğerine avantaj sağlar. Bu da yanlış bilgilendirmeye ve iletişimde güvensizliğe yol açmaktadır.

4- Uzlaşma: Hedeflerin de ilişkilerde eşit derecede önemli olduğu stildir. Çatışma çözümü süreci boyunca bir uzlaşma aranmaktadır. Her iki tarafın da hedeflerinden taviz vererek ortada uzlaşma girişimidir. Bu, her iki tarafın da fayda sağladığı ve temsili hayvanın tilki olduğu kazan-kazan yaklaşımlarından biridir (Johnson ve Johnson, 1994). Çatışmanın çözümünde etkilidir, ancak çatışmadaki tarafların tüm ihtiyaçlarını karşılamaz, ancak bir kısmını karşılamaktadır (Simpson, 1998; Uçar, 2003).

5- Problem Çözme (İşbirliği, Yüzleştirme): Problem çözme yolunu seçenler, her iki tarafın da ihtiyaçlarını önemser ve bu ihtiyaçları birlikte karşılamamanın yollarını aramaktadırlar. Her iki tarafın da kendi amaçlarının peşinden koştuğu ve ilişkiyi sürdürdüğü bu tür uyumsuzluk çözümünde, tarafların anlaşmaya varabilmeleri için çatışma sırasında görüşlerini açıklamaları gerekmektedir. Problem çözme, çatışma çözme davranışı; çatışmadaki her iki taraf da adil, kabul edilebilir ve karşılıklı olarak tatmin edici bir çözüm bulana ve taraflar uzlaşma yoluyla bir kazan-kazan anlaşmasına ulaşana kadar arayış devam etmektedir. Bu çatışma çözme davranışını benimseyenleri baykuş temsil etmektedir (Johnson ve Johnson, 1994).

## 2.4. Çatışma Çözme İle Fiziksel Çevre Arasındaki İlişki

Çatışma, bir veya daha fazla kişinin bir konu hakkında yaşadığı doğal bir anlaşmazlık veya gerilimdir (Öner, 2004). Çatışma, insan yaşamının kaçınılmaz ve doğal bir parçasıdır (Deustch 1993; Kreidler 1984). Kendini olumlu yönde değiştirmek için bir fırsattır. Girard ve Koch (1996) çatışmanın kendisinin ne yapıcı ne de yıkıcı olduğunu, çatışmayı çözmek için seçilen yolun yapıcı ya da yıkıcı sonuçlara yol açtığını savunurlar (Türnüklü, 2007). Çatışmalar yıkıcı bir şekilde çözüldüğünde öfke, hiddet, düşmanlık ve şiddet duyguları yaratmaktadır. Yapıcı bir çözümle, problem çözmeyi, eleştirel düşünmeyi ve iletişimi geliştirerek kişisel gelişim sunmaktadır. Ayrıca çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmek, insanların kendilerini tanımalarına ve sosyal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olmaktadır (Gillespie ve Chick, 2001). Karip (2003), çatışmanın basit anlaşmazlıklardan şiddete kadar her aşamada tanımlanabileceğini, başlangıçta her iki tarafın da karşılıklı anlayış ve işbirliği içinde olması gerektiğini belirtmektedir. Tatmin edici bir çözüm bulunduğu bir üst düzeye geçmediğini, çatışma tırmandığında ise yapıcı çözümler yerine yıkıcı çözümlere başvurulduğunu savunur. Başka bir deyişle, şiddetten şiddete yıkıcı çatışmaların şiddet içermeyen, hatta doğal ve masum farklılıklardan başlaması muhtemeldir.

Araştırma sonuçları, gençler arasındaki çatışmaların genellikle yıkıcı liderliğin bir sonucu olarak ciddi saldırganlığa dönüşebileceğini göstermektedir. Johnson ve Johnson (2000), bir okul ortamında öğrenci; bahçede, hizmette, sınıfta ya da oyun oynarken çatışma yaşayabileceklerini ve genellikle sözlü ya da fiziksel saldırı ile bu çatışmaları çözmeye çalıştıklarını bulmuşlardır (Taştan, 2006). Türnüklü ve Şahin tarafından 2004 yılında 320 öğrenci ile yapılan bir araştırma, on üç- on dört yaş grubu öğrencilerin fiziksel şiddet, küfür, alay etme, lakap takma, kıskançlık, izinsiz bir şeyler alma gibi yıkıcı ve işbirlikçi olmayan çatışma çözme stratejilerini, olumlu ve işbirliğine dayanan stratejilere göre çoğunlukla kullandıklarını bulmuşlardır. Ergen çatışma çözme stratejileri okul ve aile arasında farklılık göstermektedir (Çiftçi, Demir ve Bikos, 2008). Ergen ve ebeveyn çatışması, ilişkinin doğası gereği ergen ve akran çatışmasından farklıdır (Canary, Cupach ve Messman 1995; akt. Çiftçi ve ark. 2008). Ebeveynlerle ilişkiler zorunludur, akranlarla ilişkiler ise gönüllüdür (Adams ve Laursen 2001). Çiftçi ve ark. (2008), ülkemizde gençler arkadaşlarıyla çatıştığında, işbirliği, uzlaşma ve güç kullanma; anne ile çatışmada güç kullanımı; babalarıyla çatışma yaşadıklarında işbirliği, uzlaşma ve geri çekilme stratejilerini kullandıklarını söylemektedir.

Duryea (1992) çatışma çözümünü, bireyler arasında uzlaşma yaratmayı amaçlayan çıkar temelli müzakere süreci olarak tanımlamıştır (Duryea, 1992; , Smith vd., 1996). Öte yandan Mourer'e (1991) göre çatışma çözümü, anlaşmazlığa sahip tarafların başarılı bir sonuca ulaşmak için birlikte yaptıkları bir çalışma sürecidir (Mourer, 1991; Koruklu, 2003). Korkut (2004) ise çatışma çözümünü, tarafların anlaşamadıkları bir sorun veya durumla başarılı bir sonuca ulaşılan kadar baş etme süreci olarak açıklamaktadır.

Çatışma çözümünde her iki taraf da etkin bir rol oynar; Çatışmalar, sağlıklı düşünme ve iletişim yoluyla çözüldüğünde yapıcıdır. Sağlıklı bir zihniyet yaratan faktörler öz farkındalık, iletişim becerileri ve empatidir. Bütün bu unsurlar olayla ilgili düşüncelerin değerlendirilmesini ve öğrenilmesini mümkün kılmaktadır (Özer, 1998). Bu nedenle, çatışma çözümünün insanların gelişip değişmesini sağlayabilmesi için, çatışma çözümüne ilişkin görüşlerinin olumlu ve eğitici olması gerekir.

Sosyal ve fiziksel çevre, bir kişinin davranışını etkileyebilmektedir. Kalabalık insan topluluklarının içinde olmanın insanlar üzerinde olumsuz etkileri vardır. Kalabalık bir ortamda yaşamak zorunda kalan insanlar birbirleriyle çatışmakta ve bedensel hastalıkların sayısında artış gözlemlenmektedir (Dökmen, 1994). Fiziksel çevrenin insan davranışını etkileme gücü vardır. Araştırmalar, aynı kişinin veya belirli bir grubun farklı ortamlarda farklı davrandığını göstermiştir (Barker ve Gump, 1964; Dökmen, 2002).

Fiziksel çevrenin beceriler, çabalar, yapılan işler, oyunlar, çalışmalar vb., davranışlara, deneyimlere ve yaşama nasıl değer verdiği hakkında fazla düşünülmemektedir. Ancak fiziksel çevre günlük hayatta kullanma şekli ve kullanılan farklı görünüm ve tasarımlar, düşünceler, çevremiz ve duygularda önemli rol oynamaktadır. Fiziksel çevre genellikle kim olduğumuzu göstermek, gözlemlenmek, zevkleri, ilgi alanlarını ve tutumları göstermek için kullanılmaktadır. İnsan imgeleri, süslemeler, nesnelere ve bu nesnelere mekana yerleştirilmesi, insan yapısının tezahürleridir (Holahan, 1987). Bu sebeple fiziksel çevre ile insan davranış ve deneyimleri arasında karşılıklı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

İnsanların yaşadığı fiziksel çevredeki olumlu ya da olumsuz tüm etkenler, kişinin büyüme, gelişme, sağlık ve çalışma yeteneği başta olmak üzere, kişinin anatomik, fizyolojik, psikolojik, bilişsel ve sosyal yapısını etkilemektedir (Akın, 2014). Başka bir deyişle, insanların her bakımdan mutlu, sağlıklı ve dinç uzun ömürler yaşamalarına olanak sağlayan çevre koşulları ilk derecede etkilidir. İnsanların bilişsel (zihinsel) ve sosyal yapılarını etkileyen

çevresel faktörlerin, özellikle zihinsel ve fiziksel yapıyı etkilediği vurgulanmaktadır (Akın, 2014).

## 2.5. Çatışma Çözme İle Çevre Tutumu Arasındaki İlişki

Toplumsal hayatın her alanında yaşanan değişim ve gelişimle birlikte artan kişisel farklılıklar, insanlar arasında çatışmalara yol açmaktadır. Kişilerarası çatışmalar uyumsuzluk, uyuşmazlık veya uyumsuzluk gibi durumların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Barki ve Hartwick, 2004; Deutsch, 1973; Hocker ve Wilmot, 2001; Rahim 2002). Bunun nedeni farklı ihtiyaç ve ilgiler, kişinin ya da çatışmanın geçmişi, çatışmayı yaşama yapısı, kişisel değerler, iletişim süreçleri, karşılıklı çekingenlikler, yetersizlik ve gerilimler, kaygı duyguları, düşmanlık ya da olumsuz ifadeler olabilmektedir (Barki ve Hartwick, 2001; Cahn, 1990; Canary vd., 1995; Cupach ve Canary, 2000; Dökmen, 1994; Mayer, 2000; Wall ve Callister 1995).

Çevreye karşı tutum; Çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, öfke, kaygı, değerler ve çevre sorunlarını çözme isteği, insanların çevresel sürdürülebilir davranışa ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum ve düşünceleridir (Erten, 2005). Birçok çevre sorununun temelinde sorumsuz çevresel davranışların olduğu bilinmektedir. Muhtemelen davranışı etkileyen en önemli faktör tutumdur (Bradley vd., 1999). Çevreye karşı olumlu tutum; bireylerin çevrenin korunmasına ve canlıların yaşamındaki eylemlerine ilişkin olumlu görüş, duygu ve davranışlarını içerir. Böyle bir tutum geliştirmek için; olumlu örnekler, uygun modelleri ve bilgi araçları ile deneyimlemek gerekmektedir (Türküm, 1998). Olumlu deneyimler, bireylerin yaşadığı olumsuz yaşam koşullarını iyileştirmede önemli bir faktör olarak değerlendirilebilmektedir (Seligman, 2002). Olumsuz deneyimler, yaşamın ilk yıllarında da bireylerin yaşadığı ihmal, istismar ve aile işlev bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Bu, sözlü, fiziksel veya cinsel istismarın yanı sıra madde kullanımı, akıl hastalığı veya hapsedilmiş bir aile üyesi ve ebeveyn, boşanmış veya ayrılmış bir ebeveyn ve aile içi şiddete tanık olma gibi aile içi bozulmaları içermektedir (Felitti vd, 1998). Yapılan araştırmalar, düşük sosyoekonomik sınıfın, geniş aile büyüklüğünün, suçlu aile üyelerinin ve ihmalkar veya şiddet içeren ortamlarda büyümenin çocukların duygusal ve davranışsal bozukluk riskini artırdığını göstermiştir (Wedge ve Prosser, 1973; Quinton vd., 1977; Rutter ve Quinton, 1984).

Olumsuz deneyimler yaşayan ebeveyn ve çocuğun kişisel gelişimi de olumsuz etkilenmektedir. Böylelikle, birçok olayda, olumsuz deneyimler kişisel gelişimi de etkiler ve

psikososyal hasara neden olmaktadır. Bireylerde entelektüel gelişime engel olma (Essen ve Wedge, 1982; Wohlwill, 1980) ve antisosyal davranış bozuklarına yol açmaktadır (Quinton ve Rutter, 1984). Bireylerin çevresiyle yaşadığı problemlerden biride çatışmalardır.

İnsanlar, sosyal varlıklar olarak birçok çatışma sebebine sahiptirler (Dökmen, 2016). Bunlar arasında sınırlı kaynaklar, hedeflerdeki farklılıklar, algılardaki farklılıklar, iletişim eksikliği, ilgilerdeki farklılıklar, kişiliklerdeki farklılıklar, değişen koşulların gerektirdiği yeni özellikler, iç güç mücadeleleri, örgütsel büyüklük, işbölümü, kontrol ve ortak karar alma gibi sebepler vardır. Dökmen, çatışma nedenlerini biliş, algı, duygular, bilinçsizlik, ihtiyaçlar, iletişim becerileri, kültürel faktörler, roller, sosyal ve fiziksel çevre, verilen mesajların niteliği olarak sıralamıştır (Dökmen, 2016). Çatışmaların topluma sağlığa ve bireye yönelik olumsuz sonuçlarından kurtulmak için çatışma çözümü son derece etkili ve özenli yönetilmelidir.

Etkili bir çözüm bulunmazsa çatışma, kaynakların verimsiz kullanılmasına, toplulukların stres düzeyinin artmasına ve enerjinin etkin kullanılamamasına yol açmaktadır (Jsowold, 1991; Karip, 2015). Çözülmemiş çatışmalar, insanların stres ve tükenmişlik gibi psikolojik problemler yaşamasına neden olabilmektedir. Bunun sonucunda bireylerde karın ağrısı ve bulantı-kusma gibi psikotik etkiler, nefes almada güçlük, hızlı kalp atışı ve kalp hastalığı gibi solunum semptomları gibi bedensel rahatsızlıklar görülebilmektedir (Çıtak, 2006).

## **2.6. Okul Çevresi, Çevreye Yönelik Tutum Ve Çatışma Arasındaki İlişki**

Eğitim, toplumların varlığının sağlanmasında ve geleceğin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim ağırlıklı olarak okullarda gerçekleşmektedir (Vural, 2016). Okullar teknoloji ve bilgi çağı koşullarına uyum sağlamalıdır. Değişen ve çeşitlenen şartlar ve ihtiyaçlar, değişen eğitim programlarını zorunlu kılmaktadır (Vural, 2016). Bu değişimlerle birlikte eğitim ortamlarının ve çevresinin önemi büyüktür. Okul, öğrenme ile tüm iletişim etkinliklerini ve etkileşimi içeren bir eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2016). Eğitim birimleri olarak okullar, sınıflar, koridorlar, atölyeler, etkinlik odaları, laboratuvarlar, okul bahçeleri ve diğer tüm birimlerle birlikte oluşturulmuştur. Eğitimin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için okulların belli bir sistem çerçevesinde, eğitim programı kapsamında ve kullanıcıların istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Okullarda öğretimin kalitesi elde edilen başarı ile ölçülebilir (Vural, 2016).

Sistemler elverişli bir ortamlarda varlıklarını devam ettirebilirler. Okulların da bir sistem olduğunu düşündüğümüzde okulların çevresi, girdilerini aldığı, mezunlar verdiği, kendisini etkilediği ve etkilendiği toplum, aile vd. gibi örgütlerden oluşur (Başaran, 1994). Örgütlerin çevresi iki şekilde düşünülebilir (Kast ve Rosenzweig, 1974; Carlisle, 1976; Balay, 2000). Sosyokültürel, teknolojik, eğitimsel, politik, ekonomik, demografik değişkenler ve doğal kaynakları ve kuruluşların operasyonel süreçlerini içeren genel sosyal çevre ve daha kesin karar alma güçlerini tanımlayan işlevsel (kurumsal) çevredir. Genel çevre, toplumdaki tüm örgütler için aynıdır fakat görev ortamı her kuruluş için farklıdır (Kast ve Rosenzweig, 1974; Carlisle, 1976; Balay, 2000). Okulların da örgütsel bir yapısı vardır ve okulun görevleri açısından düşünüldüğünde ortamının titizlikle ve özenle planlanması gerekmektedir.

Eğitime yapılan yatırım toplumun büyük bir bölümünü etkilemektedir. Ancak kaliteli eğitim kurumları aracılığı ile nitelikli insan gücü yetiştirilebilmektedir. Öğrencilerin tutum ve davranışlarının iyi yönde geliştirilmesi açısından da eğitim ortamlarının fiziksel ortam açısından uygunluğu önemlidir (Karasolak, 2009). Eğitim ortamlarını oluşturan fiziksel mekanlar, sistemin bütünlüğü içinde ele alınırsa öğrenme sağlıklı olur. Bu nedenle eğitim ortamları oluşturulurken sınıftan laboratuvara, koridorlardan bahçeye tüm kullanım alanları çocuğun ihtiyaçlarına göre dikkatle düşünülmelidir (Vural ve Yılmaz, 2018).

Araştırmalar, çocukların yaşadıkları ortamın, vakit geçirdikleri yerlerin, çocuğun davranışlarının zeka ya da kişilik özelliklerinden daha fazla etkilendiğini göstermektedir (Moore ve Wong, 1997). Okul öğrencilerinin daha iyi sosyal ilişkilere sahip, girişken, başarılı olmaların, okul bahçelerinde farklı, özgür alanlarda yaratıcı oyunlar oynayanların elde ettiklerini savunmuştur (Moore ve Wong, 1997; Eminel Kutay, 2019). Matsuoka (2010) ise, ağaçlı, çalılı ve çimli okulların, kent merkezlerinde yapay elemanlarla inşa edilen, düz ve boş katlı okullara göre daha başarılı öğrenci ürettiğini bulmuştur (Kutay, 2019). Bu nedenle okullar çocukların sosyal ilişkilerini geliştirmeli, doğayı görsel, işitsel ve dokunsal olarak bilgilendirmeli ve fiziksel aktivite için yeterli desteği sağlamalıdır (Tandoğan, 2014). Aksi takdirde çocukların ihtiyaç duydukları eğitim, aktivite ve boş zaman eksikliği sınırlılık, saldırganlık ve sosyal ilişkiler bozukluğu gibi rahatsızlıklara yol açmaktadır (Özdemir, 2011).

Çevreye yönelik tutumlar, çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, öfke, kaygılar, değerler ve çevre sorunlarını çözmeye isteği, insanların çevresel olarak sürdürülebilir davranışa ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum ve düşünceleridir (Erten, 2005). Son araştırmalara dayanarak, sorumsuz çevresel davranışların birçok çevre sorununun nedeni olduğu bilinmektedir. Tutum davranışı etkileyen en önemli faktördür (Bradley ve diğerleri, 1999).

Çevreye karşı olumlu tutum, bir kişinin çevrenin korunmasına ve canlıların yaşamındaki faaliyetlere ilişkin olumlu düşünce, duygu ve davranışlarını içermektedir. Tutum öyle bir geliştirilmelidir ki, bu da olumlu örnekler, deneyimler, uygun modeller ve bilgi birikimi gerektirmektedir (Türküm, 1998). Erten'e (2005) göre çevre bilincinin amacı, birçok araştırmacının da vurguladığı gibi çevre bilgisi, olumlu çevre tutumu ve ekolojik olarak sürdürülebilir davranıştır.

Olumsuz deneyimler, bireylerin yaşamın ilk yıllarında yaşadıkları ihmal, istismar ve aile işlev bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Buna sözlü, fiziksel veya cinsel istismar ve madde kullanımı, akıl hastalığı veya hapsedilmiş bir aile üyesine ve ebeveyne, boşanmış veya ayrılmış bir ebeveyne ve ev içi şiddete tanık olma gibi ev içi rahatsızlıklar dahildir (Felitti vd., 1998). Araştırmalar, düşük sosyoekonomik sınıfın, geniş ailelerin, suçlu aile üyelerinin ve ihmalkar veya şiddet içeren ortamlarda büyümenin çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklara yakalanma riskini artırdığını göstermiştir (Wedge, Prosser, 1973; Quinton vd., 1977; Rutter, Quinton, 1984). Hayatın her alanında olumlu yada olumsuz yaşantılarla karşılaşılabilir. Karşılaşılan yaşantılardan biride gerek kendimizle gerek insan ilişkilerinde ortaya çıkan çatışmalardır.

Çatışma hayatın her anında karşılaşılabilecek bir doğa olayıdır ve çatışmadan kaçınılamaz. Okullar da bireylerin hayatının büyük bir bölümünü etkilemektedir. Her yerde olduğu gibi okullarda da, öğrenciler, öğretmenler, yönetsel vd. arasında çatışmalarla karşılaşmaktadır. Çatışma kavramı genel olarak insanların zihninde kavga, düşmanlık, silah, kan, şiddet gibi olumsuz durumları çağrıştırmaktadır. İnsanların çatışma kavramına yönelik olumsuz düşüncelerinin değişebilmesi için öncelikle çatışma tanımı üzerinde durulmalıdır.

Rahim'e (1983) göre çatışma, kişilerarası iletişim sürecinde taraflar arasındaki çatışma ve anlaşmazlıklar sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Her iki taraf da kıt kaynakları elde etmeye çalıştığında, ortak faaliyetler için farklı davranışsal tercihlere sahip olduğunda ve farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olduğunda anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir. Anlaşmazlık; kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve diğer arzuların çatışması olarak görülen toplumsal bir süreçtir (Karip, 1999; Koruklu, 2003).

Sosyal bir varlık olarak insan toplumsal süreçte çatışma için birçok nedeni vardır (Dökmen, 2016). Bunlar arasında sınırlı kaynaklar, hedeflerdeki farklılıklar, anlayıştaki farklılıklar, iletişim eksikliği, ilgilerdeki farklılıklar, kişilikler, değişen koşulların gerektirdiği yeni nitelikler, dahili güç mücadeleleri, organizasyonel büyüklük, işbölümü, kontrol ve ortak

karar alma sayılabilir. Çatışmaların nedenleri düşünme, algı, duygular, bilinçsizlik, ihtiyaçlar, iletişim becerileri, kültürel faktörler, roller, sosyal ve fiziksel çevre ve iletilen mesajların niteliği olarak belirtilmektedir (Dökmen, 2016). Çatışmaların toplum, sağlık ve birey üzerindeki olumsuz sonuçlarını ortadan kaldırmak için çatışma çözümü çok etkin ve dikkatli bir şekilde yönetilmelidir.



## 3. GEREÇ VE YÖNTEM

### 3. 1. Gereç

Bu bölümde araştırmanın türü, kullanılan bireyler, evren ve örneklem büyüklüğü, örneklem seçim şekli ve yöntemi anlatılmaktadır.

#### 3.1.1. Araştırmanın Türü

Bu çalışma analitik kesitsel türde bir araştırmadır. Analitik yöntemler esas olarak, araştırmalarda daha güvenilir veriler elde etmek için, belirli bir konuyu destekleyecek kanıt bulmak veya belirli bir konu hakkında yeni fikirler üretmek için kullanılmaktadır. Bu araştırma türü ile toplumda ilgilenilen sorunun sıklığı yaygınlığı araştırılabilir, sonuçlar tüm topluma genellenebilir ve tüm toplumu veya toplumu temsil eden bir örneklem incelenebilmektedir. Bu araştırma yöntemi ile toplumdaki problemlerle ilgili faktörlerin ve sonuçların eşzamanlı durumunu değerlendirilebilmektedir. Veriler, anketler ve/veya incelemeler, laboratuvar testleri gibi çeşitli yollarla elde edilebilir.

#### 3.1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışma Aydın ili Efeler merkez ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı toplam 16 ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerinde yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı ortaokullar: Vali Muharrem Göktaylı Ortaokulu, Ahmet Şerife Şanlı Ortaokulu, Avukat Cevat Aldemir Ortaokulu, Dr. Fevzi Mürüvet Uğurlu Ortaokulu, Efeler İmam Hatip Ortaokulu, Efeler Ortaokulu, Gazipaşa Ortaokulu, Hacı Celal Oto Ortaokulu, Hacı Lütfiye Atay Ortaokulu, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Mustafa Kiriş Ortaokulu, Nahit Mentеше Ortaokulu, Osman Yozgatlı Ortaokulu, Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu, Şehit Savcı Mehmet Selim Kiraz İmam Hatip Ortaokulu ve Zafer Ortaokullarında yapıldı. Bu ortaokullarda bulunan ve 2020/2022 Eğitim öğretim dönemlerinde eğitim gören 5,6,7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile çalışıldı. Aydın ili efeler merkez ilçede öğrenim görmekte olan toplam 11.727 öğrenci bulunmaktadır.

### 3.1.3. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırma Aydın ili Efeler ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda 2020-2022 eğitim öğretim yılı güz dönemlerinde öğrenimine devam eden 11.727 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. 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 olarak kabul edilerek yapılan hesaplamada minimum 2448 öğrenciye ulaşılması gerektiği belirlendi (Erdfelder ve Buchner, 2007). Her ortaokul bir tabakayı oluşturmaktadır. Her tabakadaki öğrenci sayısı evrendeki kişi sayısına bölünerek tabaka ağırlıkları saptandı.

**Tablo 1. Okullara Göre Tabaka Ağırlıkları**

| OKULLAR  | ERKEK   | KADIN  | TOPLAM |
|----------|---|--|--------|
| V.M.G.O. | $268/11727=0.022$<br>$2448 \times 0.022=56$   | $234/11727=0.019$<br>$2448 \times 0.019=49$  | 105    |
| A.S.S.O. | $331/11727=0.028$<br>$2448 \times 0.028=69$   | $310/11727=0.026$<br>$2448 \times 0.026=65$  | 134    |
| A.C.A.O. | $142/11727=0.012$<br>$2448 \times 0.012=30$   | $126/11727=0.010$<br>$2448 \times 0.010=26$  | 56     |
| D.F.M.O. | $918/11727=0.078$<br>$2448 \times 0.078=192$  | $905/11727=0.077$<br>$2448 \times 0.077=189$ | 381    |
| E.İ.H.O. | $210/11727=0.017$<br>$2448 \times 0.017=44$   | $196/11727=0.016$<br>$2448 \times 0.016=41$  | 85     |
| E.F.O.   | $327/11727=0.027$<br>$2448 \times 0.027=68$   | $272/11727=0.023$<br>$2448 \times 0.023=56$  | 124    |
| G.P.O.   | $1025/11727=0.087$<br>$2448 \times 0.087=214$ | $915/11727=0.078$<br>$2448 \times 0.078=191$ | 405    |
| H.C.O.O. | $414/11727=0.035$<br>$2448 \times 0.035=86$   | $361/11727=0.030$<br>$2448 \times 0.030=75$  | 161    |
| H.L.A.O. | $570/11727=0.048$<br>$2448 \times 0.048=119$  | $557/11727=0.047$<br>$2448 \times 0.047=116$ | 235    |

|               |                                   |                                   |             |
|---------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------|
| M.A.E.O.      | 173/11727=0.014<br>2448x0.014=36  | 178/11727=0.015<br>2448x0.015=37  | 73          |
| M.K.O.        | 912/11727=0.077<br>2448x0.077=190 | 780/11727=0.066<br>2448x0.066=163 | 353         |
| N.M.O.        | 210/11727=0.017<br>2448x0.017=44  | 195/11727=0.016<br>2448x0.016=41  | 85          |
| O.Y.O.        | 249/11727=0.021<br>2448x0.021=52  | 250/11727=0.021<br>2448x0.021=53  | 105         |
| R.T.E.O.      | 94/11727=0.008<br>2448x0.008=20   | 78/11727=0.006<br>2448x0.006=16   | 36          |
| S.M.S.K.İ.O.  | 268/11727=0.022<br>2448x0.022=56  | 98/11727=0.008<br>2448x0.008=20   | 76          |
| Z.F.O.        | 95/11727=0.008<br>2448x0.008=20   | 66/11727=0.005<br>2448x0.005=14   | 34          |
| <b>Toplam</b> | <b>1296</b>                       | <b>1152</b>                       | <b>2448</b> |

Hesaplanan örneklem sayısı 2448 olarak saptanmıştır. Covid-19 Pandemi dönemindeki kısıtlılıklar nedeniyle öğrencilerle doğrudan bağlantı kurulamadığı ve ortaokullarda ise okul binası tamir-tadilatı dolayısıyla, öğrencilere ulaşılamadığından 1489 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu değer, evrenin %12,70'ini oluşturmaktadır. Bu oran, örneklem büyüklüğünün kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir (Özen ve Gül, 2007).

### 3.1.4. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmanın Verileri Covid-19 Pandemi döneminde google formlar üzerinde hazırlanan online anket formu, sosyodemografik özelliklere ve öğrencilerin okul bahçesi, yeşil alan düşüncelerini öğrenmek için literatür incelerken oluşturulmuş “kişisel bilgi formu”, Öğrencilerin çevreye karşı tutumlarına ilişkin davranış ve düşünce boyutlarını ölçmeye yönelik “Çevresel Tutum Ölçeği”, Öğrencilerin arkadaşları ile aralarındaki iletişimde ortaya çıkan çatışmalarda sergiledikleri davranışlara yönelik “Çatışma Çözme Davranışları Belirleme

Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan araçlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

#### **3.1.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu form, ilgili literatür incelenerek hazırlanan öğrencilerin demografik bilgilerinin (yaş, sınıf, anne ve babanın eğitim durumu, gelir durumu, okul bahçesindeki yeşil alan, oyun alanlarının varlığı ve teneffüslerde geçirilen zamanlardaki aktivitelerini ortaya koymaya yönelik sorular vb.) yer aldığı toplam 23 soru ilgili literatür incelenerek oluşturulmuştur (Tandoğan, 2016; Algan ve Uslu, 2009; Karatekin ve Çetinkaya, 2013).

#### **3.1.4.2. Çevresel Tutum Ölçeği**

Çevresel Tutum Ölçeği, Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen, 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 oluşmuştur. 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. Çevresel Tutum Ölçeği’nin genelinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.80$ ; Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise .76 olarak saptanmıştır.

#### **3.1.4.3. Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği**

Çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği Koruklu (2018) tarafından güncellenip geliştirilmiştir. Yapı geçerliliği için temel bileşen analizi ve varimax rotasyonlu açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analiz, ölçeğin saldırganlık ve problem çözme olmak üzere iki

temel alt boyuta sahip olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, her bir maddenin. 40'ın üzerinde bir yük değerine sahip olduğunu göstermiştir. Maddelerin çatışma çözme davranışları açısından ayırt edicilik düzeylerini belirlemek için madde analizi yapılmış ve toplam madde korelasyonlarının 30'un üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. CRBDS'nin güvenilirliği test-tekrar test güvenilirlik analizi ile test edilmiş ve saldırganlık ve problem çözme alt boyutlarının güvenilirlik değerleri sırasıyla  $r = .64$  ve  $r = .66$  olarak bulunmuştur. CRBDS'nin iç tutarlılığı Cronbach Alpha ile incelenmiş ve ölçeğin iç tutarlılık katsayıları saldırganlık ve problem çözme alt boyutları için sırasıyla  $r = .85$  ve  $r = .83$  bulunmuştur. İlk gelişimsel çalışmanın sonuçları, CRBDS'nin saldırganlık (küfür, kavga, tehdit, sessizlik saldırısı) ve problem çözme (uzlaşma, iş birliği) olmak üzere iki faktörü olduğunu gösterdi. Likert tipi ölçektir (Koruklu, 1998). Bu ölçek 17 madde ve iki faktörden (saldırganlık ve problem çözme) oluşup ve kişilerarası çatışmalarda sergilenen çatışma çözme davranışını belirlemek için kullanılabilen uygun psikometrik özelliklere sahiptir.

### **3.1.5. Araştırmanın Yapıldığı Zaman**

01.02.2021-01.06.2021 tarihleri ile 2021-2022 eğitim öğretim dönemi içerisinde gerçekleştirildi. Söz konusu süre zarfında (01.02.2021-01.06.2021) ülke çapında Covit 19 pandemisi dolayısıyla yaşanan eve kapanmalar, uzaktan online eğitimlerden dolayı online anket uygulaması hedeflenen sayının altında kaldı. Bu sebeple araştırma için alınan ek süre izini ile 18.06.2022 tarihine kadar anket uygulamasına devam edildi.

### **3.1.6. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri**

Araştırma Aydın ili Efeler merkez ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Vali Muharrem Göktaylı Ortaokulu, Ahmet Şerife Şanlı Ortaokulu, Avukat Cevat Aldemir Ortaokulu, Dr. Fevzi Mürüvet Uğurlu Ortaokulu, Efeler İmam Hatip Ortaokulu, Efeler Ortaokulu, Gazipaşa Ortaokulu, Hacı Celal Oto Ortaokulu, Hacı Lütfiye Atay Ortaokulu, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Mustafa Kiriş Ortaokulu, Nahit Menteşe Ortaokulu, Osman Yozgatlı Ortaokulu, Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu, Şehit Savcı Mehmet Selim Kiraz İmam

Hatip Ortaokulu ve Zafer Ortaokulunda yapıldı. Bu ortaokullarda 5,6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerine ulaşıldı.

### **3.1.7. Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri araştırmacı tarafından 01 Şubat-01 Haziran 2021 (5 ay) tarihleri arasında pandemi nedeniyle on-line 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 on-line anket formunu doldurması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Online anket formlarla ulaşılması gereken örneklem sayısına ulaşamamıştır. Bu sebeple 2021-2022 eğitim öğretim döneminde alınan ek izinlerle yüzyüze anket uygulaması ile evrene ulaşmak için araştırma verileri toplanmaya devam edildi.

## **3.2. Yöntem**

### **3.2.1. Araştırmanın yöntemi**

Bu çalışma analitik kesitsel bir araştırmadır. Analitik yöntemler esas olarak, araştırmalarda daha güvenilir veriler elde etmek için, belirli bir konuyu destekleyecek kanıt bulmak veya belirli bir konu hakkında yeni fikirler üretmek için kullanılmaktadır. Bu araştırma türü ile toplumda ilgilenilen sorunun sıklığı yaygınlığı araştırılabilir, sonuçlar tüm topluma genellenebilir ve tüm toplumu veya toplumu temsil eden bir örneklem incelenebilir. Toplumdaki problem ile ilgili faktörlerin ve sonuçların eşzamanlı durumunu

değerlendirilebilir. Veriler, anketler ve/veya incelemeler, laboratuvar testleri gibi çeşitli yollarla elde edilebilir (Kütahya sağlık bilimleri üniversitesi, 2020).

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak öğrencilerin demografik bilgilerinin (yaş, sınıf, anne ve babanın eğitim durumu, gelir durumu, okul bahçesindeki yeşil alan, oyun alanlarının varlığı ve teneffüslerde geçirilen zamanlardaki aktivitelerini ortaya koymaya yönelik sorular vb.) yer aldığı ilgili literatür incelenerek oluşturulan (Tandoğan, 2016, Algan ve Uslu, 2009, Karatekin ve Çetinkaya, 2013) toplam 23 sorudan oluşan kişisel bilgi formu, Uzun ve Sağlam, (2006) tarafından geliştirilen “Çevresel Tutum Ölçeği” ve Koruklu (2018) tarafından geliştirilen “Çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği” kullanılmıştır.

### **3.2.2. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri:**

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, Çevre Tutum Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme ölçeği toplam puan ortalamaları iken, öğrencilerin sosyo-demografik özellikler araştırmanın bağımsız değişkenidir.

### **3.2.3. Çalışmaya Dahil Edilme Kriterleri:**

11-14 yaş grubunda olmak ve Aydın ili Efeler merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim görüyor olmasıdır.

### **3.2.4. Çalışmaya Dahil Edilmeme Kriterleri:**

Herhangi zihinsel (mental retardasyon) engeli olmak veya fiziksel bir (görme, işitme) engelli olmasıdır.

### **3.2.5. Çalışmadan Çıkma-Çıkarılma Kriterleri ve Bu Durumda Yapılan Uygulamalar**

Kişisel bilgi formunu ve ölçekleri eksik dolduran ile araştırma sürecinde ayrılmak isteyen öğrenciler, araştırma dışında bırakılmış ve elde edilen bilgiler araştırma için kullanılmamıştır.

### **3.2.6. İstatistiksel Değerlendirme**

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 yapılmıştır. Araştırmanın tanımlayıcı istatistikleri için normal dağılıma uyan verilerde ortalama ve standart sapma, normal dağılıma uymayan verilerde ortanca ve minimum-maksimum kullanılarak gösterilmiştir. Bağımsız gruplarda sürekli değişkenlerin parametrik özellik gösteren verilerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi veya Kruskal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Sürekli değişkenlerin parametrik özellikleri taşımayanlarının korelasyonunda Spearman Testi kullanılmıştır. Aralarında korelasyon olan değişkenler tek veya çok değişkenli lineer regresyon analizine dahil edilmiştir. Sonuç değişkeninin, regresyon modeli oluşturularak tahmin edilmesi istendiğinde lineer regresyon analizi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık için p değerinin  $p > 0,05$  olarak kabul edilmiştir. Yapılan testlerin ve sonuçların güvenilir olabilmesi için ölçeklerin güvenilir olması gerekmektedir. Bu bağlamda ölçeklere ve alt boyutlara ilişkin güvenilirlikler Cronbach Alpha ile incelenmiştir (Bayram, 2004).

### **3.3.7. Çalışma İçin Alman Etik Kurul Onayı ve İzinler**

Araştırma için Aydın Adanan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 19.12.2020 tarihli ve 2020/215 protokol numaralı (Ek 6) onay, Aydın il Milli Eğitim Müdürlüğünden 24.03.2021 tarih ve E-74083975-605.01-22980227 (Ek 7) ve izin süresinin uzatılması için 09.11.2021 tarih

ve E-74083975-605.01-36538949 (Ek 8) sayılı izinler alındı. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçekler için gerekli olan kullanım izinleri de mail yoluyla alındı (Ek 4 ve Ek 5). Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı açıklandı, çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerinden ve velilerinden yazılı izinleri alınmıştır (Ek 9).



## 4. BULGULAR

### 4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Tablo 2. Öğrencilerin demografik özellikleri (n=1489)

| Sosyo demografik özellikler        | n                          | %    |      |
|------------------------------------|----------------------------|------|------|
| Sınıfı                             | 5.sınıf                    | 344  | 23,1 |
|                                    | 6.sınıf                    | 473  | 31,8 |
|                                    | 7.sınıf                    | 414  | 27,8 |
|                                    | 8.sınıf                    | 258  | 17,3 |
| Yaşı                               | 10 yaş                     | 129  | 8,7  |
|                                    | 11 yaş                     | 482  | 32,4 |
|                                    | 12 yaş                     | 456  | 30,6 |
|                                    | 13 yaş                     | 334  | 22,4 |
|                                    | 14 yaş                     | 88   | 5,9  |
| Kiminle yaşıyor                    | Ailesiyle                  | 1373 | 92,2 |
|                                    | Annesiyle                  | 95   | 6,4  |
|                                    | Babasıyla                  | 15   | 1,0  |
|                                    | Velisiyle                  | 6    | 0,4  |
| Kardeş sayısı(kendisiyle birlikte) | 1-3                        | 1230 | 82,6 |
|                                    | 4 ve fazlası               | 259  | 17,4 |
| Ailenin gelir durumu               | 1500-3000                  | 522  | 35,1 |
|                                    | 3000-4500                  | 403  | 27,1 |
|                                    | 4500-6000                  | 310  | 20,8 |
|                                    | 6000 ve fazlası            | 254  | 17,1 |
| Babanın mesleği                    | İşçi                       | 371  | 25,1 |
|                                    | Memur                      | 270  | 18,3 |
|                                    | Serbest Meslek             | 781  | 52,8 |
|                                    | Emekli                     | 46   | 3,1  |
|                                    | Çalışmıyor                 | 10   | 0,7  |
| Babanın öğrenim durumu             | Lise ve üstü eğitim düzeyi | 782  | 52,9 |

|                                  |                                   |      |      |
|----------------------------------|-----------------------------------|------|------|
| <b>Babanın gelir düzeyi</b>      | <b>Çok Düşük/Düşük</b>            | 340  | 23,0 |
|                                  | <b>Orta</b>                       | 1019 | 68,9 |
|                                  | <b>Yüksek/Çok Yüksek</b>          | 119  | 8,1  |
| <b>Babanın sürekli hastalığı</b> | <b>Yok</b>                        | 1275 | 86,3 |
|                                  | <b>Var</b>                        | 203  | 13,7 |
| <b>Annenin mesleği</b>           | <b>Ev Hanımı</b>                  | 1028 | 69,2 |
|                                  | <b>İşçi</b>                       | 85   | 5,7  |
|                                  | <b>Memur</b>                      | 201  | 13,5 |
|                                  | <b>Serbest Meslek</b>             | 154  | 10,4 |
|                                  | <b>Emekli</b>                     | 16   | 1,1  |
|                                  | <b>Çalışmıyor</b>                 | 2    | 0,1  |
| <b>Annenin öğrenim durumu</b>    | <b>Lise ve üstü eğitim düzeyi</b> | 750  | 50,5 |
| <b>Annenin gelir düzeyi</b>      | <b>Çok Düşük/Düşük</b>            | 638  | 42,9 |
|                                  | <b>Orta</b>                       | 771  | 51,9 |
|                                  | <b>Yüksek/Çok Yüksek</b>          | 77   | 5,2  |
| <b>Annenin sürekli hastalığı</b> | <b>Yok</b>                        | 1275 | 85,8 |
|                                  | <b>Var</b>                        | 211  | 14,2 |

Tablo 2’de öğrencilerin demografik özellikleri değerlendirilmiştir. 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, %1,0’ı babasıyla yaşamaktaydı. %82,6’sının 1-3, %17,4’ünün 4’ten fazla kardeşi vardı. %82,9’unun ailesinin gelir düzeyi 6000 tl altında, %17,1’inin 6000 TL üzerindeydi. Öğrencilerin %52,9’unda baba öğrenim durumu, %50,5’inde anne öğrenim durumu lise ve üstü düzeyde saptandı. %13,7’sinin babasında, %14,2’sinin annesinde sürekli bir hastalık mevcuttur.

## 4.2. Öğrencilerin “Okul Bahçesi Denilince Aklınıza Ne Geliyor?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

**Tablo 3.** Öğrencilerin “Okul bahçesi denilince aklınıza ne geliyor?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (n=1489)

| Okul bahçesi denilince akla gelenler                                | n   | %    |
|---|-----|------|
| Açık yeşil çim alanlar  | 860 | 17,4 |
| Geniş toplu oturma alanları   | 637 | 12,9 |
| Eğitim bahçesi  | 600 | 12,1 |
| Küçük aktivite alanları   | 583 | 11,8 |
| Boş, beton alanlar  | 518 | 10,5 |
| Sessiz alanlar  | 313 | 6,3  |
| Küçük hayvanat bahçesi  | 202 | 4,1  |
| Güneş saati alanı   | 179 | 3,6  |
| Sebze ve meyve bahçesi  | 173 | 3,5  |
| Dev satranç alanı   | 161 | 3,3  |
| Sergi alanı   | 154 | 3,1  |
| Süs havuzu  | 143 | 2,9  |
| Trafik bahçesi  | 106 | 2,1  |
| Küçük amfi tiyatro  | 97  | 2,0  |
| Diğer (park, voleybol sahası, rahatlama bahçesi, futbol sahası vs.) | 214 | 4,3  |

Tablo 3’de öğrencilerin “okul bahçesi denilince aklınıza ne geliyor?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı değerlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin %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 cevabını verdiği görülmüştür.

### 4.3. Öğrencilerin “Okul bahçesinde nelerin olmasını isterdiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

**Tablo 4.** Öğrencilerin “Okul bahçesinde nelerin olmasını isterdiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (n=1489)

| Okul bahçesinde olması istenilenler  | n   | %    |
|--|-----|------|
| Ağaçlık alanlar  | 797 | 17,8 |
| Serbest oyunların oynanabileceği düz ve yer alanlar yer küçük tepelerin bulunduğu açık çim alanlar | 660 | 14,8 |
| Evcil hayvanlar  | 624 | 14,0 |
| Oyun bahçesi   | 615 | 13,8 |
| Seksek, labirent, denge bulma gibi yere çizilebilen oyunların oynandığı sert zeminler              | 511 | 11,4 |
| Öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte yetiştirdikleri sebze bahçeleri                             | 449 | 10,0 |
| Tiyatro ve drama oyun alanı alanı  | 436 | 9,8  |
| Kum oyun alanı   | 220 | 4,9  |
| Diğer (spor aletleri,kitap okumak için yerde Oturma bahçesi, başka birşeye gerek yo vs.)           | 157 | 3,5  |

Tablo 4’te öğrencilerin “okul bahçesinde nelerin olmasını isterdiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı değerlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin %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 cevabını verdiği saptanmıştır.

#### 4.4. Öğrencilerin “Oyun Alanlarında Ne Tür Oyun Aletlerinin Olmasını İsterdiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

**Tablo 5.** Öğrencilerin “Oyun alanlarında ne tür oyun aletlerinin olmasını isterdiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (n=1489)

| Oyun alanlarında olması istenilen oyun aletleri                 | n   | %    |
|---|-----|------|
| Tırmanma ağı  | 718 | 10,5 |
| Teleferik   | 630 | 9,2  |
| Salıncak  | 581 | 8,5  |
| Çoklu oyun aletleri   | 557 | 8,1  |
| Tırmanma direği   | 529 | 7,7  |
| Denge çubuğu  | 504 | 7,3  |
| Tünel   | 500 | 7,3  |
| Dönen oyun aleti  | 407 | 5,9  |
| Çok yönlü salıncak  | 383 | 5,6  |
| Oyun evi  | 383 | 5,6  |
| Kaydırak  | 348 | 5,1  |
| Oyun panoları   | 300 | 4,4  |
| Tahterevalli  | 296 | 4,3  |
| Sallanma  | 221 | 3,2  |
| Kum havuzu  | 196 | 2,9  |
| Yaylı oyuncaklar  | 194 | 2,8  |
| Diğer (havuz, labirent,santraç yeri, kas aleti, çim yerler vs.) | 119 | 1,7  |

Tablo 5’te öğrencilerin “oyun alanlarında ne tür oyun aletlerinin olmasını isterdiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı değerlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerinin %10,5’inin tırmanma ağı, %9,2’sinin teleferik, %8,5’inin salıncak, %8,1’inin çoklu oyun aletleri, %7,7’sinin tırmanma direği cevabını verdiği görülmüştür.

#### 4.5. Öğrencilerin “Teneffüslerde Genellikle Neler Yaparsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

**Tablo 6.** Öğrencilerin “Teneffüslerde genellikle neler yaparsınız?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (n=1489)

| Teneffüslerde genellikle yapılanlar               | n    | %    |
|---|------|------|
| Arkadaşlarımla sohbet etmek/oyun oynamak          | 1187 | 26,0 |
| Okul bahçesinde dolaşmak                          | 1060 | 23,2 |
| Sportif faaliyetler                               | 962  | 21,1 |
| Kıtap okuma                                       | 296  | 6,5  |
| Yalnız kalmak                                     | 268  | 5,9  |
| Gök yüzünü incelemek                              | 198  | 4,3  |
| Hiç bir şey yapmıyorum                            | 142  | 3,1  |
| Bitkileri incelemek                               | 129  | 2,8  |
| Toprak alanda oyun oynamak                        | 125  | 2,7  |
| Böcekleri incelemek                               | 86   | 1,9  |
| Diğer (koşmak, oynamak, eğlenmek, ip atlamak vs.) | 66   | 1,4  |
| Ağaçlara tırmanmak                                | 49   | 1,1  |

Tablo 6’te öğrencilerin “teneffüslerde genellikle neler yaparsınız?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı değerlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin %26,0’ının arkadaşlarımla 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.

#### 4.6. Öğrencilerin “Okulunuzun Bahçesinde Yeşil Ve Toprak Alan Var Mı?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

**Tablo 7.** Öğrencilerin “Okulunuzun bahçesinde yeşil ve toprak alan var mı?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (n=1489)

|  |  | n    | %    |
|--|--|------|------|
| Okulunuzun bahçesinde yeşil ve toprak alan                               | Var  | 1018 | 68,4 |
|  | Yok  | 471  | 31,6 |
| Okulunuzun bahçesinde toprak ve yeşil alanın var olmasının kişiye etkisi | Toprak ve yeşil alan içinde olmak beni mutlu ediyor                        | 553  | 54,3 |
|  | Derslerin yorgunluğunu atıyorum  | 248  | 24,4 |
| Okulunuzun bahçesinde yeşil ve toprak alanın olmamasının kişiye etkisi   | Bende bir etkisi yok   | 181  | 17,8 |
|  | Diğer (benim için iyi oluyor,yeşillik iyi geliyor vs.)                     | 36   | 3,5  |
| Okulunuzun bahçesinde yeşil ve toprak alanın olmamasının kişiye etkisi   | Ders aralarında beton zeminde zaman geçirmek sıkıcı                        | 176  | 37,4 |
|  | Beni olumsuz etkilemiyor   | 125  | 26,5 |
| Okulunuzun bahçesinde yeşil ve toprak alanın olmamasının kişiye etkisi   | Ders yoğunluğu ve stresimi atmama yardım etmiyor, gergin oluyorum          | 83   | 17,6 |
|  | Okul bahçesi ile çok bağlantım yok. Bu konuyla ilgili duygularım belirsiz. | 63   | 13,4 |
|  | Diğer (kötü oluyorum, sıkıcı vs.)  | 24   | 5,1  |

Tablo 7’da öğrencilerin “okulunuzun bahçesinde yeşil ve toprak alan var mı?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı değerlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde 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.

#### 4.7. Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği Ve Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Değerlendirilmesi

**Tablo 8.** Öğrencilerin çevresel tutum ölçeği ve çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğinden almış oldukları puanların değerlendirilmesi (n=1489)

|                              | Ortalama±SS | Minimum-Maximum |
|------------------------------|-------------|-----------------|
| Çevresel Davranış Alt Ölçeği | 39,7±9,5    | 13,0-65,0       |
| Çevresel Düşünce Alt Ölçeği  | 58,5±9,6    | 25,0-70,0       |
| Çevresel Tutum Ölçeği Toplam | 98,2±13,7   | 46,0-135,0      |
| ÇÇDBÖ Saldırganlık           | 15,3±7,5    | 8,0-40,0        |
| ÇÇDBÖ Problem Çözme          | 35,7±7,4    | 9,0-45,0        |
| ÇÇDBÖ Toplam                 | 50,9±9,0    | 17,0-85,0       |

Tablo 8'de öğrencilerin çevresel tutum ölçeği ve çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğinden (ÇÇDBÖ) almış oldukları puanlar değerlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrenciler çevresel davranış alt ölçeğinden ortalama 39,7±9,5, çevresel düşünce alt ölçeğinden ortalama 58,5±9,6, çevresel tutum ölçeğinden ortalama 98,2±13,7, ÇÇDBÖ saldırganlık faktöründen ortalama 15,3±7,5, ÇÇDBÖ problem çözme faktöründen ortalama 35,7±7,4, ÇÇDBÖ'den ortalama 50,9±9,0 puan aldıkları görülmüştür.

#### 4.8. Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği Puanları İle Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Puanlarının Korelasyonu

**Tablo 9.** Öğrencilerin çevresel tutum ölçeği puanları ile çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği puanlarının korelasyonu (n=1489)

|                        |   | Çevresel Davranış<br>Alt Ölçeği | Çevresel Düşünce<br>Alt Ölçeği | Çevresel Tutum<br>Ölçeği Toplam |
|------------------------|---|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| ÇÇDBÖ<br>Saldırganlık  | r | -,218                           | -,177                          | -,283                           |
|                        | p | <b>,000</b>                     | <b>,000</b>                    | <b>,000</b>                     |
|                        | N | 1489                            | 1489                           | 1489                            |
| ÇÇDBÖ Problem<br>Çözme | r | ,267                            | ,319                           | ,411                            |
|                        | p | <b>,000</b>                     | <b>,000</b>                    | <b>,000</b>                     |
|                        | N | 1489                            | 1489                           | 1489                            |
| ÇÇDBÖ Toplam           | r | ,039                            | ,118                           | ,110                            |
|                        | p | ,128                            | <b>,000</b>                    | <b>,000</b>                     |
|                        | N | 1489                            | 1489                           | 1489                            |

Tablo 9’de çevresel tutum ölçeği puanları ile çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği puanlarının korelasyonu değerlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde çevresel davranış alt ölçeği puanı ile ÇÇDBÖ saldırganlık puanı arasında negatif yönde, çevresel davranış alt ölçeği puanı ile ÇÇDBÖ problem çözme puanı arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmış ve çevresel davranış alt ölçeği puanı arttıkça ÇÇDBÖ saldırganlık puanının azaldığı ve ÇÇDBÖ problem çözme puanının arttığı, 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, çevresel düşünce alt ölçeği puanı ile ÇÇDBÖ problem çözme ve ÇÇDBÖ toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiş ve çevresel düşünce alt ölçeği 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 saptanmıştır. Çevresel tutum ölçeği toplam puanı ile ÇÇDBÖ saldırganlık puanı arasında negatif yönde, çevresel tutum ölçeği toplam puanı ile ÇÇDBÖ problem çözme ve ÇÇDBÖ toplam puanları arasında pozitif yönde

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunmuş ve çevresel tutum leği toplam puanı arttıkça DB saldırganlık puanının azaldığı, DB problem çözme puanının arttığı ve DB toplam puanının arttığı, çevresel düşünce alt leği puanı azaldıkça DB saldırganlık puanının arttığı, DB problem çözme puanının azaldığı ve DB toplam puanının azaldığı görülmüştür.



#### 4.9. Öğrencilerin Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi

**Tablo 10.** Öğrencilerin çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği puan ortalamalarının öğrencilerin demografik özelliklerine göre değerlendirilmesi (n=1489)

|   |                    | ÇÇDBÖ Problem Çözme |                     | p     |             |                     | p     |          |           |
|---|--------------------|---------------------|---------------------|-------|-------------|---------------------|-------|----------|-----------|
|   |                    | Ortalama±SS         | Minimum-<br>Maximum |       | Ortalama±SS | Minimum-<br>Maximum |       |          |           |
| <b>Sınıfı</b>                             | <b>5.sınıf</b>     | 13,4±6,8            | 8,0-40,0            | 0,000 | 36,9±7,2    | 9,0-45,0            | 0,000 |          |           |
|   | <b>6.sınıf</b>     | 15,4±7,9            | 8,0-40,0            |       | 50,4±8,4    | 19,0-85,0           |       |          |           |
|   | <b>7.sınıf</b>     | 15,3±7,0            | 8,0-40,0            |       | 36,0±7,1    | 12,0-45,0           |       | 51,4±9,1 | 26,0-85,0 |
|   | <b>8.sınıf</b>     | 17,5±7,6            | 8,0-40,0            |       | 34,7±7,6    | 9,0-45,0            |       | 50,0±8,7 | 17,0-78,0 |
| <b>Yaşı</b>                               | <b>10 yaş</b>      | 13,6±6,7            | 8,0-40,0            | 0,000 | 34,9±7,8    | 9,0-45,0            | 0,006 |          |           |
|   | <b>11 yaş</b>      | 14,5±7,4            | 8,0-40,0            |       | 52,4±9,9    | 17,0-81,0           |       |          |           |
|   | <b>12 yaş</b>      | 15,1±7,5            | 8,0-40,0            |       | 37,0±6,6    | 14,0-45,0           |       | 50,6±8,4 | 23,0-85,0 |
|   | <b>13 yaş</b>      | 16,3±7,2            | 8,0-40,0            |       | 36,3±7,1    | 9,0-45,0            |       | 50,8±8,5 | 19,0-85,0 |
|   | <b>14 yaş</b>      | 19,5±8,4            | 8,0-40,0            |       | 35,3±7,3    | 9,0-45,0            |       | 50,4±9,1 | 17,0-85,0 |
| <b>Yaşadığı kişi</b>                      | <b>Ailesiyle</b>   | 15,3±7,5            | 8,0-40,0            | 0,649 | 35,0±8,0    | 9,0-45,0            | 0,829 |          |           |
|   | <b>Annesiyle</b>   | 15,3±7,1            | 8,0-39,0            |       | 53,7±9,9    | 29,0-79,0           |       |          |           |
|   | <b>Babasıyla</b>   | 15,5±6,5            | 8,0-29,0            |       | 34,2±8,1    | 13,0-45,0           |       | 51,3±9,4 | 17,0-81,0 |
|   | <b>Velisiyle</b>   | 13,0±8,6            | 8,0-30,0            |       | 35,6±7,5    | 9,0-45,0            |       | 50,9±9,2 | 17,0-85,0 |
| <b>Kardeş sayısı(kendisiyle birlikte)</b> | <b>1-3</b>         | 15,1±7,5            | 8,0-40,0            | 0,057 | 36,4±6,3    | 20,0-45,0           | 0,305 |          |           |
|   | <b>4 veya üstü</b> | 16,0±7,6            | 8,0-40,0            |       | 34,9±7,6    | 25,0-45,0           |       | 51,7±6,9 | 35,0-70,0 |
|   |                    |                     |                     |       | 34,7±6,8    | 25,0-43,0           |       |          |           |
|   |                    |                     |                     |       | 47,7±10,6   | 38,0-66,0           |       |          |           |
|   |                    |                     |                     |       | 35,7±7,5    | 9,0-45,0            |       |          |           |
|   |                    |                     |                     |       | 35,5±7,0    | 10,0-45,0           |       |          |           |
|   |                    |                     |                     |       | 50,8±9,2    | 17,0-85,0           |       |          |           |
|   |                    |                     |                     |       | 51,5±8,1    | 18,0-85,0           |       |          |           |

|                             |                         |                                   |          |          |           |           |           |          |           |           |       |
|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-------|
| <b>Ailenin gelir durumu</b> | <b>1500-3000</b>        | 15,0±7,2                          | 8,0-40,0 | 0,836    | 35,7±7,6  | 9,0-45,0  | 0,031     | 50,7±8,8 | 17,0-85,0 | 0,373     |       |
|                             | <b>3000-4500</b>        | 15,2±7,1                          | 8,0-40,0 |          | 35,9±7,1  | 9,0-45,0  |           | 51,1±8,5 | 17,0-85,0 |           |       |
|                             | <b>4500-6000</b>        | 15,7±7,9                          | 8,0-40,0 |          | 34,7±7,7  | 9,0-45,0  |           | 50,4±9,5 | 17,0-78,0 |           |       |
|                             | <b>6000tl veya üstü</b> | 15,6±8,2                          | 8,0-40,0 |          | 36,4±7,4  | 9,0-45,0  |           | 52,0±9,7 | 17,0-85,0 |           |       |
| <b>Babannın mesleği</b>     | <b>İşçi</b>             | 15,8±7,7                          | 8,0-40,0 | 0,067    | 34,9±7,7  | 9,0-45,0  | 0,003     | 50,7±9,9 | 17,0-85,0 | 0,842     |       |
|                             | <b>Memur</b>            | 14,1±7,1                          | 8,0-40,0 |          | 37,0±6,9  | 12,0-45,0 |           | 51,2±8,3 | 28,0-83,0 |           |       |
|                             | <b>Serbest Meslek</b>   | 15,5±7,5                          | 8,0-40,0 |          | 35,4±7,5  | 9,0-45,0  |           | 50,9±9,0 | 17,0-85,0 |           |       |
|                             | <b>Emekli</b>           | 15,1±6,5                          | 8,0-32,0 |          | 37,0±6,3  | 17,0-45,0 |           | 52,1±6,5 | 34,0-68,0 |           |       |
|                             | <b>Çalışmıyor</b>       | 13,4±6,9                          | 8,0-25,0 |          | 36,4±9,3  | 18,0-45,0 |           | 49,8±6,9 | 34,0-61,0 |           |       |
| <b>Babannın durumu</b>      | <b>öğrenim</b>          | <b>Lise altı eğitim düzeyi</b>    | 15,5±7,6 | 8,0-40,0 | 0,611     | 35,3±7,5  | 9,0-45,0  | 0,073    | 50,8±9,2  | 17,0-85,0 | 0,436 |
|                             |                         | <b>Lise ve üstü eğitim düzeyi</b> | 15,1±7,4 | 8,0-40,0 |           | 35,9±7,4  | 9,0-45,0  |          | 51,1±8,8  | 17,0-83,0 |       |
| <b>Babannın hastalığı</b>   | <b>sürekli</b>          | <b>Yok</b>                        | 15,3±7,5 | 8,0-40,0 | 0,500     | 35,6±7,4  | 9,0-45,0  | 0,764    | 50,9±9,0  | 17,0-85,0 | 0,526 |
|                             |                         | <b>Var</b>                        | 15,5±7,4 | 8,0-40,0 |           | 35,6±7,7  | 9,0-45,0  |          | 51,1±9,2  | 17,0-83,0 |       |
| <b>Annenin mesleği</b>      | <b>Ev Hanımı</b>        | 15,4±7,4                          | 8,0-40,0 | 0,243    | 35,1±7,5  | 9,0-45,0  | 0,000     | 50,5±9,0 | 17,0-85,0 | 0,001     |       |
|                             | <b>İşçi</b>             | 15,5±8,1                          | 8,0-35,0 |          | 37,9±6,6  | 19,0-45,0 |           | 53,4±9,0 | 32,0-78,0 |           |       |
|                             | <b>Memur</b>            | 14,6±7,7                          | 8,0-40,0 |          | 36,6±7,1  | 10,0-45,0 |           | 51,2±9,0 | 23,0-85,0 |           |       |
|                             | <b>Serbest Meslek</b>   | 15,5±7,4                          | 8,0-36,0 |          | 36,7±7,5  | 9,0-45,0  |           | 52,3±9,2 | 19,0-79,0 |           |       |
|                             | <b>Emekli</b>           | 16,6±7,0                          | 8,0-28,0 |          | 38,1±4,9  | 27,0-45,0 |           | 54,8±7,2 | 41,0-66,0 |           |       |
|                             | <b>Çalışmıyor</b>       | 8,5±,7                            | 8,0-9,0  | 34,5±9,2 | 28,0-41,0 | 43,0±8,5  | 37,0-49,0 |          |           |           |       |

|                          |                |                                   |          |          |          |          |              |           |
|--------------------------|----------------|-----------------------------------|----------|----------|----------|----------|--------------|-----------|
| <b>Annenin durumu</b>    | <b>öğrenim</b> | <b>Lise altı eğitim düzeyi</b>    | 15,5±7,4 | 8,0-40,0 | 35,2±7,6 | 9,0-45,0 | 50,7±8,8     | 17,0-85,0 |
|                          |                | <b>Lise ve üstü eğitim düzeyi</b> | 15,1±7,5 | 8,0-40,0 | 36,1±7,2 | 9,0-45,0 | 51,2±9,2     | 17,0-85,0 |
|                          |                |                                   |          | 0,238    |          |          | <b>0,015</b> | -0,166    |
| <b>Annenin hastalığı</b> | <b>sürekli</b> | <b>Yok</b>                        | 15,2±7,5 | 8,0-40,0 | 35,7±7,4 | 9,0-45,0 | 50,9±9,0     | 17,0-85,0 |
|                          |                | <b>Var</b>                        | 15,7±7,5 | 8,0-40,0 | 35,4±7,6 | 9,0-45,0 | 51,2±9,0     | 17,0-83,0 |
|                          |                |                                   |          | 0,276    |          |          | 0,673        | -0,671    |

Tablo 10’da ÇÇDBÖ puan ortalamaları, öğrencilerin demografik özelliklerine göre Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis 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  $35,5 \pm 7,4$ , 6000 TL üzerinde olanlarda  $36,4 \pm 7,4$  olarak bulunmuş ve ailenin gelir durumu 6000 TL üzerinde olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ( $p=0,039$ ). ÇÇDBÖ problem çözme ortalama puanı annenin çalışma durumu çalışıyor olanlarda  $36,9 \pm 7,1$ , çalışmıyor olanlarda  $35,1 \pm 7,5$  olarak saptanmış ve annenin çalışma durumu çalışıyor olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p=0,000$ ). ÇÇDBÖ problem çözme ortalama puanı anne öğrenim durumu lise altı eğitim düzeyi olanlarda  $35,2 \pm 7,6$ , lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda  $36,1 \pm 7,2$  olarak bulunmuş ve anne öğrenim durumu lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ( $p=0,015$ ).

#### 4.10. Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi

**Tablo 11.** Öğrencilerin çevre tutum ölçeği puanlarının demografik özelliklere göre değerlendirilmesi (n=1489)

|  |             | Çevresel Düşünce Alt Ölçeği |                     |             |                     |             |                     |
|--|-------------|-----------------------------|---------------------|-------------|---------------------|-------------|---------------------|
|  |             | p                           |                     | p           |                     |             |                     |
|  |             | Ortalama±SS                 | Minimum-<br>Maximum | Ortalama±SS | Minimum-<br>Maximum | Ortalama±SS | Minimum-<br>Maximum |
| Sınıfı                                 | 5.sınıf     | 42,4±8,8                    | 19,0-65,0           | 58,6±9,4    | 27,0-70,0           | 101,0±12,8  | 60,0-135,0          |
|  | 6.sınıf     | 39,6±9,6                    | 13,0-65,0           | 58,2±9,4    | 26,0-70,0           | 97,8±14,1   | 46,0-130,0          |
|  | 7.sınıf     | 39,1±9,3                    | 13,0-65,0           | 58,0±10,0   | 25,0-70,0           | 97,1±13,8   | 50,0-135,0          |
|  | 8.sınıf     | 37,3±9,6                    | 13,0-65,0           | 59,7±9,4    | 26,0-70,0           | 97,0±13,6   | 60,0-131,0          |
| Yaşı                                   | 10 yaş      | 40,1±9,1                    | 19,0-65,0           | 58,0±9,5    | 31,0-70,0           | 98,1±12,9   | 60,0-135,0          |
|  | 11 yaş      | 41,3±9,2                    | 13,0-65,0           | 58,7±9,4    | 26,0-70,0           | 99,9±13,5   | 46,0-130,0          |
|  | 12 yaş      | 39,0±9,5                    | 13,0-65,0           | 58,2±9,5    | 25,0-70,0           | 97,2±13,7   | 51,0-129,0          |
|  | 13 yaş      | 38,7±10,0                   | 13,0-65,0           | 58,9±9,9    | 26,0-70,0           | 97,6±14,0   | 60,0-135,0          |
|  | 14 yaş      | 38,3±9,0                    | 13,0-58,0           | 58,6±10,0   | 26,0-70,0           | 96,9±14,1   | 50,0-125,0          |
| Yaşadığı kişi                          | Ailesiyle   | 39,6±9,5                    | 13,0-65,0           | 58,5±9,6    | 25,0-70,0           | 98,2±13,7   | 46,0-135,0          |
|  | Annesiyle   | 40,5±9,3                    | 13,0-59,0           | 58,8±9,5    | 27,0-70,0           | 99,3±13,3   | 63,0-126,0          |
|  | Babasıyla   | 41,6±12,4                   | 22,0-65,0           | 55,7±9,8    | 41,0-70,0           | 97,3±16,6   | 74,0-135,0          |
|  | Velisiyle   | 43,8±7,6                    | 32,0-54,0           | 54,0±11,7   | 37,0-70,0           | 97,8±17,9   | 69,0-124,0          |
| Kardeş sayısı<br>(kendisiyle birlikte) | 1-3         | 39,6±9,5                    | 13,0-65,0           | 59,3±9,1    | 26,0-70,0           | 98,8±13,4   | 46,0-135,0          |
|  | 4 veya üstü | 40,4±9,6                    | 17,0-65,0           | 54,9±11,0   | 25,0-70,0           | 95,3±14,7   | 60,0-131,0          |

|                          |                |                                   |           |           |       |           |           |       |            |            |       |
|--------------------------|----------------|-----------------------------------|-----------|-----------|-------|-----------|-----------|-------|------------|------------|-------|
| <b>Ailenin durumu</b>    | <b>gelir</b>   | <b>1500-3000</b>                  | 40,0±9,7  | 13,0-65,0 | 0,781 | 57,8±9,3  | 26,0-70,0 | 0,000 | 97,7±14,1  | 51,0-135,0 | 0,100 |
|                          |                | <b>3000-4500</b>                  | 39,6±8,6  | 13,0-65,0 |       | 58,2±9,5  | 26,0-70,0 |       | 97,8±12,7  | 62,0-131,0 |       |
|                          |                | <b>4500-6000</b>                  | 39,9±9,9  | 17,0-65,0 |       | 58,4±9,8  | 25,0-70,0 |       | 98,2±14,3  | 46,0-131,0 |       |
|                          |                | <b>6000tl veya üstü</b>           | 39,4±9,9  | 13,0-65,0 |       | 60,6±9,6  | 26,0-70,0 |       | 99,9±13,8  | 50,0-135,0 |       |
| <b>Babanın mesleği</b>   |                | <b>İşçi</b>                       | 39,6±9,7  | 13,0-65,0 | 0,675 | 56,1±10,7 | 25,0-70,0 | 0,000 | 95,7±14,6  | 50,0-131,0 | 0,003 |
|                          |                | <b>Memur</b>                      | 39,7±9,4  | 13,0-65,0 |       | 60,2±8,5  | 27,0-70,0 |       | 99,9±13,0  | 46,0-135,0 |       |
|                          |                | <b>Serbest Meslek</b>             | 39,9±9,6  | 13,0-65,0 |       | 58,8±9,3  | 26,0-70,0 |       | 98,7±13,6  | 51,0-135,0 |       |
|                          |                | <b>Emekli</b>                     | 38,4±7,3  | 17,0-51,0 |       | 61,6±6,8  | 33,0-70,0 |       | 100,0±10,1 | 75,0-121,0 |       |
|                          |                | <b>Çalışmıyor</b>                 | 37,9±8,3  | 23,0-54,0 |       | 61,9±6,9  | 46,0-70,0 |       | 99,8±12,5  | 80,0-124,0 |       |
| <b>Babanın durumu</b>    | <b>öğrenim</b> | <b>Lise altı eğitim düzeyi</b>    | 39,8±9,2  | 13,0-65,0 | 0,667 | 56,8±9,9  | 25,0-70,0 | 0,000 | 96,6±13,7  | 60,0-135,0 | 0,000 |
|                          |                | <b>Lise ve üstü eğitim düzeyi</b> | 39,7±9,7  | 13,0-65,0 |       | 60,1±9,0  | 26,0-70,0 |       | 99,7±13,6  | 46,0-135,0 |       |
| <b>Babanın hastalığı</b> | <b>sürekli</b> | <b>Yok</b>                        | 39,8±9,5  | 13,0-65,0 | 0,767 | 58,4±9,6  | 25,0-70,0 | 0,508 | 98,2±13,8  | 46,0-135,0 | 0,826 |
|                          |                | <b>Var</b>                        | 39,6±9,7  | 13,0-65,0 |       | 58,9±9,4  | 26,0-70,0 |       | 98,5±13,6  | 60,0-131,0 |       |
| <b>Annenin mesleği</b>   |                | <b>Ev Hanımı</b>                  | 39,5±9,3  | 13,0-65,0 | 0,400 | 57,8±9,9  | 25,0-70,0 | 0,004 | 97,4±13,7  | 50,0-135,0 | 0,021 |
|                          |                | <b>İşçi</b>                       | 41,4±9,3  | 19,0-65,0 |       | 59,0±9,2  | 29,0-70,0 |       | 100,4±14,2 | 67,0-131,0 |       |
|                          |                | <b>Memur</b>                      | 39,4±10,1 | 15,0-65,0 |       | 60,4±8,4  | 31,0-70,0 |       | 99,8±13,7  | 64,0-135,0 |       |
|                          |                | <b>Serbest Meslek</b>             | 40,8±10,2 | 19,0-65,0 |       | 59,8±9,0  | 27,0-70,0 |       | 100,6±13,5 | 46,0-131,0 |       |
|                          |                | <b>Emekli</b>                     | 38,3±7,1  | 27,0-50,0 |       | 61,5±6,1  | 49,0-70,0 |       | 99,8±10,8  | 83,0-118,0 |       |
|                          |                | <b>Çalışmıyor</b>                 | 33,5±20,5 | 19,0-48,0 |       | 60,0±8,5  | 54,0-66,0 |       | 93,5±29,0  | 73,0-114,0 |       |

|                          |                |                                   |          |           |           |           |            |            |
|--------------------------|----------------|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|
| <b>Annenin durumu</b>    | <b>öğrenim</b> | <b>Lise altı eğitim düzeyi</b>    | 39,9±9,3 | 13,0-65,0 | 56,2±10,3 | 25,0-70,0 | 96,1±13,8  | 51,0-135,0 |
|                          |                |                                   |          |           | 0,631     |           | 0,000      |            |
|                          |                | <b>Lise ve üstü eğitim düzeyi</b> | 39,6±9,7 | 13,0-65,0 | 60,8±8,2  | 27,0-70,0 | 100,4±13,3 | 46,0-135,0 |
| <b>Annenin hastalığı</b> | <b>sürekli</b> | <b>Yok</b>                        | 39,8±9,5 | 13,0-65,0 | 58,7±9,5  | 25,0-70,0 | 98,5±13,6  | 46,0-135,0 |
|                          |                | <b>Var</b>                        | 39,3±9,3 | 13,0-65,0 | 57,3±10,3 | 26,0-70,0 | 96,5±14,4  | 60,0-131,0 |
|                          |                |                                   |          |           | 0,408     |           | 0,072      |            |
|                          |                |                                   |          |           |           |           |            | 0,076      |

Tablo 11’da çevre tutum ölçeği puan ortalamaları demografik özelliklere göre Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi ile 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. Çevresel düşünce alt ölçeği ortalama puanı kardeş sayısı 1-3 olanlarda  $59,3 \pm 9,1$ , kardeş sayısı 4’ten fazla olanlarda  $54,9 \pm 11,0$  olarak bulunmuş ve kardeş sayısı 1-3 arasında olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ( $p=0,000$ ). Çevresel düşünce alt ölçeği ortalama puanı ailenin gelir durumu 6000 TL ve altında olanlarda  $58,1 \pm 9,5$ , 6000 TL üzerinde olanlarda  $60,6 \pm 9,6$  olarak saptanmış ve ailenin gelir durumu 6000 TL üzerinde olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ( $p=0,000$ ). Çevresel düşünce alt ölçeği ortalama puanı babanın çalışma durumu çalışıyor olanlarda  $58,4 \pm 9,7$ , çalışmıyor olanlarda  $61,7 \pm 6,8$  olarak bulunmuş ve çalışmıyor olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ( $p=0,022$ ). Çevresel düşünce alt ölçeği ortalama puanı baba öğrenim durumu lise altı eğitim düzeyi olanlarda  $56,8 \pm 9,9$ , lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda  $60,1 \pm 9,0$  olarak bulunmuş ve baba öğrenim durumu lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ( $p=0,000$ ). Çevresel düşünce alt ölçeği ortalama puanı annenin çalışma durumu çalışıyor olanlarda  $59,9 \pm 8,8$ , çalışmıyor olanlarda  $57,9 \pm 9,8$  olarak bulunmuş ve çalışıyor olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ( $p=0,000$ ). Çevresel düşünce alt ölçeği ortalama puanı anne öğrenim durumu lise altı eğitim düzeyi olanlarda  $56,2 \pm 10,3$ , lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda  $60,8 \pm 8,2$  olarak bulunmuş ve anne öğrenim durumu lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ( $p=0,000$ ). Çevresel tutum ölçeği ortalama puanı kardeş sayısı 1-3 olanlarda  $98,8 \pm 13,4$ , kardeş sayısı 4’ten fazla olanlarda  $95,3 \pm 14,7$  olarak bulunmuş ve kardeş sayısı 1-3 arasında olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ( $p=0,000$ ). Çevresel tutum ölçeği ortalama puanı ailenin gelir durumu 6000 TL ve altında olanlarda  $97,6 \pm 13,7$ , 6000 TL üzerinde olanlarda  $99,9 \pm 13,8$  olarak saptanmış ve ailenin gelir durumu 6000 TL üzerinde olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ( $p=0,016$ ). Çevresel tutum ölçeği ortalama puanı baba öğrenim durumu lise altı eğitim düzeyi olanlarda  $96,6 \pm 13,7$ , lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda  $99,7 \pm 13,6$  olarak bulunmuş ve baba öğrenim durumu lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ( $p=0,000$ ). Çevresel tutum ölçeği ortalama puanı annenin çalışma durumu çalışıyor olanlarda  $100,2 \pm 13,7$ , çalışmıyor olanlarda  $97,4 \pm 13,7$  olarak saptanmış ve çalışıyor olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p=0,000$ ). Çevresel tutum ölçeği ortalama puanı anne öğrenim durumu lise altı

eğitim düzeyi olanlarda  $96,1\pm 13,8$ , lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda  $100,4\pm 13,3$  olarak tespit edilmiş ve anne öğrenim durumu lise ve üstü eğitim düzeyi olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ( $p=0,000$ ).



#### 4.11. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçek Puan Ortalamasını Yordama Güçlerinin İncelenmesi

**Tablo 12.** Öğrencilerin demografik özelliklerine göre çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçek puan ortalamasını yordama güçlerinin incelenmesi (n=1489)

|   | ÇÇDBÖ Toplam Puanı |           |           |          |       | Durbin-Watson |       |
|---|--------------------|-----------|-----------|----------|-------|---------------|-------|
|   | OR                 | 95,0% GA  |           | Tolerans | VIF   |               | p     |
|   |                    | Alt sınır | Üst sınır |          |       |               |       |
| <b>Çevresel Tutum Ölçeği Toplam Puanı</b> | ,064               | ,030      | ,098      | ,958     | 1,044 | <b>,000</b>   |       |
| <b>Sınıf</b>                              | -,014              | -,833     | ,804      | ,297     | 3,364 | ,972          |       |
| <b>Yaş</b>                                | ,530               | -,261     | 1,321     | ,302     | 3,314 | ,189          |       |
| <b>Kiminle yaşıyorsunuz</b>               | ,213               | -1,159    | 1,586     | ,981     | 1,019 | ,760          |       |
| <b>Kardeş sayısı</b>                      | 1,231              | -,039     | 2,501     | ,904     | 1,107 | ,057          | 1,737 |
| <b>Ailenin gelir durumu</b>               | ,232               | -,230     | ,694      | ,813     | 1,230 | ,325          |       |
| <b>Babanın mesleği</b>                    | -,042              | -,549     | ,466      | ,973     | 1,028 | ,872          |       |
| <b>Babanın öğrenim durumu</b>             | -,264              | -1,481    | ,953      | ,567     | 1,762 | ,670          |       |
| <b>Annenin mesleği</b>                    | ,537               | ,112      | ,963      | ,915     | 1,093 | <b>,013</b>   |       |
| <b>Annenin öğrenim durumu</b>             | ,269               | -,988     | 1,526     | ,530     | 1,885 | ,675          |       |

Tablo 12'de 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. ÇÇDBÖ toplam puanı artmasında çevresel tutum ölçeği toplam puanındaki artışın ve annenin mesleğinin olmasının etkili olduğu görülmüştür.

## 5. TARTIŞMA

Bu çalışmada, okul bahçelerinin fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyolojik açıdan bireylerin gelişimi açısından önemli olan yeşil alanların ve okul bahçelerinin 11-14 yaş çocukları üzerindeki “Çevreye Yönelik Tutum ile Okul Bahçesi Yeşil Alan Kullanımının Çocuklardaki Çatışma Çözme Davranışlarını Yordama Düzeyi” ne etkileri ile ilgili elde edilen bulgular ilgili literatür temelinde incelenmiştir.

Rogers ve Ross'a (1986) çocukların kazanması gereken sosyal beceriler, sosyal bir ortamda bağımsız hareket edebilme, sosyal çevrenin ihtiyaçlarını algılayıp yorumlayabilme ve sosyal çevreye göre hareket edebilme becerisidir. Bu araştırma sonucu, Rogers ve Ross'un önerdiği gibi sosyal becerilerin kazanılmasında dış mekanın oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Copple ve Bredekamp (2009) tarafından yapılan çalışma, dışarıda geçirilen zamanın eğitimin bir parçası olduğunu ve okul bahçelerinin çocukların gelişimini desteklemede sınıflardan daha önemli olduğunu belirtmiştir.

Çocukların eğitsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimi için okul bahçeleri yeşil alanların bilimsel araştırmalarla doğruluğu kanıtlanmış olumlu etkileri vardır. Okul bahçelerinin yukarıda belirtilen etkileri, oyun aktivitelerine izin veren alanlar, yeşil alanlar ve doğal alanlarla iç içe olup olmamasına göre farklı etkileri olabilmektedir (Fjörtoft ve Sageie 2000; Algan ve Uslu, 2009; Özdemir 2011; Özdemir 2011a; Özdemir ve Çorakçı, 2011).

### 5.1. Betimsel Analizlerin Tartışılması

Araştırmada sınıf düzeyine göre 6. Sınıf, yaş düzeyinde 14 yaş, ailesiyle birlikte yaşayanlar, kardeş sayısı 1-3 olanlar, geliri 1500-3000 arası, babası serbest meslek grubu, babanın öğrenim düzeyi lise ve üstü olanlar, babanın gelir düzeyi orta olanlar, babanın sürekli hastalığı olmayanların, annesi; ev hanımı, lise üstü düzey eğitim, orta düzey gelir ve sürekli hastalığı olmayanların puan ortalaması en yüksek bulunmuştur. İlgili literatürde çalışmamızın aksine Atasoy, (2005), Gökçe ve ark. (2007), Kahyaoğlu ve Özgen (2009), kişilerinin yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyinin çevresel tutumlarını etkilemediği sonucunu bulmuşlardır. Yine farklı bir araştırmada ailelerin ekonomik durumu öğrencilerinin çevresel tutumlarını etkilememektedir (Navruz, 2016) .

Öğrencilerin “okul bahçesi deyince akla gelenler” sorusunda yüksek puan alandan itibaren sırasıyla açık yeşil çim alanlar, geniş toplu oturma alanları, eğitim bahçesi, küçük aktivite alanları, boş, beton alanlar olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin “okul bahçesinde olmasını istediklerine” sırasıyla ağaçlık alanlar, serbest oyunların oynanabileceği düz ve yer alanlar yer küçük tepelerin bulunduğu açık çim alanlar, evcil hayvanlar, oyun bahçesi, seksek, labirent, denge bulma gibi yere çizilebilen oyunların oynandığı sert zeminler cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin yine “oyun alanlarında olmasını istedikleri oyun aletleri” için yüksek puandan başlayarak sırasıyla tırmanma ağı, teleferik, salıncak, çoklu oyun aletleri, tırmanma direği cevabını verdiği görülmüştür. Verilen cevaplar çocukların ihtiyaçları ve istekleri açısından dikkat çekicidir.

Benzer araştırmalarda, okul bahçesinde çocuklar oyun içerisinde farklı aktiviteler gerçekleştirmektedir. Bunlar amaçsızca yapılan beden hareket ettirilmesi (oturma, konuşma, yürüme), amaçlıca yapılan beden dinlendirilmesi (okuma, ders çalışma, oyunlar, bebeklerle oynama), amaçlı yapılan hareketler (örn. A noktasından B noktasına yürümek, bisiklete binmek), bir araç kullanmadan yapılan sporlar (örn. koşmak, saklanmak, ellerimle oynamak), araç kullanarak yapılan sporlar (örn. bisiklete binmek, buz pateni), Sabit çevresel hareket (duvarlarda yürümek, çitlere tırmanmak gibi), sabit oyunlar (salıncak, tırmanma, kayma), top oyunları, rol yapma ve rol oynama gibi, ekipmanlar olarak kum ve su gibi temel malzemelerin kullanıldığı etkinlikler, hayvan ve bitkilerle oynanan oyunlar ve saldırı oyunları. Bu faaliyetler, oyun alanı ekipmanları ve oyun alanı tasarımı yoluyla azaltılabilir veya artırılabilir. (Yılmaz ve Bulut, 2003; Karadağ vd, 2012).

Öğrencilerin “tenefüs zamanlarını değerlendirme” ile ilgili verdikleri yanıtlar yüksek puan sıralamasıyla arkadaşlarıyla sohbet etmek/oyun oynamak, okul bahçesinde dolaşmak, sportif faaliyetler, kitap okuma, yalnız kalmak olarak tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada yukarıda değinilen, ulaşılan sonuçlar kapsamında okul dinlenme, öğrenme ve kişisel gelişimin desteklendiği bir yaşam alanıdır. Çevreye duyarlı, sağlıklı ve aktif bireyler bu alanda yetiştirilmektedir (Özdemir, 2011). Okul, eğitim ve öğretimin yanı sıra özellikle tenefüs saatlerinde tenefüs ve öğle yemeği molalarında oluşan serbest ve boş zamanlarda, çocuklara arkadaşlarıyla oyun oynayabilecekleri bir zaman ve ortam sağlamaktadır. Oyun kesin amaç olsun ya da olmasın, kurallı ya da kuralsız uygulanabilir, ancak fiziksel, psikomotor, duygusal, sosyal, zihinsel ve dil gelişiminin temelidir ve çocuklar için en iyi sonucu vermektedir. Bu bir öğrenme sürecidir (Türkan, 2009; Turgut ve Yılmaz, 2010; Yılmaz, 2010). Oynayan çocuklar,

dünyayı tanıyan, kişisel değer katan, kimliğini ortaya çıkaran, kendisini yaşayabilmek için fırsatlar bulmaktadır (Bulut ve Kılıçaslan, 2009; Karadağ vd., 2012). Oyun, çocuğun duyularını keskinleştiren, yetenek ve becerilerini geliştiren, duyup gördüklerini sınayan, deneyen, öğrendiklerini pekiştiren, özgür, eğlenceli ve doğal bir araçtır. Bu bir öğrenme ortamıdır. Bu tür ortamlar, çocukların sosyal ve fiziksel çevre ile bütünleşmelerinde ve doğa bilinci kazanmalarında etkilidir (Türkan, 2009; Türkan ve Önder, 2011; Karadağ vd., 2012). Bu sonuçlar çalışma kapsamında bulunan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Türkiye’de okul bahçeleri yeşil alanlar ile ilgili yapılan çalışmalarda fiziksel uygunluğunun belirlenmesine odaklanıldığı görülmektedir. Okul bahçelerinin büyüklüğü, okul bahçesinde kullanım amaçları, donatı elemanlarının uygunluğu ile ilgili çalışmaların sonuçlarına ulaşılmaktadır (Karasolak, 2009; Özdemir, 2011; Özdemir ve Çorakçı, 2011; Özdemir ve Yılmaz, 2009; Karadağ, Mutlu ve Sayın, 2012). Bu çalışmalar kapsamında okul bahçelerinin koşulları çoğunlukla çocukların eğitimi, fiziksel, psikolojik ve sosyolojik gelişimi için yeterli olmadığını göstermektedir (Karasolak, 2009; Özdemir, 2011; Özdemir ve Çorakçı, 2011; Özdemir ve Yılmaz, 2009; Karadağ, Mutlu ve Sayın, 2012). Sınırlı sayıda araştırma, okul bahçelerinin oyun etkinliklerine olanak sağlamak, eğitsel öğrenmeyi teşvik etmek ve öğrencilerin eğlenme ihtiyaçlarını karşılamak gibi önemli işlevleri olduğunu göstermektedir (Dyment, 2005; Dyment, Bell ve Lucas, 2009).

Okul bahçesinin farklı unsurları öğrenciler için çok önemlidir. Örneğin; Yoğun yeşil alanlara sahip okul bahçeleri çocukların hobilerini desteklemekte ve obezite riskini azaltmaktadır (Akt. Arslan, Muhacir, Yavuz, Özalp, 2011). Ayrıca Özdemir ve Yılmaz (2009), doğal özelliklerin hakim olduğu ve peyzaj değerlerinin yüksek olduğu okul bahçelerinde büyüyen çocuğun yaratıcılık, öğrenme ve algılama biçimlerinin diğerlerinden farklılık gösterebileceğini savunmuştur. Okul bahçelerinin çocukların gelişimine ve eğitimine sağladığı katkı, dünyanın farklı yerlerinde okul bahçelerine önemli tasarım ilkeleri kazandırmıştır. Örneğin öğrenci başına Bulgaristan 40 m<sup>2</sup> , Almanya’da 30 m<sup>2</sup> , İngiltere’de 25 m<sup>2</sup> , Amerika Birleşik Devletleri’nde 20 m<sup>2</sup> , Polonya’da 16 m<sup>2</sup> , Fransa ve Çin’de 15 m<sup>2</sup> alan düşmektedir (akt. Özyaba, 1998; Özaktan, 2014).

Amerikan Halk Sağlığı Derneği’nin verdiği standartlara göre bina alanı dahil 20.2 m<sup>2</sup> alan bir öğrenciye ayrılmıştır (Yılmaz 1995). Ayrıca Avrupa ve Amerika’da birçok yerde şehirlerin açık ve yeşil alanlarıyla bağlantılı olarak okul bahçeleri planlanmıştır. Okul

bahçelerinde bulunan oyun alanları ve spor alanlarından kent sakinleri de yararlanmaktadır (Muhacir ve Özalp, 2011).

Okul bahçelerinin çocuğun eğitimine, fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimine olumlu etkisi bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Okul bahçelerinin yukarıda bahsedilen etkisi, oyun alanları, yeşil alanlar ve doğal alan ile iç içe olmasına göre değişmektedir (Fjörtoft ve Sageie, 2000; Algan ve Uslu, 2009; Özdemir, 2011; Özdemir, 2011a; Çorakçı, 2011).

## **5.2. 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 çocuklar doğal olarak yaşamsal becerilerininide geliştirdiklerinden, karşılaştıkları sorunlarda problem çözme becerilerinin daha sağlıklı olduğu, ayrıca saldırgan davranışları da azalma göstermektedir. Yavuzer'in (2005) yaptığı çalışmada, oyun gruplarının çocukların oyun ihtiyaçlarını en iyi karşılayan gruplardan birinin "Açık Hava Oyunları" olduğunu belirtmektedir. Bunlar, saklambaç, yakalanbaç vb. açık hava oyunları sıralanabilir. Oyunlar vücudun sağlıklı gelişimini destekler ve vücudu işlevsel hale getirir. Ortaya çıkan oksijen beynin sağlıklı çalışmasını sağlar. Solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım işlevleri ancak hareketle gerçekleşebilir. Bu nedenle çocukların sık sık dışarı çıkarılması gerekir. İyi tasarlanmış oyun alanları çocuklara birçok fayda sağlar. Çocuk oyun alanlarında vücudunu kullanmayı, tehlikeleri tanımayı, üstesinden gelmeyi ve korkusuyla baş etmeyi öğrenir. Yardımlaşma, iletişim kurma ve dayanışma duygusu, bulunduğu ortamda gelişir ve özgüven kazanır, konsantrasyonu ve yaratıcılığı artar (Özgüç, 1998). Çocuk kendi haklarını koruyarak paylaşmayı ve başkalarının özgürlüklerini ihlal etmemeyi öğrenir (Yavuzer, 2005).

Okul bahçeleri, yeşil alanlar, açık hava oyun alanları, toplum sağlığı göstergeleri, çocukların sosyalleşmesi için çevre, sağlıklı gelişim ve yaşam kalitesi için bir araç olduğunu göstermektedir (Algan ve Uslu, 2009). Okul bahçeleri yeşil alanların çocukların yaşamları üzerindeki etkisine ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Okul bahçeleri yeşil alanların

özellikleri, yaratıcılık, sorumluluk, başarı, sosyalleşme, fiziksel aktivite, sağlık, bilişsel, duyuşsal-motor ve koordinasyonu olumlu etkilemiş, kötü alışkanlıkları (okuldan kaçma, sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımı gibi) ise azalttığını göstermektedir (Fjörtoft ve Sageie, 2000; Özdemir, 2011; Özdemir, 2011a; Özdemir ve Çorakçı, 2011).

Araştırmada 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. Kardeş sayısı, annenin ve babanın sürekli hastalığı, ile ÇÇDBÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Alan yazında ailenin haiz olduğu niteliklerin (sosyoekonomik, mesleki durum, eğitim durumları, ebeveynlik uygulamaları, aile tipi vs.) çocuk gelişimi üstündeki görevi düşünüldüğünde, uygulanan programların, çocukla beraber aileyi içermesi sosyal eğitim programının etkililiğini arttıracak ve küçüklere kazandırılan sosyal becerilerin kalıcı davranışlara dönüşmesine katkı sağlayacaktır (Webster-Stratton ve ark., 2001; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004).

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 araştırma sonuçlarını destekleyen Makki vd. (2004) öğrencilerin çevre tutumunu baba öğrenim düzeyinin etkilediğini sunmuştur. Bu araştırma ile örtüşmeyen çalışmalar da vardır: Aydın ve Çepni (2010), Aslan vd. (2005), Gökçe vd. (2006), Sadık ve Sarı (2007), Erol ve Gezer(2004), Özdemir vd. (2003) çalışmalarında çevresel tutum ile baba eğitim düzeyinde anlamlı bir sonuca ulaşılmadığını belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çevreye olan olumlu tutumları yüksek olduğunda saldırganlık düzeyleri düşük, problem çözme yeteknelerinin de daha gelişmiş oldukları görülmektedir. Bu sonucu destekleyen bir çalışma da, kırsal kesimdeki ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ortaya koymuştur (Tuncer vd., 200). He, Hong, Lui ve Tiefenbacher (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre, Çin'in Şangay ve Gansu kentindeki gelişmiş kırsal

alanlardaki öğrenciler arasında, öğrencilerin güçlü çevresel tutumları ve sorumlulukları olması sonucu araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır.

Chan, (1996), Görümlü (2003) ve Özmen vd. (2005) yaptıkları çalışmada, yaş düzeyi arttıkça öğrencilerin çevresel tutum puanlarının da anlamlı bir şekilde arttığını fark etmişlerdir. Bjerke vd. (2006) ise kişide tutumlar ile yaş arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca Çabuk ve Karacaoğlu'na (2003) göre öğrencilerin yaşı ile çevreye duyarlılık puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını savunmuşlardır.

Yine bu çalışmayı destekleyen bir çalışmada, okul bahçesinin estetik ve işlevsel düzenlenmesinin, öğrencilerin psikolojik rahatlığını desteklediği vurgulanmıştır. Dymont ve Bell'e (2007) göre iyi organize edilmiş bir okul oyun alanı öğrencinin olumsuz ve saldırgan davranışlarında azalmaya neden olmaktadır. Okul bahçesindeki oyun fırsatlarının artırılması sadece psikolojik rahatlama sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımını da olumlu yönde etkiler ve sağlıklı gelişimlerini de desteklemektedir.

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). İskandinav araştırmacılar, doğal unsurlarla tasarlanmış ve düzenlenmiş oyun alanlarında oynayan çocukların daha fazla konsantrasyon, motor beceri ve sosyal aktiviteye sahip olduğunu bulmuşlardır (Uslu, 2007). Rekreatif faaliyetler suçu azaltarak toplumsal gelişmeyi artırır. Yeşil alanlar insanlara rahatlama sağlar ve saldırganlığın azalmasına yardımcı olur (Bruch, 2006). Bu çalışmaya göre okul bahçelerinin yeşil ve doğal ortamının çocukların çatışma çözme davranışları üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda çalışmayı desteklemektedir.

Meinhold ve Malkus (2004) yaptıkları çalışmada ergen çevresel davranışları ile öz yeterlik, bilgi ve tutumlar arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çevre yanlısı tutumların çevre yanlısı davranışları önemli ölçüde yordadığını ve çevre bilgisinin, çevresel tutumlar ile çevresel davranışlar arasındaki ilişki için önemli bir moderatör olduğunu gösteren sonuçlar yine çalışma ile elde edilen verileri destekler niteliktedir.

### 5.3. Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği Puanları İle 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. Çevresel davranış alt ölçeği puanı ile ÇÇDBÖ saldırganlık puanı arasında negatif yönde, çevresel davranış alt ölçeği puanı ile ÇÇDBÖ problem çözme puanı arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmış ve çevresel davranış alt ölçeği puanı arttıkça ÇÇDBÖ saldırganlık puanının azaldığı ve ÇÇDBÖ problem çözme puanının arttığı, çevresel davranış alt ölçeği puanı azaldıkça ÇÇDBÖ saldırganlık puanının arttığı ve ÇÇDBÖ problem çözme puanının azaldığı tespit edilmiştir. Çocukların çevresel davranış alt ölçeği puanları ile saldırganlık puanını arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki çıktığı görülmüştür. Bu da çevresel davranış puanın yüksekliği saldırganlığı etkilediği görülmektedir. Litaratürde Çocukluk döneminde yeşil alanlardan, doğadan uzaklaşmak sadece fiziksel veya ruhsal sağlığı olumsuz etkilemekle kalmaz, aynı zamanda kişinin doğayı anlama ve koruma bilincini de olumsuz etkiler. Louv (2005), gençlerin ve hatta çocukların obezite, uyuşturucu kullanımı ve dikkat gibi birçok fiziksel ve zihinsel sağlık sorunlarının açık/doğal ortamlara yeterince maruz kalmamasından kaynaklandığını belirtir. Sağlıklı insan ve sağlıklı toplum oluşturmak için çocuğun doğada kalmasının sağlanması büyük önem taşımaktadır (White, 2004). Pek çok beceri ve alışkanlık okul öncesi dönemde kazanılır. Bu beceri ve alışkanlıkların kazandırılması için eğitimde kalıp yargıdan kaçınılmalı ve eğitim şansa bırakılmamalıdır (Akdağ ve Erdiller, 2006). Dışarıda geçirilen zamanın fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal, motor ve dil gelişimi gibi tüm gelişim alanlarına olumlu etkisi göz önüne alındığında, çocukların deneyimlerini yeşil alanlarda kazanmaları için çaba gösterilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma ile çevresel davranış puanının yüksekliğinin saldırganlığı etkilediği görülmektedir. Havighurst, Erikson, Freud ve Piaget gibi seçkin gelişim teorisyenleri, pek çok davranış kalıbının kazanılmasında çocukluğun önemini göstermektedir. Bu dönemde sağlıklı ve uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimi kadar sosyal ve psikolojik gelişimi için de çok önemlidir (Yeşilyaprak, 2004). Araştırma sonuçlarını destekleyen bu çalışma çocukların vaktinin büyük bir bölümünün okulda geçtiğini düşündüğümüzde, iyi donatılmış okul bahçeleri çocuk gelişiminde etkili olacaktır.

İnsanlar birbirleriyle yaşadıkları çatışmalarda çözüme ulaştıkça sosyalleşir ve iletişim becerilerini geliştirirler. (Bush ve Folger, 1994'ten akt. Türnüklü, 2009b). Böylece çatışmaların şiddeti ne olursa olsun toplumsal barış ve uzlaşma sağlamada arabuluculuk eğitimlerinin önemsenmelidir (Türnüklü ve ark. 2009b). Yarının güzel toplumları için çalışma sonuçları kapsamında çocukların çevresel tutumlarına okul bahçelerinin etkisi ile çatışma, saldırganlık ve şiddet olaylarında önleci rol alabilmektedir.

Araştırmada çevresel düşünce alt ölçeği puanı ile ÇÇDBÖ saldırganlık puanı arasında negatif yönde, çevresel düşünce alt ölçeği puanı ile ÇÇDBÖ problem çözme ve ÇÇDBÖ toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiş ve çevresel düşünce alt ölçeği 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 saptanmıştır. Çocukların çevresel düşünce alt ölçek problem çözme ile çatışma çözme arasında olumlu bir ilişki vardır. Çevreyle ilgili düşünme ve problem çözme, çocukların çatışma çözme davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Aralarında olumlu bir ilişki vardır. Ay, Anagün ve Demir (2015) benzer bir çalışmada açık havada aktif öğrenmenin çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. 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 başlayabilmektedir. İçsel rahatlama yaşayan ve işine konsantre olan bir çocuk kendi problemlerini çözme konusunda deneyim kazanabilir ve problem yaratabilecek durumlardan uzak durabilir. Araştırmalar, açık hava etkinliklerinin çocukların bilişsel gelişimini ve davranışlarını etkilediğini göstermektedir (Balım vd, 2013; Civelek ve Akamca, 2017). Açık hava egzersizi, çocukların planlama, problem çözme, karar verme, gözlem ve sosyal etkileşime odaklanırken çevredeki birçok şeyi gözlemlmelerine olanak tanımaktadır (Burdette, Whitaker, 2005; White, 2004). Bahçede geçirilen süre boyunca çocuklar, ağaçlar veya böcekler gibi canlıları gözlemler, doğal malzemelerle sıralama, gruplama, tahmin etme veya eşleştirme, küçük grup veya bireysel etkinlikler gibi belirli oyun temelli deneyimler yaşayabilmektedirler. Bu spesifik deneyimlerin çocukların olumlu benlik kavramının gelişimini desteklediği ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği görülmektedir (Kaya ve Özyürek, 2021).

Araştırma sonuçlarını destekleyen başka bir çalışma da açık alan oyunları hakkındadır. Açık alan oyunları kapsamında yapılan bu çalışma da çocukların oyun içerisinde çeşitli sosyal rollere bürünmekte olduğu, roller hakkında yeni bilgiler öğrenilmekte, kurallar konulmakta ve uymayanlar cezalandırılmaktadır. Oyun ortamlarında sosyal iletişim, duyguların paylaşılması, olumlu ya da olumsuz deneyimlerin ifade edilmesi sıklıkla görülmektedir (Akgül, 2011). Mendil yakalama, yükseklik, durma, çapraz top gibi açık hava grup oyunlarında kuralları bilme ve bunlara uyma, grup dinamiği ve dayanışma, başkalarıyla etkileşim, gözlem ve işbirliği, ebeveyne yardım etme, bir gruba ait olma, karar verme ve insanlara yardım etme gibi sosyal gelişimi teşvik edici unsurlar olduğu için çocuğa olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Böylelikle çocukların çevresel tutumlarına okul bahçelerinin etkisi ile çatışma, saldırganlık ve şiddet olaylarında önleci, problem çözmede ise destekleyici olmaktadır.

Çevresel tutum ölçeği toplam puanı ile ÇÇDBÖ saldırganlık puanı arasında negatif yönde, çevresel tutum ölçeği toplam puanı ile ÇÇDBÖ problem çözme ve ÇÇDBÖ toplam puanları 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. Bulgular kapsamında çevreye karşı olumlu tutuma sahip bireylerin saldırganlık puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Çevreye karşı duyarlı olmak saldırganlığın oluşmasında önemli bir faktör olarak saptanmıştır. Yapılan çalışmalarda olumsuz çevre koşulları, içinde yaşadığı toplumun büyük çoğunluğuna sunulan sağlıklı büyüme ve gelişmeden mahrum kalan dezavantajlı çocukların sosyal becerileri kazanmasını olumsuz etkilemektedir (Mağden, 1986).

Tablo 11'de bağımsız değişkenler olarak belirlenen öğrencilerin bazı sosyo demografik özelliklerinin ÇÇDBÖ toplam puan ortalamasını yordama gücünü ortaya koymak için Lineer regresyon analiz yapılmıştır. Sosyo demografik özelliklerin puan ortalamasını yordama düzeyi anlamlı çıkmamıştır. Analiz sonucuna göre 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 (2007), Köse (2010) çalışmalarında bu sonuca zıt bulgular bulunmuştur. Yine Cansaran ve arkadaşları (2006), anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin çevre bilgisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olmadığını bulmuşlardır. Aydın ve Çepni'nin (2012), çalışmasında Karabük ilindeki ilkököl öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine yönelik tutumları incelendiğinde de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Annenin sürekli hastalığı ve babanın sürekli hastalığı ile çevre tutum ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır. Yine Özcan'ın (2016) yaptığı çalışmada annenin mesleğine göre öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında farklılık bulunmamıştır. Yaşaroğlu (2012), çevreye yönelik tutumunun annenin mesleğine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulmuştur.

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. Haktanır ve Çubuk'un (2000) araştırma sonuçları da bu gözlemleri desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre yüksek öğrenim gören anne çocuklarının çevre bilincinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kardeş sayısı, annenin sürekli hastalığı ve babanın sürekli hastalığı ile ÇÇDBÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır. Buna karşılık Erol ve Gezer (2006) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin çevreye yönelik tutumları, ailelerindeki kişi sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak, bazı araştırmalar da annenin eğitim düzeyi çevreye karşı tutumu etkilemediği söylenebilir. (Aslan vd., 2008; Aydın ve Çepni, 2012; Bildik, 2011; Gök ve Afyon, 2015; Gökçe vd., 2007; Kahyaoğlu ve Özgen, 2011; Özsevgeç ve Artun, 2012; Zengin ve Kunt, 2013). Gök ve Afyon (2015) araştırmalarında ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların çevreye yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilememesinin nedeninin, ebeveynlerin çocukların tutumları üzerindeki etkisinin günümüzde giderek azalması olduğunu belirtmişlerdir. Yine farklı araştırmalarda anne eğitim düzeyinin öğrencilerin çevreye karşı tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır (Yücel, Özata vd., 2016; Değirmenci, 2013; Koruoğlu, 2013). Anne eğitimi yüksek ailelerin çocuk yetiştirme sürecinde, edindikleri bilgi ve deneyimleri aktarmada daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Nitekim Taycı ve Ünal (2009) tarafından yapılan araştırma , ailedeki eğitim düzeyinin artmasının çocukların çevreye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur . Yurt dışında yapılan bir çalışmada Varghese (1997) tarafından çevre eğitim taslağı değerlendirilmiş ve kuzey kentindeki kadınların çevre eğitimi ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Anket sonucunda,

öğrencinin çevreye yönelik tutumları ve çevre bilinci düzeylerinin en çok aileden etkilendiğini, bu nedenle kadınların çevre eğitimi almasının çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Zelezny ve Bailey (2006) mevcut araştırmaları sonucunda; Kadınların eğitimi, kültürel faktörleri ve cinsiyet rollerine dayalı olarak, kadınların erkeklerden daha şefkatli ve işbirlikçi olduğunu bildirmiştir.



## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuç

Araştırmamızda ulaşılan veriler ve sunulan bilgiler kapsamında katılımcıların çevreye yönelik tutum ile okul bahçesi yeşil alan kullanımının çocuklardaki çatışma çözme davranışlarını yordama düzeyi incelenmiştir. Okullarda bulunan yeşil alanların, bahçelerin öğrencilerin hem bireysel hem de birbirleri ile ilişkilerini etkilediği görülmüştür. Çocukların eğitiminde, hayatları boyunca kullanacakları hayati edinimleri elde etmede içinde buldukları çevrenin etkisi azımsanmayacak ölçüdedir. Öğrencilerin birbirleri ile iletişimde ve davranışlarını kontrol etmede, aralarında ortaya çıkan çatışmalarda sergiledikleri tavırlarda, edindikleri yeşil alan deneyimlerinin olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yeşil alan etkinliklerinin çocukların çevreye yönelik tutum ve çatışma çözme davranışlarını yordama düzeylerinin incelendiği bu çalışmada alt amaçlar göz önünde bulundurularak elde edilen sonuçlara göre 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.

Çalışma bulguları ve alan yazın ışığında, yeşil alanların fazla olduğu okullarda problem çözme becerilerinin arttığı ve çatışma davranışlarının azaldığı görülmektedir. Çocuklarının, olumlu tutum ve davranışlarıyla farklı öğrenme deneyimlerini yeşil alanda edinebilecekleri, okullardaki yeşil alanlar arttıkça çevreye karşı olumlu tutumları artmakta ve çatışma çözme, problem çözme becerileri olumlu yönde olacaktır.

### 6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Her yaşta çocuğa yeşil alanlarda ve doğal ortamlarda mümkün olduğunca fazla zaman geçirme fırsatı verilmelidir. Sınıfta/bahçede veya açık alanda etkinlikler için daha fazla alan sağlanabilir. Çocuklar, kum, çimen ve toprak üzerinde boş zaman etkinliklerinin yanı sıra öğrenme çıktılarına uygun etkinlikler de yapabilirler.

2. Öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak farklı okul bahçeleri düzenlenip, bahçelerin öğrenciler üzerindeki etkisi izlenebilir.
3. Okul bahçelerinin fiziki koşullarının öğrencilerin oyun ve egzersiz ihtiyaçları dikkate alınarak gözden geçirilmesi, farklı yaş gruplarının ilgisini çekecek ve öğrencileri destekleyecek tesis ve donanıma sahip olması yönünde düzenlemeler yapılabilir.
4. Sıcak ve güneşli havalarda okul bahçelerinden faydalanmak için gölgelik alanlar eklenmesi, ağaçlandırmaların artırılması tavsiye edilir.
5. Okullardaki tören alanları ve öğrencilerin vakit geçirebilecekleri alanlar ayrı ayrı düzenlenmelidir.
6. Ailelerin ve öğretmenlerin oyun ve fiziksel aktivitenin önemi konusunda bilgilendirilmeli. Her yıl okullarda oyun şenlikleri düzenleyerek halk bilinçlendirilmeli ve bilgilendirilmelidir.
7. Özellikle okulların tatil olduğu, okul bahçelerinin atıl kaldığı zaman dilimleri için çocuklara yönelik çeşitli aktiviteler, etkinlikler düzenlenmelidir.
8. Çocukların günümüz şartlarında okullarda çok fazla zaman geçirdiklerini düşünürsek okullar birer kampüs alan gibi düşünülüp çocukların fiziksel, sosyal ve ruhsal açıdan sağlıklarını destekleyecek düzenlemeler, mevcut okullarda yeniden yapılandırılmalı, yeni yapılacak okullarda ise ulusal ve uluslararası ölçülerle planlanmalıdır.
9. Okul bahçe alanlarında açık hava derslikleri, çocukların ekip biçme işlerini yapabilecekleri alanlar, küçük tamir atölyeleri, bakımlarını yapıp ürünlerini alıp kullanabilecekleri hayvanlar (kuzu,keçi, tavuk, ördek vb.) için küçük ahırlar bulundurulmalıdır.
10. Bu araştırma Aydın ili Efeler merkez ilçesinde bulunan rastgele seçilen 16 ortaokulda kesitsel analitik yöntem ve belirlenen ölçeklerle yapılmıştır. Başka iller ve ilçeler bazında yada tek bir okulda, farklı yöntem- teknik ve ölçeklerle farklı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaba, A., Turhan, M. (2016) İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Van İl Örneği), *Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), Van.
- Akçadağ, Ç. K., Çobanoğlu, E. O. (2018). “İnsan Ve Çevre” Ünitesi İçin Sınıf Dışı Öğretim Uygulamasının Çevre Okuryazarlığı Üzerine Etkisi, *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akdoğan, B. (2017). *Lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve çatışma çözme davranışlarının öznel iyi oluşlarını yordaması*, (Yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akdoğan, B., Yalçın, S. B. (2018). Lise Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ve Çatışma Çözme Davranışlarının Öznel İyi Oluşlarını Yordaması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 174-197.
- Akgün, A., Duruk, Ü., Güngörmez, G. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Kavramına Yönelik Metaforları, *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 215-224.
- Akın, G. (2014). İnsan Sağlığı Ve Çevre Etkileşimi, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 54 (1), 105-116.
- Al Şensoy, S., Sağsöz, A. (2015). Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3).
- Algan, H. (2008). *İlköğretim Okul Bahçelerinin Tasarlanmasında Paydaş Katılımlı Yaklaşım*, (Yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Algan, H., Uslu, C. (2009). İlköğretim Okul Bahçelerinin Tasarlanmasına Paydaş Katılımı: Adana Örneği, *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 22(2), 129–140.
- Aslan, c., demirci, a. (2019). Ergenlerde Saldırganlığın Sosyal Beceri ve Çatışma Çözme Açısından İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17 (2), 323-342.

- Atasoy, E. (2005) *Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma* (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim Okullarında Okul-Çevre İlişkilerinin Düzeyi, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 121-136.
- Bademcioğlu, M. (2017). *Okul Binalarının Yeşil Okul Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Başar, M. A. (2020). İlkokul Ve Ortaokulların Okul Yeri Durumları Ve Okul Bahçesi Olanaklar, *Journal Of Original Studies*, 1(2), 61-84.
- Başbay, M. (2012). *Ankara İli Sınırları İçindeki Özel Ve Resmi Anasınıfı Ve Anaokulu Bahçelerinin Kullanım Yönünden İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, N. (2004), *Sosyal Bilimlerde PSS İle Veri Analizi*, Bursa, Ezgi Kitapevi.
- Blake, D.E., (2001), Contextual Effects on Environmental Attitudes and Behavior, *Environment & Behavior*, 33 (5), 708.
- Browning, H. E. M., Rigolon, A. (2019). School Green Space and Its Impact on Academic Performance: A Systematic Literature Review, *International Journal Environ. Research and Public Health*, 16, 429, doi:10.3390/ijerph16030429.
- Buldur, S., Bursal, M., Yücel, E., Yalçın Erik, N. (2018). Disiplinler Arası Bir Doğa Eğitimi Projesinin Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Duyuşsal Özelliklerine ve Çevre Bilinçlerine Etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (5), 284-303.
- Blum, A., 1987, Students' Knowledge and Beliefs Concerning Environmental Issues in Four Countries, *The Journal of Environmental Education* 18, 7- 13p.
- Brynjegard, S. (2001). *School Gardens: Raising Environmental Awareness in Children*, School of Education Dominican University of California, California.
- Ceylan, A., Ergün, E., Alpakan, L. (2000). Çatışmanın Sebepleri Ve Yönetimi, *Doğuş Üniversitesi Dergisi* , 1 (2).

- Çabuk, M., Çabuk, F.U. (2016). “Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum” İsimli Projenin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye Yönelik Bilgi Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, DPÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1 (1), 64-74.
- Çalık, C. (2007). Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme, GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (3), 123-139
- Çavdar, A. (2020). 11-14 yaş grubu öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi, (Yüksek lisans tezi), Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çelebi, F. (2019). 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Tüketici Düzeyleri İle Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Denizli İli Örneği (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çetin, F. A., Güven Yıldırım, E., Aydoğdu, M. (2015). The Effect of Ecological Footprint Education for Sustainable Life on Attitudes Towards Environmental Problems and Behavior Levels, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 10(1), 31-48.
- Çiloğlu, E. (2006). Okul Çevresinin Öğrencilere Eğitsel Katkısı (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Davis, J. N., Spaniol, M. R., Somerset, S. (2015). *Sustenance and sustainability: maximizing the impact of school gardens on health outcomes*, The University of Texas at Austin, 18(13), 2358–2367.
- Demir, E. (2021). *Olumlu Çocukluk Yaşantılarının Romantik İlişkilerde Çatışma Çözme Stilllerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Diken, E.H., Çıbık, A. S. (2009). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Çevre Bilincinin Cinsiyete Göre Değişiminin İncelenmesi. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1-2).
- Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi*, (Yüksek lisans tezi), T.C. Kastamonu üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Kastamonu.
- Doğan, y. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Kavramına İlişkin Sezgisel Algıları: Bir Metafor Analizi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18(1), 721-740.

- Durkan, N. (2017). Examining the behavior and thinking levels of secondary school students (6th -8 th GRADES) towards the environment according to gender, *Full Length Research Paper*, 12(22), 1080-1085.
- Eminel Kutay, M. (2019). *Çocukların Doğa İle İlişkilerinin Güçlendirilmesinde Okul Bahçelerinin Rolü* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erol, A. (2016). *Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katımlı Çevre Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Çevreye Yönelik Farkındalık Ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erözren, H. (2019). *İlkokul Bahçelerinin Mevzuata Uygunluğu Ve Eğitim Paydaşlarının Okul Bahçesinin Kullanımına İlişkin Görüşler* (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, R. (2017). Environmental Problems of the primary school students and perceptions for environmental education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 12-24. DOI: 10.17679/inuefd.354142.
- Ertürk, F., Yılmaz, O. (2016). Çanakkale Kent Merkezindeki Kamusal Açık Yeşil Alanlardan Okul Bahçelerinin Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2, 45-55
- Güneş, Y., Turhan, R., Yaşaroğlu, N. (2003, Kasım 17). (11-14 Yaş Arası) Yaş Gelişim Özellikleri, *Empati*.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çatışma Çözme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi (Doktora Tezi )*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Heberlein, T.A., *Environmental Attitudes*, (2006, 30 Eylül) ZFU 2/81, [http://www.drs.wisc.edu/heberlein/\\_documents/\\_public/EnvironmentalAttitudes.pdf](http://www.drs.wisc.edu/heberlein/_documents/_public/EnvironmentalAttitudes.pdf), 241-270p.
- Hines, J. M., Hungerford, H. R. and Tomera, A. N., (1986), Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-analysis, *Journal of Environmental Education* 18, 1-8.

- Huz, Ç., Kalburan, N. C., (2017). *Eko-Okul Olan ve Olmayan Anaokullarının Bahçe Özellikleri ile Öğretmenlerin Bahçe Özellikleri ve Kullanımına İlişkin Görüşleri*, *İlköğretim Online*, 16(4), 1600-1620.
- Howell, J. A. (2019). *Creating Sustainable Spaces For Well-Being: A School Garden Case Study In Tucson*, The University Of Arizona, America.
- İşyar, N. (1999). *İlköğretim (3., 4., 5. Sınıf) Öğrencilerinin Olumlu Çevresel Tutumlarının Yaş Ve Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karaburun, A., Demirci, A., Saka, E. (2015). İstanbul Avrupa Yakasındaki Okul Bahçelerinin Öğrenci Sayısına Göre Yeterliliklerinin Mekânsal Olarak Değerlendirilmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 20-47
- Karadağ, A. A., Mutlu, S., Sayın, Ş. (2012). Okul Bahçelerinin Oyun Alanı Olarak Değeri: Düzce Kenti Örneği, *Ormancılık Dergisi*, 8(2), 45-56.
- Karaismailoğlu, E. S. (2018). *Öğretmenlerin çevre bilinci düzeyinin belirlenmesi- Ankara-Etimesgut örneği*, (Yüksek lisans tezi), Hacettepe üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Karatekin, K., Çetinkaya, G. (2013). Okul Bahçelerinin Çevre Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği), *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 307-315.
- Karcı, Y. (2010). *İletişim Meslek Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Empatik İletişim Beceri Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kesicioğlu, O. S., Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 Aylık Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 37-48.
- Koruklu, N. (2018). A Study on Developing the Revised Version of the “Conflict Resolution Behavior Determination” Scale (CRBDS), *Eğitim bilimleri Dergisi*, 7(1).
- Kuhlemeier, H., Van Den Bergh, H. and Lagerweij, N., (1999). Environmental Knowledge, Attitudes and Behavior in Dutch Secondary Education, *Journal of Environmental Education* 30 (2), 4-14.

- Kutlu, A., Bedel, A. (2016). *Çatışma Çözme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerilerine, Sürekli Öfke Ve Öfke İfade Tarzlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kütük Yılmaz, P. (2021). *Genç Yetişkinlerde Çatışma Stilleri, Çocukluk Çağı Travmaları Ve Yakın İlişkiler: Karma Bir Araştırma* (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mahanoğlu, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin küresel ısınmaya yönelik bilgi ve algılarının incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi), T.C. Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Meinhold, J.L. and Malkus, A.J., (2005). Adolescent Environmental Behaviors: Can Knowledge, Attitudes, and Self-Efficacy Make a Difference?, *Environment & Behavior*, 37 (4), 511-532.
- Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Namlı, G. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Ve Sosyal Anksiyetenin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Navruz, C., Akpınar E. (2018). Kırsal Kesimde Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarının Ebeveyn Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi (Erzincan Çayırılı Örneği), *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*, 4(20).
- Önder, R. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Tutumlarının İncelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1).
- Önder, S., Aksoy, A. (2018). Okul Bahçelerinin Planlama Ve Tasarım Standartlarının Değerlendirilmesi, selçuk üniversitesi ziraatfakültesi, (26), 126-142.
- Örki, H. (2013). *Okullarda Şiddet Ve Suç: Eskişehir Örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özburak, Ç. (2019). Okul Öncesi Dönemde Sürdürülebilir Mimarlık Kavramı: Yapılı Çevre Eğitimi, *YDÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 1(1).

- Özdemir, A. (2011). Bir Okul Bahçesinin Değişimi: Bartın Akpınar İlköğretim Okulu Peyzaj Projesi, *İnönü Üniversitesi Sanat Ve Tasarım Dergisi*, 1(3).
- Özdemir, A., Çorakçı, M. (2011). Ankara Okul Bahçelerinin Katılımcı Yöntemle Yenilenmesi, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 189.
- Özen, Y., Gül, A. (2007). *Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren Örneklem Sorunu*, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.
- Özgel, Z. T., Aydoğdu M., Güven Yıldırım, E. (2018). Doğa Kampı Destekli Çevre Eğitiminin Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ve Tutuma Etkisi, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 90-106.
- Öztürk, M. F. (2015). *Okul-Çevre İlişkilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Öztürk, M. (2021). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açık Yeşil Alan Kullanımı Ve Çocuk Gelişimi Üzerine Etkisi: Tuzla-İstanbul Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Palmberg, I.E. and Kuru, J. (2000). Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility, *The Journal of Environmental Education*, 31 (4), 32-6.
- Paquin, B. (2016). *Living Pono: A Case of School Gardens on the Big Island of Hawai'i*, (Master's Programme), Lund University, Department of Geography, Sweden.
- Plaka, V., Skanavis, C. (2016). The Feasibility Of School Gardens As An Educational Approach In Greece: a survey of Greek schools, *Int. J. Innovation and Sustainable Development*, 10(2).
- Saitoğlu, R. (2020). *Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerileri İle Problem Davranışlar Ve Akran İlişkilerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*, (Yüksek lisans tezi ), Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Sakıcı, Ç. (2019). İlkokul Bahçe Tasarımlarının Değerlendirilmesi: Kastamonu Örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64).
- Salı, G. (2017). Ortaokul Çocuklarının Empatik Eğilimlerinin, Sosyal Destek Algılarının Ve Çevreye Karşı Tutumlarının İncelenmesi, *Ijoess*, 8(8).

- Sivri, H. (1993). *Fiziksel Ve Mekânsal Çevrenin Çocuk Davranışına Ve Gelişimine Etkileri* (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, Öfke Kontrolü ile Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sönmez, E., Yerlikaya, Z. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Bilgi Düzeyleri ve Çevreye Yönelik Tutumları Üzerine Bir Alan Araştırması: Kastamonu İli Örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1239-1249.
- Sözer, Y. (2013). Doğada Gerçekleştirilen Bir Matematik Yaz Kampının Lise Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Şengün, H. (2015). Türkiye’de Çevre Yönetimi ve Çevre ve Şehircilik Bakanlığının Uygulamaları, *Strategic Public Management Journal (SPMJ)*, 1, 109-130
- Şirin Kaya, Ş., Özyürek, A. (2022). *Bahçede Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Çocukların Problem Davranışlarına Ve Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Tandoğan, O. (2016). Çocuklar İçin Daha Yaşanılır Okul Bahçeleri, *Megaron*, 11(4), 629-637.
- Taşçı, G., Usbaş Kaya, H., Lemis Önkol Bektaş F. (2021). Eğitimde Yeni Bir Perspektif: Bahçe Temelli Eğitim Yaklaşımı, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 529-540.
- Tepedağ, D., Aktaş Arnas, Y. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Bahçesini Eğitsel Amaçlı Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2).
- Topaloğlu, A. C. (2021). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Uğradıkları Fiziksel Ve Duygusal Şiddetin Öğrenci, Ebeveyn, Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmeni, Yönetici Ve Branş Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Topkaya, Y. (2016). Doğal Çevreye Duyarlılık Değerinin Aktarılmasında Kavram Karikatürleri İle Eğitici Çizgi Romanların Etkililiğinin Karşılaştırılması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(30), 259-272.

- Türker, H. B., Kırıcı, F. (2022). Okul Bahçelerinin Mekânsal Tasarımı Ve Fiziksel Yeterliliklerinin İncelenmesi: Muğla İli Yatağan İlçesi Örneği, *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 23, (2), 25-36.
- Türkmen, M. (2014). *İlk Dönem Çocuk Ergenlerin (11-14 Yaş Arası) Alışveriş Davranışlarında Rol Model Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ulu Akşit, A., Yücedağ, C., Kaya, L. G., Aşıkkutlu, H. S. (2020). Burdur kenti açık-yeşil alan potansiyelinin belirlenmesi, *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 284-291.
- Ulusoy Taş, A. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Ve Yapay Çevre' Hakkındaki Zihinsel Modellerinin Araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Uzunali, A. (2021). Okul Bahçelerinin Peyzaj Tasarımı ile Yeniden Değerlendirilmesi, Trabzon Prof. İhsan Koz İlkokulu Örneği, *Online Journal of Art and Design*, 9 (3).
- Uzun, N. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma*, (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, N., Sağlam, N. (2006). Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30) 240-250.
- Ürey, M., Çepni, S. (2014). Fen Temelli ve Disiplinlerarası Okul Bahçesi Programının Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumları Üzerine Etkisinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 537-548.
- Ürey, M., Çepni, S., Kaymakçı, S. (2015). Fen Temelli ve Disiplinlerarası Okul Bahçesi Programının Bazı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-29.
- Varlı, D. (2014). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Volkan Aksu, Ö., Demirel Ö. (2011). Trabzon Kenti İlköğretim Okul Bahçelerinde Tasarım Ve Alan Kullanımları, *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 40-46.

- Vural, H. (2020). *Çevre psikolojisine giriş:Çevre tasarımı ve insan*: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vural, H., Yılmaz, S. (2018). Erzurum Kenti Okul Bahçelerinin Fiziki Yeterlilikleri, *Türk Tarım Ve Doğa Bilimleri Dergisi*, 5(2), 109–120.
- Vural, H., Yılmaz, S. (2018). İlköğretim Okul Bahçesi Peyzaj Uygulamalarının Eğitim Öğretim ve Öğrencilere Katkıları, *Iğdır Fen Bilimleri Dergisi*, 8(2), 247-256.
- Vural, H., Yılmaz, S. (2016) İyileştirilmiş Fiziksel Çevre Şartlarının Öğrencilerinin Gelişimine Etkisinin Öğretmen Gözüyle Değerlendirilmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Millî Eğitim*, 192.
- Rehberlik servisi, (2020), <https://www.rehberlikservisim.com/2015/11/rehberlik-servisi> , adresinden erişildi.
- Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu. (2020). Araştırma Tipleri. <https://kliniketik.ksbu.edu.tr/index/sayfa/7258/arastirma-tipleri>, adresinden erişildi.