GEÇİCİ KAPAK

Kapak tasarımı
devam ediyor.

BİDGE Yayınları

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Alanında Güncel Çalışmalar

Editör: TUĞBA MUTLU BOZKURT

ISBN: ISBN EKLENECEK

1. Baskı
Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL
Yayınlama Tarihi: -
BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

İÇİNDEKİLER

DOĞA TEMELLİ EĞİTİMDE DUYGU DÜZENLEME: DOĞAL ORTAMIN ÇOCUĞUN DUYGUSAL GELİŞİMİNE KATKISI 1

NÜSEYBE ÖZTÜRK CEYLAN

POZİTİF PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİNDEN EBEVEYNLİK .. 39

ERDİ KULBAŞ

BÖLÜM 0

DOĞA TEMELLİ EĞİTİMDE DUYGU DÜZENLEME: DOĞAL ORTAMIN ÇOCUĞUN DUYGUSAL GELİŞİMİNE KATKISI

NÜSEYBE ÖZTÜRK CEYLAN[1]

Giriş

Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, bireyin yaşam boyu sosyal ve duygusal işlevselliğinin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar doğumdan itibaren çeşitli duygusal uyaranlarla karşılaşmakta; bu uyaranları tanıma, yorumlama, yönetme ve ifade etme becerileri ise büyük ölçüde içinde bulundukları çevre ve bu çevrede kurdukları etkileşimler aracılığıyla gelişmektedir. Duygu düzenleme süreci geleneksel olarak ebeveyn-çocuk etkileşimleri ve yapılandırılmış eğitim ortamları çerçevesinde ele alınmıştır. Bununla birlikte, çocukların duygusal deneyimleri yalnızca bu ortamlarla sınırlı değildir. Özellikle korku, heyecan, hayal kırıklığı ve merak gibi yoğun duyguların ortaya çıktığı doğal ortamlar, çocukların duygularını deneyimledikleri, anlamlandırdıkları ve düzenlemeyi öğrendikleri önemli bağlamlar sunmaktadır. Bir böceğin ani hareketi

[1] Dr. Öğr. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, Orcid: 0000-0002-3187-9594

karşısında duyulan korku, bir dal üzerinde dengede kalmaya çalışırken yaşanan kaygı, çamurun beklenmedik dokusuyla karşılaşmanın yarattığı şaşkınlık ya da bir kuş sesinin uyandırdığı hayranlık, doğal çevrenin çocukların duygusal deneyimleri üzerindeki etkisini ortaya koyan örneklerdir.

Bu bölümde, doğal ortamların çocukların duygu düzenleme süreçlerine katkısı, bu ortamların yalnızca birer öğrenme mekânı olarak değil, aynı zamanda duygusal düzenlemeyi destekleyen çevresel kaynaklar olarak değerlendirilmesi üzerinden ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, doğanın çocuğun duygu düzenleme sürecinde bir *ortak düzenleyici* (*co-regulator*) olarak işlev görebileceği görüşü tartışılmaktadır. İlk olarak, duygu düzenlemenin kavramsal temelleri Gross'un süreç modeli ve Thompson'ın gelişimsel yaklaşımı çerçevesinde incelenecektir. Ardından, doğal ortamların dikkat ve stres üzerindeki etkileri Dikkat Restorasyon Kuramı ve Stres Azaltma Kuramı bağlamında değerlendirilecektir. Üçüncü olarak, riskli oyun deneyimlerinin çocukların hayal kırıklığına tolerans geliştirme ve duygusal dayanıklılık kazanma süreçleriyle ilişkisi ele alınacaktır. Son olarak, orman okulları ve açık hava pedagojisi uygulamalarına ilişkin araştırma bulguları değerlendirilerek erken çocukluk eğitiminde doğal ortamların duygu düzenlemeyi destekleyici potansiyeline ve Türkiye bağlamındaki uygulamalara yönelik çıkarımlara yer verilecektir.

Duygu Düzenleme: Kavramsal Çerçeve

Gross'un Süreç Modeli

Duygu düzenlemenin sistematik bir araştırma alanı olarak gelişmesinde James Gross'un çalışmaları önemli bir dönüm noktası oluşturmuştur. Gross, duygu düzenlemeyi bireylerin hangi duyguları, ne zaman ve nasıl deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini etkileyen süreçler bütünü olarak tanımlamaktadır. Gross'un 1998 yılında ortaya koyduğu ve daha sonraki çalışmalarında geliştirdiği

duygu düzenlemenin süreç modeli (*process model of emotion regulation*), duygunun ortaya çıkış sürecinde müdahale edilebilecek beş temel düzenleme noktasını tanımlamaktadır. Bunlar; (a) durum seçimi (*situation selection*), bireyin belirli duyguları ortaya çıkarabilecek durumlara girme veya bu durumlardan kaçınma yönündeki tercihlerini; (b) durumu değiştirme (*situation modification*), mevcut durumun fiziksel ya da sosyal koşullarını düzenlemeyi; (c) dikkati yönlendirme (*attentional deployment*), dikkatin duygusal açıdan anlamlı uyaranlara yöneltilmesini veya bu uyaranlardan uzaklaştırılmasını; (d) bilişsel değişim (*cognitive change*), içinde bulunulan durumun anlamının yeniden yorumlanmasını ve (e) tepki düzenleme (*response modulation*), duygunun fizyolojik, davranışsal veya dışavurumsal bileşenleri üzerinde değişiklik yapılmasını ifade etmektedir (Gross, 1998, 2002).

Modelin temel katkılarından biri, duygu düzenleme stratejilerini duygunun ortaya çıkış sürecine müdahale ettikleri aşamaya göre sınıflandırmasıdır. Bu doğrultuda Gross, düzenleme stratejilerini öncül odaklı (*antecedent-focused*) ve tepki odaklı (*response-focused*) olmak üzere iki temel kategoride ele almaktadır. Öncül odaklı stratejiler, duygusal tepki bütünüyle ortaya çıkmadan önce sürece müdahale ederken tepki odaklı stratejiler, duygusal tepkinin oluşmasının ardından bu tepkinin bileşenlerini değiştirmeye yönelmektedir. Bilişsel yeniden değerlendirme (*cognitive reappraisal*), durumun anlamını yeniden yorumlayarak duygusal tepkinin niteliğini veya yoğunluğunu değiştirmeyi amaçlayan öncül odaklı bir stratejidir. Duygusal bastırma (*expressive suppression*) ise ortaya çıkmış duygunun dışavurumunu engellemeye yönelik tepki odaklı bir stratejidir. Gross'un (2002) bulguları, bu iki stratejinin duygusal deneyim ve dışavurum üzerindeki etkilerinin birbirinden farklılaşabildiğini göstermektedir. Özellikle bastırmanın duygunun dışarıya yansıtılmasını azaltmasına karşın duygusal deneyimi ve

fizyolojik uyarılmayı aynı ölçüde azaltmayabileceği belirtilmektedir.

Gross'un süreç modeli yetişkinlerle yürütülen araştırmalar temelinde geliştirilmiş olmakla birlikte, duygu düzenlemenin farklı aşamalarını ve stratejilerini sistematik biçimde ele alması bakımından erken çocukluk dönemindeki süreçleri anlamak için de işlevsel bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte, modelin okul öncesi döneme uygulanmasında gelişimsel özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu dönemde çocukların bilişsel, dilsel ve yürütücü işlev becerileri henüz gelişimini sürdürdüğünden, bilişsel yeniden değerlendirme gibi karmaşık düzenleme stratejilerini bağımsız ve tutarlı biçimde kullanma kapasiteleri sınırlı olabilir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde duygu düzenleme, yalnızca çocuğun bireysel becerileri üzerinden açıklanamaz; bakım verenlerin ve öğretmenlerin sağladığı sosyal destek ile çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin özellikleri de bu sürecin anlaşılmasında dikkate alınmalıdır. Bu yaklaşım, doğal ortamların çocukların duygusal deneyimlerini şekillendirme ve duygu düzenleme girişimlerini destekleme potansiyelinin ayrıca incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Thompson'ın Gelişimsel Perspektifi

Ross Thompson, duygu düzenlemenin gelişimsel boyutunun açıklanmasına önemli katkılar sunan araştırmacılardan biridir. Thompson (1994), duygu düzenlemeyi dışsal (*extrinsic*) ve içsel (*intrinsic*) süreçlerin etkileşimi çerçevesinde ele almakta ve gelişim sürecinde dışsal düzenleme kaynaklarına duyulan gereksinimin zamanla azalırken çocuğun içsel düzenleme kapasitesinin giderek geliştiğini vurgulamaktadır. Bebeklik döneminde duygu düzenleme büyük ölçüde bakım verenlerin desteğine dayanır. Bebeğin fizyolojik uyarılmasını yatıştırma, dikkatini farklı uyaranlara yönlendirme ve duygusal ifadelerine uygun biçimde karşılık verme gibi işlevler, yetişkinlerin düzenleyici katkılarıyla yerine getirilir.

Çocuğun gelişimiyle birlikte öz düzenleme becerileri de ilerler; ancak okul öncesi dönemde bu beceriler henüz gelişimini sürdürdüğünden, çocuğun duygularını düzenleme kapasitesi içinde bulunduğu koşullara ve çevresinden aldığı desteğe bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Thompson'ın (1994; 2011) yaklaşımı, duygu düzenlemenin anlaşılması bakımından üç temel noktaya dikkat çekmektedir. İlk olarak duygu düzenleme, yalnızca olumsuz duyguların azaltılmasını veya bastırılmasını değil, duygusal tepkilerin bağlama ve bireyin amaçlarına uygun biçimde düzenlenmesini de kapsar. Bu kapsamda olumlu duyguların sürdürülmesi ve belirli durumlarda duygusal tepkilerin yoğunluğunun artırılması da düzenleme sürecinin bir parçası olabilir. İkinci olarak duygu düzenleme, dikkat süreçleriyle yakından ilişkilidir. Dikkatin belirli uyaranlara yöneltilmesi veya bu uyaranlardan uzaklaştırılması, duygusal deneyimin biçimlenmesini ve duygusal tepkilerin yönetilmesini etkileyebilir. Üçüncü olarak duygu düzenleme, sosyal etkileşimlerden bağımsız bir süreç değildir; bakım verenlerle kurulan ilişkiler ve çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, düzenleme stratejilerinin gelişiminde ve kullanımında önemli rol oynar.

Bu son nokta, duygu düzenlemenin çevresel boyutunu anlamak açısından önemli bir kuramsal hareket noktası sunmaktadır. Duygu düzenleme süreçleri sosyal etkileşimler ve içinde bulunulan koşullarla ilişkili olduğuna göre, çocuğun deneyimlerini şekillendiren çevresel özelliklerin de bu süreçler üzerindeki olası etkileri dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda doğal ortamlar, çocukların dikkatlerini yönlendirebildikleri, farklı duygusal uyaranlarla karşılaştıkları ve duygusal tepkilerini düzenlemeyi deneyimleyebildikleri özgün çevresel bağlamlar olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla doğal çevrenin duygu düzenleme üzerindeki rolünü incelemek, gelişimsel süreçlerle çevresel koşullar arasındaki etkileşimi anlamak bakımından önem taşımaktadır.

Bireysel Farklılıklar: Temperament ve Duygu Düzenleme

Duygu düzenlemenin gelişimsel sürecini açıklamak, yalnızca bu sürecin temel mekanizmalarını ortaya koymakla sınırlı değildir; çocuklar arasında gözlenen bireysel farklılıkların kaynaklarını da anlamayı gerektirir. Calkins (1994), duygu düzenleme gelişimini temperament perspektifinden ele alarak çocukların düzenleme kapasitelerindeki farklılıkların açıklanmasına katkıda bulunmuştur. Bu yaklaşımda, doğuştan gelen bireysel özellikler, özellikle duygusal reaktivite ve dikkat kontrolü, duygu düzenleme becerilerinin gelişimini etkileyen önemli etmenler arasında değerlendirilmektedir. Duygusal reaktivitesi yüksek çocuklar, uyaranlara daha hızlı ve yoğun tepkiler verebildiklerinden, duygusal tepkilerini yönetme sürecinde daha fazla dışsal desteğe ihtiyaç duyabilirler. Bununla birlikte, bu çocukların duygu düzenleme gelişimleri yalnızca temperament özellikleriyle açıklanamaz; bakım verenlerin desteği, çevresel koşullar ve çocuğun deneyimleri de bu süreçte belirleyici olabilir. Dolayısıyla bireysel farklılıkların anlaşılmasında, çocuğun özellikleri ile çevresinden aldığı desteğin birlikte değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Bu yaklaşım, doğa temelli eğitimin duygu düzenleme üzerindeki olası etkilerini bireysel farklılıklar açısından incelemek için bir kuramsal hareket noktası sunmaktadır. Örneğin, yüksek duygusal reaktiviteye sahip çocuklar, yoğun ve sürekli uyaranların bulunduğu ortamlarda duygusal tepkilerini düzenlemekte daha fazla güçlük yaşayabilirler. Gürültü, kalabalık ve yoğun sosyal etkileşimler gibi çevresel özellikler, bazı çocuklar açısından düzenleme gereksinimini artırabilir. Buna karşılık doğal ortamlar, duyusal özellikleri ve sundukları deneyimler bakımından farklı düzenleme olanakları sağlayabilir. Kaplan'ın (1995) Dikkat Restorasyon Kuramı çerçevesinde ele aldığı *büyülenme* (*fascination*) kavramı, bireyin dikkatini yoğun bir çaba gerektirmeden kendiliğinden yönelten çevresel özelliklere işaret

etmektedir. Yaprakların hareketi, suyun akışı ve kuş sesleri gibi doğal uyaranlar, dikkatin istemli çaba gerektirmeden yönelmesine olanak sağlayabilir. Bununla birlikte, doğal ortamların bütün çocuklar için her koşulda yatıştırıcı olduğu varsayılmamalıdır. Çocuğun duyusal hassasiyetleri, bireysel tercihleri ve çevresel koşullar, bu deneyimlerin nasıl algılandığını etkileyebilir.

Bu çerçevede, yüksek duygusal reaktiviteye sahip çocukların doğa temelli eğitim uygulamalarından diğer çocuklara kıyasla daha fazla yarar sağlayabileceği ileri sürülebilir. Ancak bu önerme, doğrudan kanıtlanmış bir sonuçtan ziyade, deneysel ve boylamsal araştırmalarla sınanması gereken bir hipotez olarak değerlendirilmelidir. Özellikle çocukların temperament özellikleri ile doğal ortamlardaki duygu düzenleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, doğa temelli uygulamaların hangi çocuklar için ve hangi koşullarda daha işlevsel olabileceğinin anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Calkins'in (1994) yaklaşımı çerçevesinde ele alınabilecek bir diğer önemli konu, duygu düzenleme becerilerinin bağlama göre değişkenlik gösterebilmesidir. Çocuklar, belirli kişilerle veya ortamlarda etkili düzenleme stratejileri sergilerken farklı sosyal koşullarda aynı becerileri kullanmakta güçlük yaşayabilirler. Bu durum, duygu düzenlemenin yalnızca çocuğun bireysel kapasitesiyle açıklanamayacağını; sosyal ilişkilerin ve içinde bulunulan koşulların da düzenleme sürecinde rol oynadığını göstermektedir. Benzer bir bakış açısıyla, fiziksel çevrenin özelliklerinin de çocukların duygusal tepkileri ve düzenleme davranışlarıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte, aynı çocuğun sınıf ve doğal ortamda farklı düzenleme davranışları sergilemesi, tek başına düzenlemenin çocuk-çevre etkileşiminin bir ürünü olduğunu kanıtlamaz; bu farklılıkların ortamın hangi özelliklerinden kaynaklandığının ayrıca incelenmesi gerekir. Bu nedenle doğal ortamların duygu düzenlemeyi destekleyen bir kaynak olarak değerlendirilmesi,

çocukların bireysel özelliklerini ve çevresel koşulları birlikte ele alan bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır.

Doğal Ortamın Düzenleyici Mekanizmaları

Dikkat Restorasyon Kuramı (Attention Restoration Theory - ART)

Çevre psikolojisinin temel kuramsal yaklaşımlarından biri olan Dikkat Restorasyon Kuramı (*Attention Restoration Theory*), Stephen ve Rachel Kaplan'ın çalışmaları doğrultusunda geliştirilmiştir (Kaplan & Kaplan, 1989; Kaplan, 1995). Kuram, gündelik yaşamda sürekli kullanılan yönlendirilmiş dikkatin (*directed attention*) zamanla zihinsel yorgunluğa yol açabileceğini ve doğal ortamların bu yorgunluğun giderilmesini destekleyen özellikler taşıdığını ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre doğal çevreler, bireyin istemli dikkatini sürekli kullanmasını gerektirmeden çevreyle etkileşim kurmasına olanak tanıyarak dikkat kapasitesinin yenilenmesine katkıda bulunabilir.

Kaplan (1995), çevrenin restoratif potansiyelini dört temel özellikle açıklamaktadır. Bunlardan ilki, uzaklaşma hissi (*being away*) olup bireyin gündelik sorumluluklarından ve alışılmış çevresinden fiziksel veya psikolojik olarak uzaklaşabilmesini ifade etmektedir. İkincisi, genişlik (*extent*) özelliğidir ve çevrenin keşfedilebilir, tutarlı ve bütünlük taşıyan bir deneyim alanı sunmasıyla ilişkilidir. Üçüncüsü, büyülenme (*fascination*), bireyin dikkatini yoğun bir istemli çaba gerektirmeden kendiliğinden çeken çevresel özelliklerin varlığına işaret etmektedir. Su sesleri, yaprakların hareketi ve ışığın doğal yüzeyler üzerindeki değişimi bu tür uyaranlara örnek verilebilir. Dördüncüsü ise uyumluluk (*compatibility*) olup çevrenin sunduğu olanakların bireyin ihtiyaçları, amaçları ve eğilimleriyle örtüşmesini ifade etmektedir. Bu dört özellik birlikte değerlendirildiğinde, doğal ortamların restoratif potansiyelinin yalnızca görsel niteliklerinden değil, bireyin

çevreyle kurduğu ilişkinin niteliğinden de kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Dikkat Restorasyon Kuramı'nın okul öncesi döneme uygulanması, çocukların gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Kuramın temel kavramları, özellikle yönlendirilmiş dikkat ve istemsiz dikkat arasındaki ayrım, çocukların dikkat becerilerinin gelişimsel niteliği çerçevesinde ele alınmalıdır. Okul öncesi dönemde dikkat kontrolü ve yürütücü işlevler gelişimini sürdürdüğünden, yetişkinler için tanımlanan dikkat süreçlerinin çocuklarda aynı biçimde işlediği varsayılamaz. Bununla birlikte, bu durum kuramın erken çocukluk döneminde kullanılmasını geçersiz kılmaz; aksine, kuramsal kavramların çocukların bilişsel ve duyusal gelişimleri doğrultusunda değerlendirilmesini gerekli kılar.

Bu bağlamda, doğal ortamların okul öncesi çocuklar üzerindeki olası restoratif etkileri yalnızca dikkat süreçleri üzerinden değil, duyusal deneyimler ve bedensel etkileşimler üzerinden de incelenebilir. Toprağın dokusu, suyun sesi, rüzgârın cilt üzerindeki etkisi ve doğal nesnelerin farklı duyusal özellikleri, çocukların çevreyle çok duyulu bir ilişki kurmasına olanak tanımaktadır. Bu deneyimlerin çocukların dikkat yönelimleri, duygusal tepkileri ve fizyolojik uyarılma düzeyleriyle nasıl ilişkili olduğu ise ayrıca araştırılması gereken bir konudur. Dolayısıyla duyusal ve bedensel deneyimlerin ön plana çıkarılması, Dikkat Restorasyon Kuramı'nın temel ilkelerinin yerine geçen alternatif bir açıklama olarak değil, kuramın erken çocukluk bağlamında yorumlanmasını zenginleştirebilecek tamamlayıcı bir perspektif olarak ele alınmalıdır.

Bu yaklaşım, doğal ortamların çocukların duygu düzenleme süreçleriyle ilişkisini açıklamak bakımından da önem taşımaktadır. Doğal çevrelerin dikkat süreçlerini desteklemesi, çocukların duygusal tepkilerini yönetmelerine dolaylı olarak katkıda

bulunabilecek bir mekanizma olabilir. Bununla birlikte, dikkat restorasyonu ile duygu düzenleme aynı süreçler değildir; aralarındaki ilişkinin niteliği ve olası aracılık mekanizmaları ampirik bulgular doğrultusunda değerlendirilmelidir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde doğanın restoratif potansiyelini incelemek, dikkat süreçleri, duyusal deneyimler ve duygu düzenleme arasındaki ilişkileri birlikte ele alan gelişimsel bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır.

Stres Azaltma Kuramı (Stress Reduction Theory - SRT)

Ulrich'in psiko-evrimsel yaklaşımına dayanan Stres Azaltma Kuramı (*Stress Recovery Theory*), doğal çevrelerin stres tepkileri üzerindeki etkilerini fizyolojik ve duygusal süreçler üzerinden açıklamaktadır (Ulrich vd., 1991). Ulrich ve çalışma arkadaşları, deneysel araştırmalarında katılımcıları önce stres oluşturan bir filme maruz bırakmış, ardından doğa ve kentsel çevreleri gösteren video kayıtlarının etkilerini incelemiştir. Bulgular, doğal çevre görüntülerini izleyen katılımcıların kalp hızı, kas gerginliği, cilt iletkenliği ve nabız geçiş süresi gibi fizyolojik göstergelerinde, stres sonrasında daha hızlı ve kapsamlı bir toparlanma gerçekleşebildiğini ortaya koymuştur (Ulrich vd., 1991). Bu sonuçlar, doğal çevrelerin stres tepkilerinin azalmasını destekleyebilecek özellikler taşıdığına işaret etmektedir.

Stres Azaltma Kuramı ile Dikkat Restorasyon Kuramı arasındaki temel ayrım, açıklamaya çalıştıkları süreçlerde ortaya çıkmaktadır. Dikkat Restorasyon Kuramı, yönlendirilmiş dikkatin kullanımına bağlı zihinsel yorgunluğun giderilmesine odaklanırken Stres Azaltma Kuramı, çevresel uyaranların stres tepkileri ve duygusal durum üzerindeki etkilerini ele almaktadır (Pearson & Craig, 2014). Ulrich'in (1991) yaklaşımına göre, tehdit oluşturmayan ve olumlu duygusal tepkiler uyandıran doğal çevresel uyaranlar, stresin azalmasını destekleyen psikofizyolojik süreçleri harekete geçirebilir. Bu süreçler, otonom sinir sisteminin işleyişindeki

değişimlerle ilişkili olarak kalp hızının ve fizyolojik uyarılmanın azalması, kas gerginliğinin düşmesi ve duygusal durumun olumlu yönde değişmesi gibi sonuçlarla kendini gösterebilir. Bununla birlikte, bu etkilerin ortaya çıkışı çevresel uyaranların niteliğine ve bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebilir.

Stres Azaltma Kuramı, doğal ortamların erken çocukluk dönemindeki duygu düzenleme süreçleriyle olası ilişkisini açıklamak açısından da önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Çocukların duygularını düzenleme kapasiteleri gelişimini sürdürürken fizyolojik uyarılmalarını yönetme konusunda çevresel desteğe ihtiyaç duyabilmeleri, doğal ortamların olası düzenleyici işlevinin incelenmesini anlamlı kılmaktadır. Doğal çevrelerin bazı koşullarda stres tepkilerinin azalmasını ve fizyolojik sakinleşmeyi destekleyebilmesi, çocukların duygusal tepkilerini yönetmelerine yardımcı olabilecek bir mekanizma olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan doğal ortamlar, çocukların bilişsel yeniden değerlendirme gibi karmaşık stratejileri bağımsız biçimde kullanmalarını gerektirmeden, duygusal durumlarını etkileyebilecek çevresel koşullar sunabilir.

Bununla birlikte, yetişkinlerle gerçekleştirilen deneysel araştırmalarda elde edilen fizyolojik bulguların okul öncesi çocuklara doğrudan genellenmesi uygun değildir. Doğal çevrelerin çocuklarda benzer etkiler oluşturup oluşturmadığı ve bu etkilerin duygu düzenleme becerileriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu, gelişimsel özellikleri dikkate alan araştırmalarla incelenmelidir. Ayrıca, fizyolojik sakinleşme ile duygu düzenleme birbiriyle ilişkili olmakla birlikte özdeş kavramlar değildir. Bu nedenle doğal çevrenin duygu düzenlemeye katkısı, yalnızca fizyolojik uyarılmanın azalmasıyla değil, çocuğun duygusal deneyimini yönetme ve çevresine uyum sağlama süreçleriyle birlikte değerlendirilmelidir.

Bu çerçevede doğal ortamların, Thompson'ın (1994) yaklaşımında vurgulanan dışsal duygu düzenleme kaynaklarıyla ilişkili bir çevresel destek olarak ele alınması mümkündür. Ancak doğanın insan olmayan bir ortak düzenleyici olarak kavramsallaştırılması, doğrudan kanıtlanmış bir mekanizmadan ziyade, kuramsal ve ampirik açıdan temellendirilmesi gereken özgün bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Böyle bir yaklaşım, erken çocukluk döneminde duygu düzenlemenin yalnızca kişiler arası etkileşimlerle değil, fiziksel çevrenin sunduğu olanaklarla da ilişkili olabileceğini araştırmaya açmaktadır.

İki Kuramın Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Dikkat Restorasyon Kuramı (Attention Restoration Theory [ART]) ve Stres Azaltma Kuramı (Stress Recovery Theory [SRT]), doğal çevrelerin insan psikolojisi üzerindeki olumlu etkilerini açıklayan iki temel kuramsal yaklaşımdır. Her iki kuram da doğal ortamların iyilik hâlini destekleyebileceğini ileri sürmekle birlikte, bu etkinin altında yatan mekanizmalar ve kuramsal dayanaklar bakımından birbirinden ayrılmaktadır (Pearson & Craig, 2014). Dikkat Restorasyon Kuramı, yönlendirilmiş dikkatin kullanımına bağlı zihinsel yorgunluğun giderilmesine odaklanırken Stres Azaltma Kuramı, doğal çevrelerin stres tepkileri ve duygusal durum üzerindeki etkilerini açıklamaktadır. Tablo 1'de iki kuram, temel özellikleri ve erken çocukluk dönemine uyarlanma olanakları bakımından karşılaştırılmaktadır.

Tablo 1. Dikkat Restorasyon Kuramı ve Stres Azaltma Kuramı Karşılaştırması

Karşılaştırma Boyutu	**Dikkat Restorasyon Kuramı (ART)**	**Stres Azaltma Kuramı (SRT)**
Temel odak	Bilişsel süreçler ve yönlendirilmiş dikkate bağlı zihinsel yorgunluk	Stres tepkileri ve fizyolojik-duygusal süreçler
Kuramsal temel	Dikkat süreçleri ve bilişsel psikoloji	Psiko-evrimsel yaklaşım
Restorasyon mekanizması	İstemsiz dikkatin devreye girmesiyle yönlendirilmiş dikkatin dinlenmesine olanak sağlanması	Doğal çevrelerin stres tepkilerinin azalmasını destekleyen psikofizyolojik süreçleri harekete geçirmesi
Doğal çevrenin öne çıkan niteliği	Büyülenme: dikkati yoğun bir istemli çaba gerektirmeden çeken uyaranlar	Tehdit oluşturmayan ve olumlu duygusal tepkiler uyandırabilen çevresel özellikler
Etkinin zamansal seyri	Dikkatin yenilenmesi, çevresel deneyimin süresi ve niteliğine bağlı olarak gelişebilir	Bazı fizyolojik ve duygusal değişimler kısa süre içinde ortaya çıkabilir
Erken çocukluk dönemine uyarlama	Dikkat kontrolünün gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır	Fizyolojik ve duygusal tepkilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır
Çocuklarda olası işleyiş	Doğal uyaranların dikkati kendiliğinden yönlendirmesi ve duyusal keşfi desteklemesi	Doğal çevrenin bazı koşullarda stres tepkilerinin azalmasına ve fizyolojik sakinleşmeye katkıda bulunması

Kaynak: Kaplan &Kaplan (1989), Kaplan (1995), Ulrich vd. (1991) ve Pearson & Craig (2014) temelinde yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 1'deki karşılaştırma, iki kuramın doğal çevrelerin restoratif etkilerini farklı mekanizmalar üzerinden açıkladığını ortaya koymaktadır. Dikkat Restorasyon Kuramı, çevresel deneyimlerin dikkat süreçleri ve zihinsel yorgunluk üzerindeki etkilerine odaklanırken Stres Azaltma Kuramı, stres tepkilerinin hafiflemesi ve fizyolojik-duygusal iyilik hâlinin desteklenmesi

üzerinde durmaktadır. Bu ayrım, özellikle duygu düzenleme becerileri gelişimini sürdüren okul öncesi çocukların doğal ortamlarla etkileşimlerinin incelenmesi açısından önem taşımaktadır.

Erken çocukluk dönemi açısından değerlendirildiğinde, Stres Azaltma Kuramı, doğal çevrelerin duygu düzenlemeyle ilişkisini açıklamak için işlevsel bir başlangıç noktası sunmaktadır. Bunun temel nedeni, kuramın dikkat kontrolü gibi bilişsel süreçlerden ziyade stres tepkileri ve psikofizyolojik değişimler üzerinde durmasıdır. Çocukların karmaşık bilişsel düzenleme stratejilerini bağımsız biçimde kullanma becerileri henüz gelişmekte olsa da çevresel uyaranlara fizyolojik ve duygusal tepkiler verebilmeleri, doğal ortamların düzenlemeyi destekleyici potansiyelinin incelenmesini mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte, bu durum Stres Azaltma Kuramı'nın çocuklar açısından ampirik olarak daha güçlü veya her koşulda daha uygun olduğunu göstermez. Kuramların açıklayıcılığı, araştırılan süreçlere ve çocukların gelişimsel özelliklerine göre değerlendirilmelidir.

İki kuramı birbirini tamamlayan yaklaşımlar olarak ele almak, doğal ortamların duygu düzenlemeyle ilişkisini daha kapsamlı biçimde anlamaya yardımcı olabilir. Bu çerçevede doğal çevreler, bir yandan stres tepkilerinin azalmasını ve fizyolojik sakinleşmeyi destekleyebilirken diğer yandan dikkat süreçlerinin yenilenmesine katkıda bulunabilir (Ulrich vd., 1991; Kaplan, 1995). Bununla birlikte, bu iki mekanizmanın birbirini nasıl etkilediği ve erken çocukluk döneminde duygu düzenlemeyle nasıl ilişkilendiği henüz ayrıca araştırılması gereken sorulardır. Gelecek araştırmalarda fizyolojik göstergelerin, dikkat süreçlerinin ve gözlenebilir duygu düzenleme davranışlarının birlikte değerlendirilmesi, doğal ortamların çocukların duygusal gelişimindeki rolünün daha kapsamlı biçimde açıklanmasına katkı sağlayabilir.

Riskli Oyun, Hayal Kırıklığına Tolerans ve Duygusal Dayanıklılık

Riskli Oyun Kavramı ve Tipolojisi

Doğal ortamların duygu düzenleme üzerindeki işlevi, yalnızca sakinleşme ve bilişsel restorasyon süreçleriyle sınırlı değildir. Doğal çevreler, çocukların korku, heyecan ve hayal kırıklığı gibi duygularla karşılaşmalarına, bu duyguları deneyimlemelerine ve başa çıkma stratejileri geliştirmelerine olanak tanıyan deneyim alanları da sunmaktadır. Özellikle çocuğun kendi sınırlarını keşfetmesine, belirsizlikle karşılaşmasına ve belirli ölçülerde risk içeren durumları yönetmesine olanak sağlayan oyun deneyimleri, duygu düzenleme ve duygusal dayanıklılığın gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu süreç, alanyazında *riskli oyun* (*risky play*) kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır.

Norveçli araştırmacı Ellen Beate Hansen Sandseter (2007), Norveç'teki iki anaokulunda gerçekleştirdiği gözlem ve görüşmelere dayanan araştırmasında riskli oyunu altı kategoride sınıflandırmıştır. Bu kategoriler; (1) yüksekte oynama (*great heights*), tırmanma ve yüksekten atlama gibi etkinlikleri; (2) yüksek hızda oynama (*high speed*), kaydırak kullanma, bisiklete binme ve hızlı koşma gibi etkinlikleri; (3) tehlikeli araçlarla oynama (*dangerous tools*), bıçak ve çekiç gibi araçların kullanıldığı oyunları; (4) tehlikeli unsurların yakınında oynama (*dangerous elements*), derin su ve ateş gibi potansiyel tehlike kaynaklarının bulunduğu ortamlardaki oyunları; (5) itişme ve boğuşma oyunlarını (*rough-and-tumble play*), güreşme ve kovalamaca gibi fiziksel etkileşimleri; (6) kaybolma veya yetişkin gözetiminden uzaklaşma riski içeren oyunları (*disappear/get lost*) kapsamaktadır. Bu sınıflandırma, riskli oyunun yalnızca fiziksel tehlike içeren etkinliklerden oluşmadığını, aynı zamanda çocuğun belirsizlikle karşılaşmasını ve kendi yeterliklerini sınamasını içeren farklı deneyimleri de kapsadığını göstermektedir. Kleppe vd. (2017), riskli oyun davranışlarının 1-3 yaş grubundaki çocuklarda da

gözlemlenebildiğini ortaya koyarak bu tür oyunların erken çocukluk dönemindeki görünümüne ilişkin kanıtlar sunmuştur.

Sandseter & Kennair (2011), riskli oyunu evrimsel psikoloji perspektifinden ele alarak bu deneyimlerin çocukların korkularıyla başa çıkma süreçlerindeki olası işlevini tartışmışlardır. Araştırmacılara göre riskli oyun, gelişimsel açıdan anlamlı korkularla karşılaşma ve bunlarla başa çıkma fırsatları sunarak bir tür *antifobik mekanizma* işlevi görebilir. Çocuklar, gelişim düzeylerine uygun ve yönetilebilir riskler içeren oyunlar aracılığıyla başlangıçta korku veya kaygı uyandıran durumları kademeli olarak deneyimleyebilir, kendi yeterliklerini değerlendirebilir ve bu durumlarla başa çıkabildiklerine ilişkin deneyimler kazanabilirler. Bu süreç, korku uyandıran durumlara yönelik tepkilerin zaman içinde değişmesine ve çocuğun söz konusu durumlarla başa çıkma güveninin gelişmesine katkıda bulunabilir.

Riskli oyun ile bilişsel davranışçı terapide kullanılan maruz bırakma (*exposure*) yaklaşımı arasında da kavramsal bir benzerlik bulunmaktadır. Her iki yaklaşımda da korku uyandıran durumlarla kontrollü ve aşamalı biçimde karşılaşma, kişinin bu durumlara ilişkin tepkilerinin değişmesinde rol oynayabilir. Bununla birlikte, riskli oyun ile terapötik maruz bırakma aynı süreç olarak değerlendirilmemelidir. Riskli oyun, çocuğun kendiliğinden katıldığı ve etkinlik üzerinde belirli ölçüde kontrol sahibi olduğu oyun deneyimleri çerçevesinde gerçekleşirken terapötik maruz bırakma, belirli bir klinik amaç doğrultusunda yapılandırılmış bir müdahaledir (Sandseter & Kennair, 2011). Bu nedenle riskli oyunun önemi, çocuklara korku uyandıran durumları zorla deneyimletmesinden değil, güvenlik sınırları gözetildiğinde kendi istekleri doğrultusunda bu durumları keşfetmelerine ve başa çıkma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamasından kaynaklanmaktadır.

Riskli Oyunun Duygu Düzenlemeyle İlişkisi

Sandseter vd. (2022), yayımladıkları kuramsal çalışmada riskli oyuna ilişkin çerçeveyi genişleterek bu oyun türünün yalnızca fiziksel risklerle sınırlı olmadığını; duygusal ve sosyal riskleri de içerebildiğini tartışmışlardır. Yazarlar ayrıca riskli oyunun işlevlerinin yalnızca kaygının azalmasıyla açıklanamayacağını, duygu düzenleme ve daha geniş kapsamlı gelişimsel süreçlerle birlikte ele alınması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu genişletilmiş perspektifte riskli oyunun olası işlevleri üç biyo-psikososyal düzeyde değerlendirilmektedir: (1) ruh sağlığı ve duygu düzenleme, (2) sosyal işlevsellik ve normların sınanması, (3) fiziksel sağlık ve gelişim (Sandseter vd., 2022).

Bu çerçeve, doğa temelli eğitim bağlamında da önem taşımaktadır. Doğal ortamlar; ağaca tırmanma, farklı yükseklikleri deneyimleme, engebeli yüzeylerde hareket etme ve çevreyi yetişkinlerin doğrudan yönlendirmesi olmadan keşfetme gibi deneyimler için çeşitli fırsatlar sunabilir. Buna karşılık, yapılandırılmış eğitim ortamlarında bu tür deneyimlerin kapsamı fiziksel koşullar, güvenlik düzenlemeleri ve pedagojik tercihler nedeniyle sınırlanabilir. Çocuğun gelişim düzeyine uygun ve yönetilebilir risklerle karşılaşması, zorlanma, belirsizlik ve korku gibi duygularla baş etme fırsatları yaratabilir. Bu açıdan doğal ortamlar, gerekli güvenlik önlemleri ve yetişkin rehberliği sağlandığında, çocukların yalnızca fiziksel becerilerini değil, duygusal tepkilerini tanıma ve düzenleme becerilerini de deneyimleyebilecekleri bir öğrenme bağlamı olarak değerlendirilebilir.

Aşırı Korumacılık ve Duygusal Gelişim Paradoksu

Riskli oyuna ilişkin tartışmaların pedagojik ve kültürel boyutunun da dikkate alınması gerekmektedir. Özellikle bazı toplumlarda çocukların dışarıda oyun oynama olanaklarının

azalması, yetişkin gözetiminin yoğunlaşması ve güvenlik odaklı yaklaşımların öne çıkması, çocukların kendi sınırlarını keşfedebilecekleri ve belirsizlik içeren durumlarla karşılaşabilecekleri oyun deneyimlerini sınırlandırabilmektedir. Çocukları olası tehlikelerden korumak önemli olmakla birlikte, riskleri bütünüyle ortadan kaldırmaya yönelik yaklaşımlar, onların gelişim düzeylerine uygun zorluklarla karşılaşma ve bu durumlarla baş etme fırsatlarını da azaltabilir.

Hayal kırıklığına toleransın gelişimi de bu bağlamda ele alınabilir. Çocukların istedikleri sonuca ulaşamadıkları, bir güçlükle karşılaştıkları veya belirsizlik yaşadıkları durumlarda duygularını tanımaları ve düzenlemeyi öğrenmeleri, uygun gelişimsel deneyimler ve destekleyici etkileşimlerle ilişkilidir. Dolayısıyla çocukları her türlü zorlanmadan uzak tutmak yerine, güvenli sınırlar içinde kendi kararlarını verebilecekleri ve yönetilebilir güçlüklerle karşılaşabilecekleri fırsatlar sunmak önem taşımaktadır. Doğal ortamlarda gerçekleştirilen riskli oyunlar, çocukların korku, belirsizlik ve hayal kırıklığı gibi duygularla karşılaşmalarına ve bunlarla baş etme yollarını deneyimlemelerine olanak sağlayabilir. Bu açıdan riskli oyun, çocukların duygusal dayanıklılıklarını destekleyebilecek gelişimsel deneyimlerden biri olarak değerlendirilebilir (Sandseter & Kennair, 2011).

Bir Sahne Analizi: Doğa Deneyimini Gross'un Modeline Oturtmak

Kuramsal çerçevenin pedagojik anlamını somutlaştırmak amacıyla, doğal ortamda gerçekleşen bir duygu düzenleme süreci Gross'un süreç modeli üzerinden incelenebilir. Aşağıdaki örnek, orman okulu yaklaşımından esinlenerek oluşturulmuş, gerçekçi ancak kurgusal bir sahnedir.

Beş yaşındaki Elif, orman oturumunda alçak bir ağaca tırmanmaya çalışır. İlk dalı kavradığında heyecanlanır. İkinci dala

geçerken dengesi bozulur, ayağı kayar ve yaklaşık 40 cm yükseklikten yumuşak zemine düşer. Dizini hafifçe çarpar. Bir an duraksar; yüzünde korku ve şaşkınlık ifadesi belirir. Yakınında bulunan öğretmen, durumu gözlemleyerek sakin bir sesle "Düştün, gördüm. Nasıl hissediyorsun?" diye sorar. Elif ağlamak üzere görünür; bir süre dizine bakar ve ardından "Aslında acımadı." diyerek yeniden ağaca yönelir.

Bu sahne, Gross'un (1998; 2002) süreç modelinde tanımlanan beş düzenleme noktasından bazılarını tartışmak için kullanılabilir. Bununla birlikte, sahnede gözlenen her davranışın belirli bir düzenleme stratejisinin kesin göstergesi olmadığı; yorumların kuramsal bir çözümleme niteliği taşıdığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Durum seçimi (*situation selection*). Elif'in ağaca tırmanmayı tercih etmesi, duygu uyandırma potansiyeli taşıyan bir duruma kendi isteğiyle yönelmesi olarak değerlendirilebilir. Bu tercih, heyecan, belirsizlik ve olası başarısızlık gibi duygusal deneyimlerle karşılaşma olasılığını beraberinde getirir. Doğal ortamlar, çocuklara çevrelerini keşfetme ve çeşitli etkinlikler arasında seçim yapma fırsatları sunabilir. Bununla birlikte, durum seçimi yalnızca fiziksel çevrenin sunduğu olanaklarla değil, çocuğun tercihleri, önceki deneyimleri ve yetişkinlerin belirlediği güvenlik sınırlarıyla da şekillenir.

Dikkatin yönlendirilmesi (*attentional deployment*). Düşmenin ardından Elif'in kısa süre duraksaması ve dizine bakması, dikkatinin yaşadığı olayın ve bedensel duyumlarının üzerinde yoğunlaştığını düşündürebilir. Öğretmenin "Nasıl hissediyorsun?" sorusu ise Elif'in dikkatini yaşadığı deneyimi fark etmeye ve ifade etmeye yöneltebilir. Bununla birlikte, bu sorunun dikkati belirli bir uyarıcıdan uzaklaştırdığı ya da olumsuz duygunun yoğunluğunu azalttığı yalnızca sahneye bakılarak söylenemez. Doğal ortamın sunduğu farklı duyusal uyaranlar da çocuğun dikkat deneyimini

biçimlendirebilir; ancak bu uyaranların düzenleyici bir işlev gördüğü her durumda varsayılmamalıdır.

Bilişsel değişim (*cognitive change/reappraisal*). Elif'in "Aslında acımadı." ifadesi, yaşadığı olayın anlamını değerlendirdiğine işaret edebilir. Ancak bu söz, tek başına bilişsel yeniden değerlendirmenin gerçekleştiğini kanıtlamaz. Elif gerçekten acı hissetmemiş, yaşadığı durumu başlangıçta düşündüğünden daha az tehdit edici bulmuş veya duygusunu farklı bir biçimde ifade etmiş olabilir. Öğretmenin sakin yaklaşımı, olayın tehdit edici olarak algılanmamasına katkıda bulunabilecek bir çevresel destek niteliğindedir. Bu bağlamda yetişkinin tutumu, çocuğun yaşantısını anlamlandırmasına yardımcı olan bir düzenleme desteği (*regulatory scaffolding*) olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte, Thompson'ın (1994) duygu düzenlemesine ilişkin yaklaşımıyla ilişkilendirilebilecek bu yorum, öğretmenin davranışının Elif'in değerlendirmesini doğrudan değiştirdiği anlamına gelmez.

Tepkinin düzenlenmesi (*response modulation*). Elif'in başlangıçta ağlamak üzere görünmesine rağmen ağlamaması ve yeniden ağaca yönelmesi, gözlenebilir duygusal tepkinin zaman içinde değiştiğini göstermektedir. Bununla birlikte, ağlamanın gerçekleşmemesi tek başına başarılı duygu düzenlemesi olarak yorumlanamaz. Çocuk korkusunu veya üzüntüsünü farklı biçimde ifade etmiş, duygusu kendiliğinden azalmış ya da ağlama tepkisini bilinçli olarak bastırmış olabilir. Bu olasılıkları birbirinden ayırmak için çocuğun öznel deneyimi, bedensel tepkileri ve sonraki davranışları hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır.

Bu sahnenin pedagojik önemi, doğal ortamın çocuklara yalnızca keşif ve hareket olanağı sunmasından değil, aynı zamanda belirsizlik, heyecan ve zorlanma içeren deneyimlerle karşılaşabilecekleri bağlamlar oluşturabilmesinden kaynaklanmaktadır. Ağaca tırmanma girişimi, uygun güvenlik koşulları sağlandığında, çocuğun kendi sınırlarını değerlendirmesi

ve yaşadığı duygularla baş etme yollarını denemesi için bir fırsat sunabilir. Bu süreçte fiziksel çevrenin özellikleri kadar yetişkinin yaklaşımı, çocuğun bireysel özellikleri ve yaşanan olayın çocuk tarafından nasıl anlamlandırıldığı da önem taşır.

Doğa temelli etkinliklerde bu tür deneyimlerin tekrarlanması, çocukların farklı duygusal durumlarla karşılaşmalarına ve baş etme stratejilerini denemelerine olanak sağlayabilir. Örneğin bir böceğe yaklaşırken tedirginlik hissetmek, ıslak zeminde kaydıktan sonra hayal kırıklığı yaşamak veya bir arkadaşıyla dal toplama sırasında anlaşmazlığa düşmek, duygu düzenlemeyle ilişkili öğrenme fırsatları yaratabilir. Bununla birlikte, bu deneyimlerin duygu düzenleme kapasitesini kendiliğinden ve her çocukta aynı biçimde geliştireceği varsayılmamalıdır. Olası katkıları; deneyimin niteliği, çocuğun gelişimsel özellikleri, yetişkin desteği ve zaman içindeki etkileşimler çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Doğa Temelli Eğitim Programlarından Kanıtlar

Orman Okulları (Forest Schools)

Orman okulu modeli, İskandinavya'da gelişen ve çocukların düzenli olarak doğal açık hava ortamlarında deneyim temelli öğrenmelerini esas alan bir pedagojik yaklaşımdır. Modelde çocukların farklı hava koşullarında dışarıda zaman geçirmeleri, doğal çevreyi keşfetmeleri ve kendi ilgi alanları doğrultusunda etkinliklere katılmaları önem taşır. Orman okulu uygulamaları, İskandinav ülkelerinin yanı sıra İngiltere, Almanya ve Portekiz gibi farklı ülkelerde de benimsenmiştir.

Pina & Edmonds'un Portekiz ve İngiltere'deki orman okulu uygulamaları ile geleneksel okul öncesi eğitim ortamlarını karşılaştıran araştırmasında, orman okulu deneyimi yaşayan çocukların olumsuz duygulanım ve duygu düzenleme becerileri bakımından geleneksel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden akranlarından farklılaştığı bildirilmiştir. Araştırmada ayrıca

çocukların doğadan keyif alma düzeyleri de ele alınmıştır (Pina & Edmonds, 2025). Bu bulgular, doğal ortamların çocukların duygusal deneyimleri ve duygu düzenleme süreçleriyle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, söz konusu farklılıkların yalnızca doğal ortamda bulunmaktan kaynaklandığını söyleyebilmek için araştırmanın yöntemi, örneklemi ve diğer olası açıklayıcı değişkenleri de dikkate alınmalıdır. Bulgular, doğal ortamların olası restoratif işlevleri ile çocukların duygusal gelişimini destekleme potansiyelinin birlikte incelenmesine zemin hazırlamaktadır.

McCree vd. (2018), İngiltere'de dezavantajlı sosyoekonomik koşullardan gelen 5-7 yaşlarındaki 11 çocuğun üç yıl boyunca haftalık orman okulu oturumlarına katılımını inceleyen boylamsal bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacılar, süreç boyunca çocukların okula devamlılıkları ve akademik yaşantılarının yanı sıra duygusal dayanıklılık ve öz düzenleme gibi gelişimsel alanlardaki değişimleri de ele almışlardır. Çalışma, düzenli açık hava deneyimlerinin, serbest oyunun ve çocukların belirli doğal mekânlarla kurdukları ilişkinin duygusal ve sosyal gelişim açısından taşıyabileceği öneme dikkat çekmektedir (McCree vd., 2018). Bununla birlikte, örneklemin sınırlı olması ve araştırmanın boylamsal niteliği göz önünde bulundurularak bulguların farklı çocuk gruplarına genellenmesinde ve gözlenen gelişmelerin doğrudan orman okulu uygulamalarına bağlanmasında ihtiyatlı davranılmalıdır.

Bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, orman okulu yaklaşımının çocukların duygu düzenleme, öz düzenleme ve duygusal dayanıklılık süreçleriyle ilişkisini incelemek için önemli bir bağlam sunduğu söylenebilir. Doğal ortamda gerçekleştirilen serbest oyun, çocukların belirsizliklerle karşılaşmalarına, kendi kararlarını vermelerine, akranlarıyla etkileşim kurmalarına ve karşılaştıkları güçlüklerle baş etme yollarını denemelerine olanak sağlayabilir. Bununla birlikte, bu deneyimlerin gelişimsel katkıları doğal çevrenin özelliklerinin yanı sıra uygulamanın niteliği, yetişkin

desteği ve çocukların bireysel özellikleriyle birlikte değerlendirilmelidir.

İskandinav friluftsliv Geleneği ve Finlandiya Modeli

İskandinav ülkelerinde *friluftsliv* (açık hava yaşamı), doğayla düzenli etkileşimi ve açık havada gerçekleştirilen etkinlikleri önemseyen kültürel bir gelenek olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, eğitim uygulamalarına da yansımakta ve çocukların doğal çevreyle doğrudan etkileşim kurabilecekleri öğrenme deneyimlerine alan açmaktadır. Bununla birlikte, çocukların açık havada geçirdikleri sürenin sınıf içindeki süreye oranı, ülkeye ve eğitim kurumunun uygulamalarına göre değişebilmektedir.

Bølling vd.'nin (2019) Danimarka'da 16 devlet okulunda yürüttüğü yarı-deneysel çalışma, İskandinav açık hava eğitim geleneğinin (udeskole) çocukların psikososyal iyi oluşlarıyla ilişkisini incelemektedir. 34 sınıf ve 600'den fazla öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma, sınıf dışı eğitim etkinliklerine düzenli olarak katılan çocukların olumlu sosyal davranışlarında (prososyal davranış) anlamlı bir artış gözlendiğini, ayrıca akran ilişkisi sorunlarında ve dikkat eksikliği-hiperaktivite belirtilerinde azalma kaydedildiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, doğal ortamda gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların sosyal becerilerini kullanabilecekleri ve duygusal düzenleme süreçlerini deneyimleyebilecekleri öğrenme fırsatları sunabileceğine işaret etmektedir (Bølling vd., 2019). Bununla birlikte, bu tür deneyimlerin duygu düzenleme üzerindeki katkılarını değerlendirebilmek için araştırmanın bağlamı, yöntemi ve bulgularının kapsamı dikkate alınmalıdır.

Reggio Emilia ve Açık Hava Uzantıları

Kuzey İtalya'da gelişen Reggio Emilia yaklaşımı, fiziksel çevreyi çocuğun öğrenme ve gelişim süreçlerine etkin biçimde katılan bir unsur olarak ele almakta ve bu işlevi "üçüncü öğretmen"

(*the third teacher*) metaforuyla açıklamaktadır (Edwards vd., 2012). Bu bakış açısı, doğa temelli eğitim ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin tartışılması açısından işlevsel bir kuramsal dayanak sunmaktadır. Çevrenin yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği bir mekân değil, çocukların deneyimlerini, etkileşimlerini ve öğrenme olanaklarını biçimlendiren pedagojik bir bileşen olarak değerlendirilmesi, doğal ve yapılandırılmış ortamların özelliklerinin önemini ortaya koymaktadır.

Reggio Emilia yaklaşımında bahçe ve açık alanların öğrenme ortamlarına dâhil edilmesi, iç ve dış mekânlar arasında süreklilik kurulması ve doğal malzemelerden yararlanılması, çevrenin pedagojik işlevini somutlaştıran uygulamalar arasında yer almaktadır. Bu tür düzenlemeler çocuklara keşfetme, seçim yapma, iş birliği kurma ve farklı duyusal deneyimler yaşama fırsatları sunabilir. Doğal çevrenin sunduğu bu olanaklar, çocukların duygusal deneyimlerini tanımaları ve farklı durumlarla baş etme yollarını denemeleri bakımından da değerlendirilebilir. Bununla birlikte, çevrenin duygu düzenleme üzerindeki olası katkıları, yalnızca fiziksel özellikleriyle değil, bu özelliklerin pedagojik amaçlarla nasıl kullanıldığı ve yetişkin-çocuk etkileşimlerinin niteliğiyle birlikte ele alınmalıdır.

Türkiye'deki bazı okul öncesi eğitim kurumlarında da Reggio Emilia yaklaşımından esinlenen uygulamalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte, bu uygulamaların doğa temelli eğitim ile duygu düzenlemeyi açık biçimde bütünleştiren programlara ne ölçüde dönüştürüldüğü, alan yazın ve mevcut uygulamalar üzerinden ayrıca incelenmesi gereken bir konudur. Bu bağlamda, Reggio Emilia yaklaşımının çevreye ilişkin perspektifi, doğal ortamların çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyecek biçimde tasarlanması ve kullanılması konusunda yararlanılabilecek bir çerçeve sunmaktadır.

Mevcut Kanıtların Sınırlılıkları

Bu noktada, alandaki bilgi birikiminin kapsamına ve dayandığı kanıtların niteliğine ilişkin epistemolojik bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Doğa temelli eğitimin çocukların duygu düzenleme süreçleriyle ilişkisine yönelik araştırmalar umut verici bulgular ortaya koymakla birlikte, mevcut kanıtların yöntemsel ve kavramsal açıdan çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar, elde edilen bulguların yorumlanmasında ve farklı eğitim bağlamlarına genellenmesinde ihtiyatlı davranılmasını gerektirmektedir.

İlk olarak, bu alandaki araştırmaların örneklem büyüklükleri, araştırma desenleri ve veri toplama yöntemleri bakımından farklılaştığı görülmektedir. Nitel araştırmalar ve yarı deneysel desenler, çocukların doğal ortamlardaki deneyimlerini ve gelişimsel süreçlerini anlamak açısından önemli katkılar sunmaktadır. Bununla birlikte, uygun karşılaştırma gruplarını ve güçlü deneysel kontrolleri içeren çalışmaların sınırlı olması, gözlenen değişimlerin ne ölçüde doğa temelli eğitim uygulamalarından kaynaklandığını belirlemeyi güçleştirebilir.

İkinci olarak, doğa temelli eğitim başlığı altında ele alınan uygulamalar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. İskandinav ülkelerindeki orman okulları, İngiltere'de uygulanan *Forest School* modeli ve Avustralya'daki *bush kinder* programları; pedagojik yaklaşımları, uygulama süreleri, etkinliklerin yapılandırılma biçimleri, çevresel koşulları ve eğitimcilerin rolleri bakımından birbirinden ayrılabilmektedir. Bu çeşitlilik, doğa temelli eğitimin tek ve standart bir müdahale biçimi olarak değerlendirilmesini güçleştirmekte; araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasını ve genellenebilirliğini sınırlayabilmektedir.

Üçüncü olarak, katılımcıların programa dâhil olma biçimi ve ailelerin özellikleri, araştırma sonuçlarını etkileyebilecek

değişkenler arasında yer almaktadır. Doğa temelli eğitim programlarını tercih eden ailelerin doğaya yönelik tutumları, eğitim beklentileri veya sosyoekonomik koşulları diğer ailelerden farklı olabilir. Bu tür farklılıklar, çocuklarda gözlenen gelişimsel sonuçların yalnızca program deneyimiyle açıklanmasını güçleştirebilir. Dolayısıyla seçim yanlılığı olasılığının dikkate alınması ve mümkün olduğunda başlangıç özelliklerinin araştırma tasarımında kontrol edilmesi önem taşımaktadır.

Dördüncü olarak, duygu düzenlemeye ilişkin verilerin önemli bir bölümünün ebeveyn ve öğretmen bildirimlerine veya gözlemsel değerlendirmelere dayanması, çocukların duygusal süreçlerinin farklı bağlamlardaki işleyişini belirlemeyi güçleştirebilir. Bu tür ölçümler, çocukların günlük davranışlarına ve yetişkinlerin uzun süreli gözlemlerine ilişkin değerli bilgiler sağlamakla birlikte, belirli bir olay sırasında ortaya çıkan duygusal ve fizyolojik değişimleri her zaman doğrudan yansıtmayabilir. Bu nedenle öz bildirimlerin, sistematik davranış gözlemlerinin ve uygun durumlarda fizyolojik göstergelerin birlikte kullanıldığı çok yöntemli araştırmalar, duygu düzenleme süreçlerinin daha kapsamlı biçimde incelenmesine katkı sağlayabilir.

Bu sınırlılıklar, doğa temelli eğitim ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin kesin biçimde ortaya konulduğu anlamına gelmediğini; aksine, farklı araştırma desenleri ve ölçme yaklaşımlarıyla derinleştirilmesi gereken gelişmekte olan bir araştırma alanı bulunduğunu göstermektedir. Kuramsal açıklamaların ampirik bulgularla desteklenmesi, uygulamalar arasındaki farklılıkların açık biçimde tanımlanması ve olası etki mekanizmalarının sınanması, gelecekteki araştırmaların öncelikleri arasında yer almalıdır.

Türkiye Bağlamı ve Tartışma

MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Doğa ve Duygu: 2013'ten Maarif Modeli'ne

Türkiye'de okul öncesi eğitim programları, son yıllarda programın yapısı, öğrenme hedefleri ve gelişimsel becerilerin ele alınışı bakımından önemli değişikliklerden geçmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişimini bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım alanları çerçevesinde ele almıştır. Bu programda canlı ve cansız varlıkları ayırt etme, mevsimleri tanıma ve doğa olaylarını gözlemleme gibi hedefler ağırlıklı olarak bilişsel gelişim alanıyla ilişkilendirilirken, sosyal-duygusal gelişim alanında duygu tanıma ve ifade etme gibi becerilere yer verilmiştir (MEB, 2013). Bununla birlikte, doğayla etkileşim sırasında ortaya çıkan duygusal deneyimlerin sosyal-duygusal gelişim hedefleriyle nasıl ilişkilendirilebileceği, programın genel yapısı içinde ayrıca incelenmesi gereken bir konudur.

2024 yılında okul öncesi eğitim programları açısından iki önemli gelişme yaşanmıştır. İlk olarak, 2013 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programı güncellenerek yeniden yayımlanmıştır. İkinci olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yeni bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır (MEB, 2024). Bu gelişmeler, okul öncesi eğitimde programın yapısı ve öğrenme hedeflerinin düzenlenişi bakımından yeni bir dönemi başlatmıştır. Ancak güncellenen program ile TYMM kapsamında hazırlanan programın uygulama takvimi ve kurum türlerine göre kullanımına ilişkin açıklamalar, ilgili resmî belgeler üzerinden doğrulanmalıdır.

TYMM okul öncesi eğitim programı, 2013 programında kullanılan kazanım ve gösterge yapısından farklı olarak öğrenme çıktıları ve beceri temelli bir yapı benimsemektedir. Programda Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat ve müzik

alan becerileri tanımlanmış; sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve sürdürülebilirlik gibi boyutlar da programın genel çerçevesine dâhil edilmiştir (MEB, 2024). Bu yapı, çocukların yalnızca bilgi edinmelerini değil, bilgi ve becerilerini farklı bağlamlarda kullanmalarını ve günlük yaşamla ilişkilendirmelerini amaçlayan bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

TYMM'de sosyal-duygusal öğrenme becerileri; benlik becerileri, ortak/birleşik beceriler ve sosyal yaşam becerileri başlıkları altında ele alınmaktadır. Benlik becerileri kapsamında öz farkındalık, öz düzenleme ve öz yansıtma gibi becerilere yer verilmesi, çocukların kendi duygularını ve davranışlarını tanımaları, değerlendirmeleri ve gerektiğinde düzenlemeleri bakımından önemlidir. Öz düzenleme kapsamında duygu, düşünce ve davranışları yönetmeye yönelik göstergelerin tanımlanması, duygu düzenlemenin program düzeyinde açıkça ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Benzer biçimde, çocuğun olaylar karşısında yaşadığı duyguları fark etmesi ve duygusal tepkilerinin nedenlerini anlamaya çalışması, duygu farkındalığının desteklenmesine yönelik hedeflerle ilişkilendirilebilir (MEB, 2024).

Programın değerler boyutunda doğaya saygının ele alınması ve sürdürülebilirliğe ilişkin beceri ve kazanımların farklı öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesi de doğa temelli eğitim açısından önem taşımaktadır. Fen alanında ve diğer öğrenme süreçlerinde açık hava ortamlarından yararlanılması, çocukların doğal çevreyi doğrudan deneyimlemelerine olanak sağlayabilir. Bununla birlikte, doğaya saygı, sürdürülebilirlik ve duygu düzenleme farklı kavramsal boyutlara karşılık gelmektedir. Bu unsurların aynı programda yer alması, aralarında kendiliğinden ve sistematik bir pedagojik bağlantı kurulduğu anlamına gelmemektedir.

Bu noktada, okul öncesi eğitim programlarında doğanın nasıl ele alındığına ilişkin önemli bir ayrım ortaya çıkmaktadır: Doğayı öğrenme konusu olarak ele almak ile doğayı çocuğun gelişimini

destekleyen bir deneyim ortamı olarak değerlendirmek aynı şey değildir. Örneğin, kurbağanın yaşam döngüsünü öğrenmek doğa hakkındaki bilgi ve kavrayışla ilişkilidir. Bir kurbağayla karşılaşırken merak, tedirginlik veya tiksinti hissetmek ve bu duygularla baş etmenin yollarını deneyimlemek ise çocuğun duygusal yaşantısıyla ve duygu düzenleme süreçleriyle ilişkilidir. İki süreç birbirini dışlamaz; ancak farklı öğrenme fırsatları ve pedagojik düzenlemeler gerektirebilir.

Bu ayrımdan hareketle, TYMM'nin duygu düzenlemeye ilişkin becerileri ve doğayla ilişkili değerleri program çerçevesinde ele alması önemli bir başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, söz konusu boyutların doğal ortamlarda gerçekleştirilen deneyimler aracılığıyla nasıl bütünleştirilebileceği ayrıca incelenmelidir. Çocukların doğal çevrede karşılaştıkları belirsizlikleri, güçlükleri ve farklı duygusal durumları tanımalarını; bu durumlarla baş etme yollarını denemelerini ve gerektiğinde yetişkin desteğinden yararlanmalarını amaçlayan etkinlikler, bu bütünleşmenin pedagojik karşılıklarından biri olabilir.

Dolayısıyla burada vurgulanan gereklilik, programlarda doğa veya duygu düzenleme konularının bulunmamasından çok, doğal ortamda gerçekleşen deneyimler ile duygu düzenleme becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkinin açık ve sistematik bir pedagojik çerçeve içinde ele alınmasıdır. Bu çerçeve, doğayı yalnızca hakkında bilgi edinilen bir konu olarak değil, çocukların duygusal ve sosyal deneyimlerini yaşayabilecekleri, keşfedebilecekleri ve anlamlandırabilecekleri bir öğrenme ortamı olarak değerlendirmeyi gerektirir.

Kültürel Bağlam: Korumacılık, Risk Algısı ve Çamur Korkusu

Türkiye'de okul öncesi dönemde çocukların doğayla etkileşimlerinin sınırlandırılması, yalnızca bireysel ebeveyn tutumları üzerinden değil, aile beklentileri, kurumsal sorumluluk

anlayışı ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları çerçevesinde de ele alınmalıdır. Bu unsurların birbiriyle etkileşimi, çocukların doğal ortamlarda keşfetme, yönetilebilir risklerle karşılaşma ve farklı duygusal deneyimler yaşama olanaklarını etkileyebilir. Bu çerçevede, doğa temelli eğitimin önündeki olası engeller üç düzeyde incelenebilir.

Aile düzeyinde: Çocukların üşümesi, ıslanması, kirlenmesi veya düşmesi gibi durumlar, bazı ebeveynler tarafından önlenmesi gereken olumsuz deneyimler olarak değerlendirilebilir. Çocuğun fiziksel olarak zarar görmesi, ebeveynlerin sosyal çevrelerinden eleştiri alabilecekleri yönünde kaygı duymalarına da neden olabilir. Bu tür kaygılar, çocukların dış mekânda serbestçe hareket etmelerine ve doğal çevreyi keşfetmelerine yönelik sınırlamaları artırabilir. Bununla birlikte, ebeveyn tutumlarının farklılaşabileceği ve bu durumun sosyoekonomik koşullar, önceki deneyimler ve çevresel güvenlik algısıyla ilişkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Kurum düzeyinde: Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların güvenliğinin sağlanması temel bir sorumluluktur. Bununla birlikte, olası kazalara ilişkin sorumluluk ve hukuki sonuçlar konusunda duyulan kaygılar, bazı kurumlarda risk içeren etkinliklerin kapsamının daraltılmasına yol açabilir. Ağaçlara tırmanma gibi etkinliklerin bütünüyle yasaklanması, bahçelerdeki doğal materyallerin kaldırılması veya doğal zeminler yerine daha kontrollü yüzeylerin tercih edilmesi, bu yaklaşımın olası yansımaları arasında değerlendirilebilir. Ancak güvenlik ile gelişimsel fırsatlar arasında zorunlu bir karşıtlık bulunmamaktadır. Asıl mesele, bütün riskleri ortadan kaldırmak yerine tehlikeleri belirlemek, uygun güvenlik önlemlerini almak ve çocukların gelişim düzeylerine uygun, yönetilebilir risklerle karşılaşabilecekleri ortamlar oluşturmaktır.

Öğretmen düzeyinde: Öğretmenlerin doğa temelli eğitim, açık hava pedagojisi ve riskli oyun konularındaki bilgi ve

deneyimleri, uygulamaların niteliğini etkileyebilir. Bu alanlara ilişkin yeterli mesleki hazırlığın bulunmaması, doğa etkinliklerinin daha çok çiçek toplama, yaprak boyama veya bahçede yürüyüş gibi yetişkin tarafından yapılandırılmış çalışmalarla sınırlı kalmasına neden olabilir. Bu etkinlikler çocukların doğayla etkileşim kurmaları açısından değerli olmakla birlikte, çocukların kendi seçimlerini yapmalarını, belirsizliklerle karşılaşmalarını, zorlandıklarında farklı çözüm yolları denemelerini ve duygusal tepkilerini yönetmelerini destekleyen deneyimlerden farklılaşabilir. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde doğal ortamların pedagojik kullanımı, gelişimsel açıdan uygun risklerin değerlendirilmesi ve çocukların duygu düzenleme süreçlerinin desteklenmesi gibi konulara yer verilmesi önem taşımaktadır.

Bu üç düzey birlikte değerlendirildiğinde, doğa temelli duygu düzenleme programlarının uygulanmasının yalnızca müfredat geliştirme çalışmalarıyla sınırlı olmadığı anlaşılmaktadır. Programların sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için ailelerin bilgilendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve kurumların güvenlik yaklaşımlarının gelişimsel gereksinimleri de dikkate alacak biçimde ele alınması gerekmektedir. Ayrıca çocukların dış mekânda gerçekleştirecekleri etkinliklere ilişkin sorumlulukların, risk değerlendirme süreçlerinin ve güvenlik standartlarının açık biçimde belirlenmesi önemlidir. Bu doğrultuda amaç, çocukları tehlikelerden koruma sorumluluğunu zayıflatmak değil; güvenliği sağlarken keşfetme, zorlanma ve duygusal deneyimlerden öğrenme fırsatlarını da koruyan bir pedagojik yaklaşım geliştirmektir.

Kentsel Bağlamda Doğa Erişimi: Sorunlar ve Stratejiler

Türkiye’de kentleşme düzeyi, okul öncesi dönemde çocukların doğayla etkileşim olanaklarını ve doğa temelli eğitim uygulamalarının planlanmasını etkileyen önemli bir bağlamsal değişkendir. Dünya Bankası (2024) verilerine göre Türkiye

nüfusunun yaklaşık %89'u kentsel alanlarda yaşarken TÜİK'in il ve ilçe merkezlerini esas alan sınıflandırmasında bu oran %93,6'ya ulaşmaktadır (TÜİK, 2025). İki oran arasındaki fark, kullanılan kentsel alan tanımlarından kaynaklanabileceğinden veriler kendi ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bununla birlikte her iki veri de Türkiye'de nüfusun büyük bölümünün kentlerde yaşadığını göstermekte ve doğa temelli eğitim tartışmalarının kentsel yaşam koşullarını dikkate almasını gerekli kılmaktadır.

Özellikle yoğun yapılaşmanın görüldüğü yerleşimlerde bazı okul öncesi eğitim kurumlarının bahçeleri sınırlı büyüklükte olabilmekte; beton veya sentetik zeminlerin ağırlıkta olduğu bu alanlarda toprak, bitki örtüsü, su ve doğal oyun materyallerine erişim kısıtlanabilmektedir. Doğal unsurların yetersizliği, fiziksel alan sınırlılıklarının yanı sıra güvenlik kaygıları ve bakım koşullarıyla da ilişkili olabilir. Bu nedenle doğa temelli eğitimin kentsel ortamlarda uygulanması, mevcut çevresel olanakların değerlendirilmesini ve doğal unsurların çocukların gelişimsel gereksinimleri doğrultusunda eğitim ortamlarına dâhil edilmesini gerektirir.

Kentsel çevre koşulları doğa temelli eğitimi bütünüyle olanaksız kılmamakta; aksine, uygulamaların farklı mekânlara ve mevcut kaynaklara göre uyarlanmasını gerekli hâle getirmektedir. Bu doğrultuda üç temel strateji öne çıkmaktadır. Birincisi, okul bahçelerinin doğallaştırılmasıdır. Bahçelerin uygun bölümlerinde toprak, çakıl ve bitki örtüsüne yer verilmesi; ekim-dikim alanlarının oluşturulması ve kütük, taş gibi doğal materyallerin çocukların oyun ve keşif süreçlerinde kullanılabilecek biçimde düzenlenmesi, doğal çevreyle etkileşim olanaklarını artırabilir. Küçük su alanları da uygun güvenlik ve hijyen önlemleriyle eğitim ortamına dâhil edilebilir. Bu düzenlemelerde çocukların hareket özgürlüğü ile güvenli kullanım koşulları birlikte gözetilmelidir.

İkincisi, yakın çevredeki doğal ve yarı doğal alanların eğitim amacıyla kullanılmasıdır. Mahalle parkları, kent ormanları,

üniversite kampüslerinin yeşil alanları ve erişilebilir diğer açık alanlar, düzenli eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği alternatif ortamlar olarak değerlendirilebilir. Bu alanların eğitim programına dâhil edilmesi; ulaşım, erişilebilirlik, hava koşulları, çocukların gelişimsel özellikleri ve güvenlik gereklilikleri dikkate alınarak planlanmalıdır. Böylece doğa temelli eğitim, yalnızca okul bahçesinin fiziksel olanaklarına bağlı kalmadan yakın çevrenin sunduğu kaynaklardan yararlanabilir.

Üçüncüsü, mikro-doğa yaklaşımıyla doğal materyallerin sınıf ortamına taşınmasıdır. Yapraklar, kozalaklar, taşlar, toprak, su ve canlı bitkiler gibi materyaller; çocukların dokunma, koklama, gözlemleme, karşılaştırma ve keşfetme süreçlerini desteklemek amacıyla kullanılabilir. Bu yaklaşım, özellikle açık alanlara erişimin sınırlı olduğu veya hava koşullarının dış mekân etkinliklerine izin vermediği durumlarda doğayla duyusal etkileşimin sürdürülmesine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte sınıf ortamında doğal materyallerin kullanılması, canlıların doğal yaşam alanlarında gözlemlenmesi ve çocukların açık havada doğrudan deneyim kazanmasıyla bütünüyle eşdeğer değildir. Bu nedenle mikro-doğa uygulamaları, mümkün olduğunda açık hava deneyimlerini tamamlayan bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak kentsel ortamlarda doğa temelli eğitimin uygulanabilirliği, yalnızca geniş ve doğal unsurlarla donatılmış bahçelerin varlığına bağlı değildir. Okul bahçelerinin yeniden düzenlenmesi, yakın çevredeki açık alanlardan yararlanılması ve sınıf ortamında doğal materyallerin kullanılması, farklı fiziksel koşullara uyarlanabilecek tamamlayıcı stratejiler sunmaktadır. Bu stratejilerin etkili biçimde uygulanabilmesi ise mekânsal olanakların yanı sıra öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin, kurumların planlama anlayışının ve güvenli açık hava deneyimlerini destekleyen uygulamaların birlikte değerlendirilmesini gerektirir.

Sonuç

Bu bölümde ele alınan kuramsal yaklaşımlar ve araştırma bulguları, doğal ortamların çocukların duygu düzenleme süreçlerine iki temel mekanizma üzerinden katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Birinci mekanizma, *restoratif etki*dir. Doğal çevrenin bazı özellikleri, stresin azalmasını ve dikkatin yenilenmesini destekleyerek çocuğun fizyolojik ve psikolojik açıdan rahatlamasına katkıda bulunabilir (Kaplan, 1995; Ulrich vd., 1991). Bu bağlamda doğal ortam, çocuğun duygu düzenleme sürecini destekleyebilen bir çevresel kaynak olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, söz konusu etkinin her çocukta ve her koşulda aynı biçimde ortaya çıkacağı varsayılmamalıdır.

İkinci mekanizma ise *güçlendirici etki* olarak ele alınabilir. Doğal ortamlarda gerçekleştirilen ve gelişimsel açıdan uygun sınırlar içinde kalan riskli oyunlar, çocukların korku, hayal kırıklığı ve belirsizlik gibi duygusal deneyimlerle karşılaşmalarına; bu deneyimleri tanımalarına ve başa çıkma yollarını denemelerine olanak sağlayabilir (Sandseter & Kennair, 2011). Bu tür deneyimler, yetişkin desteği ve çocuğun bireysel özellikleriyle birlikte değerlendirildiğinde, duygu düzenleme becerilerinin ve duygusal dayanıklılığın gelişimini destekleyebilecek öğrenme fırsatları sunabilir. Ancak bu kazanımlar riskli oyunun kendiliğinden ortaya çıkan sonuçları olarak görülmemeli; oyunun niteliği, çocuğun deneyimi ve çevresel koşullar dikkate alınmalıdır.

Bu iki mekanizma birbirini tamamlayan, ancak farklı süreçlere dayanan katkılar olarak düşünülebilir: Doğal ortamlar bazı durumlarda rahatlama ve dikkat yenilenmesini desteklerken bazı durumlarda çocuğun belirsizlikle karşılaşmasına, güçlükleri deneyimlemesine ve başa çıkma yollarını geliştirmesine fırsat tanıyabilir. Dolayısıyla doğa hem düzenlenmeyi destekleyen hem de düzenleme becerilerinin kullanılmasını gerektiren deneyimler sunabilen bir öğrenme ortamıdır. Bununla birlikte, doğal ortamların

yapılandırılmış sınıf ortamlarından her bakımdan üstün olduğu sonucuna varmak yerine, iki ortamın farklı öğrenme ve gelişim olanakları sunduğunu kabul etmek daha yerindedir. Bu çerçeve, doğa temelli eğitimin bilişsel ve çevresel öğrenme hedeflerinin yanı sıra sosyal-duygusal gelişim ve duygu düzenleme açısından da incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Kaynakça

Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P. & Nielsen, G. (2019). Association of education outside the classroom and pupils' psychosocial well-being: Results from a school year implementation. *Journal of School Health, 89*(3), 210–218. https://doi.org/10.1111/josh.12730

Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. Monographs of the Society for Research in *Child Development, 59*(2-3), 53-72. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01277.x

Dünya Bankası (2024). World Development Indicators: Urban population (% of total population) Turkey.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) (2012). The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation (3. baskı). Praeger.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Gross, J. J. (Ed.) (2014). Handbook of emotion regulation (2. baskı). Guilford Press.

Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989). The experience of nature: A psychological perspective. Cambridge University Press.

Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology, 15*(3), 169-182. https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2

Kleppe, R., Melhuish, E. & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European*

Early Childhood Education Research Journal, 25(3), 370-385. https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308163

McCree, M., Cutting, R. & Sherwin, D. (2018). The hare and the tortoise go to forest school: Taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development and Care, 188*(7), 980-996. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446430

MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul öncesi eğitim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr

Pearson, D. G. & Craig, T. (2014). The great outdoors? Exploring the mental health benefits of natural environments. *Frontiers in Psychology, 5*, 1178. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01178

Pina, M. & Edmonds, C. J. (2025). An exploratory study of preschool children at forest schools and traditional nurseries in Portugal and the UK. *International Journal of Early Years Education*, *33*(2), 407-421. https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2604529

Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play — how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. https://doi.org/10.1080/13502930701321733

Sandseter, E. B. H. & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology, 9*(2), 257-284. https://doi.org/10.1177/147470491100900212

Sandseter, E. B. H., Kleppe, R. & Kennair, L. E. O. (2022). Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: An evolutionary approach. *International Journal of Play, 12*(1), 127-139. https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152531

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25-52. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review, 3*(1), 53-61. https://doi.org/10.1177/1754073910380969

TÜİK (2025). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.

Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A. ve Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology, 11*(3), 201-230. https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7

BÖLÜM 0

POZİTİF PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİNDEN EBEVEYNLİK

ERDİ KULBAŞ[1]

Giriş

Bir çocuğun güçlükler karşısında yeniden ayağa kalkabilmesi, geleceğe ilişkin umutlarını koruyabilmesi ve yaşamını anlamlı hedefler doğrultusunda şekillendirebilmesi nasıl desteklenebilir? Bu soru, çocukların gelişimini yalnızca akademik başarı, davranış sorunları veya risklerden korunma üzerinden değil; aynı zamanda sahip oldukları psikolojik kaynaklar açısından da ele almayı gerektirmektedir. Pozitif psikoloji, bireylerin yalnızca sorunlarını ve sınırlılıklarını değil, güçlü yönlerini, olumlu yaşantılarını ve gelişim olanaklarını da anlamayı amaçlayan bir yaklaşım sunmaktadır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bu bakış açısı, çocukların psikolojik sağlamlıklarının, umutlarının ve anlamlı yaşam örüntülerinin nasıl desteklenebileceği sorusunu ebeveynlik bağlamında ele almak için anlamlı bir kuramsal zemin oluşturmaktadır.

[1] Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Sarıyer Bilim ve Sanat Merkezi, Orcid: 0000-0001-6104-2851

Çocukların gelişimi, günümüzde aile içi ilişkilerin yanı sıra toplumsal yaşamın ve dijital dünyanın sunduğu olanaklar ve güçlükler çerçevesinde de değerlendirilmelidir. Okullarda gündeme gelen şiddet olayları, çocukların madde ve davranışsal bağımlılık riskleri, geleceklerine ilişkin belirsizlikler ve sosyal ilişkilerde yaşanabilen sorunlar, çocukların duygusal ve psikolojik açıdan desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının ortaokul ve lise öğrencileriyle yürüttüğü şiddet algısı araştırmalarının fiziksel, psikolojik ve dijital şiddet boyutlarını birlikte ele alması da bu konunun farklı yaşam alanlarıyla ilişkili biçimde incelendiğini göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025). Bununla birlikte, bu tür güçlüklerin tek bir nedene bağlanamayacağı; çocukların gelişiminin bireysel özellikler, aile ilişkileri, akran çevresi ve toplumsal koşulların etkileşimi içinde şekillendiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Günümüzde dijital teknolojilerin yaygınlaşması, çocukların gündelik yaşamını ve deneyim alanlarını etkileyen önemli toplumsal etkenlerden biridir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK, 2024) verilerine göre 6–15 yaş grubundaki çocukların %91,3'ü internet kullanmakta, %74'ü dijital oyun oynamakta ve %66,1'i sosyal medyadan yararlanmaktadır. Bu veriler dijital teknolojilerin çocukların yaşamındaki yaygınlığını ortaya koymakla birlikte, tek başına problemli kullanım veya bağımlılık göstergesi olarak değerlendirilmemelidir. Bununla birlikte, dijital ortamlarda geçirilen zamanın kontrol edilememesi, yüz yüze ilişkilerin ve günlük sorumlulukların geri plana itilmesi ya da çocuğun çevrimiçi deneyimleri ile gerçek yaşam arasındaki dengeyi kurmakta zorlanması, gelişimsel açıdan üzerinde durulması gereken durumlar arasındadır. Burada temel mesele, çocukları dijital dünyadan bütünüyle uzak tutmaktan çok, bu dünyayla sağlıklı bir ilişki kurmalarına ve gerçek yaşamla bağlarını sürdürmelerine destek olmaktır.

Bu noktada ebeveynlerin rolü, çocukları bütün güçlüklerden korumaya çalışmanın ötesinde, karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilmeleri için ihtiyaç duydukları psikolojik kaynakların gelişimini desteklemeyi de kapsamaktadır. Masten'in (2001) psikolojik sağlamlığı gelişimsel bir süreç olarak ele alan yaklaşımı, çocukların güçlükler karşısında uyum gösterebilmesinde gündelik yaşamın olağan destekleyici kaynaklarının önemine dikkat çekmektedir. Ebeveynlerle kurulan güvene dayalı ilişkiler, duyguların ifade edilebildiği bir aile ortamı ve çocuğun ihtiyaçlarının fark edilmesi, bu destekleyici bağlamın önemli bileşenleri arasında değerlendirilebilir. Benzer biçimde umut, yalnızca gelecekte iyi şeyler olacağına ilişkin bir beklentiden ibaret değildir; hedeflere ulaşmak için yollar geliştirebilme ve bu yollarda ilerleyebileceğine inanma düşüncelerini de içerir (Snyder et al., 1997). Çocukların çabalarının fark edilmesi, sorunlar karşısında alternatif yollar aramalarına fırsat verilmesi ve gerçekçi hedefler geliştirmelerinin desteklenmesi, umutlarının gelişimine katkı sağlayabilecek ebeveyn tutumları olarak ele alınabilir.

Çocukların psikolojik iyi oluşunu desteklemek ise yalnızca mevcut güçlüklerle baş edebilmelerine değil, yaşamlarında anlam ve yön duygusu geliştirebilmelerine de önem vermeyi gerektirir. Ryff'ın (1989) psikolojik iyi oluş modelinde yer alan *yaşamda amaç* boyutu, bireyin yaşamını anlamlı kılan hedeflere ve yön duygusuna sahip olmasını vurgulamaktadır. Bu çerçevede çocukların geleceklerini yalnızca kaygı ve belirsizlikler üzerinden değerlendirmemeleri; ilgi alanlarını keşfetmeleri, kendileri için anlamlı hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için adımlar atabileceklerini deneyimlemeleri önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları açık iletişim, onları dinlemeleri, yaşlarına uygun sorumluluklar üstlenmelerine fırsat vermeleri ve kendi kararlarını geliştirmelerini desteklemeleri, bu sürece katkı sunabilir.

Sonuç olarak ebeveynlik, çocukları risklerden uzak tutma çabasının yanı sıra onların psikolojik sağlamlıklarını, umutlarını ve yaşama dair anlam oluşturabilmelerini destekleyen ilişkisel bir gelişim alanı olarak ele alınmalıdır. Ebeveynlerin çocuklarının yaşamını bütünüyle kontrol etmeleri ya da tüm sorunları ortadan kaldırmaları mümkün değildir. Bununla birlikte, çocukların kendilerini güvende hissettikleri, duygularını ifade edebildikleri, güçlükler karşısında çözüm arayabildikleri ve geleceklerine ilişkin anlamlı hedefler geliştirebildikleri bir aile ortamı sunmaları önem taşımaktadır. Bu bölümde, pozitif psikoloji perspektifinden hareketle ebeveynlerin çocukların psikolojik sağlamlık ve umut kaynaklarının gelişimi ile anlamlı bir yaşam inşa etme süreçlerindeki rolleri ele alınmaktadır.

Pozitif Psikoloji ve Ebeveynlik

Psikoloji bilimi, tarihsel gelişimi boyunca insan davranışlarını ve psikolojik sorunları anlamaya odaklanırken bireyin güçlü yönlerini, gelişim potansiyelini ve iyi oluşunu inceleyen yaklaşımlar da bu alanın düşünsel birikiminde yer almıştır. Özellikle hümanistik psikolojinin insanın kendini gerçekleştirme ve gelişme kapasitesine yaptığı vurgu, pozitif psikolojinin tarihsel arka planıyla ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte pozitif psikoloji, 1990'ların sonlarında Martin Seligman'ın öncülüğünde daha belirgin bir araştırma alanı hâline gelmiş; Seligman ve Csikszentmihalyi'nin (2000) çalışmasıyla insanın güçlü yönlerinin, olumlu yaşantılarının ve gelişimini destekleyen koşulların bilimsel olarak incelenmesine yönelik sistematik bir çerçeve kazanmıştır. Linley ve arkadaşları (2007), bu yaklaşımın psikolojide olumlu ve olumsuz yaşantılara ayrılan ilgi arasındaki dengesizliği gidermeyi amaçladığını belirtmektedir. Dolayısıyla pozitif psikoloji, sorunları ve güçlükleri göz ardı etmek yerine, insan gelişimini açıklarken güçlü yönleri,

psikolojik kaynakları ve gelişme olanaklarını da dikkate alan tamamlayıcı bir yaklaşımdır.

Ebeveynlik bağlamında bu anlayış, çocuğun temel bakım ve korunma ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra yaşamı anlamlandırmasının, ilişkiler kurmasının, değerler geliştirmesinin ve kendi potansiyelini keşfetmesinin desteklenmesini de kapsar. Darling ve Steinberg'in (1993) yaklaşımında vurgulandığı üzere, ebeveyn davranışlarının çocuk üzerindeki etkisini anlamada ebeveyn-çocuk ilişkisinin genel niteliği de önemlidir. Bu doğrultuda aile ortamı, yalnızca davranışların düzeltildiği değil, çocuğun güçlü yönlerinin ve çabalarının desteklendiği, duygularının önemsendiği ve gelişim olanaklarının teşvik edildiği bir alan olarak ele alınabilir.

Ebeveynliğin bu işlevi, çocukların yaşamı öğrenme biçimleri düşünüldüğünde daha da belirginleşmektedir. Çocuklar çevrelerini yalnızca doğrudan deneyimleyerek değil, ebeveynlerinin davranışlarını gözlemleyerek, onların anlatımlarından anlam çıkararak ve aile içinde karşılaştıkları tutumları değerlendirerek de tanırlar. Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı, gözlem ve model almanın öğrenmedeki önemini açıklamaktadır. Bu doğrultuda ebeveynlerin sorunlar karşısında gösterdikleri tepkiler, başkalarıyla kurdukları ilişkiler, sorumluluklarını yerine getirme biçimleri ve kendi hatalarını ele alışları çocuklar için öğrenme fırsatları oluşturabilir. Örneğin, çocuğa empati kurmanın önemini anlatmak kadar ebeveynin farklı düşüncelere saygı göstermesi; dürüstlüğü öğütlemek kadar kendi davranışlarında dürüstlüğe yer vermesi de önemlidir. Pozitif psikoloji perspektifinden bakıldığında bu süreç, yalnızca olumlu davranışların öğretilmesi değil, çocuğun güçlü yönlerini ve değerlerini gündelik yaşam içinde tanımasına, deneyimlemesine ve geliştirmesine olanak sunulmasıdır.

Aile, toplumsal ve kültürel değerlerin kuşaklar arasında aktarıldığı temel ortamlardan biridir. Çocuklar adalet, sorumluluk, saygı, yardımseverlik ve dayanışma gibi değerlerle ilk karşılaşmalarını çoğunlukla aile içindeki ilişkiler aracılığıyla yaşarlar. Grusec (2011), aile içindeki sosyalleşme süreçlerinin çocukların toplumsal kuralları ve ahlaki değerleri öğrenmelerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, değer aktarımı çocukların yetişkinlerin söylediklerini sorgulamadan kabul etmeleri biçiminde anlaşılmamalıdır. Çocukların bir davranışın neden doğru veya yanlış olduğunu anlamaları, farklı bakış açılarını değerlendirmeleri ve kendi yaşantıları üzerinden düşünmeleri de önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarıyla günlük olaylar üzerine konuşmaları, bir anlaşmazlıkta tarafların ihtiyaçlarını değerlendirmelerine yardımcı olmaları ve yapılan davranışların başkaları üzerindeki etkisini fark ettirmeleri, değerlerin anlamlandırılmasını destekleyebilir. Böylece aile, değerlerin yalnızca aktarıldığı değil, üzerinde düşünüldüğü ve gündelik yaşamda karşılık bulduğu bir öğrenme ortamına dönüşür.

Pozitif psikolojinin ebeveynliğe katkısı, bu öğrenme ve gelişim sürecinde çocuğun eksiklikleri kadar güçlü yönlerine de odaklanmasıdır. Çocuğun merakı, yaratıcılığı, kararlılığı, mizah anlayışı, duyarlılığı veya yardımseverliği gibi özelliklerinin fark edilmesi ve uygun durumlarda kullanılmasının desteklenmesi, güçlü yön temelli ebeveynliğin temelini oluşturmaktadır. Jach ve arkadaşlarının (2018) ergenlerle yürüttüğü araştırmada güçlü yön temelli ebeveynlik ile ergenlerin güçlü yönlerini kullanmaları ve öznel iyi oluşları arasında ilişkiler incelenmiştir. Bulgulara göre ebeveynlerin çocuklarının neleri başarabildiğini fark etmelerinin ve bu özellikleri geliştirmelerine fırsat vermelerinin önemini desteklemektedir.

Bu yaklaşım, ebeveynlerin çocuklarının yaşadıkları başarısızlıkları ve hataları nasıl değerlendirdikleriyle de ilişkilidir. Çocuğun bir görevde başarısız olması, bir arkadaşlık sorunuyla karşılaşması veya beklediği sonucu elde edememesi, yalnızca olumsuz bir sonuç olarak ele alınabileceği gibi öğrenme ve yeni çözüm yolları geliştirme fırsatı olarak da değerlendirilebilir. Ebeveynin bu tür durumlarda çocuğun duygularını anlamaya çalışması, yaşanan güçlüğü küçümsemeden alternatifleri birlikte değerlendirmesi ve çocuğun kendi çözümünü geliştirmesine fırsat vermesi, pozitif psikolojinin gelişim odaklı yaklaşımıyla uyumludur. Burada amaç, çocuğun yaşadığı deneyimlerden öğrenebilmesine, kendi kaynaklarını fark edebilmesine ve gerektiğinde destek alabileceğini bilmesine yardımcı olmaktır.

Günümüzde ebeveynliğin önemli işlevlerinden biri de çocukların yaşamı doğrudan deneyimlemelerine ve bu deneyimleri anlamlandırmalarına rehberlik etmektir. Çocukların her sorununun ebeveynleri tarafından çözülmesi, onların kendi kararlarını geliştirme ve sorumluluk alma fırsatlarını sınırlayabilir. Buna karşılık, yaşlarına uygun sorumluluklar üstlenmeleri, akranlarıyla etkileşim kurmaları, gündelik sorunlara çözüm aramaları ve kararlarının sonuçlarını gözlemlemeleri gelişimlerini destekleyen deneyimler sunabilir. Pozitif psikoloji perspektifinde ebeveyn, çocuğun yerine yaşamı deneyimleyen veya bütün güçlükleri ortadan kaldıran kişi değil; çocuğun güçlü yönlerini kullanmasına, yeni beceriler geliştirmesine ve kendi potansiyelini keşfetmesine yardımcı olan bir rehberdir. Bu rehberlik, çocuğun ihtiyaç duyduğu zamanlarda destek sunmayı ve aynı zamanda gelişim düzeyine uygun bağımsızlık fırsatları tanımayı gerektirir.

Bu çerçevede ebeveynlik, çocuğun yalnızca mevcut gereksinimlerini karşılamayı değil, sahip olduğu güçlü yönleri keşfetmesini, kişisel değerlerini geliştirmesini, yaşam

deneyimlerinden öğrenmesini ve kendi potansiyelini gerçekleştirmesini destekleyen bir süreç olarak değerlendirilebilir. Ebeveynlerin çocuklarına sundukları güvenli ilişki ortamı, sergiledikleri davranışlarla oluşturdukları rol modeller ve çocuklarının özerkliğine tanıdıkları alan, bu gelişim sürecinin önemli bileşenleridir. Bununla birlikte, çocukların yaşamın güçlükleri karşısında esneklik gösterebilmeleri, hedeflerine yönelik motivasyonlarını koruyabilmeleri ve yaşamlarını anlamlı bulabilmeleri, yalnızca dışsal desteklerle değil, zaman içerisinde geliştirdikleri psikolojik kaynaklarla da ilişkilidir. Bu nedenle ebeveynliğin pozitif psikoloji perspektifinden ele alınması, psikolojik sağlamlık ve umut gibi kaynakların çocukların yaşamında nasıl desteklenebileceği ve bu kaynakların psikolojik iyi oluşun gelişimine nasıl katkı sunabileceği sorularına yönelmeyi gerekli kılmaktadır. Sonraki bölümde ebeveynlerin çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirme ve umut geliştirme süreçlerine nasıl katkı sunabilecekleri ve çocukların yaşamın güçlükleriyle baş edebilmelerine yönelik anlamlı hedefler oluşturabilmeleri üzerinde durulacaktır.

Çocukların Psikolojik Sağlamlığının Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü

Psikolojik sağlamlık, çocukların güçlükler, stres ve değişen yaşam koşulları karşısında uyumlarını sürdürebilmelerini ve yaşadıkları olumsuzlukların ardından gelişimlerini destekleyen kaynakları kullanabilmelerini ifade eden dinamik bir süreçtir. Bu süreç; duyguları düzenleyebilme, problem çözme, yardım arama, olumlu ilişkiler kurma ve değişen koşullara uyum sağlayabilme gibi bireysel becerilerin yanı sıra güvenli ilişkiler ve destekleyici çevresel koşullarla da ilişkilidir. Dolayısıyla psikolojik sağlamlık, yalnızca çocuğun sahip olduğu sabit bir özellik ya da zorluklar karşısında etkilenmeden kalabilme durumu olarak görülmemelidir; bireysel

özellikler ile aile, okul ve toplumun sunduğu kaynakların etkileşimi içinde gelişmektedir (Masten, 2001; Ungar, 2011). Masten ve arkadaşları (2021) da bu gelişimsel örüntüyü çok sistemli bir çerçevede ele alarak çocukların uyumunda çevresel sistemlerin önemini vurgulamaktadır. Bu çerçevede ebeveynler, çocuklarını tüm güçlüklerden uzak tutan kişiler olmaktan ziyade, onların kendilerini güvende hissetmelerini, baş etme becerileri geliştirmelerini ve gerektiğinde destek kaynaklarına ulaşmalarını sağlayan koruyucu ilişkilerin oluşmasında önemli bir role sahiptir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkinin niteliği, psikolojik sağlamlığın gelişiminde önemli bir koruyucu kaynak olarak değerlendirilmektedir. Çocuğun kabul gördüğünü, anlaşıldığını ve ihtiyaç duyduğunda destek bulabileceğini hissetmesi, zorlayıcı yaşam deneyimleri karşısında baş etme kapasitesini destekleyebilir. Bununla birlikte, psikolojik sağlamlığın gelişimini yalnızca belirli bir ebeveyn tutumuyla açıklamak yeterli değildir. Ebeveyn katılımı, aile içindeki ilişkilerin niteliği, çocuğun bireysel özellikleri ve çevresel koşullar birlikte ele alınmalıdır (Kovacs et al., 2022; Masten et al., 2021). Bu açıdan ebeveynlerin temel işlevi, çocuklarının yaşamlarında karşılaşabilecekleri tüm güçlükleri ortadan kaldırmak değil, bu güçlüklerle baş etmelerini kolaylaştıran güvenli ve destekleyici bir gelişim ortamı sunmaktır (Svendsen et al., 2020).

Ebeveyn tutumları bakımından değerlendirildiğinde, çocuğun görüşlerine değer veren, duygusal ihtiyaçlarını gözeten ve gelişim düzeyine uygun sınırlar belirleyen yaklaşımlar, psikolojik sağlamlığı destekleyen aile ortamının oluşmasına katkıda bulunabilir. Buna karşılık, çocuğun karşılaştığı her sorunu onun yerine çözmek, hata yapmasını sürekli engellemek ya da davranışlarını aşırı kontrol etmek, çocuğun kendi becerilerini deneyimlemesi ve geliştirmesi için gerekli fırsatları sınırlayabilir.

Burada önemli olan, çocuğu güçlüklerle baş başa bırakmak değil, kendi kapasitesini kullanabileceği bir alan oluştururken ihtiyaç duyduğunda desteğe erişmesini sağlamaktır. Düzyol-Türk ve Tok'un (2026) okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanan araştırması da demokratik ebeveynlik yaklaşımının destekleyici yönlerine ve aşırı koruyucu tutumların çocukların problem çözme deneyimlerini sınırlayabilme olasılığına dikkat çekmektedir. Ancak bu bulguların öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırmadan elde edildiği, dolayısıyla ebeveyn tutumları ile psikolojik sağlamlık arasında tek başına nedensel bir ilişki kanıtlamadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Psikolojik sağlamlığın gelişiminde duygusal destek ve güvenli aile ortamı da belirleyici öneme sahiptir. Çocukların korku, üzüntü, öfke ya da hayal kırıklığı gibi duygularını yargılanma kaygısı yaşamadan ifade edebilmeleri, yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmalarını ve duygularını düzenlemeyi öğrenmelerini kolaylaştırabilir. Ebeveynlerin çocuklarını dikkatle dinlemesi, duygularını küçümsemeden kabul etmesi ve zorlayıcı durumlarda sakinleştirici bir destek sunması, çocukların güçlüklerle karşılaştıklarında yardım arayabileceklerine ilişkin güven geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Burada çocuğun duygusunu kabul etmek ile her davranışını onaylamak arasında ayrım yapmak önemlidir. Örneğin, öfke duygusunun anlaşılabilir olduğunu belirtmek, öfke sırasında başkalarına zarar veren davranışlara izin vermek anlamına gelmez. Bu yaklaşım, çocukların hem duygusal deneyimlerini tanımalarına hem de davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olabilir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinde güvenli bağın ve olumlu ebeveynlik ilkelerinin önemini vurgulayan Svendsen ve arkadaşları (2020), destekleyici ilişkilerin çocukların dayanıklılık kaynaklarının gelişimindeki rolüne dikkat çekmektedir.

Çocukların zorluklarla baş etme becerilerinin geliştirilmesi, psikolojik sağlamlığın gündelik yaşam içinde desteklenebileceği bir diğer alandır. Okulda yaşanan bir anlaşmazlık, arkadaş ilişkilerindeki bir sorun, başarısızlık deneyimi ya da yeni bir ortama uyum sağlama gereksinimi, çocukların problem çözme ve baş etme becerilerini kullanabilecekleri doğal öğrenme fırsatlarıdır. Ebeveynler bu tür durumlarda doğrudan çözüm sunmak yerine çocuğun sorunu tanımlamasına, olası çözüm yollarını düşünmesine ve seçeneklerinin sonuçlarını değerlendirmesine yardımcı olabilir. Gerektiğinde kendi deneyimlerini paylaşmaları veya rehberlik etmeleri de çocuğun çözüm sürecini destekleyebilir. Böylece çocuk, yaşadığı her güçlüğün hemen ortadan kalkmayabileceğini; buna rağmen farklı yollar deneyebileceğini, gerektiğinde yardım isteyebileceğini ve deneyimlerinden öğrenebileceğini keşfedebilir. Psikolojik sağlamlık açısından önemli olan, çocuğun her durumda başarılı olması değil, başarısızlık ve hayal kırıklığı gibi deneyimlerin ardından yeniden deneme ve uygun destek kaynaklarını kullanma becerisini geliştirmesidir (Masten, 2001; Masten et al., 2021).

Çocuğun özerkliğinin ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi de bu sürecin tamamlayıcı bir boyutudur. Yaşına ve gelişim düzeyine uygun seçimler yapmasına fırsat verilmesi, günlük sorumluluklar üstlenmesi ve kararlarının sonuçlarını deneyimlemesi, çocuğun kendi yeterliliğine ilişkin algısını güçlendirebilir. Bununla birlikte özerklik, çocuğun bütün sorunlarını tek başına çözmesi ya da ebeveyn desteğinden bağımsız hareket etmesi anlamına gelmez. Aksine, çocuğun kendi kararlarını geliştirebildiği ve gerektiğinde güvenilir yetişkinlerden destek alabildiği dengeli bir ilişki ortamını ifade eder. Gizir ve Aydın'ın (2006) psikolojik sağlamlıkla ilişkili koruyucu faktörler çerçevesinde ele aldığı problem çözme, iletişim, öz farkındalık ve amaç belirleme gibi özellikler, çocukların bireysel becerileri ile çevresel desteklerin birlikte değerlendirilmesinin önemini ortaya

koymaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarına sorumluluk verirken gelişimsel ihtiyaçlarını gözetmeleri, hata yapmalarını öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak değerlendirmeleri ve çabalarını desteklemeleri önem taşımaktadır.

Sonuç olarak ebeveynler, çocukların psikolojik sağlamlığını tek başlarına belirleyen kişiler değil; güvenli ilişkiler, duygusal destek, özerklik ve problem çözme deneyimleri aracılığıyla bu gelişime katkı sunan önemli koruyucu kaynaklardır. Bu kaynaklar, çocukların yalnızca mevcut güçlüklerle baş etmelerine değil, gelecekte karşılaşabilecekleri durumlar karşısında farklı seçenekleri değerlendirebilmelerine ve hedeflerine yönelik adımlar atabilmelerine de zemin hazırlayabilir. Bununla birlikte, bir hedefe ulaşma isteği kadar bu hedefe ulaşmak için yollar geliştirebilmek ve engeller karşısında alternatifleri değerlendirebilmek de önemlidir. Bu noktada psikolojik sağlamlıkla ilişkili olan umut kavramı öne çıkmakta; ebeveynlerin çocukların hedef belirleme, çözüm yolları üretme ve geleceğe yönelik olumlu beklentiler geliştirme süreçlerini nasıl destekleyebilecekleri üzerinde durmayı gerekli kılmaktadır.

Çocukların Umut Düzeyinin Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü

Umut, bireyin geleceğe yönelik istek ve beklentilerinin ötesinde, ulaşmak istediği hedeflere ilişkin düşüncelerini ve bu hedefleri gerçekleştirmek için harekete geçme kapasitesine yönelik algısını içeren bir psikolojik kaynak olarak değerlendirilmektedir. Snyder ve arkadaşlarının (1997) umut kuramına göre umut, birbiriyle ilişkili iki temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlardan ilki, bireyin hedeflerine ulaşmak için harekete geçebileceğine ve çabasını sürdürebileceğine ilişkin inancını ifade eden eyleyicilik düşüncesi (agency thinking); ikincisi ise hedeflere ulaşmak için farklı yollar geliştirebileceğine ilişkin algısını ifade eden yol düşüncesidir (pathways thinking). Bu çerçevede umut, yalnızca bir şeylerin

kendiliğinden iyiye gideceğini düşünmekten farklı olarak, arzulanan bir gelecekle mevcut durum arasında bağlantı kurmayı ve hedefe ulaşmaya yönelik seçenekleri değerlendirebilmeyi içermektedir (Snyder et al., 1997, 2003). Umudun psikolojik açıdan önemini inceleyen Corrigan ve Schutte'nin (2023) meta-analizinde de eyleyicilik ve yol düşüncesinin daha düşük depresyon ve kaygı düzeyleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu ilişkiler umudun tek başına ruh sağlığını belirlediği anlamına gelmemekte; umudun çocukların ve gençlerin psikolojik gelişiminde dikkate alınması gereken kaynaklardan biri olduğunu göstermektedir.

Çocukların umut geliştirmesinde aile ilişkilerinin niteliği ve ebeveynlerin sunduğu destek önemli bir yere sahiptir. Çocuğun kendisini kabul edilmiş hissetmesi, düşüncelerinin önemsendiğini görmesi ve ihtiyaç duyduğunda ebeveynlerinden destek alabileceğini bilmesi, geleceğe ilişkin hedefler oluşturmasını ve bu hedeflere yönelik çaba göstermesini destekleyebilir. Izzaty ve Ayriza'nın (2021) 12–19 yaşlarındaki 400 ergenle gerçekleştirdiği araştırmada, anne ve babadan algılanan sıcak ve sevgi dolu bakım ile özerklik sunulmasının ergenlerin umut düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı bildirilmiştir. Benzer biçimde, 12–18 yaşları arasındaki 1.312 ergenle yürütülen üç zamanlı boylamsal bir araştırmada, ebeveyn-ergen bağlanması ile umut arasında karşılıklı ilişkiler saptanmış; umut düzeyinin sonraki ilişkisel süreçlerle bağlantısı da ortaya konulmuştur (Xiang et al., 2026). Bu bulgular, ebeveyn-çocuk ilişkisinin yalnızca çocuğa duygusal güven sunmakla sınırlı olmadığını, onun kendisine ve geleceğe ilişkin değerlendirmeleriyle de bağlantılı olduğunu düşündürmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentileri, çocuğun geleceğe bakışının şekillenmesinde ayrıca ele alınması gereken bir boyuttur. Çocuğun gelişim potansiyeline inanılması, ilgi ve

yeteneklerinin fark edilmesi ve geleceğe ilişkin seçeneklerin birlikte değerlendirilmesi, onun kendisi için ulaşılabilir hedefler düşünmesine katkı sağlayabilir. Ancak ebeveyn beklentilerinin destekleyici olabilmesi, bu beklentilerin çocuğun bireysel özellikleri, ilgileri ve gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu olmasına bağlıdır. Çocuğun geleceğini yalnızca akademik başarı, belirli bir meslek ya da aile tarafından önceden belirlenmiş bir yaşam biçimi üzerinden değerlendirmek, onun kendi hedeflerini keşfetmesini güçleştirebilir. Heaven ve Ciarrochi'nin (2008) 884 lise öğrencisini dört yıl boyunca izlediği boylamsal araştırmada, öğrencilerin otoritatif ebeveynlik algılarının daha yüksek umut düzeyleriyle ilişkili olduğu bildirilmiştir. Otoritatif yaklaşım, burada sıcak ve duyarlı bir ilişkiyi gelişim düzeyine uygun beklentiler ve sınırlarla birlikte sürdürmeyi ifade etmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarından beklentilerinin bulunması tek başına sorun olarak görülmemeli; bu beklentilerin baskı ve koşullu kabul biçimine dönüşmeden, çocuğun kendi hedefleriyle birlikte ele alınması önemsenmelidir.

Umut düzeyinin desteklenmesinde hedef belirleme ve hedefe ulaşma yollarını geliştirme becerileri somut bir yer tutmaktadır. Çocukların hedeflerinin yalnızca yetişkinler tarafından belirlenmesi yerine, hedef oluşturma sürecine kendilerinin de katılması; neyi başarmak istediklerini, bunun kendileri için neden anlamlı olduğunu ve hedeflerine ulaşmak için neler yapabileceklerini düşünmelerine fırsat verir. Ebeveynler bu süreçte çocuklarının hedeflerini yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun biçimde somutlaştırmalarına yardımcı olabilir. Örneğin, "Daha başarılı olmak istiyorum" gibi genel bir isteği, çalışma alışkanlığını düzenlemek, zorlandığı konuyu belirlemek veya gerektiğinde yardım istemek gibi uygulanabilir adımlara dönüştürmek, hedefe giden yolun görünür hâle gelmesini sağlayabilir. Burada amaç çocuğun bütün kararlarını ebeveynin vermesi değil, karar oluşturma ve planlama becerilerinin gelişimine

rehberlik etmektir. Nitekim Hu ve Jiang'ın (2022) erken ergenlik dönemindeki 745 öğrenciyle iki zaman noktasında yürüttüğü araştırmada, umut, ebeveynlere bağlanma ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide aracı bir rol göstermiştir. Daha yakın tarihli bir araştırmada ise ebeveyn özerklik desteğinin ergenlerin geleceğe yönelik yönelimleriyle ilişkili olduğu; gelişen zihniyet ve umudun bu ilişkide ardışık aracı değişkenler olarak yer aldığı bildirilmiştir (Li et al., 2026). Genel olarak bu çalışmalar, çocuğa seçenek sunmanın, görüşünü dikkate almanın ve kendi hedefleri üzerinde söz sahibi olmasına izin vermenin geleceğe yönelik düşüncelerini destekleyebileceğine işaret etmektedir.

Çocukların başarısızlıklarla karşılaştıklarında yeniden çaba göstermelerini desteklemek de umut gelişiminin önemli bir parçasıdır. Hedefe ulaşma sürecinde beklenen sonucun elde edilememesi, planların değişmesi veya engellerle karşılaşılması doğaldır. Başarısızlığın kişisel yetersizliğin kesin bir göstergesi olarak değerlendirilmesi çocuğun yeni girişimlerden uzaklaşmasına yol açabilirken, yaşanan deneyimin hangi noktada güçlük oluşturduğunun anlaşılması yeni yolların denenmesine olanak sağlayabilir. Bu yaklaşım umut kuramındaki yol düşüncesiyle de örtüşmektedir: bir yolun işe yaramaması, hedefe ulaşmanın bütün yollarının tükendiği anlamına gelmez. Ebeveynler, başarısızlık sonrasında çocuğun yaşadığı hayal kırıklığını küçümsemeden dinleyebilir; hangi stratejilerin işe yaradığını, nelerin değiştirilmesi gerektiğini ve başka hangi seçeneklerin bulunduğunu birlikte değerlendirebilir. Böylece çocuk, yeniden denemenin aynı yöntemi sonuç alıncaya kadar tekrarlamak anlamına gelmediğini; gerektiğinde yeni stratejiler geliştirmenin, yardım istemenin veya hedefi koşullara göre yeniden ele almanın da sürecin parçası olduğunu öğrenebilir. Umudu besleyen yaklaşım, güçlükleri inkâr etmek yerine, mevcut koşulları değerlendirerek anlamlı ve uygulanabilir seçenekleri araştırmaya odaklanır.

Sonuç olarak çocukların umut düzeyinin gelişimi, geleceğe ilişkin olumlu ifadeler duymalarından çok, kendileri için anlamlı hedefler oluşturabildikleri, hedeflerine ulaşmak üzere farklı yollar geliştirebildikleri ve karşılaştıkları engeller karşısında destek alarak yeniden değerlendirme yapabildikleri ilişkisel bir gelişim ortamıyla bağlantılıdır. Ebeveynler; çocuklarının görüşlerini önemseyerek, gerçekçi ancak sınırlayıcı olmayan beklentiler geliştirerek, hedef belirleme süreçlerine katılımlarını sağlayarak ve başarısızlık deneyimlerini öğrenme fırsatlarına dönüştürmelerine yardımcı olarak bu gelişime katkıda bulunabilirler. Psikolojik sağlamlık, çocuğun güçlükler karşısında uyum sağlayabilmesiyle öne çıkarken umut, arzulanan bir geleceğe yönelik hedefler ve bu hedeflere ulaşma yolları üzerinde düşünmeyi vurgulamaktadır. Bu iki psikolojik kaynak birlikte ele alındığında, çocukların yalnızca zorlayıcı deneyimlerle baş etmeleri değil, aynı zamanda yaşamlarını anlamlı bulmalarına, kendi potansiyellerini tanımalarına ve psikolojik iyi oluşlarını geliştirmelerine katkı sunabilecek süreçler daha kapsamlı biçimde anlaşılabilir.

Anlamlı Yaşamın İnşasından Ebeveynlerin Rolü

İnsan yaşamını anlamlı kılan şeyin ne olduğu sorusu, yalnızca yetişkinlik döneminde karşılaşılan varoluşsal bir mesele değildir. Çocuklar da erken yaşlardan itibaren kendileri için önemli olan şeyleri, başkalarıyla kurdukları ilişkilerin değerini, yaptıkları seçimlerin sonuçlarını ve dünyadaki yerlerini deneyimlemeye başlarlar. Bu deneyimler başlangıçta aile üyeleriyle kurulan ilişkiler, oyunlar, gündelik sorumluluklar ve ilgi duyulan etkinlikler aracılığıyla biçimlenirken gelişimle birlikte daha kapsamlı değerler, gelecek tasarımları ve kişisel amaçlarla ilişkilendirilebilir. Bu bakımdan yaşamın anlamı, çocuğa belirli bir yaşta kazandırılması gereken sabit bir düşünceden çok, bireyin deneyimleri, ilişkileri ve seçimleri içerisinde zamanla şekillenen bir yönelim olarak ele

alınabilir. Ebeveynlerin bu süreçteki rolü, çocuklarına yaşamın anlamına ilişkin hazır cevaplar sunmaktan ziyade, onların kendileri için neyin değerli olduğunu keşfedebilecekleri ve deneyimlerini anlamlandırabilecekleri bir gelişim ortamı oluşturmaktır.

Yaşamın anlamı, psikoloji literatüründe farklı yaklaşımlar üzerinden incelenmekle birlikte, bireyin yaşamını anlamlı olarak deneyimlemesinde amaç, tutarlılık ve önemlilik boyutları öne çıkmaktadır. George ve Park'ın (2016) kavramsal yaklaşımında anlam; bireyin deneyimlerini anlaşılabilir bir bütünlük içerisinde değerlendirmesi, yaşamına yön veren amaçlara sahip olması ve varlığının kendisi ya da başkaları açısından önem taşıdığını hissetmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bir çocuğun geleceğe yönelik hedefler belirlemesi, yaşadıklarını anlamlandırabilmesi ve kendisini başkaları için değerli hissetmesi, yaşamın anlamıyla ilişkili fakat farklı deneyimlerdir. Dolayısıyla ebeveynlerin çocukların anlam gelişimine katkısı, yalnızca hedef belirlemelerini teşvik etmekle sınırlı değildir; çocukların kendilerini, ilişkilerini ve deneyimlerini anlamlı bir bütün içerisinde değerlendirebilmelerine de alan açmayı gerektirir.

Çocukların soyut düşünme, geçmiş deneyimleri değerlendirme ve uzak geleceğe ilişkin tasarımlar geliştirme kapasiteleri gelişimsel özelliklerine göre farklılaşır. Bu nedenle küçük çocuklarda anlam, çoğu zaman sevilen kişilerle kurulan bağlar, bir etkinliğe katılmanın verdiği doyum, bir sorumluluğu yerine getirme veya bir başkasına yardımcı olma gibi somut deneyimler üzerinden görünür hâle gelebilir. Ergenlik döneminde ise kimlik gelişimi, toplumsal ilişkiler ve geleceğe yönelik kararlar, bireyin kendi değerlerini ve yaşam amaçlarını daha kapsamlı biçimde sorgulamasına imkân tanıyabilir. Rolls ve Steger'in (2025) okul çağındaki çocuklarda yaşamın anlamını geliştirmeye yönelik müdahaleleri inceleyen sistematik derlemesi, anlamın çocukluk

döneminde de ele alınabilecek ve desteklenebilecek bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, yaşamın anlamının yalnızca yetişkinlikte ortaya çıkan bir özellik olmadığını; çocukların gelişimsel düzeylerine uygun deneyimler aracılığıyla bu alanın desteklenebileceğini düşündürmektedir.

Aile ortamının çocuğa sunduğu ilişkisel deneyimler anlamlı yaşamda önemli unsurlardandır. Çocuğun dinlendiği, görüşlerinin dikkate alındığı ve aile yaşamına anlamlı biçimde katılabildiği bir ortam, kendisini aile sisteminin değerli bir üyesi olarak deneyimlemesine katkıda bulunabilir. Buna karşılık, çocuğun düşüncelerinin sürekli olarak önemsizleştirildiği veya aile içindeki değerinin yalnızca başarılarına ve yerine getirdiği beklentilere bağlandığı ilişkiler, kendisinin ve katkılarının ne ölçüde önemli olduğu konusunda olumsuz değerlendirmeler geliştirmesine zemin hazırlayabilir. Çocuğun bir aile kararına ilişkin görüşünün sorulması, yaşına uygun bir sorumluluk üstlenmesi, yaptığı katkının fark edilmesi ve yaşadığı bir sorun hakkında düşüncelerini ifade edebilmesi, aidiyet ve önemlilik duygusunu besleyebilecek deneyimlerdir. Bu tür deneyimler, çocuğun kendisini yalnızca dışarıdan değerlendirilen bir birey olarak değil, ilişkiler içerisinde katkı sunabilen ve düşünceleri önem taşıyan bir kişi olarak algılamasına yardımcı olabilir.

Aile ortamının anlam gelişimindeki rolü, yalnızca çocuğun bireysel deneyimleriyle sınırlı değildir; aile ilişkilerinin genel niteliği de bu sürecin bir parçasıdır. Shek, Tang ve Li'nin (2025) Çin'de 2.652 ilkokul ve ortaokul öğrencisiyle dört ölçüm dalgasında yürüttükleri boylamsal araştırma, aile işlevselliği ile yaşamın anlamı arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemiştir. Bulgular, aile işlevselliğinin bazı ölçüm aralıklarında sonraki yaşam anlamını pozitif yönde yordadığını; yaşamın anlamının da sonraki aile işlevselliğiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, aile

işlevselliğinin yaşamın anlamını yordayan etkisinin bütün ölçüm aralıklarında aynı biçimde sürmemesi, ilişkinin zamana ve bağlama göre değişebileceğine işaret etmektedir.

Ebeveynlerin yaşamın anlamının gelişimine katkıda bulunabilecek bir diğer rolü, değerlerin gündelik yaşam içerisinde görünür hâle gelmesini sağlamaktır. Değerler, bireyin neyi önemli bulduğuna, hangi davranışları anlamlı veya kabul edilebilir gördüğüne ve yaşamını hangi ilkeler doğrultusunda yönlendirmek istediğine ilişkin değerlendirmelerle ilişkilidir. Çocuklar bu değerlendirmeleri yalnızca ebeveynlerinin açıklamalarından değil, onların gündelik davranışlarından da öğrenirler. Başkalarına saygı gösterilmesi, verilen sözlerin tutulması, hatalar karşısında sorumluluk alınması, ihtiyaç duyan kişilere yardım edilmesi ve farklı görüşlerin dinlenmesi, aile içinde değerlerin somut biçimde deneyimlenmesine olanak tanır. Ebeveynlerin söylediklerileyle yaptıkları arasındaki tutarlılık, çocukların değerleri yalnızca uyulması gereken kurallar olarak değil, davranışlara yön veren ilkeler olarak kavramalarına yardımcı olabilir. Çocukların bir davranışın neden doğru veya önemli kabul edildiğini sormalarına fırsat verilmesi, farklı bakış açılarıyla karşılaşmaları ve görüşlerini gerekçelendirmeleri, değerlerin dışarıdan benimsetilmesinden çok içselleştirilmesine katkıda bulunabilir. Böylece çocuk, ebeveynlerinin değerlerini sorgulamadan tekrarlayan bir birey olmak yerine, kendi değerlendirmelerini geliştirebilen bir kişi olarak yetişebilir.

Yaşamın anlamı, bireyin yalnızca kendisi için belirlediği hedeflerle değil, başkalarıyla kurduğu ilişkiler ve toplumsal yaşama sunduğu katkılarla da bağlantılıdır. Bir başkasına yardımcı olmak, ortak bir çalışmaya katılmak, sorumluluk paylaşmak veya bir topluluk için yararlı bir iş yapmak, çocuğun davranışlarının kendisi dışındaki insanlar açısından da önem taşıdığını fark etmesini

sağlayabilir. Bu tür deneyimler, çocuğun kendi becerileri ile çevresindeki insanların ihtiyaçları arasında bağlantı kurmasına fırsat verir. Arslan'ın (2024) Türkiye'de 408 lise öğrencisiyle yürüttüğü araştırma, güçlü yönleri temel alan ebeveynlik, yaşamın anlamı, prososyal davranışlar ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemesi bakımından bu tartışmayla doğrudan örtüşmektedir. Araştırmada yaşamın anlamı ve prososyal davranışların, güçlü yönleri temel alan ebeveynlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracı roller üstlendiği; prososyal davranışların ayrıca ebeveynlik ile yaşamın anlamı arasındaki bağlantıda rol oynadığı bildirilmiştir. Bulgular, çocuğun güçlü yönlerinin desteklenmesiyle başkalarına yönelik olumlu davranışların ve anlam deneyimlerinin birlikte ele alınabileceğini düşündürmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının güçlü yönlerini fark etmeleri ve bu yönleri geliştirebilecekleri fırsatlar sunmaları da yaşamın anlamının kişisel boyutuyla ilişkilidir. Çocuğun ilgi duyduğu alanlarda araştırma yapabilmesi, yeni beceriler deneyebilmesi ve kendi merakını takip edebilmesi, kendisi için önemli olan uğraşları keşfetmesine yardımcı olabilir. Burada amaç, çocuğun güçlü yönlerini yalnızca yüksek başarıya ulaşabileceği alanları belirlemek için kullanmak değildir. Bir çocuğun başkalarını dinleme becerisi, bir diğerinin yaratıcılığı, bir başkasının doğaya duyduğu ilgi veya ortak çalışmalara katkı sunma isteği, farklı anlam kaynaklarına dönüşebilir. Ebeveynlerin çocuklarını yalnızca sonuçları üzerinden değerlendirmemeleri, çabalarını ve gelişimlerini de fark etmeleri, çocukların kendi ilgi ve yetenekleriyle daha gerçekçi bir ilişki kurmalarına olanak tanıyabilir. Ayrıca çocuğun ilgi alanlarının ebeveynin kendi beklentileriyle örtüşmemesi durumunda da keşif sürecine alan açılması önemlidir. Çocuğun yaşamını anlamlı kılan uğraşlar, her zaman ebeveynlerin değerli veya başarılı bulduğu uğraşlarla aynı olmayabilir. Bu nedenle destekleyici ebeveynlik, çocuğun potansiyelini belirlemekten çok, potansiyelini

keşfedebileceği ve kendi yönelimlerini geliştirebileceği fırsatlar oluşturmayı gerektirir.

Anlamlı yaşamın oluşturulmasında ebeveynlerin bir başka önemli katkısı, çocukların kendi deneyimleri üzerine düşünmelerini ve yaşadıkları olaylar arasında bağlantılar kurmalarını desteklemektir. Gündelik yaşamda yaşanan bir anlaşmazlık, başarısızlık, arkadaşlık deneyimi veya tamamlanan bir sorumluluk, çocukların kendileri ve başkaları hakkında yeni değerlendirmeler geliştirmelerine fırsat sunabilir. Ebeveynler bu tür deneyimlerden sonra çocuğa ne hissettiğini, ne öğrendiğini, olayın kendisi için neden önemli olduğunu veya benzer bir durumda ne yapmak isteyebileceğini sorabilir. Bazı olaylar çocuk için yalnızca üzücü, adaletsiz veya kafa karıştırıcı olabilir; yaşanan her güçlüğün bir amaca hizmet ettiğini ileri sürmek, çocuğun duygularını geçersizleştirebilir. Anlamlandırmayı desteklemek, yaşananları hemen olumlu bir çerçeveye yerleştirmekten ziyade, çocuğun deneyimini ifade etmesine, farklı yorumları değerlendirmesine ve zaman içinde kendi bakış açısını oluşturmasına fırsat vermektir. Böylece ebeveyn, çocuğun deneyimlerine hazır anlamlar yükleyen kişi olmaktan çok, onun anlam arayışına eşlik eden bir rehber konumunda bulunur.

Bu yaklaşım, ebeveynlerin çocuklarının geleceğe ilişkin hedeflerini ele alış biçimleri açısından da önemlidir. Akademik başarı, meslek seçimi veya belirli bir performans düzeyine ulaşmak, çocuklar için anlamlı hedefler olabilir; ancak yaşamın anlamını yalnızca bu tür sonuçlarla özdeşleştirmek, çocuğun kendisini başarıya bağımlı bir değerlendirme çerçevesinde görmesine yol açabilir. Bunun yerine ebeveynler, çocuklarıyla neyi öğrenmek istedikleri, hangi alanlarda gelişmekten keyif aldıkları, başkalarına nasıl katkıda bulunabilecekleri ve kendileri için nasıl bir yaşamın değerli olduğu üzerine konuşabilirler. Böyle bir yaklaşım, hedeflerin

yalnızca dışarıdan belirlenen beklentilerden oluşmasını önlemeye ve çocuğun kendi değerleriyle bağlantılı amaçlar geliştirmesine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak anlamlı yaşamın inşasında ebeveynlerin rolü, çocuklarına yaşamın ne anlama geldiğini öğretmekten çok, onların kendi yaşamlarını anlamlandırabilecekleri ilişkisel ve deneyimsel koşulları desteklemek üzerinden değerlendirilmelidir. Güvenli ve kapsayıcı aile ilişkileri, değerlerin gündelik davranışlarla görünür hâle gelmesi, çocuğun güçlü yönlerini keşfedebilmesi, başkalarına katkıda bulunabileceği deneyimlere katılması ve yaşadıkları üzerine düşünebilmesi, bu sürecin farklı bileşenlerini oluşturur. Bu yaklaşımda ebeveyn, çocuğun yaşamına dışarıdan bir amaç belirleyen veya onun yerine anlam üreten kişi değildir; çocuğun kendisi için önemli olan şeyleri keşfetmesine, seçimlerinin sonuçlarını değerlendirmesine ve zaman içerisinde kendi değerleriyle uyumlu bir yönelim geliştirmesine eşlik eden bir rehberdir. Çocuğun anlam arayışına alan açmak, onun her zaman belirli bir amaca sahip olmasını beklemek değil, sorularının, ilgi alanlarının ve değişen önceliklerinin gelişimin doğal bir parçası olduğunu kabul etmektir. Böylece ebeveynlik, yalnızca çocuğun bugünkü ihtiyaçlarını karşılamaya değil, kendi yaşamını değerli bulabileceği, başkalarıyla anlamlı bağlar kurabileceği ve dünyaya katkısını keşfedebileceği bir gelişim sürecini desteklemeye de yönelir.

Sonuç

Pozitif psikoloji perspektifinden ebeveynlik, çocukların yalnızca karşılaştıkları güçlüklerle baş etmelerini değil, sahip oldukları potansiyeli keşfetmelerini, psikolojik kaynaklarını geliştirmelerini ve kendileri için anlamlı bir yaşam inşa etmelerini destekleyen bir süreç olarak ele alınabilir. Bu yaklaşım, ebeveynliğin

odağını yalnızca sorunların önlenmesinden ve mevcut ihtiyaçların karşılanmasından çıkararak çocuğun güçlü yönlerinin, ilişkilerinin, hedeflerinin ve yaşamına yön veren değerlerin gelişimine doğru genişletmektedir. Bu çerçevede psikolojik sağlamlık, umut ve anlamlı yaşam, birbirinden farklı olmakla birlikte çocuğun olumlu gelişimini tamamlayan psikolojik kaynaklar olarak değerlendirilebilir. Psikolojik sağlamlık, güçlükler karşısında uyum sağlayabilmeyi; umut, hedeflere ulaşmak için yollar geliştirmeyi ve çaba göstermeyi; anlamlı yaşam ise bireyin kendisi için değerli olan amaçları, ilişkileri ve deneyimleri fark ederek yaşamına yön verebilmesini ifade etmektedir.

Ebeveynlerin bu gelişim sürecindeki rolü, çocukları bütün olumsuz deneyimlerden uzak tutmak ya da onlar adına en doğru yaşamı belirlemek değildir. Asıl önemli olan, çocukların kendilerini kabul edilmiş ve güvende hissettikleri, düşüncelerini ifade edebildikleri, karar süreçlerine katılabildikleri ve gerektiğinde destek alabildikleri bir ilişki ortamı oluşturmaktır. Çocuğun ilgi ve güçlü yönlerinin fark edilmesi, kendi hedeflerini belirlemesine fırsat verilmesi, başarısızlıkların öğrenme deneyimleri olarak ele alınması ve duygusal ihtiyaçlarının gözetilmesi, bu ortamın temel bileşenleridir. Bunun yanında ebeveynlerin kendi davranışları, değerleri ve yaşam tercihleriyle sundukları rol model, çocukların yaşamı anlamlandırma süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar yalnızca kendilerine söylenenleri değil, aile içinde gözlemledikleri ilişki biçimlerini, sorumluluk anlayışını, başkalarına yönelik tutumları ve güçlükler karşısındaki yaklaşımı da deneyimleyerek öğrenirler.

Anlamlı yaşamın inşası, çocuklara hazır değerler ve amaçlar sunmaktan çok, onların kendi değerlerini keşfedebilecekleri ve yaşamlarını bu değerlerle ilişkilendirebilecekleri deneyimler kazanmalarıyla desteklenebilir. Bu doğrultuda ebeveynlerin

çocuklarıyla anlam, sorumluluk, aidiyet, yardımlaşma ve gelecek hedefleri üzerine konuşmaları; meraklarını ve farklı ilgi alanlarını desteklemeleri; aile ve toplum yaşamına katkıda bulunabilecekleri fırsatlar sunmaları önem taşımaktadır. Çocuğun anlamlı bulduğu yaşamın, ebeveynlerinin beklentileriyle bütünüyle aynı olması gerekmez. Ebeveynliğin temel işlevlerinden biri, çocuğun kendi yönelimlerini geliştirmesine rehberlik ederken aile bağları, toplumsal değerler ve bireysel özerklik arasında dengeli bir ilişki kurmasına yardımcı olmaktır.

Sonuç olarak pozitif psikoloji perspektifinden ebeveynlik, çocuğun yalnızca mutlu, başarılı veya güçlükler karşısında dayanıklı olmasını hedefleyen bir yaklaşımın ötesinde, kendisini tanıyabildiği, başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurabildiği, geleceğe yönelik amaçlar geliştirebildiği ve yaşamında değerli bulduğu yönleri keşfedebildiği bir gelişim sürecini desteklemektedir. Elbette çocukların gelişimi yalnızca ebeveynlerin tutumlarıyla açıklanamaz; okul, akran ilişkileri, toplumsal koşullar ve kültürel çevre de bu süreçte etkilidir. Bununla birlikte ebeveynlerin sunduğu güvenli ilişkiler ve gelişimi destekleyen fırsatlar, çocukların psikolojik kaynaklarını güçlendiren önemli dayanaklar arasında yer almaktadır. Bu nedenle ebeveynliğin temel hedefi, çocuklar adına kusursuz bir gelecek kurmak değil, onların değişen yaşam koşulları içinde kendi yollarını geliştirebilmelerine, güçlüklerden öğrenebilmelerine ve kendileri için anlamlı bir yaşamın inşasına etkin biçimde katılabilmelerine eşlik etmektir.

Kaynakça

Arslan, G. (2024). Positive parenting, prosocial behavior, meaning in life, and subjective well-being in adolescents: A parallel and serial mediation analysis. *Child Indicators Research, 17*, 1547–1561. https://doi.org/10.1007/s12187-024-10144-3

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Corrigan, J. A., & Schutte, N. S. (2023). The relationships between the hope dimensions of agency thinking and pathways thinking with depression and anxiety: A meta-analysis. *International Journal of Applied Positive Psychology, 8*, 211–255. https://doi.org/10.1007/s41042-023-00099-1

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Düzyol-Türk, E., & Tok, E. (2026). Erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığın desteklenmesine ilişkin ihtiyaç analizi: Öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 69*, 143–162. https://doi.org/10.53444/deubefd.1914445

George, L. S., & Park, C. L. (2016). Meaning in life as comprehension, purpose, and mattering: Toward integration and new research questions. *Review of General Psychology, 20*(3), 205–220. https://doi.org/10.1037/gpr0000077

Gizir, C., & Aydın, G. (2006). Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 87–99. https://doi.org/10.17066/pdrd.47314

Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*, 243–269. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650

Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality, 22*(8), 707–724. https://doi.org/10.1002/per.699

Hu, Y., & Jiang, X. (2022). Hope as an engine mediating the relation between parental attachment and social problem-solving skills in adolescents. *School Psychology International, 43*(3), 237–252. https://doi.org/10.1177/01430343221091991

Izzaty, R. E., & Ayriza, Y. (2021). Parental bonding as a predictor of hope in adolescents. *Psikohumaniora: Jurnal Penelitian Psikologi, 6*(1), 77–90. https://doi.org/10.21580/pjpp.v6i1.7981

Jach, H. K., Sun, J., Loton, D., Chin, T.-C., & Waters, L. E. (2018). Strengths and subjective wellbeing in adolescence: Strength-based parenting and the moderating effect of mindset. *Journal of Happiness Studies, 19*, 567–586. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9841-y

King, L. A., & Hicks, J. A. (2021). The science of meaning in life. *Annual Review of Psychology, 72*, 561–584. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-072420-122921

Kovacs, K. E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2022). Is resilience a trait or a result of parental involvement? The results of a systematic literature review. *Education Sciences, 12*(6), 372. https://doi.org/10.3390/educsci12060372

Li, X., Awan, A. U. R., & Chen, T. (2026). How parental autonomy support fosters adolescent future orientation: The mediating roles of growth mindset and hope, moderated by peer relationships. *Frontiers in Psychology, 16*, 1609303. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1609303

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*(1), 3–16. https://doi.org/10.1080/17439760500372796

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology:

Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology, 17*, 521–549. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025, 30 Mayıs). "Şiddet Algısı Araştırması (Ortaokul ve Ortaöğretim)" raporları hazırlandı. https://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=3259

Rolls, H., & Steger, M. (2025). A systematic review of meaning in life oriented interventions among school-aged children. *International Journal of Applied Positive Psychology, 10*, 71. https://doi.org/10.1007/s41042-025-00255-9

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Shek, D. T. L., Tang, Y.-T., & Li, X. (2025). Family functioning and meaning in life among Chinese pre-adolescents and adolescents: A 4-wave longitudinal study. *Child Indicators Research, 18*, 1363–1392. https://doi.org/10.1007/s12187-025-10238-6

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22*(3), 399–421. https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399

Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122–139. https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854

Svendsen, S., Griffin, J., & Forkey, H. (2020). Using the attachment relationship and positive parenting principles to build childhood

resilience. *Advances in Pediatrics, 67*, 15–28. https://doi.org/10.1016/j.yapd.2020.04.004

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, 24 Ekim). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024. https://veriportali.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=53638

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

Xiang, G., Zhu, S., Mou, S., & Du, Y. (2026). Longitudinal relationships among parental-adolescent attachment, peer attachment, self-concept clarity, and hope in adolescents. *Journal of Family Psychology, 40*(6), 923–932. https://doi.org/10.1037/fam0001439


BİDGE