



EFDER

ISSN: 2791-7320



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

**EĞİTİM
FAKÜLTESİ
DERGİSİ**

YIL: 1

SAYI: 2

ARALIK 2021



EFDER

ISSN: 2791-7320



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 1

SAYI: 2

ARALIK 2021

MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION JOURNAL

VOLUME: 1

ISSUE: 2

DECEMBER 2021

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (EFDER) yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir. Yayınlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

EFDER'de yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

2021 CİLT: 1 SAYI: 2

HAKEM LİSTESİ

Dr. Hilal KARAKUŞ = Sinop Üniversitesi

Dr. Ahmet SİMSAR = Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Zekeriya ÇAM = Muş Alparslan Üniversitesi¹

Dr. Halim GÜNER = Muş Alparslan Üniversitesi²

¹ İki hakemlik yapmıştır.

² İki hakemlik yapmıştır.

EDİTÖR KURULU VE SEKRETARYA

Sahibi: Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT (Muş Alparslan Üniversitesi Rektörü)

Baş Editör:

Dr. Bünyamin SARİKAYA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri:

Matematik Eğitimi

Dr. Yılmaz MUTLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi

Dr. Hülya SÖNMEZ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Fen Bilgisi Eğitimi

Dr. Selçuk AYDEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi

Dr. Abdulhamit KARADEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sınıf Eğitimi

Dr. Ali Fuad YASUL, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Murat EKİÇİ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Özel Eğitim

Dr. Sümeyra CEYHAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Yönetimi

Dr. Halim GÜNER, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Öğretim Teknolojileri

Dr. Fatih YAMAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Ahmet AYKAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri

Dr. Bülent Uğur KOCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Dr. Fuat ELKONCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Yavuz KOŞAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Psikolojisi

Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sekretarya ve Dizgi

Arş. Gör. Yunus ŞAKİROĞLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Gülşah KURU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Furkan ATMACA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Samed Yasin ÖZTÜRK, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

YAYIN VE DANIşMA KURULU

Prof. Dr. Abdlvahit ÇAKIR – Ufuk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI – Yıldız Teknik Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ayfer şAHİN – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Baki DUY – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Bayram BAş – Yıldız Teknik Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN – Siirt Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Engin KARADAĞ – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK – Erciyes Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erhan DURUKAN – Trabzon Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erol DURAN – Uşak Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI – Pamukkale Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU NAL – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gizem SAYGILI – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gökhan DUMAN – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gül DURMUşOĞLU KSE – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Havise GÜLEÇ – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hayati AKYOL – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN – Muş Alparslan Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İlhan YALÇIN – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Kasım YILDIRIM – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Khalid ARAR – Texas State Üniversitesi – USA

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI – Rouen Üniversitesi – FRANSA

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Müge ARTAR – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nihat ŞİMŞEK – Gaziantep Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM – Atatürk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Pınar GİRMEN – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Semra MİRİCİ – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serap NAZLI – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serdal SEVEN – Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Sinan OLKUN – Uluslararası Final Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Suat UNGAN – Trabzon Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Şener DEMİREL – Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Zarife SEÇER – İstanbul Üniversitesi – TÜRKİYE



EFDER



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Cilt: 1

Sayı: 2

Aralık 2021

MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY

FACULTY OF EDUCATION JOURNAL

Volume: 1

Issue: 2

December 2021

-İçindekiler-

Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişime Bir Uyarın Olarak Doğa ile Temas ve Doğa Temelli Açık Alan Etkinlikleri

Özgül POLAT, Fatma Gülçin DEMİRCİ

95-113

Pandemi Sonrası Okula Uyum Sürecine Yönelik Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri

Sümevra YAŞAR

114-127

Öz-Şefkat ile İlişki Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yasemin ÇOBAN

128-139

BAŞ EDITÖR YAZISI

COVID-19 salgının etkisinin sürdüğü çağımızda yapılabilecek en iyi aktivitelerden birinin okumak olduğu artık yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda dergimizin 2021 yılı ikinci sayısının içeriğine yönelik görünümü sizlere aktarmak istiyorum:

Bu sayımızda 3 makale yer almaktadır.

Sayının ilk çalışmasında (Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişime Bir Uyarın Olarak Doğa ile Temas ve Doğa Temelli Açık Alan Etkinlikleri) doğaya temas ve doğa temelli açık alan etkinliklerinin bilişsel gelişim açısından derlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla doğaya temas ve doğa temelli açık alan etkinliklerinin bilişsel gelişimle ilgili etkileri tematik bir derleme yapılarak, dikkat, konsantrasyon ve yürütücü işlevler, akademik performans, risk alma ve problem çözme, yaratıcılık ve hayal gücü, Dehb semptomlarının azaltılması olarak 5 temada toplanmış ve çalışma bu bağlamda ele alınmıştır.

İkinci çalışmada (Pandemi Sonrası Okula Uyum Sürecine Yönelik Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri) okul psikolojik danışmanlarının pandemi sürecindeki problemlere yönelik görüşlerini almak, onların gözünden öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşayabileceği problemleri ön görmek ve bunlara yönelik çözümler ortaya koyabilmek amaçlanmıştır ve çalışma bu bağlamda ilerlemiş ve tartışılmıştır.

Üçüncü çalışmada (Öz-Şefkat ile İlişki Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi) romantik ilişkisi olan 18 yaş üstündeki bireylerin öz-şefkat düzeyleri ile ilişki doyumları arasındaki ilişkinin cinsiyet, eğitim düzeyi, ilişki süresi, ilişki durumu, medeni durum ve gelir düzeyleri değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır ve çalışma ulaşılan bulgular ve alanyazın ışığında yapılan tartışmalar ekseninde tamamlanmıştır.

Bu sayımızın yayımlanmasında emeği olan yazarlarımıza, hakemlerimize, editör kurulumuza, eğitim fakültesi dekanımız Prof. Dr. Esin KAYA'ya, üniversite rektörümüz Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT'A, ve özellikle sekretarya ekibinden Arş. Gör. Yunus ŞAKİROĞLU, Arş. Gör. Gülşah KURU, Arş. Gör. Emine ASLAN arkadaşlarımıza teşekkürü bir borç biliriz.

Dergimizin bu sayısından itibaren bir de görev değişimi yaşanacaktır. Dergimizi daha iyi yerlere getireceğine olan inancım ile dergimizin sonraki sayılarında baş editörlüğü eğitim fakültemizin güzide hocalarından Doç. Dr. Zekeriya ÇAM'a devrettiğimizi belirtmek isterim. Ayrıca dergimiz bu sayıdan sonra Dergipark sistemindeki yerini de alacaktır.

Her şeye rağmen zaman zaman evde kalmak zorunda olduğumuz şu zamanlarda okuyarak zihin; hareket ederek beden sağlığımızı korumak dileğiyle esen kalmanızı diliyorum.

Baş Editör

Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA

31 Aralık 2021



Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişime Bir Uyarın Olarak Doğa ile Temas ve Doğa Temelli Açık Alan Etkinlikleri

Contact with Nature and Nature-Based Outdoor Activities as a Stimulus for Cognitive Development in Early Childhood

Özgül POLAT^{1a}

^a Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, İstanbul, Türkiye

ORCID: 0000-0001-7426-5771

ozgul.polat@marmara.edu.tr

Fatma Gülçin DEMİRCİ

Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Kocaeli, Türkiye

ORCID: 0000-0001-7750-7393

fg.barutcu@gmail.com

Anahtar

Kelimeler:

1. Erken çocukluk eğitimi
2. Bilişsel gelişim
3. Doğa temelli açık alan etkinlikleri
4. Doğa ile temas

Keywords:

1. Early childhood education
2. Cognitive development
3. Nature-based outdoor activities
4. Exposure to nature

Geliş Tarihi:

27.07.2021

Kabul Tarihi:

22.12.2021

Yayın Tarihi:

31.12.2021

Öz

Erken çocukluk döneminde alternatif bir yaklaşım olan doğa temelli öğrenme, sürükleyici ve açık uçlu duyuşsal deneyimler sağlamaş bakımından, doğaya temas ve etkinlikler aracılığı ile bilişsel alanda bir takım olumlu etkiler bırakması sebebiyle önemli bir gündem konusu olmayı hak ediyor. Bu araştırmada doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinliklerinin bilişsel gelişim açısından derlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla doğaya temas ve doğa temelli açık alan etkinliklerinin bilişsel gelişim alanı üzerindeki etkileri ilgili araştırmalar taranarak tematik içerik analizi yapılmıştır. Bu alanlar dikkat, konsantrasyon ve yürütücü işlevler, akademik performans, risk alma ve problem çözme, yaratıcılık ve hayal gücü, DEHB semptomlarının azaltılması olarak 5 temada toplanmıştır. Bu temalar günümüz çevresel ortamlar ve erken çocukluk eğitimi hizmetleri açısından değerlendirilerek bu doğrultuda öneriler sunulmuştur.

Abstract

Nature-based learning, which is an alternative approach in early childhood, deserves to be an important agenda topic as it provides immersive and open-ended sensory experiences and provides some positive effects in the cognitive field through contact with nature and nature-based outdoor activities. In this study, it is aimed to compile and evaluate contact with nature and nature-based outdoor activities in terms of cognitive development. For this purpose, relevant studies were reviewed and thematic content analysis was conducted to examine the effects of contact with nature and nature-based outdoor activities on cognitive development. These areas are gathered under 5 themes as attention, concentration and executive functions, academic performance, risk taking and problem solving, creativity and imagination and reduction of ADHD symptoms. These themes were evaluated in terms of today's outdoor environments and early childhood education services, and suggestions were made in this direction.

Atıf: Polat, Ö. & Demirci, F. G. (2021). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime bir uyarın olarak doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinlikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 95-113.

Citation: Polat, Ö. & Demirci, F. G. (2021). Contact with nature and nature-based outdoor activities as a stimulus for cognitive development in early childhood education. *Muş Alparslan University Faculty of Education Journal*, 1(2), 95-113.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

Erken çocukluk eğitiminin amacı, bilişsel, sosyal duygusal, fiziksel ve dil alanlarında çocuklar için yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturacak beceriler sağlamaktır. Bilişsel gelişim ise (Senemoğlu, 2011), bireyin dünyayı anlaması ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişim olarak tanımlanmaktadır. Bir insan beyinde yaklaşık 100 milyar nöron bulunur ve her biri binlerce diğerine bağlanabilir bu da bilgi sinyallerinin bir kerede ve birçok yönde aynı anda akmasını sağlar. Bu hücreler, sinir dürtülerinin hücreden hücreye geçtiği ve zekâ gelişimini, öğrenme kapasitesini ve beceri gelişimini destekleyen sinaps veya bağlantı noktaları aracılığıyla diğer hücrelerle iletişim kurar (OECD, 2002). Beyin gelişimi aynı zamanda diğer gelişim alanlarını da doğrudan etkilemektedir. Sağlıklı beyin gelişimi ile çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi de doğrudan etkilenmektedir (Turhan ve Özbay, 2019). Iso ve diğerlerinin (2007) yapmış oldukları araştırmada zengin çevrede yaşayan fareler, dönen çarkta koşma, tünellerde koşup saklanma, merdivenden tırmanma gibi birçok aktiviteye ve sosyal olarak arkadaşlara sahiptiler. Bu aktiviteler hipokampus, beyin korteksi, hipotalamus, serebellum görsel ve motor alanlar gibi beyin bölgelerinde sinir hücrelerinin aktifleşmesine neden olmuştur ve diğer yandan daha yoksun ortamda bulunan farelerde hareketin az olması nedeniyle beyin aktivasyonunun azaldığı görülmüştür. Yine benzer bir araştırmada Diamond (1987), karmaşık bir çevrenin sinaptik bağlantılar üzerine etkisi ile ilgili sıçanlarla yaptığı deneyde, keşfedilecek çeşitli şeylerin olduğu kafeste yaşayan hayvanlar, kontrol grubuna göre öğrenme testlerinde daha başarılı olmuşlardır (Akt. OECD, 2002).

Jenson'a göre (2000) yüksek enerjili açık alan oyun etkinlikleri, daha net düşünce ve daha fazla öğrenme yeteneği için beyindeki temel sinir merkezlerinin büyümesini ve gelişmesini de artırır (Akt. Clements, 2004). Walker, Onus, Doyle, Clare ve Mccarthy (2005) araştırmalarında, beyin hasarı öyküsü olan katılımcıların, açık hava macera eğitimi de içeren beceri geliştirme programında hedeflerin % 80'inden fazlasına ulaştıkları saptanmıştır. Beyin vücudun her yerinden gelen mesajları alır ve yorumlar, önceki deneyimlere ve fiziksel ihtiyaçlara dayanarak cevaplar yaratır. Hem "alt dereceli" istemsiz aktiviteleri hem de beyin korteksini içeren "üst dereceli" bilinçli aktiviteleri kontrol eder (Bangalore, 2007). Motor aktiviteler yoluyla beyinde nöronlar arasında yeni bağlantılar oluşmakta ve bu bağlantılar aynı zamanda bilişsel faaliyetler için de kullanılan bağlantılar haline alabilmektedir (Turhan ve Özbay, 2019). Fiziksel aktivitelerin bilişsel fonksiyon ve akademik performans geliştirme üzerinde yararı olduğu (Fedewa ve Ahn, 2011; Tremblay, Lariviere ve Lambert, 2012), genç insanlarda fiziksel aktivite ile zihinsel sağlık arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Biddle ve Asare, 2011). Tandon ve diğerleri'nin (2015) yapmış olduğu araştırmaya göre ise çocukların fiziksel aktiviteleri dış ortamlarda iç ortamlardan daha fazladır. O halde açık alan etkinliklerinin fiziksel aktiviteyi desteklediği ve bunun da dolaylı olarak bilişsel gelişime olumlu etki ettiği söylenebilir. Onan'ın (2010) ifadesine göre zaman zaman zihinsel aktiviteler fiziki davranışları yönlendirirken, fiziki aktiviteler de zihinsel davranışların tetikleyicisi olmaktadır.

Açık havada olmanın zenginliği ve yeniliği beyin gelişimini ve işlevini uyarır, biliş, algıya dayanır, açık alanlar algıların başlıca kaynağıdır (Rivkin, 2000). Çünkü içerisinde doğal unsurlar barındıran açık alanlar, yeni ve ani olarak ortaya çıkan durumlar barındırabilmektedir. Rivkin'e göre (2000) çocuklar, duyuşsal uyarımların düzenlenmesine ve artan fiziksel fırsatlara ihtiyaç duyarlar ve açık alanlar, yatay ve dikey bir konumdan bakabilme, rüzgâra ve güneşe karşı korunma, hoş renkler ve sesler gibi ilginç şeyler içerir. Dolayısı ile çocuklar daha çok duyuşsal aktivite içinde olurlar. Penn ve Shatz (1999), duyuşsal güdümlü aktivitenin gerekliliğini, bebek beyin gelişimi için çok önemli olduğunu ifade ederek, normal bebek gelişiminin, gelişmekte olan beyni şekillendirmek için uygun nöral aktivite kalıpları sağlayan duyuşsal girdilere de bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bredencamp ve Copple ise (1997), uygulamalı duyuşsal deneyimlerin, yapılandırılmış olmalarından ziyade sürükleyici ve açık uçlu olmaları gerektiğini söyler. Zira doğal unsurların olduğu açık alanlarda daha çok duyuş alanının uyarılmasının mümkün olduğu ayrıca sürükleyici ve açık uçlu olduğu söylenebilir.

Dikkat Restorasyonu Teorisi' ne göre (Attention Restoration Theory [ART]), doğanın, aşırı kullanımla tüketilebilen pre-frontal korteks aracılı yönlendirilmiş dikkat sistemi üzerinde spesifik, iyileştirici etkilere sahip olduğu öne sürülmektedir (Kaplan ve Kaplan 1989; Kaplan, 1995; Wells, 2000; Atchley ve diğerleri, 2012). Modern insanın, ilginç olan şeyler arasında dikkatinin dağılmasına direnirken, önemli olanı yapmak için çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu nedenle, yönlendirilmiş dikkatin yorgunluğu sorunu, nispeten yeni bir geçmişe ait olabilir (Kaplan, 1995). ART'a göre doğal alanların restoratif etkisi vardır ve bu restoratif çevrenin 4 özelliği vardır. Bunlar; (1) Uzaklaşmak, yönlendirilmiş dikkat desteği gerektiren zihinsel aktivite dışı kalmak, (2) Kapsam, yeterince zengin ve bütünüyle var olan ortamdaki farklı, zihni meşgul etmek için yeterli özellikte olan, (3) Uyumluluk, çevre ile kişinin amaçları arasındaki uyumluluk, kişinin amaçlarının ortamın taleplerine uygunluğudur, (4) Saf hayranlık uyandırmasıdır (soft fascination). (Kaplan ve Kaplan, 1989). Bu faktörlerin kombinasyonu, "istemsiz" veya "dolaylı dikkati" (çaba gerektirmeyen dikkat) teşvik eder ve "gönüllü" veya "yönlendirilmiş" dikkat (bilişsel kontrol süreçleri tarafından yönlendirilen istemli dikkat) kapasitesinin iyileşmesini ve geri kazanılmasını sağlar (Ohly ve diğerleri, 2016).

Çocuk eğitiminde öncü fikirleri olan Jean-Jacques Rousseau, çocukların doğal olarak keşfetmelerine izin verilmesi gerektiğini söylemiştir ve "Emile" adlı eserinde bu pastoral ortamı bir rehber olarak sunmaktadır. Çocuğun eğitiminde doğanın önemli olduğunu ifade eden Rousseau, çocuğu doğanın bir parçası olarak görmeyen ve özüne sadık kalarak değiştirmemenin önemine vurgu yapar (Küçüköğlü ve Dönmez, 2020). Froebel ise etkili çocukluk felsefelerini ve uygulamalarını körükleyen, kendini kanıtlamış bir doğa aşığı olarak, "kinder-gartens" ya da "çocuk bahçeleri" adını verdiği okulları kurmuştur (Brown ve Kaye, 2016). John Dewey'nin önderliğini yapmış olduğu progresivizm hareketine göre, ilerlemecilik akımının açık alan eğitimiyle çok büyük bir ilişkisi vardı (Ford, 1986). 1900'lü yılların başlarında okulda veya okul dışı ortamlarda açık alan eğitimi, genel eğitimi

desteklemede önemli görülmüştür ve ilerlemecilik hareketi boyunca, açık hava eğitimcileri ve diğer benzer düşünen eğitimciler bu süreçte birlikte çalışmışlardır (Ford, 1986).

Bu felsefi temeller üzerine inşa edilen doğa temelli açık alan etkinliklerinin, geçmişten günümüze kadar terminolojik olarak farklı isimlerde ifade edildiği görülmektedir. Ford'un (1986) "outdoor education" tanımı "açık alanda ve/ veya açık alanla ilgili eğitimidir, bu tanım bize aktivitenin amacını, öğretilen konuyu ve nerede meydana geleceğini açıklamaktadır, açık alan eğitimi aynı zamanda ayrıca bir yöntem, müfredatı genişletme süreci ya da doğrudan öğrenme deneyimidir" şeklindedir. Knapp ise (1996) daha geniş bir ifade olarak "sınıf dışında olan kaynakların (hem doğal hem de yapay çevre dâhil) kullanımını açıklayan genel bir terim olan açık hava eğitimi, uzun zamandır öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için bir yöntem olarak kabul edilmektedir." şeklinde açıklamıştır. Bu tanımlar açık alan etkinliklerinin doğrudan bir öğrenme aracı veya aynı zamanda bu etkinliklerin herhangi bir amaca hizmet eden bir yöntem olarak kullanılmasını ifade ettiği söylenebilir. Bizim çalışmamızdaki açık alan bağlamı doğanın da içinde olduğu bir tanımı kapsayan, doğa temelli açık alan etkinlikleri ifadesidir. Jordan ve Chawla'ya (2019) göre doğa temelli öğrenme olarak ifade edilen "doğaya dayalı öğrenme" terimi, "doğaya ve doğaya dayalı etkinliklere maruz kalma yoluyla öğrenme, aynı zamanda bitkiler, hayvanlar, su gibi doğa unsurlarının bir çevrede inşa edilmesi yoluyla oluşturulduğu yerde gerçekleşen bu öğrenme şekli, doğal alanlarda serbest oyun veya keşif sırasında informal olarak, okullarda, anaokullarında ve çocuk bakım merkezlerinde yapılandırılmış etkinlikler sırasında formal olarak, okul dışı programlarda aile ziyaretleri sırasında da yaygın öğrenmeyi içerir. Yılmaz-Uysal (2020) bu terminolojideki farklılıkları ifade ederek ormanın bir öğrenme alanı olarak kullanıldığı "Orman Okulu" yaklaşımındaki öğrenme alanını ise "yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış doğal bir açık alan" olarak açıklamıştır.

Doğaya temas veya doğa temelli açık alan etkinliklerinin genel sağlık, iyi oluş, bağımsız hareket, sosyal gelişim, fiziksel gelişim, stres ve anksiyete gibi alanlarda olumlu etkilerinin olduğunu gösteren bazı çalışmalar vardır (Bowler ve diğerleri, 2010; Cooper, 2015; Prezza ve diğerleri, 2001; Said, 2012; Wells ve Evans, 2003) bu çalışmada ise bilişsel alan bağlamı üzerinde durulmaktadır. Araştırmalar gösteriyor ki doğaya temas ve doğa temelli etkinlikler çocuk ve yetişkinlerin öğrenmelerine etki etmektedir ve gelişimlerine yardımcıdır. Yetişkinlikte bu aktivitelerin olumlu sonuçları görülebilirken, erken çocukluk döneminde doğa ile temasın ve doğa temelli açık alan etkinliklerinin sağaltıcı etkisinin daha hızlı ve etkili olabileceği önemli görülmektedir. Doğa ile temas, doğa temelli etkinlikler içerdiği için genel olarak doğa temelli etkinlikler olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada doğa temelli açık alan etkinliklerinin bilişsel gelişimi desteklemede ne gibi yararlar sağladığı, bilişsel gelişim alanında nasıl uygun bir ortam oluşturduğunu açıklamak, bu alanda yapılan çalışmalarını günümüz çevresel ortamları ve erken çocukluk hizmetleri açısından değerlendirerek, eğitim programlarının ve uygulamaların desteklenmesi açısından öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, 1991-2019 yılları arasında doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinliklerinin bilişsel gelişime katkısına yönelik bulgular sunan ulusal ve uluslararası bağlamda yapılan dergi makaleleri, tezler ve kitaplar incelenmiştir. Bu nedenle bu araştırma doküman incelemesi temelli bir tematik içerik analizi çalışmasıdır. Tematik içerik analizi; alandaki araştırmaların yorumsal çözümlenmelere dayanarak yeni bilgilerin elde edilmesini amaçlayan metodolojik bir yaklaşımdır (Schreirer, 2012). Tematik içerik analizi aracılığıyla ilgili alanda yapılan araştırma eğilimleri ve sonuçları yeni temalar ve şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenebilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinliklerinin bilişsel gelişime katkısını inceleyen çalışmalara ulaşmak ve incelemek amacıyla ulusal ve uluslararası veri tabanları taranmıştır. Bu bağlamda 1991-2019 yılları arasında ulusal düzeyde taranan yayınlara ulaşabilmek amacıyla ULAKBİM Ulusal Veri Tabanı ve YÖK Ulusal Tez Merkezi incelenmiştir. Ardından uluslararası literatürde ilgili yıllar arasında yapılan yayınlara ulaşmak amacıyla Academic Search Complete, Education Research Complete, ERIC (EBSCO), Springer LINK, Taylor & Francis, Wiley Online Library Full Collection, Science Direct, ProQuest Dissertations and Theses Global, Sage Premier 2013, Google Scholar ve Scopus (A&I) veri tabanları taranmıştır. Yapılan taramalarda anahtar kelimeler olarak; doğa ile temas (*contact with nature*), doğa temelli eğitim (*nature-based education*), doğa temelli açık alan etkinlikleri (*nature-based outdoor activities*) ve erken çocuklukta doğa eğitimi (*nature education in early childhood*) kullanılmıştır. Belirlenen anahtar kelimeler doğrultusunda erken çocuklukta gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılması nedeniyle erken çocukluk sonrasında gerçekleştirilen çalışmalar da taranmıştır. Tarama sürecinde elde edilen yayınların mevcut araştırmaya dâhil edilmesinde; çalışmaların eğitim alanında gerçekleştirilmiş olması, veri toplama süreçlerinin doğrudan veya dolaylı olarak doğaya temas etmeyi içermesi ve çalışmaların derleme ya da meta-analiz yöntemiyle gerçekleştirilmemiş olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu şekilde toplam 35 araştırmaya ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Tarama süreci sonrasında elde edilen araştırmaların tematik içerik analizinin gerçekleştirilebilmesi amacıyla ilk olarak Microsoft Excel programında bir yayın inceleme tablosu oluşturulmuştur. Bu tablo aracılığıyla taranan yayınlara sıra numarası atanmış ve yayın türü, yayın yılı, yayın adı, yazar sayısı ve isimleri, katılımcıların niteliği ve katılımcı sayısına yer verilmiştir. Ardından ilgili araştırmalar incelenerek içerik analizi aracılığıyla kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından kodlamaların tamamlanmasının ardından Microsoft Excel programına =RASTGELEARADA (1;35) şeklinde bir işlev kodlanarak numaralandırılmış çalışmaların yaklaşık %10'unu oluşturan 3 çalışma seçilmiştir. Seçilen çalışmalar bağımsız bir araştırmacıya sunulmuş ve araştırmacı tarafından tematik

içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemin ardından kodların uyum oranı Miles ve Huberman'ın (1994) formülü aracılığıyla hesaplanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik 0.96 olarak bulunmuştur. Ardından, yapılan analizler bağımsız araştırmacı ile incelenmiş ve görüş birliğine ulaşılan kadar tartışılmıştır. Bu şekilde son hali verilen temalar dikkat, konsantrasyon ve yürütücü işlevler, akademik performans, yaratıcılık ve hayal gücü, risk alma ve problem çözme ve DEHB semptomlarının azalması olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Aşağıda 1991 ve 2019 yılları arasında yapılan çalışmaların tablosu yer almaktadır.

Tablo 1: 1991-2019 Yılları Arasında Doğa Temas ve Doğa Temelli Açık Alan Etkinlikleri ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar

Alanlar	Yazarlar	Açıklama
Dikkat, konsantrasyon ve yürütücü işlevler	Kaplan (1995), Wells (2000), Martensson ve diğerleri (2009), Atchley ve diğerleri (2012), Schutte ve diğerleri (2017), Dadvand ve diğerleri (2015). Chawla (2015), Bento ve Dias (2017).	Araştırmalara göre, açık alan etkinliklerinin pre-frontal korteks aracılı yönlendirilmiş dikkat sistemi üzerinde iyileştirici etkilerinin olduğu, doğa yürüyüşü sonrası dikkat görevlerine hızlı cevaplar verildiği, yüksek konsantrasyon sağladığı, odaklanma yeteneğini arttırdığı, çalışma hafızasında ilerleme kaydedildiği, üst bilişsel becerilerde artış olduğu, tespit edilmiştir.
Akademik performans	Perry (2001), Amerikan Araştırma Enstitüsü, (2005), Yıldırım ve Özyılmaz Akamca (2017), Bartosh (2003), Sözer ve Oral (2016), Smeds ve diğerleri (2011), Burow (2018), Donovan ve diğerleri (2018).	Araştırmalara göre doğa ile temasın fen bilimleri puanlarını arttırdığını, daha yüksek konsantrasyon, daha fazla öz kontrol ve artan bellek ve akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu, bilişsel, dilbilimsel, sosyal-duygusal ve motor becerileri geliştirdiği, çocukların konuşma yeteneklerini attırdığı, matematik ve okuma testlerinde artış olduğu saptanmıştır.
Risk alma ve problem çözme	Sandseter (2011), Costa (1991), Stephenson (2003), Little ve Wyver, (2008), Johnson ve diğerleri (2010) Little ve diğerleri (2011), Brussoni ve diğerleri (2017).	Araştırmalara göre risk alma ve maceranın, düşünme ve problem çözmede yararlı olduğu, açık uçlu oyun oynama imkânı sunan oyun alanlarının küçük çocuklar için tatmin edici bir fiziksel zorluk ortaya koyduğunu, erken çocukluk merkezindeki gözlemler, riskli oyun için sınırlı fırsatlar sağladığını, sosyalleşme, problem çözme, odaklanma, öz düzenleme, yaratıcılık ve kendine güvenin arttığını ortaya koydu.
Yaratıcılık ve hayal Gücü	Atchley ve diğerleri	Araştırmacılara göre, açık uçlu dağınık

	(2012), Ernst (2008), Perry (2001), Louv (2017), Kiewra ve Veselack (2016), Engelen ve diğerleri (2018), Ernst ve Burçak (2019).	parçaların yaratıcılığı desteklediği, bu ortamların çocukların merak, hayal gücünü ve yaratıcı yeteneklerini geliştirdiği, yalnızca yürüyüş sonrasında dahi yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin arttığı, çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştiren dört faktör, öngörülebilir alanlar, yeterli ve tutarlı zaman, açık uçlu materyaller, yaratıcı oyun ve öğrenmeyi destekleyen yetişkin rehberlerdir şeklinde tespitler, fiziksel hareketsizliğin azalmasıyla birlikte çocukların yaratıcı, sosyal ve fiziksel oyunlarının arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırmalara göre pencerelerinden daha yeşil bir görünüme sahip olan insanların konsantrasyon, dürtüsellik kontrolü ve hazın gecikmesi testlerinde daha başarılı oldukları, doğa ile temasın DEHB semptomlarını azalttığı, yeşil alanlara olan uzaklığın DEHB semptomlarını arttırdığı, dikkat becerilerinin desteklendiği, dikkatsizlik ve hiperaktivite semptomlarına karşı koruma sağladığı tespit edilmiştir
DEHB semptomlarının azalması	Faber Taylor ve diğerleri (2002), Faber Taylor ve Kuo (2009), Markevych ve diğerleri (2014), Ulset ve diğerleri (2017) Vanaken ve Danckaerts (2018).	

Dikkat, Konsantrasyon ve Yürütücü İşlevler

Farklı algısal, bilişsel ve motor görevlerin yerine getirilmesi sırasında karşılıklı olarak birbiriyle ve başka beyin işlevleri ile etkileşebilen beyin işlemlerinin bütününe dikkat denir (Güneş, 2004). Yaşla birlikte daha karmaşık bir beceri dizisi oluşurken, çocukta dikkatin arttığı görülmektedir (Santrock, 2003, Akt. Şahin, 2012). Modern toplumumuz dikkat çeken ani olaylarla (alarmlar, sirenler, televizyon vb.) doludur. Buna karşın, doğal ortamlar saf hayranlık uyandırarak yönlendirilmiş dikkat sisteminin yenilenmesini sağlar (Kaplan, 1995). Schutte ve diğerlerinin (2017) doğanın yönetici işlevselliği üzerine okul öncesi dönem çocuklarıyla yapmış olduğu araştırmaya göre çocuklar kentsel yürüyüş ve doğa yürüyüşüne katılarak dikkat becerisi ile ilgili bir aktiviteye katılmışlardır. Aktivite sonrası çalışma hafızası, engelleyici kontrol ve dikkat değerlendirmelerini tamamladıklarında çocukların doğa yürüyüşünden sonra şehir yürüyüşüne göre dikkat görevlerine daha hızlı cevap verdiği tespit edilmiştir.

Açık alan ortamı çocukların ilgi ve dikkatini yakalayan benzersiz uyaranlar sunar. Doğal unsurların keşfi, çocukların dikkatini doğanın zenginliğine ve çeşitliliğine çekmek için de önemlidir. Keşif ve hayranlık duygusu anlamlı öğrenmeyi etkiler ve duygusal bir bağlantının gelişmesini sağlar (Bento ve Dias, 2017). Doğal ortamlara yakınlık, günlük olarak maruz kalma, çocukların odaklanma yeteneğini artırır ve bilişsel yetenekleri geliştirir

(Wells, 2000). Martensson ve diğerleri (2009) araştırmalarında, yeşil açık alanların iyileştirici etkisi üzerine yaptıkları bir ölçümde, okul öncesi çocuklarının dikkat yeteneklerini, daha az miktarda yeşil olan diğer ortamlara nazaran daha fazla aaçlık, fundalık ve tepeler bulunan dış ortamda bulunmaları ve oyun oynamaları daha fazla geliştirdiği saptanmıştır.

Pre-frontal korteksin temel işlevlerinden biri olan yürütücü işlevler, yüksek düzeyli bilişsel işlevleri tanımlamak amacıyla beyindeki bilgi işlenişinin dinamik ve karmaşık doğasını yansıtan bir terim olarak ifade edilmektedir (Kılıç, 2002). Moriguchi ve diğerlerine (2016) göre beyin pre-frontal korteksinde bulunan yürütücü işlev becerileri, çalışma hafızası, bilişsel esneklik ve inhibe edici kontrol alt becerileridir. Bu becerilerin çocukların okul başarısı, olumlu davranış geliştirme, sağlıklı yaşam gibi alanlarda etkin rol oynaması sebebiyle gereken desteğin sağlanması önemlidir (Sezgin ve Akalın, 2018). Yapılan araştırmalarda doğa ile temasın yürütücü işlev becerilerine etki ettiği saptanmıştır. Dadvand ve diğerlerinin (2015) 7-10 yaş ilkokul öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada, yeşil alanlar ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkileri tahmin etmek için çok düzeyli modelleme ile evden okula gidip gelme sırasında yeşil alana maruz kalma durumunu yüksek çözünürlüklü uydu verileri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, çalışma hafızası ve üst çalışma hafızasında 12 aylık ilerlemenin olduğu, dikkatsizlikte ise 12 aylık gerileme olduğu tespit edilmiştir. Atchley ve diğerleri (2012) araştırmalarında, doğayla temasın üst bilişsel becerilerle (örneğin, dikkat kabiliyeti, çalışma belleği, entelektüel ve problem çözme becerisi ve yaratıcılık) pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Chawla'a göre (2015) dış ve yeşil alanlara daha fazla erişim, bu alanlara yakınlık ve harcanan zamanın daha yüksek konsantrasyon, daha fazla öz kontrol ve artan bellek ve akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Akademik Performans

Donovan ve diğerlerinin (2018) yaptıkları araştırmada, 3-8 ve 11. sınıfa devam eden öğrencilerin ev ve okul konumları coğrafî bilgi sistemi ile ölçülerek bireysel olarak matematik ve okuma testlerine alınmışlardır. Sonuç olarak çocukların evlerine olan 200 m uzaklık içindeki yeşil alanın matematik puanlarında yüzde birlik, okuma testlerinde okula olan 100 m uzaklık içinde yüzde 6'lık bir artış yaptığı tespit edilmiştir. Amerikan Araştırma Enstitüsü'nün bir raporuna göre açık sınıfları ve diğer doğa temelli deneyimsel eğitim türlerini kullanan okullarda çocukların fen bilimleri puanlarını %27 oranında arttırdığı tespit edilmiştir (Amerikan Araştırma Enstitüsü, 2005). Yıldırım ve Özyılmaz Akamca'nın (2017) araştırmalarında, İzmir, Türkiye'de dezavantajlı bölgelerde yaşayan ve okul öncesi eğitim almayan otuz beş okul öncesi çocuğuna açık hava etkinlikleri içeren on haftalık okul öncesi eğitimi verilmiştir. Sonuçlar, açık hava etkinliklerinin, okul öncesi çocukların bilişsel, dilbilimsel, sosyal-duygusal ve motor becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Perry'e (2001) göre, açık oyun alanlarında nesnelerin ve malzemelerin öne çıkan özellikleri esnektir ve çeşitli temalarda birçok rol için kullanılabilir, temaların ve rollerin açık olmadığı bu alanlarda iletişim yeteneklerine yönelik zorluk artar. Bu da çocukların konuşma

yeteneklerinin gelişmesini sağlar. Sözer ve Oral'ın (2016) yapmış oldukları araştırmada öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre, sınıf içi öğrenmeleri destekleyen açık alan aktiviteleri, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine olumlu katkı yapmaktadır. Bu çerçevede daha anlamlı, kalıcı ve eğlenceli öğrenmeler sağladığı vurgulanmıştır. Smeds ve diğerlerinin (2011) araştırmalarına göre kırsal alanda kamp sonrası öğrenciler arasında çalışmaya ve öğrenmeye ilişkin olarak olumlu bir tutum artışı görüldüğü, kırsal alandaki açık alan eğitimi hem öğrencilerin (yaklaşık %80) hem de öğretmenlerin (yaklaşık %70) öğrenme tecrübelerini olumlu etkilediği, sıradan sınıf ortamına göre daha iyi bir öğrenme ortamı yarattığı ve bu sonuçların kırsal alanda açık alan eğitiminin duyuşsal ve bilişsel değerler arasında bir bağlantıyı gösterdiği ifade edilmiştir. Burow'ın (2018) yapmış olduğu eylem araştırmasına göre, yaşları 9-11 arasında değişen 20 öğrencinin, doğal çevreye kısa süreli maruz kalmalarının sınıftaki görev davranışı üzerine etkisine bakılan karşılaştırmalı çalışmasında doğanın, enerji, bilişsel yetenekler, dikkat, benlik saygısı ve genel sağlık üzerine olumlu etki ettiği tespit edilmiştir.

Risk Alma ve Problem Çözme

Riskli oyun, fiziksel yaralanma riski içeren heyecan verici ve zorlu oyun biçimleri olarak tanımlanmaktadır. Bu tür oyunlar genellikle açık havada ve çocukların serbest oyunlarında gerçekleşir (Sandseter, 2019). Risk alma ve maceranın, düşünme ve problem çözme üzerinde yararlı olduğu literatürde yer almaktadır (Costa, 1991, Akt. Stephenson, 2003). Brussoni ve diğerleri (2017) araştırmalarında açık alanda oyun ortamına daha fazla doğa ve risk oyununu teşvik edici fırsatlar sundukları bir müdahalenin etkilerini incelemiştir. Sonuç olarak eğitimcilerin çocuklarda daha fazla sosyalleşme, problem çözme, odaklanma, öz düzenleme, yaratıcılık ve kendine güvenin arttığını gözlemledikleri kaydedilmiştir.

Stephenson'a (2003) göre küçük çocuklar oyunlarında sık sık fiziksel zorlukları arayacak ve bunlardan zevk alacaklardır, ancak güvenlik yönetmelikleri, çocukların "riskli" deneyimler yaşamalarını zorlaştırır. Kum, su gibi malzemelerle sallanma, tırmanma, kayma, koşma, sürüş ve açık uçlu oyun oynama imkânı sunan oyun alanlarının küçük çocuklar için tatmin edici bir fiziksel zorluk ortaya koyduğunu göstermektedir. Little ve Wyver'e (2008) göre riskli oyunlar, çocukların güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmeleri için imkân sunduğu için kendilerini tanımaları konusunda fırsat sağlamaktadır. Ancak Little ve diğerleri (2011) araştırmalarında erken çocukluk merkezindeki gözlemleri, riskli oyun için sınırlı fırsatlar sağladığını ortaya koymuşlardır. Oyun alanı güvenliği için düzenleyici faktörler ve gereklilikler, bu ortamlarda oyunun kalitesi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu ve yetişkinlerin bu konuya karşı inançları açısından gerilim oluşturduğu tespit edilmiştir. Johnson ve diğerlerine (2019) göre bu oyun türünün kritik olmasının nedeni, çocukların başarması gereken gelişimsel görevlerin çoğu olan keşfetmek, risk almak, ince-kaba motor gelişimi ve çok miktarda temel bilginin ediniminin, açık havada oyun yoluyla en etkili şekilde öğrenilmesidir.

Yaratıcılık ve Hayal Gücü

Louv'a (2017) göre tipik bir doğal oyun alanında bulunan dağınık parçalar (su, ağaçlar, çalılar, çiçekler ve uzun çimler; küçük bir göl, gölün içindeki ve başka yerlerdeki diğer canlılar; kum, içine, üzerine, altına oturulabilecek yerler gibi) değişik şekillerde kullanılabilir ve hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanarak başka dağınık parçalarla birleştirilebilir. Ernst 'e (2008) göre ise açık uçlu parçaların yaratıcı kullanımı ve çocuklara yönelik araştırma fırsatları, bilimsel ve estetik düşünceyi destekler ve bilişsel süreçler için zemin oluşturur. Perry'e (2001) göre açık tematik yapı olmayan ortamlarda, oyun alanı yaratıcı yorumlama için daha uygundur. Kum alanında yeni bir yol açmak, art arda günlerde oyun arkadaşları arasında tekrarlanan oyunu tetikleyebilir böylece birlikte oynayan çocuklara özerk bir şekilde çevreyi anlama imkânı verildiğinde oyun etkileşimlerinin daha uyumlu olduğu gözlenmiştir. Atchley ve diğerlerinin (2012) araştırmalarında, katılımcılar dört gün boyunca doğanın içinde bulunarak medya ve teknolojik aletlerden uzak durmuşlardır. Araştırma sonucuna göre yalnızca yürüyüş sonrası katılımcılar yaratıcılık ve problem çözme görevini % 50 oranında arttırmışlardır. Kiewra ve Veselack (2016) araştırmalarında okul öncesi dönem 3-5 yaş arasındaki çocuklar için doğal açık alan sınıfında yürüttükleri nitel çalışmalarında, dış ortamların çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü nasıl desteklediklerini araştırmışlardır. Doğal açık alan sınıflarında çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştiren dört faktör ortaya çıkmıştır. Bunlar; öngörülebilir alanlar, yeterli ve tutarlı zaman, açık uçlu materyaller, yaratıcı oyun ve öğrenmeyi destekleyen yetişkin rehberlerdir. Ernst ve Burçak'ın (2019), doğa temelli okul öncesi kurumları ve doğa temelli olmayan okul öncesi kurumlarında doğal oyunun (nature play) çocuklarda merak, yaratıcılık, dayanıklılık ve yürütücü işlev becerileri açısından etkilerini inceledikleri araştırmalarında, merak, yaratıcılık ve dayanıklılık açısından doğa temelli okul öncesi kurum lehine anlamlı sonuçlar çıkmıştır, yürütücü işlev becerileri açısından ise fark çıkmamıştır. Engelen ve diğerlerinin (2018) 5-12 yaş ilkökul öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmada açık havada oyunu teşvik etmeye yönelik, geri dönüştürülmüş ve farklı amaçlarla kullanılan açık uçlu materyallerle hazırlanan bir müdahalenin etkilerini incelemişlerdir. Sonuca göre fiziksel hareketsizliğin azalmasıyla birlikte çocukların yaratıcı, sosyal ve fiziksel oyunlarının arttığı görülmüştür.

DEHB Semptomlarının Azalması

Faber Taylor ve diğerleri (2001), bitki örtüsünün etkilerini inceledikleri araştırmalarında, apartman pencerelerinden daha yeşil bir görünüme sahip olanlar, konsantrasyon, dürtüsellik kontrolü ve hazzın gecikmesi testlerinde daha iyi sonuçlar göstermişlerdir. Aynı araştırmada doğa ile temasın DEHB semptomlarını, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu azaltabileceği bulunmuştur. Ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına yönelik derecelendirmelerine göre, DEHB semptomlarını azaltan etkinlikler yeşil ortamlarda daha mümkün olmuştur (Faber Taylor ve diğerleri, 2001). Faber Taylor ve Kuo (2009) yine bir başka araştırmada, DEHB tanısı konan çocuklar üç farklı konumda, bir şehir parkında, şehir merkezinde ve yerleşim bölgesi mahallesine yirmi dakikalık

yürüyüşlerle test edilmişlerdir. Sonuçlara göre yoğunlaşma testlerine ilişkin performansları, yalnızca parkta yürüdükten sonra bir dereceye kadar iyileşmiştir. Markevych ve diğerleri (2014), bir çocuğun evinden kentsel yeşil alanlara olan uzaklığın azalmasıyla birlikte, hiperaktivite ve dikkatsizlik belirtileri ihtimalinin de olduğunu saptamışlardır. Ulset ve diğerlerinin (2017) yapmış olduğu araştırmada kreşe giden çocukların okul öncesi ve birinci sınıfta dışarıda geçirdikleri süre ve bunun çocuklar üzerindeki bilişsel ve davranışsal gelişimleri açısından etkileri 4 yıl boyunca ölçümler yapılarak kaydedilmiştir. Araştırma sonucuna göre dikkat becerilerinin desteklendiği, dikkatsizlik ve hiperaktivite semptomlarına karşı koruma sağladığı belirlenmiştir. Vanaken ve Danckaerts'ın (2018) meta analizi araştırmalarına göre yeşil alana maruz kalma ile özellikle hiperaktivite ve dikkatsizlik problemleri, çocukların duygusal ve davranışsal zorlukları arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Beynin çevresel etkilere en açık olduğu okul öncesi dönemde, çevrenin çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkilediği, çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği, çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla yakından ilişkilidir (MEB, 2013). Turhan ve Özbay'a göre (2019) çocuğun beyninde, fiziksel koordinasyon, algı, dikkat, bellek, dil işlevleri, mantıklı düşünme ve hayal gücü ile ilgili bölgelerin geliştiği göz önünde bulundurularak bu yöndeki bilişsel işlemlerin, çalışma ve etkinliklerin artırılması gerekir.

Yapılan çalışmalar, ister doğaya kısa süreli temas ister uzun süreli etkinlikler olsun, çocukların dikkat becerilerini arttırdığını gösteriyor (Dadvand ve diğerleri, 2015; Markevych ve diğerleri, 2014; Schutte ve diğerleri, 2015; Martensson ve diğerleri, 2009; Ulset ve diğerleri, 2017). Atchley ve diğerlerine göre (2012) teknolojiyle ve çoklu görevlerle yüksek düzeyde etkileşim, görevler arasında geçiş yapma, görev hedeflerini sürdürme ve ilgisiz eylemleri veya bilişleri engelleme konusunda yönlendirilmiş dikkat gerektirir. ART (Attention Restoration Theory) teorisinde Kaplan'ın (1995) çevre tanımına uyan 4 unsurun var olduğu doğal alanlarda yönlendirilmiş dikkat geliştiğine göre, doğaya temas ve yapılan etkinliklerin azlığı da küçük çocuklarda bazı gelişimsel problemlere, dikkat ve konsantrasyon eksiklerine ve hiperaktiviteye sebep olabileceği söylenebilir. Zira temasın azlığı ile yalnızca bu alanlar değil, psikolojik sağlık, iyi oluş, stres gibi pek çok alanda etkileri içeren çalışmalar da vardır. Günümüzde kentsel bölgelerde doğal, yapılandırılmamış dış ortamların sayısı gittikçe azalmakta, çocukların doğal ortamlarda aktif deneyimlerde bulunma imkânları gözle görülür şekilde azalmaktadır (Sobko ve diğerleri, 2018). Bu nedenle kentsel ortamlarda yaşayan küçük çocukların doğaya teması ve etkinliklerinin daha sıkı gözlemlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Yönetici işlev becerilerinin çocukların okul başarısı, olumlu davranış geliştirme, sağlıklı yaşam ve başarılı olmalarında etkin rol oynamaları sebebiyle (Sezgin ve Akalın, 2018), çocukların bu becerilerinin desteklenmesi açısından doğaya temas ve doğa temelli etkinliklerin alternatif bir yol sunduğu düşünülmektedir. Sobel'in (2008) ifadesine göre açık alanlar, çocukların toplumdaki gerçek

problemleri çözmeye imkân tanıyan gerçek projeler yapmasına, çocuğun dünya sevgisini geliştirmeyi, akademik ve sosyal yetkinliğini geliştirmesine fırsat sağlar.

Açık alanlardaki riskli oyun ve etkinlikler çocuklardaki gelişimsel görevlerin gerçekleşmesinde daha olumlu imkânlar sunuyor (Stephenson, 2001; Sandseter, 2011; Johnson ve diğerleri 2010; Brussoni ve diğerleri 2017, Little ve Wvyer, 2008). Risk almada bahsedilen tatmin edici fiziksel zorluk, çocukların gerçek yaşamlarında, gerçek problemlerle karşılaşmalarında doğru kararlar verebilmelerini desteklediği söylenebilir. Okullardaki sıkı güvenlik denetimleri bu imkânları azaltabilmektedir. Bu konuda okulun misyonu, öğretmen ve ailenin tutumu da çocukların risk almaya karşı nasıl hareket edeceğini belirleyici faktörler olduğu söylenebilir. Bu konuda sosyokültürel arka planın önemine dikkat çeken Wvyer ve diğerleri (2010), okulda güvenliğin artması için çocukların oyunlarına getirilen kısıtlamaların paradoksal olarak daha ciddi kısa ve uzun süreli tehditler oluşturabileceğini belirtmektedir.

Bilindiği üzere yaratıcılık önemli bir 21. yüzyıl becerisidir. Doğaya temas ve doğa temelli etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi, içinde açık uçlu materyaller barındırması ve karar alma özgürlüğü sunmasından kaynaklandığı söylenebilir. Anagün ve diğerlerine (2016) göre 21. yüzyıl becerilerinde, yaratıcılığa, eleştirel düşünmeye, işbirliği içinde çalışmaya ve problem çözmeye vurgu vardır, bilgiyi bilmeyi değil bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi kullanmayı, farklı kültürlere saygı ve farklı kültürlerle bir arada yaşamayı kapsar. Doğaya daha çok temas eden bir çocuk yaşamındaki bütün unsurlarla bir arada yaşamayı öğrenmeye başlayabilir. Çocuklar doğada iken, doğanın sınırsızlığını ve devamlılığını fark ederek, doğaya saygı duymayı ve doğanın bir parçası olmayı da öğrenebilir. Çünkü doğal açık alanlar, kapalı ortamlardan hem daha çok ve sürekli hem de döngüsel olarak değişen sınırsız kaynak sunabilir. Okul Öncesi Eğitim Programı'na (MEB, 2013) göre okul öncesi eğitimin birinci amacı "Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamaktır." Bu açıdan doğa temelli açık alan etkinliklerin çocuklara yeni öğrenme fırsatları sunmada sürdürülebilir bir ortam yarattığı söylenebilir.

Ancak bu bulgulara rağmen, açık alan öğrenme ortamları ulusal düzeyde standartlar, kurallar ve düzenlemelerle belirtilmemiştir ve erken çocukluk eğitiminin kalitesini arttırma çabalarında büyük ölçüde göz ardı edilmektedir (Cooper, 2015). Türkiye'de yasal düzenlemeler incelendiğinde yönetmelikler ve yönergelerde bahçe niteliklerinin asgari ölçüde düzenlendiği görülmektedir (Gürgah-Oğul, 2019). Yapılandırılmamış veya az yapılandırılmış doğal alanlarda çocuklara, araştırma, deneme ve keşif yapma, bunların yanında risk alabilme ve özgür seçimler yapabilme fırsatlarının sağlanabilmesi önemlidir. Waters ve Maynard'a (2010) göre doğal alan, büyük ölçüde gelişmemiş ve çocukların oyun alanı olarak önceden belirlenmemiş, bir arazi yamasının tek başına bırakılması sonucu olarak ortaya çıkan, örneğin kentsel veya yarı kentsel bir ortamda bir atık alanı; henüz gelişmemiş bir park alanı, köy parkı, ormanlık alan veya dağlık, tepelik bir alandır. Louv' un (2017) ifadesinde olduğu gibi aşırı imar, park ve bahçe kuralları, yapı ve çevre yönetmelikleri nedeniyle çocuklarımıza oyun alanları olarak yalnızca manikür yapılmış ortamlar sunulmaktadır. Bu sınırlı alanlar nedeniyle son yıllarda çocuklardaki fiziksel aktivite gözle

görülür şekilde azalmaktadır. Bu durumun sonuçları açısından gelecek kuşakların hem fiziksel gelişimin hem de beyin gelişiminin olumsuz etkilenebileceği düşünülmektedir. Yılmaz'ın (2016) okul öncesi eğitimde dış mekânlar ve dış mekân aktiviteleri üzerine inceleme araştırmasına göre, Türkiye'de açık oyun alanlarının, okul öncesi eğitim alanından ziyade peyzaj mimarlığı alanında araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçları, açık oyun alanlarının, çoğunlukla yalnızca fiziksel özellikler açısından ele alındığını ve açık alan aktivitelerinin çocukların gelişim ve öğrenmesine ne derece katkıda bulunduğu konusundaki eksiklikleri ortaya koyduğunu göstermiştir. Bu durumda okul bahçelerinin çocukların gelişim alanlarını destekleyecek türde ne gibi özelliklere sahip olduğu yönüyle incelenmesi ve erken çocukluk politikaları açısından yeniden gözden geçirilmesinin gerektiği söylenebilir. Bazı gelişmiş ülkelerde olduğu gibi kentsel veya kırsal alanlardaki doğal alanların yapılandırılmış hale getirilmeden insanların kullanımına açılması fikri üzerinde yerel yönetimlerin çalışmalar yapması gerektiği düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimi kolaylaştırıcı olarak çocuklara sunulması gereken çevrenin fiziksel aktiviteyi de destekleyen, karmaşık ve açık uçlu öğrenme deneyimleri yaşayacağı türden, doğaya temasın ve doğa temelli aktivitelerin desteklenmesine yönelik, kamu politikalarının, yerel yönetimlerin, şehir planlamacıların, çevrecilerin, eğitim ve sağlık çalışanlarının ve ailelerin işbirliği ile bu alandaki çalışmaların artırılması önerilebilir.

Erken çocukluk döneminde çocukların üst düzey gelişimleri için, hareket ihtiyacına cevap veren, tüm duyarlarını harekete geçirmesini sağlayan bir yöntem olan doğa temelli açık alan etkinlikleri için doğal alanlara yapılacak düzenli açık alan gezileri ve programları düzenlenebilir. Çevredeki uyaranların çok önemli olduğu bu dönemde okul bahçelerinin, okul çevresindeki doğal alanların aktif bir şekilde kullanılması, bu gibi bölgelerin yapılandırılmamış ortamlarından daha çok istifade edilmesi önerilebilir.

Araştırmada ele alınan temalarda (dikkat, konsantrasyon ve yürütücü işlevler, akademik performans, risk alma ve problem çözüme, yaratıcılık ve hayal gücü, DEHB semptomları) Türkiye'de de özellikle erken çocukluk döneminde doğaya temasın ve doğa temelli açık alan etkinliklerinin etkilerinin incelendiği araştırmaların yapılması önerilebilir.

Katkı Beyanı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Kaynakça

American Institutes for Research. (2005). Effects of outdoor education programs for children in California. *The California Department of Education*. CA.

<http://www.seer.org/pages/research/AIROutdoorSchool2005.pdf>

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması,

- Atchley R. A., Strayer D. L. & Atchley P. (2012). Creativity in the wild: Improving creative reasoning through immersion in natural settings. *PLOS ONE*, 7(12), e51474. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0051474>.
- Bangalore, L. (2007). *Brain development*. New York: Chelsea House
- Bento, G. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2 (5), 157-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Biddle, S. J. H. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 886-895. <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Bredencamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood education*. Washington, D.C., NAEYC: 10-20.
- Brown, J. M. & Kaye, C. (2016). Where do the children play?: An investigation of the intersection of nature, early childhood education and play, *Early Child Development and Care*, 187 (5-6),1028-1041. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1227325>.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S. & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres, *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139-150. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001>
- Bowler, D. E., Buyung-Ali, L. M., Knight, T. M. & Pullin A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health*, 10, 456 (1-10). <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-10-456>
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Wiebe, S. A., Spence, J. C., Friedman, A., Tremblay, M. S., Slater, L. & Hinkley, T. (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 9(7), 573-578. <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-017-4860-0>
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5 (1). 68-80. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*. 30 (4), 433-452. <http://dx.doi.org/10.1177/0885412215595441>.
- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: the forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1). 85-97. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108430.pdf>

- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Dadvand, P., Nieuwenhuijsena, M. J., Esnaola, M., Forn, J., Basagaña, X., Alvarez-Pedrerol M., Rivas, I., López-Vicente, M., Pascual, M. D., Su, J., Jerrett, M., Querol X. & Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary school children. *PNAS Early Edition*, 112 (26), 7937-7942. <http://dx.dio.org/10.1073/pnas.1503402112>
- Donovan, G., Michael, Y., Gatziolis, D. & Hoyer, R. (2018). The relationship between the natural environment and individual-level academic performance in Portland, Oregon, *Environment and Behavior*, 52(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1177/0013916518796885>
- Engelen L., Wyver S. & Perry G. (2018) Spying on children during a school playground intervention using a novel method for direct observation of activities during outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18, 86-95. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2017.1347048>
- Ernst, J. A. (2008). Early childhood nature play: A needs assessment of minnesota licensed childcare providers. *Journal of Interpretation Research*, 17(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.1177/109258721201700102>
- Ernst, J. & Burçak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: the influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience, *Sustainability*, 11 (15), 4212 (1-22). <http://dx.doi.org/10.3390/su11154212>
- Faber Taylor, A., Kuo, F. E. & Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior*, 33 (1), 54-77. <http://dx.doi.org/10.1177/00139160121972864>
- Faber Taylor, A. & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders* 12 (5), 402-409. <http://dx.doi.org/10.1177/1087054708323000>
- Fedewa, A. L. & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 82(3), 521-535. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2011.10599785>
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: Definition and philosophy*. ERIC Clearing house on Rural Education and Small Schools Las Cruces NM. ERIC Identifier: ED267941.
- Güneş, E. (2004). Dikkat mekanizmaları. *Ankara Üniversitesi Tıp Mecmuası*, 57 (2), 81-88. https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000099
- Gürgah-Oğul, İ. (2019). Oyun alanlarının düzenlenmesine ilişkin Türkiye ve farklı ülkelerdeki standartlar. İçinde Y. Aktaş-Arnas (Eds.), *Çocuk Merkezli Öğrenme Ortamları: Okul Öncesi Çocuklar İçin Bir Okul Tasarla* (ss. 183-218), Pegem Akademi Yayıncılık.

- Iso, H., Simoda, S. & Matsuyama, T. (2007). Environmental change during postnatal development alters behaviour, cognitions and neurogenesis of mice. *Behav Brain Res.*, 179(1), 90–98. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bbr.2007.01.025>
- Jordan, C. & Chawla, L. (2019). A coordinated research agenda for nature-based learning, *Front Psychol.*, 10, 766. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00766>
- Johnson, J., Christie, J. & Wardle, F. (2019, Haziran 29). *The importance of outdoor play for children*. <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2010/outdoorplay>
- Kaplan, R. & Kaplan S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Kaplan, S. (1995). The restoratif benefits of nature toward an integrative framework. *Journal of Enviromental Psychology*, 15, 169-182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Küçükoğlu, E. & Dönmez, Ö. (2020). Emile. İçinde A. Oktay & Ö. Polat (Eds.), *Temel Eğitim Eserlerinin İncelenmesi* (s 339-360). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılıç, B. G. (2002). Yönetici işlevler ve dikkat süreçlerine ilişkin kuramsal modeller ve nöroanatomi. *Klinik Psikiyatri*, 5, 105-110. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_5_2_105_110.pdf
- Kiewra, C. & Veselack, E. (2016). Playing with nature, supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms, *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 71. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120194.pdf>
- Knapp, C. E. (1996). *Just beyond the classroom: community adventures for interdisciplinary learning*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Charleston West Virginia.
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33, 33-40. <https://doi.org/10.1177/183693910803300206>
- Little, H., Wyver, S. & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548959>
- Louv, R. (2017). *Doğadaki son çocuk, çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü*. Tübitak Yayınları.
- Martensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J.-E., & Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children. *Health and Place*, 15(4), 1149–1157. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2009.07.002>
- Markevych, I., Tiesler, C. M., Fuertes, E., Romanos, M., Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Berdel, D., Koletzko, S. & J. Heinrich, J. (2014). Access to urban green spaces and

- behavioural problems in children. *Environment International*, 71, 29–35.
<https://doi.org/10.1016/j.envint.2014.06.002>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). “Okul öncesi eğitimi programı”, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Moriguchi, Y., Chevalier, N. & Zelazo, P. (2016). Development of executive function during childhood. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–2. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00006>
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) (2002). *Understanding the brain, towards a new learning science*. Paris: Oecd Publications.
- Ohly, H., White, M. P., Wheeler, B. W., Bethel, A., Ukoumunne, O. C., Nikolaou, V. & Garside, R. (2016). Attention restoration theory: a systematic review of the attention restoration potential of exposure to natural environments. *Journal of Toxicology and Environmental Health, Part B*, 19(7), 305-343.
<http://dx.doi.org/10.1080/10937404.2016.1196155>
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları, *TÜBAR*, XXVII, 522-561.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177247>
- Okur-Berberoğlu, E. & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2),32-42.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160852>
- Perry, J. (2001). *Outdoor play, teaching strategies with young children*. Columbia University, Teachers College Press.
- Penn, A. & Shatz, C. (1999). Brain waves and brain wiring: The role of endogenous and sensory-driven neural activity in development. *Pediatric Research*, 45, 447–458.
<https://doi.org/10.1203/00006450-199904010-00001>
- Prezza, M., Pilloni, S., Morabito, C., Sersante, C., Alparone, F. R., & Giuliani, M. V. (2001). The influence of psychosocial and environmental factors on children ’ s independent mobility and relationship to peer frequentation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 450(September), 435–450. <https://doi.org/10.1002/casp.643>
- Rivkin, M. S. (2000). Outdoor experiences for young children. *Early Years: Play, Learning and the Brain*, 1-5.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.507.351&rep=rep1&type=pdf>
- Said, I. (2012). Affordances of nearby forest and orchard on children’s performances. *Social and Behavioral Sciences*, 38, 195–203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.340>

- Şahin, S. (2012). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal duygusal gelişim. İçinde İ. H. Diken (Eds.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 170-208). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sandseter, E. B. H. (2019). *Children's risky play in early childhood education and care*, https://www.researchgate.net/publication/275039981_CHILDREN'S_RISKY_PLAY_IN_EARLY_CHILDHOOD_EDUCATION_AND_CARE.
- Schreirer, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. California: Sage Publ.
- Schutte, A. R., Torquati, J. C. & Beattie, H. L. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environment and Behavior*, 49, 3-30. <https://doi.org/10.1177/0013916515603095>
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezgin, E. & Akalın, B. (2018). Çocuklarda yönetici işlevin (ef) gelişimi. İçinde K. Özdaşlı (Eds.), *Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Yenilikçi Yaklaşımlar* (ss. 91-109). Gece Akademi Yayıncılık.
- Smeds, P., Jeronen, E., Kurppa, S. & Vieraankivi, M. L. (2011). Rural camp school eco learn-outdoor education in rural settings. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6 (3), 267-291. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ959420.pdf>
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered?. *Early Years*, 23 (1), 35-43. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature, design principles for educators*. Stenhouse Publishers.
- Sobko, T., Jia, Z. & Brown, G. (2018). Measuring connectedness to nature in preschool children in an urban setting and its relation to psychological functioning. *Plos One*, Nov 2913(11), e0207057. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207057>
- Sözer, Y. & Oral, B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: Bir meta sentez çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (22), 278-310.
- Tandon, P. S., Saelens, B. E. & Christakis, D. A. (2015). Active play opportunities at child care. *Pediatrics*, 135 (6), e1425-e1431. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2750>
- Tremblay, L., Lariviere, C. & Lambert, K. (2012). Promoting physical activity in preschoolers: A review of the guidelines, barriers and facilitators for implementation of policies and practices, *Canadian Psychology*, 53(4), 280-290. <https://doi.org/10.1037/a0030210>
- Turhan, B. & Özbay, Y. (2019). *Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite*. <https://www.researchgate.net/publication/309292186>
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M. & Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development, *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>

- Vanaken, G. & Danckaerts, M. (2018). Impact of green space exposure on children's and adolescents' mental health: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2668. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122668>
- Walker, A. J., Onus, M., Doyle, C. J. & Maccarthy, K. (2005). Cognitive rehabilitation after severe traumatic brain injury: A pilot programme of goal planing and outdoor adventure course participation. *Brain Injury*, 19(14), 1237-1241. <https://doi.org/10.1080/02699050500309411>
- Water, J. & Maynard, T. (2010) What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 473-483. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525939>
- Wells, N. M. (2000). At home with nature. Effects of "Greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795.
- Wells, N. M. & Evans, G. W. (2003). Nearby nature a buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H. & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.26>
- Yıldırım, G. & Özyılmaz Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>
- Yılmaz, S. (2016). Okul öncesi eğitimde dış mekânlar ve dış mekân aktiviteleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 423-437. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.80851>
- Yılmaz-Uysal, S. (2020). Biyofili: Doğaya yakın olma eğilimi. İçinde S. Yılmaz-Uysal & T. Coşkun-Tuncay (Eds.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Orman Pedagojisi* (ss. 1-22). Nobel Yayınları.



Pandemi Sonrası Okula Uyum Sürecine Yönelik Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri¹

Views of School Psychological Counselors Regarding the Process of School Adjustment after the Pandemic

Sümevra YAŞAR^{2a}

^a Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye

ORCID: 0000-0003-0677-6590

smyraysr18@gmail.com

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Okula uyum
2. Pandemi
3. Psikolojik danışmanlar

Keywords:

- 1.School adjustment
2. Pandemic
3. Psychological Counselors

Öz

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının pandemi sürecindeki problemlere yönelik görüşlerini almak, onların gözünden öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşayabileceği problemleri ön görmek ve bunlara yönelik çözümler ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Araştırmaya ilkökul ve ortaokul kademesinde görev yapan toplam 27 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemine göre dizayn edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemine göre incelenmiştir. Sonuçlara göre okul psikolojik danışmanlarının yaşadığı problem alanlarının veli, öğrenci, öğretmen ve okul idaresi kaynaklı olduğu bulunmuştur. Bu süreçte sınıf rehber öğretmenleri ile yapılan müşavirliğin arttığı ve çevrimiçi psikolojik danışmanlığın önemli ölçüde yarar sağladığı görülmüştür. Öngörülen uyum sorunları ise okula devam konusunda eski düzenin devam ettirilememesi ve bu süreçte yaşanacak öğrenme kayıpları olabileceği yönündedir. Öğrencilerin kaygı düzeylerinde artışın olmasının beklendiği, ölüm veya hastalık korkusunun artacağı öngörülmüştür. Bu sorunlara yönelik olarak aileler ve öğretmenler için müşavirlik, öğrenciler için grup rehberliğinin, sosyal-kültürel ve eğitsel çalışmaların yapılmasına, risk grubundakilerin yakından takip edilmesine dikkat çekilmiştir. Psikososyal müdahale çalışmalarının gerekliliği en yüksek frekansa sahip olan sonuç olarak bulunmuştur.

Abstract

In this study, it was aimed to obtain the views of school psychological counselors regarding the problems in the pandemic process, to foresee the problems that the students might experience during the adaptation process to school and to put forward solutions for these issues. Totally 27 psychological counselors working at primary and secondary school levels participated in the research. The research was designed according to qualitative research method. Semi-structured interview form and personal information form were used as data collection tools. The data was analyzed according to content analysis method. According to the results, it was found that the problems experienced by school psychological counselors were caused by parents, students, teachers and school administration. In this process, it was seen that counseling with classroom teachers increased and online psychological counseling provided significant benefits. The foreseen adaptation problems are that the old methods cannot be maintained in school attendance and there may be deficiency in learning within this process. An increase in the anxiety levels of the students was expected and also it was predicted that the fear of death or illness would increase. Providing counseling for families and teachers, group guidance for students, social-cultural and educational studies for these problems, and closely monitoring those in the risk group were emphasized. The necessity of psychosocial intervention studies was found to be the result with the highest frequency.

¹ Bu araştırma, 2020/2021 Eğitim-Öğretim Yılı İstanbul/Bağcılar Rehberlik ve Araştırma Merkezi saha araştırması kapsamında yapılmıştır.

² Sorumlu yazar/Corresponding author

Geliş Tarihi:
01.08.2021
Kabul Tarihi:
23.12.2021
Yayın Tarihi:
31.12.2021

Atıf: Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri, *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114-127.
Citation: Yaşar, S. (2021). *Views of School Psychological Counsellors Regarding the Process of School Adjustment After The Pandemic*. *Muş Alparslan University Faculty of Education Journal*,1(2), 114-127.

Giriş

İlköğretim yılları çocukların sonraki eğitim hayatlarına temel oluşturan, okula ve öğretmenlere karşı tutumlarında ilk izlenimlerini şekillendiren ve aile ortamından sonra ilk defa farklı bir sosyal ortama adım atıldığı oldukça önem arz eden bir dönemdir. Çocukların bu süreçte okula uyumu, okul başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini, kişilerarası ilişkilerini, toplum içerisindeki rol ve sorumluluklarını kazanabilmeyi de etkileyen çok boyutlu bir yapıdır (Önder ve Gülay, 2010). Bundan dolayı bu süreçte eğitim öğretimde yaşanan herhangi bir boşluk özellikle ilköğretim ve ortaokul grubundaki öğrencilerin kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yaklaşık 1,5 yıldır düzenli bir şekilde okula devam edemeyen, alışılmışın dışında bir sistemin içerisine giren küçük yaş grubundaki öğrencilerin pandemi sürecinde yaşadıkları ve pandemi sonrasında okullarda ne gibi çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymanın önemli olduğu düşünülmüş ve bu araştırmada bu amaca odaklanılmıştır.

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi yediden yetmişe bütün insanların günlük rutini aniden değiştirmiş ve bireyleri yeni bir yaşam tarzına uyum sağlamaya mecbur bırakmıştır. Pandemi süreci, ciddi bir sağlık tehdidi olmasının yanı sıra ekonomik, sosyal, psikolojik ve eğitim açısından da pek çok olumsuz sonuçlara neden olmuştur. Dünyanın neredeyse her yerinde okullar uzun süre kapalı kalmış, yüz yüze eğitim durdurulmuştur. Yetişkinlerin bile baş etmekte zorlandığı bu süreç özellikle küçük yaş grubunda yer alan çocuklar üzerinde de önemli etkiler bırakmış; çocuklar okullarından, yüz yüze eğitimden, önemli bir öğrenme kaynağı olan sosyal ortamlardan, oyunlardan uzak kalmışlardır. Tüm çocukların yaşadığı bu ortak sorunun yanı sıra; birinci derece ailesinde sağlık çalışanı olanlar, bu süreçte yakınına kaybedenler veya ebeveyni işsiz kalan çocuklar daha zorlu bir süreçle karşılaşmışlardır ve bunların etkileri de pek çok araştırmaya konu olmuştur (Imran ve diğerleri, 2020; Xiang ve diğerleri, 2020; Gregus ve diğerleri, 2021; Zhu ve diğerleri, 2021).

Hızla değişen ve gelişen yaşam koşullarıyla birlikte eğitimdeki ihtiyaçlar ve beraberinde öğretmen rol ve sorumluluklarının, öğrencilerin ve ebeveynlerinin beklentilerinin de değiştiği söylenebilir. Bu değişim pandemi sürecinde farklı sorunları da beraberinde getirdiği ve özellikle uzaktan eğitim için gerekli olan internet, bilgisayar, tablet gibi donanıma sahip olamayanlar veya kısıtlı oranda sahip olan öğrencilerin dezavantajlı grupta yer aldığı söylenebilir. Eğitimin temelinde yer alan fırsat eşitliğinin bu grupta yer alan öğrenciler için sağlanamamış olması, yüz yüze eğitime geçildiğinde öğrencilerin bilgi seviyelerindeki farklılıkları da beraberinde getirebilir. Bununla birlikte sosyal öğrenmenin ve

yaratıcılığın önemli bir basamağı olan ve eğitimin temellerinin atıldığı ilkökul ile ortaokul grubundaki tüm öğrenciler için çeşitli uyum problemlerinin yaşanması yüksek ihtimaldedir. Bu noktada, anaokulundan başlayarak tüm okul kademelerinde yürütülen ve öğrencilerin eğitsel, mesleki, kişisel-sosyal gelişim alanlarına hizmet eden psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine (Yeşilyaprak, 2003) her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulacağı ve öneminin daha çok gün yüzüne çıkacağı düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelendiği ve okul paradigmasındaki değişiklikleri konu alan çeşitli çalışmaların ivme kazandığı görülmektedir. Akkaş-Baysal ve Ocak (2020) çalışmalarında, okulun artık alternatif öğrenme ortamları oluşturan bir kurum olması gerektiği, kentsel bölgelerin merkezinden kırsal kesimlere kadar tüm okulların fiziksel donanımına sahip dijital okul olması ve öğrenci, öğretmen, veli grubuna dijital okuryazarlık becerisi kazandırılmasını, okulların hibrit eğitim şeklinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Huber ve Helm (2020) çalışmasında, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin uzaktan eğitim sürecindeki önemine dikkat çekmiştir. Çaykuş ve Mutlu-Çaykuş (2020) çalışmasında, öğrencilerin covid-19 salgınıyla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri, salgınla ilgili yanlış bilinenlerin düzeltilmesi okullarda ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmesine vurgu yapmıştır. Engzel ve diğerleri (2020) ise uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çok az ilerleme kaydettiğini, uzaktan eğitim sürecinin daha uzun süreli olduğu ve zayıf altyapısı olan ülkelerde bu kaybın çok daha büyük olduğunu belirtmiştir. Almanya'da yapılmış bir araştırmada ise, öğretmenlik eğitimi sürecinde çevrimiçi öğretim materyalleri arama ve seçme konusunda eğitim almış öğretmenlerin öğrencilerle sosyal temasını sürdürme, yeni öğrenme içeriklerinin tanıtılması, bilgi ve araştırma konusunda önemli ölçüde farklılaştığına dikkat çekmiş ve öğretmenlik eğitiminde dijital yeterliliğin önemini vurgulamıştır (König ve diğerleri, 2020). Yapılan çalışmalar incelendiğinde pandemi sürecinde okul, eğitim süreci, öğretmenler, psikolojik danışmanlar, çevrimiçi öğrenme gibi çeşitli değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada ise okul psikolojik danışmanlarının pandemi sürecindeki problemlere yönelik görüşlerini almak, onların gözünden öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşanacak muhtemel problemleri ön görmek ve bunlara yönelik çözümler ortaya koyabilmek amaçlanmıştır.

Buradan hareketle bu araştırmanın temel amacı, okul psikolojik danışmanlarının görüşleri doğrultusunda ilkökul ve ortaokul kademelerindeki öğrencilerin pandemi sürecinde yaşadığı problemleri incelemek ve pandemi sonrası okula uyum sürecini değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt amaçlara cevap aranmıştır.

1- Pandemi sürecinde ilkökul ve ortaokul kademelerinde en yoğun yaşanan problemler neler oldu?

2- Bu problemlere yönelik hangi çözüm yollarına başvuruldu?

3- Pandemi sonrasında öğrencilerin okula uyum sürecinde hangi sorunların ortaya çıkması beklenmektedir?

4- Pandemi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmak ve olası problemleri en az düzeye indirmek için okul psikolojik danışmanları ne gibi çalışmalar yapabilirler?

Literatür incelendiğinde pandemi süreciyle ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak sağlık çalışanlarıyla yürütüldüğü, eğitim konulu çalışmalarda daha çok yalnızca problem üzerinde yoğunlaşıldığı ve pandemi sonrasındaki uyum sürecine yönelik kısıtlı sayıda çalışma olduğu dikkat çekmiştir. Bu araştırmanın bulguları ile literatüre bu yönde katkı sağlaması hedeflenmiş ve önleyici rehberlik kapsamında yapılacak çalışmalara ışık tutması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre dizayn edilmiş bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmada temel bir olgunun derinlemesine keşfedilmesi amaçlanır (Creswell, 2012). Durum araştırması ise, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içerisinde sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 2014).

Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklem grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Maksimum çeşitlilik örnekleme yapılırken incelenen olgu hakkında en fazla bilgi edinmeyi olanaklı kılacak etkenler belirlenmelidir (Neuman ve Robson, 2014). Bu sebeple bu araştırmaya İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan çeşitli ilkököl ve ortaokul kademesinde görev yapan 27 okul psikolojik danışmanı dahil edilmiştir. Bu araştırma İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan ilkököl ve ortaokul kademesinde görev yapan psikolojik danışmanları kapsamaktadır. Çalışma grubunun yapıldığı bölgede psikolojik danışmanlar cinsiyete göre değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak kadınlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcıların çoğunluğu da kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kadın	25
	Erkek	2
Görev Yapılan Kademe	İlkokul	16
	Ortaokul	11
	Lisans	23
	Yüksek Lisans Yapıyor	1

Eğitim Düzeyi	Yüksek Lisans Mezun	3
	Doktora Yapıyor	-
	Doktora Mezun	-
Meslekteki Kıdem Yılı	1-3	13
	4-8	5
	9+	9
Toplam		27

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan çalışmanın amacına yönelik soruların yer aldığı “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve katılımcıların demografik bilgilerini elde edebilmek için hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce konu ile ilgili yapılan güncel araştırmalar incelenmiş ve çalışmaya temel oluşturacak açık uçlu pek çok alternatif sorular oluşturulmuştur. Soruların yapı geçerliliğini ve kapsam geçerliliğini sağlamak için rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan uzmanı 2 akademisyen görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda sorular revize edilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmelerden sonra son olarak Türk Dili uzmanı bir akademisyenden görüş alınmıştır. İlgili düzeltmeler yapıldıktan sonra 4 katılımcı ile ön uygulama yapılmış ve bu pilot uygulamadan sonra form son şeklini almıştır. Daha sonra oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu pandemi koşulları nedeniyle dijital ortamdan katılımcılara ulaştırılmış ve veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

Katılımcıların sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır. Bilimsel araştırmaların etik kurallarına uyularak araştırma tasarlanmış, sadece gönüllü katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiş ve araştırmanın amacı, içeriği, kapsamı, elde edilen verilerin ne amaçla kullanılacağı katılımcılara açıklanmıştır. Elde edilen veriler olduğu gibi araştırmaya dâhil edilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Katılımcıların hiçbirinden kimlik bilgileri veya araştırmanın amacı dışında bir bilgi toplanmamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin sorular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

1.Soru	Okul psikolojik danışmanı olarak, pandemi süresince (yaklaşık 15 ay) en çok hangi noktalarda ve ne tür problemlerle karşılaştınız?
2.Soru	Bu problemlere yönelik nasıl bir çözüm yolu/yolları izlediniz?
3.Soru	Pandemi sonrası yüz yüze eğitimde öğrencilerin okula uyum sürecinde hangi sorunların ortaya çıkacağını öngörüyorsunuz?
4.Soru	Pandemi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmak ve olası problemleri en aza indirmek için okul psikolojik danışmanı olarak ne gibi çalışmaların yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında toplanan veriler nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan “içerik analizi” kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde

tümevarımcı bir analiz yöntemi izlenerek olguların kökenine odaklanılır. Bu araştırmada bir kuram oluşturma veya doğrulama çabası olmadığından tümevarımcı analiz yani kodlamaya dayalı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Baltacı, 2017). İçerik analizinde görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin analizinde dört temel aşama vardır: (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Eysenbach ve Köhler, 2002). Bu çalışmada, verilerden elde edilen kodlamalar 'kelime ve kelime grubu kodlama' şekli ile yapılmıştır. Katılımcıların cevaplarına göre oluşturulan kodlar daha sonra bir araya getirilmiş ve benzer anlamlara göre temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodların tekrar edilme sıklığına göre de frekanslar belirlenmiştir. Araştırmaya katılan her bir katılımcının görüşme formu "K1, K2, K3....." şeklinde numaralandırılmıştır.

Nitel araştırmada geçerlik, araştırma problemini bir bütün olarak tarafsız bir şekilde ele almak ve incelenen olgunun tüm özelliklerine yoğunlaşmak, önemli geçerlik ölçütleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında toplanan verilerin gerçekte var olan durumu doğru bir şekilde yansıtmaya derecesi önemlidir. Bununla birlikte, oluşturulan kod ve temaların uygunluğu araştırmacı ve 2 alan uzmanı tarafından tekrarlı incelemeler yapılarak tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının görüşleri doğrultusunda ilköğretim ve ortaokul kademelerindeki öğrencilerin pandemi sürecinde yaşadığı problemleri incelemek ve pandemi sonrası okula uyum sürecini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılara sorulan 1. soruya ilişkin tema, kod ve frekans içerikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Pandemi Süresince En Çok Karşılaşılan Problem Alanı ve Türlerine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri

Tema	Kod	Frekans (F)
Veli Kaynaklı Problemler	Veli Seminerlerine İlgisizlik	F(5)
	İletişim Kopukluğu	F(5)
	Aile İçi Çatışmalar	F(7)
	İşsiz Kalma	F(2)
	Sağlık Sorunları	F(2)
Öğrenci Kaynaklı Problemler	İletişim kopukluğu	F(9)
	8. sınıflarda LGS'ye yönelik düşük motivasyon	F(4)
	Derslere ilgisizlik	F(12)
	Teknoloji Bağımlılığında Artış	F(13)
	Sağlık Sorunları (Kilo alma)	F(2)
	Ölüm Korkusu	F(2)
	Odaklanma Sorunları	F(4)

	Teknolojik donanımda ve internet erişiminde yetersizlik	F(4)
	Sorumluluk duygusunun azalması	F(2)
	Zaman yönetimsizliği	F(2)
Okul İdaresinden Kaynaklı Problemler	Gereksiz İş Yükü	F(3)
	Okullar arası farklı mesai uygulamaları	F(4)
	Geri Bildirim Alınamaması	F(3)
Öğretmen Kaynaklı Problemler	Kaynaştırma öğrencilerine yönelik ilgisizlik	F(2)
	Öğrenci ve velilerden dolayı yaşanan sanal sınır ihlalleri	F(2)

Tablo 3'te araştırmanın 1. Sorusunu oluşturan "Okul psikolojik danışmanı olarak, pandemi süresince (yaklaşık 15 ay) en çok hangi noktalarda ve ne tür problemlerle karşılaştınız?" sorusuna ilişkin veriler yer almaktadır. Katılımcıların cevaplarına ilişkin oluşturulan kodlar ve temalar incelendiğinde en dikkat çekici sonucun "öğrenci kaynaklı yaşanan problemler" yönünde olduğudur. Öğrencilerin canlı derslere girme noktasında isteksiz oldukları ve teknoloji bağımlılığının arttığı yönündeki görüşlerin fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, pandemi sürecinde öğrencilere ulaşabilme noktasında yaşanan iletişim kopukluğu da sık yaşanan bir diğer sorun olarak ortaya çıkmıştır. Veli kaynaklı yaşanan problemler incelendiğinde ise, aile içindeki çatışmaların artmış olduğu ve veli seminerlerine katılımın oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Okul idaresinden kaynaklı problemler incelendiğinde, okul idareleri tarafından bazı psikolojik danışmaların haftada 5 gün okula çağrılıyorken bazılarının 1 veya 3 gün çağrıldıkları görülmüştür. Okul idarelerinin inisiyatifine bırakılan bu uygulama farklılıklarının okul psikolojik danışmanları üzerinde gereksiz iş yükü olmasına da sebebiyet verdiği görülmüştür. Son olarak öğretmen kaynaklı yaşanan problemlerin ise diğer problem alanları arasında en az frekansa sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların 1. Soruya ilişkin cevaplarına bazı örnek alıntılar ise şu şekildedir:

"En çok zorlandığım konu velilere ulaşmak oldu. Rama yönlendirmek üzere sınıf öğretmenleri ile iş birliği yaptığımız öğrencilerin velilerine ulaşmak ve durumu bildirmek pandemi sürecinden dolayı bizi zorladı. Veli akademileri projesi kapsamında veli katılımlarının artırılması konusunda çok zorlandım. Okulumuzda bir süredir psikolojik danışman olmamasından dolayı rehberlik servisinin önemini velilerimize anlatabilmekte zorlandım. Velilerimizin eğitimlere katılması konusunda sınıf öğretmenleri ile yoğun çabalar gösterdik fakat istenen düzeyde katılım gerçekleşemedi." (K4 numaralı katılımcı).

Bir başka katılımcının cevabı ise şöyle olmuştur:

"Öğrencilerle iletişimde kullanılan whatsapp, bip, intagram vb. iletişim kanalları, öğrenci-öğretmen sınırlarında ciddi ihlallere sebep oldu." (K20 numaralı katılımcı).

Araştırmada katılımcılara sorulan 2. soruya ilişkin tema, kod ve frekans içerikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yaşanan Problemlere Yönelik İzlenen Çözüm Yollarına İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri

Tema	Kod	Frekans
Zamanlamaya Yönelik Çözümler	Seminerleri Akşam Saatlerine Koyma	F(3)
	Canlı Ders Saati Dışında Görüşmeler Yapma	F(2)
Aracı Yöntemler Kullanma	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Desteğini Alma	F(9)
	Sosyal Medyayı Aracı Olarak Kullanma	F(4)
	Belediyelere Tablet Talebinde Bulunma	F(3)
	RAM Desteğine Başvurma	F(4)
Güçlendirici ve Teşvik Edici Çalışmalar	Güvenli İnternet Kullanımı	F(6)
	Boş Zamanlarını Değerlendirme	F(6)
	Bilgilendirici Broşürler Hazırlama	F(5)
	Aile Ve Çocuğa Yönelik Psikoeğitimler	F(8)
	Çevrimiçi Psikolojik Danışmanlık	F(17)

Tablo 4'te araştırmanın 2. Sorusunu oluşturan "Bu problemlere yönelik nasıl bir çözüm yolu/yolları izlediniz?" sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Katılımcıların 2. Soruya ilişkin cevaplarına bazı örnek alıntılar ise şu şekildedir:

"Çocukların katılımlarını sık sık ailelerle paylaştık. Daha çok aileler üzerinde durduk. Çünkü aileler de kalma durumu olmadığından çok önemsemiyorlar. İhtiyaç duyan öğrencilerle bireysel görüşmeler yaptık. Ailelere farklı etkinlik önerileri sunmaya çalıştık. Seminerler düzenledik. Sürekli bilgilendirme broşürleri hazırladık."(K8 nolu katılımcı)

Bir başka katılımcının cevabı ise şöyle olmuştur:

"Okula uyum noktasında öğrencilerle ve velilerle bireysel görüşmeler yaptım. Öğrencilerin akademik anlamda gelişiminin takibini sağlamak amacıyla ders çalışma programı ve zaman yönetimi çizelgeleri oluşturdum. Teknoloji bağımlılığıyla alakalı velilere ve öğrencilere seminer gerçekleştirdim." (K26 numaralı katılımcı)

Katılımcıların cevapları incelendiğinde pandemi sürecinde okul psikolojik danışmanlarının ağırlıklı olarak güçlendirici ve teşvik edici çalışmalara başvurdukları görülmektedir. Bunlar arasında en sık yapılan çalışmanın çevrimiçi psikolojik danışmanlık hizmeti olduğu ve daha sonra da aile ve çocuğa yönelik gerçekleştirilen psikoeğitimin yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlarının pandemi sürecinde karşılaştıkları problemleri; sınıf rehber öğretmenlerinin desteğini alma gibi aracı yöntemlere başvurarak ve çalışmalarının zamanlamasını veli ve öğrencilerin katılım gücünü artırmaya yönelik ayarlayarak çözüm yoluna ulaştıkları görülmektedir.

Araştırmada katılımcılara sorulan 3. soruya ilişkin tema, kod ve frekans içerikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Pandemi Sonrası Yüz Yüze Eğitimde Öğrencilerin Okula Uyum Sürecinde Ortaya Çıkabilecek Sorunlara İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Öngörülleri

Tema	Kod	Frekans (f)
Psikolojik Sorunlar	Kaygı Düzeyinde Artış	F(11)
	Hastalık Korkusu	F(6)
	Sürekli Devamsızlık	F(5)
Davranışsal Sorunlar	Akran Zorbalığı	F(2)
	Okul Fobisi	F(4)
	Okul Kurallarının İhlali	F(7)
	Okula Düzenli Olarak Gelip Gitmede Zorlanma	F(9)
	Uyku Düzeninde Bozulmalar	F(2)
	Öfke Kontrolsüzlüğü	F(2)
	Artan Ekran Bağımlılığı	F(7)
Bilişsel Sorunlar	Dikkat Süresinde Azalma	F(7)
	Motivasyon Düşüklüğü	F(4)
	Akademik Hazırbulunuşlukta Yetersizlik	F(9)
	İlkokul Düzeyinde Okula Aidiyet Hissinin Oluşamaması	F(2)
	Sosyal Sorunlar	Sosyal Etkileşimde Zorluklar

Tablo 5'te araştırmanın 3. sorusunu oluşturan *"Pandemi sonrası yüz yüze eğitimde öğrencilerin okula uyum sürecinde hangi sorunların ortaya çıkacağını öngörüyorsunuz?"* sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Katılımcıların 3. Soruya ilişkin cevaplarına bazı örnek alıntılar ise şu şekildedir:

"Okula adaptasyon ve uyum, konu eksiklikleri, öğrenci seviyeleri arasında farklılıklar (aynı sınıfta ama seviye makası daha da açık olabilir), öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin zayıflaması." (K18 nolu katılımcı)

Bir başka katılımcının cevabı ise şöyle olmuştur:

"Online derslere katılım sağlamayan pek çok öğrenci tatil havasına girdi. Eğitimin devam ettiğinin farkına varamadı. Derslere düzenli katılım sağlayan öğrenciler ile katılmayan öğrenciler arasında yeni eğitim döneminde büyük akademik farklar olacağını düşünüyorum bu farkın da öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum. Ayrıca uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler çok uzun süredir ders, ödev gibi kavramlardan uzaktalar. Okullar açıldığında her gün okula gelip 6-7 saat derse girmekte ve dikkatleri toplamakta zorlanacaklardır." (K21 numaralı katılımcı).

Katılımcıların cevaplarına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin uzun süredir uzak kalmış oldukları sosyal iletişim kaynakları uyum problemlerinin ortaya çıkması beklenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kaygı düzeylerinde artış olacağı yönündeki öngörü de oldukça yüksek frekansa sahiptir. Sosyal ve psikolojik alanlarda öngörülen problemlerin yanı sıra, davranışsal ve bilişsel alanlarda da pek çok zorluğun ortaya çıkması

beklenmektedir. Bunlar arasında en yüksek frekansa sahip olan öngörüler ise; bilişsel alanda öğrencilerin akademik hazır bulunuşlarındaki yetersizliklerin olacağı yönündedir. Öğrencilerin akademik başarı yönündeki bireysel farklılıklarında ranjin artacağı önemli bir sorun olarak beklenmektedir. Davranışsal sorunlar açısından en yüksek frekansa sahip öngörü ise, yaklaşık 1,5 yıldır okuldan uzak kalmadan dolayı öğrencilerin okula düzenli gelip gidebilme problemlerinin olacağı yönündedir.

Araştırmada katılımcılara sorulan 4. soruya ilişkin tema, kod ve frekans içerikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Pandemi Sonrası Öğrencilerin Okula Uyum Sürecini Kolaylaştırmak ve Olası Problemleri En Aza İndirmek İçin Yapılması Gereken Çalışmalara İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri

Tema	Kod	Frekans
Müşavirlik	Velilere Yönelik	F(13)
	Sınıf Rehber Öğretmenlerine Yönelik	F(11)
	Okul İdaresine Yönelik	F(4)
Kültürel Sosyal Çalışmalar	Spor ve Sanat İçerikli	F(4)
	Psikososyal Müdahale Çalışmaları	F(14)
Grup Rehberlik Çalışmaları	Oryantasyon Çalışmaları	F(8)
	Bilinçli Teknoloji Kullanımı	F(5)
	Sosyal Beceri Temelli Grup Etkinlikleri	F(11)
Eğitsel Çalışmalar	Zaman Yönetimi Çalışmaları	F(2)
	Müfredat Güncellemesi	F(2)

Tablo 5'te araştırmanın son sorusunu oluşturan *“Pandemi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmak ve olası problemleri en aza indirmek için okul psikolojik danışmanı olarak ne gibi çalışmaların yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?”* sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Katılımcıların 4. Soruya ilişkin cevaplarına bazı örnek alıntılar ise şu şekildedir:

“Yeni dönemin müfredatı uygun olursa okulun ilk haftalarını oyun ve sosyal etkinliklerle geçirebilir. Okula uyum sürecinin olumlu sonuçlanması için okula devamın sağlanması gerekir. Bunun için de öğrencinin okula devamı ile alakalı öğrenci velilerini bilgilendirebilirim.” (K5 numaralı katılımcı).

Bir başka katılımcının cevabı ise şöyle olmuştur:

“Velilere de yaşanacak bu tip sorunlarla ilgili farkındalık seminerleri yapmayı düşünüyorum. Öğrencilerle de koruyucu önleyici rehberlik çalışmalarında sosyal duygusal çalışmalara daha çok yer vermeyi planlıyorum.” (K9 numaralı katılımcı)

Katılımcıların cevaplarına ilişkin sorular değerlendirildiğinde pandemi sonrası öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmada grup rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesinin gerekliliği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte rehberlik servisinin önemli bir hizmet alanını oluşturan müşavirlik çalışmalarının önem kazanacağı öngörülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öncelikle; pandemi sürecinde okul psikolojik danışmanlarının en sık karşılaştıkları problem alanları ve bu problemlere yönelik ne tür çözüm yollarına başvurdukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, yaklaşık 15 aylık pandemi sürecinden yola çıkarak okul psikolojik danışmanlarının pandemi sonrasında öğrencilerde ortaya çıkmasını öngördükleri uyum sorunları ve bunlara yönelik yapılması gereken çözüm önerileri belirlenmiştir.

Araştırmanın ilk sorusunu oluşturun pandemi sürecinde okul psikolojik danışmanlarının yaşadığı problem alanları incelendiğinde bunların veli, öğrenci, öğretmen ve okul idaresi kaynaklı olduğu bulunmuştur. Veli kaynaklı problemler içerisinde en sık karşılaşılan sorunun ise aile içi çatışmaların artmış olduğu bulgusudur. Literatür incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen pek çok çalışmanın yer aldığı ve özellikle kısıtlamalardan dolayı aile üyelerinin uzun zaman sınırlı bir alanda bir arada kalmalarının bunu tetiklediği görülmüştür (Barış ve Taylan, 2020). Pandemi sürecinde en sık yaşanan problemler öğrenciler açısından değerlendirildiğinde teknoloji bağımlılığında önemli bir artışın olduğu, bununla birlikte uzaktan eğitim derslerine katılımın oldukça az olduğu, öğrencilerin ders çalışmaktan önemli ölçüde uzaklaştığı yönündedir. Araştırmanın bu bulgusuyla paralel sonuçlara ulaşılan pek çok çalışma mevcuttur (Kaysi, 2020; Özer ve Suna, 2020; Yılmaz ve diğerleri, 2021). Özellikle ekrana uzun süre maruz kalmanın beraberinde öğrencilerde odaklanma sorununu de getirdiği söylenebilir.

Okul psikolojik danışmalarının pandemi sürecinde yaşadıkları problemlere yönelik çözüm yolları incelendiğinde özellikle sınıf rehber öğretmenleri ile yaptıkları müşavirliği artırdıkları, çevrimiçi psikolojik danışmanlığın önemli ölçüde yarar sağladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, okul psikolojik danışmanlarının aile ve çocuk temalı psikoeğitim etkinliklerin ilk sıralarda yer aldığı güçlendirici ve teşvik edici yöntemlere başvurdukları araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu noktada çocuk ve ebeveyn etkileşiminin önemi dikkat çekmektedir ve Almanya'da yapılmış bir çalışma örneğinde de pandemi sürecinde çocuklarının özerkliğini destekleyen, olumlu duygusal bağ kuran ailelerdeki çocukların iyi oluş düzeylerinin, duygularını dışa vurabilme ve olumlu sosyal ilişkilerde bulunma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Neubauer ve diğerleri, 2021).

Araştırmanın odak noktasını oluşturan pandemi sonrasında öğrencilerde ortaya çıkması öngörülen uyum problemlerine yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde psikolojik, davranışsal, bilişsel ve sosyal açılardan farklılaşmakta olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kaygı düzeylerinde artışın olmasının beklendiği, ölüm veya hastalık korkusunun artacağı öngörülmektedir. Bu korkunun, özellikle pandemi süresinde birinci derece yakınına kaybetmiş olan veya hastalığı ağır atlatmış olan bir bireye şahit olan öğrencilerde daha derin bir etkiyle kendini göstermesi yüksek ihtimaldedir. Bu risk grubunda yer alanların yakından takip edilmesi ve psikososyal müdahalelerde öncelikle olmasının, önleyici rehberlik açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öngörülen önemli bir diğer uyum sorunun ise,

okula devam konusunda eski düzenin devam ettirilememesi ve bu süreçte yaşanan öğrenme kayıpları yönündedir. Bu durumun dünyanın pek çok yerinde kuluçkada bekleyen bir problem olduğu söylenebilir (Engzell ve diğerleri, 2021). Uzun bir süre derslere uzaktan bağlanma, erken kalkma alışkanlığının eskiye göre azalması, okulun öğrencilere vermiş olduğu sorumluluklardan uzak kalmak, online derslere olan devam takibinin daha esnek olması, ev ortamının konforu içerisinde eğitim görmeye alışmış olmak gibi nedenler öğrencilerin okula düzenli geliş gidişlerini sağlayabilmede olumsuz etkenler olarak sayılabilir. Bununla birlikte, uzaktan eğitime sürecin en başından itibaren bazı öğrenciler istikrarlı bir şekilde devam etmişken bazıları bu düzeni sağlamamış, bazıları ise neredeyse hiç derslere katılmamıştır. Aynı eğitim kademesindeki öğrenciler arasında akademik yönden böyle bir farklılaşma olması, bu makasın genişlemesi öğrencilerin okuldan daha da soğumasına neden olabilir. Bu durumun da beraberinde okul devamsızlığı sorunu artıracığı söylenebilir. Öğrenciler açısından belki de en önemli uyum probleminin ise sosyal etkileşim noktasında olacağı öngörüsünün ise en yüksek frekansa sahip olduğu bulunmuştur. Uzun süre arkadaş çevresinden ve sosyal ortamlardan uzak kalmak yetişkinler için bile oldukça zor bir süreç iken bu durumun gelişimlerinin en dinamik sürecini yaşayan, oyuna ve sosyal etkileşime ihtiyacı olan çocuklar üzerindeki etkilerinin daha derin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son sorusu, öğrencilerin uyum problemlerini azaltmaya veya en az düzeye indirmek için yapılmasının gerekli görüldüğü çalışmalara yönelik olmuştur. Bu doğrultuda okul psikolojik danışmanları müşavirlik, grup rehberliği, sosyal-kültürel ve eğitsel çalışmaların yapılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Psikososyal müdahale çalışmalarının gerekliliği en yüksek frekansa sahip olan sonuç olarak bulunmuştur. Capurso ve diğerleri (2020) çalışmalarında pandemi sonrasında öğrencilerin okula uyumu, duygularının keşfi, kişilerarası ilişkileri, etkili başa çıkma stratejilerini içeren psikososyal müdahale programı bu noktada uygulanabilecek örnek etkinlikleri içermektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda öneriler verilecek olursa, psikososyal müdahale çalışmaları içerisinde özellikle kayıp /yas ve doğal afet (pandemi) modüllerinin öğrenci, veli ve öğretmen grupları ile yapılması önerilir. Bu süreçte özellikle birinci derece yakının kaybetmiş olan öğrencilerle, ailesinde yoğun ekonomik problemler yaşayan öğrenciler ve onların velileri ile ailesinde veya kendisi hastalığı ağır geçirenlerle süreklilik arz eden psikolojik danışma seansları yapılabilir. Risk grubundaki bu öğrenciler tespit edilip yakından takip edilebilir. Bu öğrencilerin psikolojik ilk yardıma en çok ihtiyacı olan öğrenciler olduğu unutulmamalıdır. Akademik olarak akranlarının çok gerisinde olan öğrencilere ise bireysel yetersizlikleri göz önüne alınarak eğitsel çalışma planları yapılabilir ve düzenli takip edilebilir.

Bu araştırma İstanbul ilinde Bağcılar ilçesinde 11 ilkokul, 16 ortaokul kademesinde görev yapmakta olan toplam 27 okul psikolojik danışmanından elde edilen verilerle sınırlıdır.

Kaynakça

- Akkaş-Baysal, E. & Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705. <https://doi.org/10.37217/tebd.787504>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Barış, İ. & Taylan, H. H. (2020). Küresel salgın sürecinde Türkiye'de aile içi sorunlar. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 5, 13-32.
- Capurso, M., Dennis, J. L., Salmi, L. P., Parrino, C., & Mazzeschi, C. (2020). Empowering children through school re-entry activities after the COVID-19 pandemic. *Continuity in Education*, 1(1), 64-82. <https://doi.org/10.5334/cie.17>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice Hall.
- Çaykuş, E. T. & Mutlu-Çaykuş, T. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 95-113.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118 (17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Eysenbach, G. & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *BMJ*, 324(7337), 573-577. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7337.573>
- Gregus, S. J., Hernandez Rodriguez, J., Faith, M. A., & Failes, E. (2021). Parenting and children's psychological adjustment during the COVID-19 Pandemic. *School Psychology Review*, 30, 1-17. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1880873>
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises-reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Imran, N., Zeshan, M. & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36 (COVID19-S4), S67-S72. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Kaysi, F. (2020). Covid-19 salgını sürecinde Türkiye'de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi. 5th International Scientific Research Congress, İstanbul, Türkiye.

- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Neubauer, A. B., Schmidt, A., Kramer, A. C. & Schmiedek, F. (2021). A little autonomy support goes a long way: Daily autonomy-supportive parenting, childwell-being, parental need fulfillment, and change in child, family, and parent adjustment across the adaptation to the COVID-19 pandemic. *Child Development*. 92(5). 1679-1697. <https://doi.org/10.1111/cdev.13515>
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson.
- Önder, A. & Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 204-224.
- Özer, M. & Suna, H. (2020). Effects of COVID-19 pandemic on education. İçinde. M. Şeker & A. Özer (Eds.), *Reflection on the Pandemic in the Future of the World* (ss. 159-178). TÜBA.
- Öztürk, S., M., Yılmaz, N., Erbil, D. D. & Hazer, O. (2020). Covid-19 pandemi döneminde hane halkındaki çatışma ve birlik-beraberlik durumunun incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 295-314. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44424>
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. & Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 38-50.
- Yin, R. K. (2014). *Case studymethods: Design and methods*. Sage.
- Xiang, M., Zhang, Z. & Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' life style behavior larger than expected. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 63(4), 531. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.04.013>
- Zhu, S., Zhuang, Y., Lee, P., Li, J. C. M. & Wong, P. W. (2021). Leisure and problem gaming behaviors among children and adolescents during school closures caused by COVID-19 in Hong Kong: Quantitative cross-sectional survey study. *JMIR Serious Games*, 9(2), e26808. <https://doi.org/10.2196/26808>



Öz-Şefkat ile İlişki Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Analyzing the Relationship between Self-Compassion and Relationship Satisfaction

Yasemin ÇOBAN^{2a}

^a Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye

ORCID: 0000-0001-5351-058X

yaasemincoban@gmail.com

Anahtar

Kelimeler:

1. Öz-şefkat
2. İlişki doyumu
3. Şefkat

Öz

Araştırmada romantik ilişkisi olan 18 yaş üstündeki bireylerin öz-şefkat düzeyleri ile ilişki doyumları arasındaki ilişkinin cinsiyet, eğitim düzeyi, ilişki süresi, ilişki durumu, medeni durum ve gelir düzeyleri değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 18 yaşının üzerinde olan 312 kadın, 193 erkek olarak 505 kişi oluşturmaktadır. Bu katılımcıların 264'ünü evli, 241'ini bekar birey oluşturmaktadır. Tek yönlü varyans sonucunda öz-şefkatin ilişki süresine, eğitim düzeyine ve gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ilişki doyumunun ise ilişki süresine ve gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan t testi sonucunda öz-şefkat ve ilişki doyumunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılrken öz-şefkat ve ilişki doyumunun medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan regresyon analizinde de öz-şefkatin ilişki doyumunu istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keywords:

1. Self-compassion
2. Relationship satisfaction
3. Compassion

Abstract

In the study, it was aimed to examine the relationship between self-compassion levels and relationship satisfaction among individuals over the age of 18 who have a romantic relationship in terms of variables such as gender, education level, relationship duration, relationship status, marital status and income levels. The study group of the research consists of 505 people over 18 years old as 312 women and 193 men. Of these participants, 264 are married and 241 are single individuals. As a result of one-way variance, it has been concluded that self-compassion does not differ significantly according to relationship duration, education level and income level, while relationship satisfaction varies significantly according to relationship duration and income level, but does not differ significantly according to education level. As a result of the t test, it was concluded that self-compassion and relationship satisfaction did not differ significantly according to gender, while self-compassion and relationship satisfaction differed significantly according to marital status. In the regression analysis, it was concluded that self-compassion predicted relationship satisfaction at a statistically significant level.

Geliş Tarihi:

01.06.2021

Kabul Tarihi:

23.12.2021

Yayın Tarihi:

31.12.2021

Atf: Çoban, Y. (2021). Öz-şefkat ile ilişki doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-139.

Citation: Çoban, Y. (2021). Analyzing the relationship between self-compassion and relationship satisfaction. *Muş Alparslan University Faculty of Education Journal*, 1(2), 128-139.

¹ Bu çalışmadaki veriler 2020 yılı Mart ayında toplanmıştır. Veriler 2021 yılından önce toplandığı için etik kurul bilgilerine ihtiyaç duyulmamıştır.

² Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

Barad (2007) şefkati, başka kişilerin acısını tanımak, anlamak ve o acıya duyarlı olmakla birlikte acıyı diğer kişiyle beraber hissetmek olarak tanımlamaktadır (Barad, 2007; Lazarus, 1993). Başka bir tanımda ise Kanov ve arkadaşları (2004) şefkati, başkalarını önemseyip anlamayı, onların duygularına katılarak, duygularına uygun dönütler vermekle birlikte kişileri bir arada tutabilecek bir güç olarak tanımlamaktadırlar. Lilius ve arkadaşları (2011) da Kanov ve arkadaşlarından (2004) farklı olarak şefkati, kişileri bir arada tutabilecek bir güç değil de bir kabiliyet olarak değerlendirmişlerdir. Condon ve Feldman Barrett (2013) ise şefkati; tüm bireylerin yaşayabileceği acıları, tecrübe olarak görme yeteneği ve başkalarının acılarına karşı duyarlı, ilgili ve empatik olabilmek olarak tanımlamışlardır. Kısaca şefkat, başkalarının acı ve ihtiyaçlarını fark ederek, yaşanan durumunun herkesin başına gelebilecek olduğunu bilip kabullenerek, acı çeken kişilerin duygularını anlayarak duygularıyla birliktelik sağlamak ve acı çeken kişiyi yaşanan durumu en az hasarla atlatabilmesi için destek olmak olarak ifade edilen bir terimdir (Strauss ve diğ., 2016).

Öz-şefkat ise kişinin başkalarına sunduğu bu şefkatli tavır ve davranış şekillerini kendine yöneltmesi olarak tanımlanmaktadır, aynı zamanda kişinin yardım etme çabasının ve isteğinin kendi şahsına yöneltmesi olarak da ele alınmaktadır (Yıldırım, 2018). Germer (2009) ise öz-şefkati “kişinin kendi ihtiyaçları doğrultusunda, kendisine öz-bakım sunabilmesi” olarak yorumlamaktadır. Öz-şefkat kapsamlı olarak ilk defa Neff (2003) tarafından ele alınarak incelenen ve kişinin olumsuz duygularını fark ederek bu duygularını kabullenmesi, yaşanan durum her neyse ortaya çıkan olumsuz duygunun insan olmakla ilgili olduğunu ve bu durumun tüm insanların başına gelebilecek bir duygu olduğunu kabullenerek, yaşanan tüm olumsuz duygulara rağmen kişinin kendine nazik ve sevecen olması olarak tanımlanan bir kavramdır (Neff, 2003). Neredeyse her insan, acı deneyimlerde bulunur, yaşantılarımız dahilinde acı çekmek kaçınılmazdır. Huzurlu bir yaşam için acının hayatın bir parçası olduğunu kabul etmek ve onunla baş edebilmek gerekmektedir (Rubin, 2013). Önemli olan, acı verici deneyimlerle nasıl başa çıktığınızdır. Sağlıklı bir başa çıkma tarzı öz-şefkat olarak kabul edilir. (Neff, 2003). Bu sebeple bireylerin kendi ruh sağlıklarını korumak ve acıyla sağlıklı baş edebilmek adına başka insanlarla şefkat alt yapılı ilişkiler (Gilbert ve diğ., 2017; Jinpa, 2015) kurdukları gibi kendileriyle de şefkat temelli bir ilişki kurmaları, öz şefkatli davranışları oldukça önemlidir (Neff ve diğ., 2007).

Bireyler yaşamları boyunca önemli gelişim dönemlerinden geçmektedirler. Bu gelişim dönemlerinin her birinde yerine getirilmesi gereken gelişim görevleri bulunmaktadır. Havighurst'a göre bu dönemler; bebeklik, ilk çocukluk, son çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik, orta yetişkinlik ve yaşlılık dönemidir (Ersanlı, 2012). Ergenlik dönemi, çocukluktan genç yetişkinliğe geçişin arasında bulunan oldukça karmaşık ve gelişim krizlerinin yoğun olduğu bir dönemdir. Ergen bireyin bu dönemi sağlıklı bir şekilde geçirebilmesi için aile desteği, akran desteği, popüler yaşam gibi birçok değişkenin yanında öz-şefkatin de destekleyici rolü olabileceği düşünülmektedir (Neff & McGehee, 2010). Bahadır (2006), geç ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki gelişim ödevlerinden önemli

noktalarından birinin de duygusal ilişkiler olduğunu belirtmektedir (Bahadır, 2006). Erikson (1968) psikososyal gelişim kuramında romantik ilişkilerin gençlerin gelişimleri üzerindeki öneminden söz etmektedir. Ayrıca Eryılmaz ve Ercan (2013) romantik ilişkinin, yakın ilişki döneminde olan 19-26 yaş aralığındaki kişilerin en önemli psikososyal gelişim görevlerinden biri olduğunu belirtmektedirler.

İnsanlar yaşantıları boyunca sürekli olarak diğerleriyle iletişim ve ilişki kurmaktadır. Bu ilişki, iletişim ve temas halinde olma durumu bireylerin romantik ilişkilerinin de ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Collins (2003) romantik ilişkiyi, iki kişinin karşılıklı ve gönüllü olarak katılım gösterdiği ilişki şekli olarak tanımlamaktadır. İlişki doyumu ise romantik bir ilişkide ki tarafların ilişkileriyle ilgili olarak pozitif duygularını değerlendirmeleri olarak açıklanabilmektedir. Benzer şekilde ilişkili olunan kişiye karşı olumlu duygular ve bireyler arasındaki çekimin değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda ise romantik ilişki; bireyin partneri ile olan ilişki kalitesine göre, partnerine karşı geliştirdiği tutum olarak açıklanırken (Dainton ve diğ., 1994), “bireyin beklentileri ile partnerin davranışları arasındaki ilişki” olarak da tanımlanabilmektedir (Sabatelli, 2418). Saraç (2013)’ın da belirttiği gibi ilişki doyumu pek çok araştırmacı tarafından benzer şekillerde tanımlanmıştır.

Romantik ilişkiler bireylerin ‘genel iyi oluşlarını arttırarak hayatta kalma mekanizmasını güçlendirmekte’ olduğundan ilişkiden sağlanan doyumun ne kadar önemli olduğunu görebilmekteyiz (Fletcher ve diğ., 2015). İlişkiden doyum sağlandığı sürece birey partnerinden ve ilişkisinden istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya devam edebilmek için ilişkiyi sürdürme eğiliminde olur (Hendrick, 2004).

Belirtilen tanım ve açıklamalar ışığında ergenlik döneminin karmaşıklığını atlatabilme de öz-şefkatın etkili olacağı ve yine ergenlik döneminde romantik ilişkilerin önem kazanacağı görülmektedir. Açıklanan kavramların aynı gelişim döneminde önem kazanması sebebiyle öz şefkat ile ilişkiler arasında bağ olduğu düşünülmektedir. Ergenlik dönemiyle önem kazanan bu kavramların daha sonraki gelişim dönemlerinde de yaşantımızda olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma da 18 yaş üstü ve romantik ilişkisi olan bireylerin ilişki doyumları ile öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Romantik ilişkisi olan bireylerin öz şefkat ve ilişki doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bu çalışmada niceliksel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada, romantik ilişkisi olan bireylerin öz şefkat düzeyleri bağımsız değişken olarak ele alınırken ilişki doyumu bağımlı değişken olarak incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini romantik ilişkisi olan ve 18 yaşının üzerinde olan bireyler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlerken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini romantik ilişkisi olan ve 18 yaşının üzerinde olan 312 (%61,78) kadın, 193 (%38,21) erkek 505 kişi oluşturmaktadır. Bu katılımcıların 264'i (%52,27) evli, 241'i (%47,72) bekar bireylerdir. Bütün katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Hazırlanan demografik bilgi formu ve izinleri alınarak kullanılan ölçekler online ortama aktarılarak verilerin toplanması işlemi gerçekleştirilmiştir.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan form, ankete katılan katılımcılar hakkında bilgi edinmek için literatür bilgileri göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Form katılımcıların yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, medeni durumu ve ilişki durumu ile ilgili soruları içermektedir.

İlişki Doyumu Ölçeği: Ölçek ilişki doyumunu ölçmek amacıyla 2418 yılında Hendrick tarafından geliştirilmiş olup, 2001 yılında Türkçe uyarlaması Curun tarafından yapılmıştır. 7 maddeden oluşan ölçek 7 basamaklı Likert tipinden oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanan maddeler 4. ve 7. Maddelerdir. Faktör analizine göre tek boyutlu yapıya sahip olan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .86'dır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe ilişki doyumunun yüksek olduğu düşünülmektedir (Curun, 2001). Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı da ölçeğin toplam puanı .92'dir.

Öz-Şefkat Ölçeği: Öz-Şefkat ölçeği Raes, Pommier, Neff ve Van Gucht tarafından 2011 yılında geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlaması Yıldırım ve Sarı tarafından 2018' de yapılmıştır. 11 maddeden oluşan anket 5 basamaklı Likert tipinden oluşmaktadır. Faktör analizine göre tek boyutlu yapıya sahip olan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .75'dir. Ölçekteki 1., 4., 8.,9., 10. ve 11. maddeler ters puanlanmakta olup, puanlar yükseldikçe öz-şefkatin de yüksek olduğu düşünülmektedir (Yıldırım ve Sarı, 2018). Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı da ölçeğin toplam puanı .71'dir.

Verilerin Analizi

Öz-şefkat ve İlişki Doyumu puanlarının kişisel bilgi formunda bulunan sorulardan cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek adına Bağımsız Örneklemeler-T testi ile diğer değişkenlerden olan yaş, eğitim düzeyi, medeni durum ve ilişki durumu açısından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koyabilmek adına tek yönlü varyans analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Bu nedenle ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Veri analizinde SPSS 22.0 kullanılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan bu incelemelere dayanarak öz-şefkat ile ilişki doyumu arasındaki ilişkilere aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir. Verilerin normallik testine ilişkin bulgular Tablo 1'de, basıklık ve çarpıklık değerlerine ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Normallik Testi

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	N	p	Statistic	N	p
Öz Şefkat	.060	505	.000	.989	505	.001
İlişki Doyumu	.128	505	.000	.915	505	.000

Tablo 1'e göre veri setinin normal dağılım göstermediği görülerek ölçek puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak kullanılacak testlere karar verilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 2. Değişkenlerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık
Öz Şefkat	-0.522	0.119
İlişki Doyumu	0.131	-0.829

T

Tablo 2 verilerine göre Öz-şefkat ve İlişki doyumu ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri, +1.50,-1.50 aralığında ve örneklem sayısı 30'un üzerinde olduğu için normal dağılım göstermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick, 2007).

Bulgular

Öz-şefkat Ölçeğinden alınabilecek maksimum değer 55.00 ve minimum değer 11.00 iken katılımcıların aldığı maksimum değer 53.00 ve minimum değer 22.00 olarak saptanmıştır. Katılımcıların ortalama öz-şefkat puanı 35.65 olarak hesaplanmıştır. İlişki Doyumu Ölçeğinden ise alınabilecek maksimum değer 49.00 ve minimum değer 7.00'dir ve katılımcıların aldığı maksimum değer 49.00 ve minimum değer de 7.00 olarak saptanmıştır. Katılımcıların ortalama ilişki doyumu puanı 38.50 olarak hesaplanmıştır. Verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	N	Ortalama	Maksimum Değer	Minimum Değer	Standart Sapma
Öz Şefkat	505	35.65	53.00	22.00	6.69
İlişki Doyumu	505	38.50	49.00	7.00	9.22

Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda öz-şefkat ile ilişki doyumunun ($r = .278$), pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Öz-şefkat düzeyinin ilişki doyumunu üzerindeki yordayıcı rolünü incelemek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öz Şefkat'in İlişki Doymu Üzerindeki Yordayıcı Rolünün İncelenmesine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

	B	SH _B	β	t	R	R ²	F
Sabit	24.91	2.14		11.63			
Öz Şefkat	0.38	0.05	.277	6.46	.27	0.77	41.77

Öz şefkatin, ilişki doymu üzerindeki yordayıcı rolü tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur. Buna göre, öz şefkatin ilişki doymunu pozitif olarak yordamaktadır ($R^2=0.77$; $R=0.27$, $F= 41.77$, $p<0.05$). Katılımcıların öz şefkat düzeyleri ilişki doymu düzeylerini %7.7 oranında açıkladığı anlaşılmıştır.

Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırmada cinsiyete göre öz-şefkat ve ilişki doymunun anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği t testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öz-Şefkat ve İlişki Doymu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh _{\bar{x}}	t Testi		
						t	Sd	p
Öz-Şefkat	Kadın	312	35.35	7.01	.39	-1.30	503	.192
	Erkek	193	36.15	6.12	.44		447	
İlişki Doymu	Kadın	312	38.56	9.35	.52	0.16	503	.867
	Erkek	193	38.41	9.02	.64		418	

Tablo 5 incelendiğinde öz-şefkat ($t=-1.30$, $p> 0.05$) ve ilişki doymu ($t=0.16$, $p> 0.05$) puanlarının cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Medeni Duruma İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öz-Şefkat ve İlişki Doymu Puanlarının Medeni Durum Açısından İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh _{\bar{x}}	t Testi		
						t	Sd	p
Öz-Şefkat	Kadın	264	35.95	6.71	.41	1.05	503	.294
	Erkek	241	35.32	6.67	.43		499.34	
İlişki Doymu	Kadın	264	39.15	9.31	.57	1.65	503	.098
	Erkek	241	37.79	9.08	.58		500.74	

Tablo 6 incelendiğinde öz-şefkat ($t=1.05$, $p> 0.05$) ve ilişki doymu ($t=1.65$, $p> 0.05$) puanlarının medeni durum açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

İlişki Süresine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öz-Şefkat ve İlişki Doyumu Puanlarının İlişki Süresi Açısından İncelenmesine İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öz-Şefkat	G.Arası	142.798	4	35.70	.795	.529
	G.İçi	22463.24	500	44.94		
	Toplam	22606.48	504			
İlişki Doyumu	G.Arası	1652.69	4	413.17	5.015	.001
	G.İçi	41193.53	500	82.38		
	Toplam	42846.22	504			

Tablo 7 incelendiğinde öz-şefkat ($F=.795$, $p>0.05$) puanlarının ilişki süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği, ilişki doyumu ($F=5.015$, $p<0.05$) puanlarının ise ilişki süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın kaynağını ortaya çıkarabilmek adına uygulanan Sidak çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın 0-6 ay ($\bar{x}=34.70$) ilişki süresi ile 6-12 ay ($\bar{x}=40.31$) ilişki süresine sahip olan gruplar, 0-6 ay ($\bar{x}=34.70$) ilişki süresi ile 1-5 yıl ($\bar{x}=39.85$) ilişki süresine sahip olanlar ve 0-6 ay ($\bar{x}=34.70$) ilişki süresi ile 5-10 yıl ($\bar{x}=38.67$) ilişki süresine sahip olan gruplardan kaynaklandığı gözlemlenmiştir ($p<0.05$).

Gelir Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öz-Şefkat ve İlişki Doyumu Puanlarının Gelir Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öz-Şefkat	G.Arası	78.993	3	26.33	.586	.625
	G.İçi	22527.05	501	44.96		
	Toplam	22606.04	504			
İlişki Doyumu	G.Arası	667.91	3	222.63	2.645	.049
	G.İçi	42178.31	501	84.18		
	Toplam	42846.22	504			

Tablo 8 incelendiğinde öz-şefkat ($F=.586$, $p>0.05$) puanlarının gelir düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği, ilişki doyumu ($F=2.645$, $p<0.05$) puanlarının ise gelir düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın kaynağını ortaya çıkarabilmek adına uygulanan Sidak çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın gelir düzeyi 0-2500 TL ($\bar{x}=37.33$) olan ve gelir düzeyi 8000+ TL ($\bar{x}=41.45$) olan gruplardan kaynaklandığı gözlemlenmiştir ($p<0.05$).

Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öz-Şefkat ve İlişki Doyumu Puanlarının Eğitim Durumu Açısından İncelenmesine İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
--------------------	----------------	-----------	-----------	-----------	----------	----------

Öz-Şefkat	G.Arası	303.780	6	50.63	1.131	.343
	G.İçi	22302.26	498	44.78		
	Toplam	22606.04	504			
İlişki Doyumu	G.Arası	578.154	6	96.35	1.135	.340
	G.İçi	42268.07	498	84.87		
	Toplam	42846.22	504			

Tablo 9 incelendiğinde öz-şefkat ($F=1.131$, $p>0.05$) puanları ve ilişki doyumu ($F=1.135$, $p>0.05$) puanları eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için kullanılan korelasyon analizi sonucunda öz-şefkat ile ilişki doyumu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan regresyon analizinde de öz-şefkatin ilişki doyum değişkenini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan t testi sonucunda öz-şefkat ve ilişki doyumunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılrken, öz-şefkat ve ilişki doyumunun medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans sonucunda öz-şefkatin ilişki süresine, eğitim düzeyine ve gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ilişki doyumunun ise ilişki süresine ve gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların veri analizlerine göre öz-şefkatin ilişki doyum değişkenini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı sonucu Neff ve Beretvas'ın (2013) 'Romantik ilişkilerde öz-şefkatin rolü' isimli çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Katılımcıların veri analizlerine göre öz-şefkat ve ilişki doyumunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz-şefkat düzeylerini konu alan Kıcalı'nın (2015), Özyeşil'in (2011), Şenyuva ve arkadaşlarının (2014) araştırmaları incelendiğinde öz-şefkat düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını gözlemlenirken, Öveç (2007) ile Tel ve Sarı'nın (2016) araştırmaları cinsiyet açısında farklılık olduğunu söylemektedir. Yine başka bir araştırma da evli kadın ve erkek katılımcılar arasında evlilik doyumu açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (Hamamcı, 2005). Beştav (2007) tarafından yürütülen başka bir çalışmada da romantik ilişki doyumu düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine, Tucker ve Horowitz (2411) de romantik ilişki doyumu açısından cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık bulamamışlardır. Ancak evlilik uyumu ile ilgili Çakmak-Tolan'ın (2015) çalışmasında ise kadınların evlilik uyum düzeyinin daha yüksek olduğunu gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Benzer şekilde Fowers da (1991), kadınların ilişki doyumlarının daha yüksek olduğunu gösteren bulgular elde etmiştir. Görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre

birçok çalışmada farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunu destekleyen araştırmalar da karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan tek yönlü varyans sonucunda ilişki doyumunun eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Kalmijn (1999) tarafından yapılan 'Çocuk Yetiştirmede Babaların Katılımı ve Evliliğin Algılanan İstikrarı' isimli çalışma da kadınların eğitim düzeyi arttıkça yaşadıkları evlilik sorunlarının arttığını sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma öz-şefkat ve ilişki doyumunu konusunda çalışma yapacak araştırmacılara destekleyici olarak kullanılabilir. Ayrıca araştırma esnasında fark edilen ve öz-şefkat geliştirme gibi programların henüz ülkemizde uygulanmaya başlanmamış olması da araştırmacılara fikir verebilir. Bu sayede öz-şefkat düzeyi geliştirme çalışması sonrasında tekrar ilişki doyumunun analiz edilebileceği ve yordayıcılığının da artabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın farklı örneklem grubuyla ve diğerkamlik ve şefkat kavramları da dahil edilerek çalışılması ilişki doyumunu etkileyen faktörleri daha fazla belirlenmesi adına fayda sağlayabilir. Ayrıca farklı araştırma desenleriyle çalışılmasının öz-şefkat ve ilişki doyumu kavramlarının çok yönlü değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bahadır, Ş. (2006). *Romantik ilişkilerde bağlanma stilleri, çatışma çözme stratejileri ve olumsuz duygu durumu düzeltme arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barad, J. A. (2007). The understanding and experience of compassion: Aquinas and the Dalai Lama. *Buddhist-Christian Studies*, 27(1), 11-29. <https://doi.org/10.1353/bcs.2007.0002>
- Beştav, G. (2007). *Romantik ilişki doyumu ile cinsiyet, bağlanma stilleri, rasyonel olmayan inançlar ve aşka ilişkin tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Curun, F. (2001). *The effects of sexism and sex role orientation on romantic relationship satisfaction*. Master of science, Middle East Technical University, The Department of Educational Sciences.
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 1-24. doi: 10.1111/1532-7795.1301001.
- Condon, P. ve Feldman Barrett, L. (2013). Conceptualizing and experiencing compassion. *Emotion*, 13(5), 817-821. <https://doi.org/10.1037/a0033747>

- Çakmak Tolan, Ö. (2015). *Evlilik uyumunun kişilik özellikleri, ilişkiye dair inançlar ve çatışma çözüm stilleri bağlamında yordanması (Diyarbakır ili örneği)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dainton, M., Stafford, L. & Canary, D. J. (1994). Maintenance strategies and physical affection as predictors of love, liking, and satisfaction in marriage. *Communication Reports*, 7(2), 88-98. <https://doi.org/10.1080/08934219409367591>
- Duran-Bozkurt, E. (2014). *Eveli ve çalışan bireylerin tükenmişlik düzeyleri ile evlilik doyumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W: Norton & Company Inc.
- Ersanlı, K. (2012). *Davranışlarımız*. Birleşik Dağıtım Kitabevi.
- Ercan, L., & Eryılmaz, A. (2013). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Kim Başlatabilir? Kişilik Özellikleri ve Kimlik Statüleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 63-80.
- Fletcher, G. J., Simpson, J. A., Campbell, L., & Overall, N. C. (2015). Pair-bonding, romantic love, and evolution: The curious case of Homo sapiens. *Perspectives on Psychological Science*, 10(1), 20-36. <https://doi.org/10.1177/1745691614561683>
- Fowers, B. J. (1991). His and her marriage: A multivariate study of gender and marital satisfaction. *Sex Roles*, 24(3-4), 209-221. <https://doi.org/10.1007/BF00288892>
- Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.
- Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., ... ve Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. *Journal of Compassionate Health Care*, 4(1), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s40639-017-0033-3>
- Hamamcı, Z. (2005). Dysfunctional relationship beliefs in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior and Personality*, 33, 313-328. <https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.4.313>
- Hendrick, S. S. (2004). *Understanding close relationships*. Pearson Education.
- Jinpa, T. (2015). *A Fearless Heart: Why compassion is the key to greater wellbeing*. Piatkus.
- Kalmijn, M. (1999). Father involvement in childrearing and the perceived stability of marriage. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 409-421. <https://doi.org/10.2307/353758>
- Kanov, J. M., Maitlis, S., Worline, M. C., Dutton, J. E., Frost, P. J. ve Lilius, J. M. (2004). Compassion in organizational life. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 808-827. <https://doi.org/10.1177/0002764203260211>

- Kıcalı Ü. Ö., (2015) *Öz-şefkat ve tekrarlayıcı düşünmenin olumsuz duygulanım ve depresyon ile ilişkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, L. (2019). *Romantik ilişkisi olan üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve kişilik özelliklerinin ilişki doyumuna etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lilius, J. M., Worline, M. C., Dutton, J. E., Kanov, J. M. ve Maitlis, S. (2011). Understanding compassion capability. *Human Relations*, 64(7), 873-899. <https://doi.org/10.1177/0018726710396250>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure selfcompassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. D., Rude, S.S., ve Kirkpatrick, K. (2007). An examination of selfcompassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, 908-916. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>
- Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*, 12(1), 78-98. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.639548>
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. ve Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
- Neff, K. D. ve McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Öveç, Ü. (2007). *Öz duyarlık ile öz bilinç, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Rubin, J. B. (2013). *Psychotherapy and Buddhism: Toward an integration*. Boston: Springer Science & Business Media.
- Sabatelli, R., N. (2418). Exploring relationship satisfaction: a social exchange perspective on the interdependence between theory, research, and practice. *Family Relations*, 37(2), 217-222. <https://doi.org/10.2307/584323>

- Saraç, A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunu yordamada akılcı olmayan inançlar ve evlilik öncesi ilişki algılarının rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F. ve Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 47, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.05.004>
- Şenyuva, E., Kaya, H., Işık, B. ve Bodur, G. (2014). Relationship between self-compassion and emotional intelligence in nursing students. *International Journal of Nursing Practice*, 20(6), 588-596. <https://doi.org/10.1111/ijn.12204>
- Tabachnick, B. U. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tel, F. D. ve Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz duyarlılık ve yaşam doyumunu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 292-304. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182922>
- Tucker, C. M., & Horowitz, J. E. (2411). Assessment of factors in marital adjustment. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(4), 243-252. <https://doi.org/10.1007/BF01350828>.
- Tufan Çetin, B. (2010). *Evlilik doyumunun bazı değişkenlere göre yordanması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, M. ve Sarı, T. (2018). Öz-Şefkat ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2502-2517. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-452171>
- Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere yönelik öz-şefkat geliştirme programının öz-şefkat, kendine şefkat vermekten korkma ve öznel iyi oluş üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.