

**PSİKOMOTORİSİTE ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMININ
KARMA ARAŞTIRMA DESENİ İLE ÖĞRETMENLER
TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: SOYAÇ ÖRNEĞİ**

Hilal ŞENTEPE
201195206

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Havva Özden BADEMCİ

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Aralık, 2023

**PSİKOMOTORİSTE ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMININ
KARMA ARAŞTIRMA DESENİ İLE ÖĞRETMENLER
TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: SOYAÇ ÖRNEĞİ**

Hilal ŞENTEPE

201195206

ORCID: 0000-0002-7210-2300

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı

Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Prof. Dr. Havva Özden BADEMCİ

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Aralık, 2023



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



TEŞEKKÜR

İlk olarak, sevgili tez danışmanım Prof. Dr. H. Özden Bademci'ye; beden psikoterapisi odaklı klinik psikoloji yüksek lisans programının kurulmasına öncülük ederek bana zihin-beden bütünlüğünün önemini hem klinik psikoloji alanında hem de bireysel yaşantımda gösterdiği için ve bana bu tez çalışmasını yapma fırsatını sunduğu için içtenlikle teşekkür ederim.

Sevgili yüksek lisans hocam Prof. Dr. Amara Eckert'e tüm sevgi ve şefkatiyle psikomotorisite uygulamalarını bizlere aktardığı ve bu alanda bilgi ve deneyimlerimi geliştirmeme vesile olduğu için içtenlikle teşekkür ederim.

Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Zuhal Yılmaz Doğan'a; SOYAÇ ekibinden İbrahim Eren ve Kaya Yüksek'e Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın koordinasyonuna verdikleri emek için özel olarak teşekkürlerimi sunuyorum. Ar. Gör. Nicole Borsutzky, Prof. Dr. Figen Karadayı, Öğr. Gör. Diğdem Enerem, Öğr. Gör. Gülşah Aydın Yeşilyurt ve Öğr. Gör. Özlem İlker'e eğitimlere sundukları değerli bilgiler ve kapsayıcılıkları için tüm ekip ve katılımcılar adına teşekkür ederim.

Uygulamada kolaylaştırıcı olarak görev alan sevgili yüksek lisans arkadaşlarım İzgi Selen Dilişen, Eda Çakaloz, Sena Çelik ve Seda Öztürk Bilir'e; Eylem Kardelen Bayar'a, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerine uygulamaya renk kattıkları ve araştırma aşamasında bana destek oldukları için çok teşekkür ederim.

Araştırmanın ruhunu oluşturan geleceğin mimarı öğretmenlere güzel kalpleri ve hiç bitmeyen öğrenme motivasyonları için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Ilgın Gökler Danışman'a tez savunma jürime katılarak değerli görüşlerini benimle paylaştığı için çok teşekkür ederim.

Son olarak, eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini her zaman arkamda hissettiğim anne ve babama; her biri benim için ayrı bir rol model olan sevgili ablalarım Ayşe, Ümmühan ve Tuğba'ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Psikoloji lisans döneminden itibaren edindiğim bilgi ve tecrübelerin bedenlenmiş hali olan tez çalışmamın iyileştirici ve terapötik bir toplumun oluşmasına katkıda bulunmasını diliyorum.

Hilal ŞENTEPE

Ocak, 2024



ÖZET

PSİKOMOTORİSİTE ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMININ KARMA ARAŞTIRMA DESENİ İLE ÖĞRETMENLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Hilal Şentepe

Yüksek Lisans Tezi

Psikoloji Anabilim Dalı

Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Prof. Dr. Havva Özden Bademci

T.C. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2023

Oyun temelli eğitimler ile öğretmenleri sınıf içinde desteklemeyi amaçlayan Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi kapsamında, Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) koordinatörlüğünde, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı Haziran 2022 ve Eylül 2022 tarihlerinde iki farklı öğretmen grubuna sunulmuştur. Mevcut araştırma, eğitimin değerlendirilmesi amacıyla açılımlayıcı sıralı karma araştırma yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın katılımcılarını eğitim programına katılan, İstanbul'un Üsküdar ilçesinde öğretmenlik yapmakta olan farklı kademe ve branşlardan 71 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel bölümünde, her iki eğitim için ayrı ayrı olacak şekilde, tek gruplu ön test – son test yarı deneysel desen uygulanmıştır. Katılımcılara Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği – Kısa Formu (BFBFÖ-KF), Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği (DDBÖ) ve Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II (ÇBBFD- II) verilmiştir. Verilerin analizi için, Bağımlı Gruplar T-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, iki eğitimde de katılımcıların duygu düzenleme becerileri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu; bilinçli farkındalık düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir. Haziran 2022 eğitimine dair bulgular ÇBBFD- II 8 alt ölçeğinde; Eylül

2022 eğitimine dair bulgular ise ÇBBFD- II 4 alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı değişimler olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde, gönüllü 10 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Yapılan yorumlayıcı fenomenolojik analizin bulguları; öğretmenlerin sınıfı kapsama becerilerinin geliştiğini, öğrencilerinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı olduklarını, sınıfta uygulayacakları psikomotor temelli araçlar edindiklerini ve öğretmenlerin eğitim programı aracılığıyla psikososyal ve mesleki açıdan desteklendiklerini göstermektedir. Araştırmaya ait nicel ve nitel bulgular ilgili literatür kapsamında değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Psikomotorisite, Beden Farkındalığı, Duygu Düzenleme Becerileri, Bilinçli Farkındalık, Öğretmen – Öğrenci İlişkisi

ABSTRACT

A MIXED METHOD RESEARCH ON THE EVALUATION OF PSYCHOMOTRICITY TEACHER TRAINING PROGRAM WITH THE TEACHERS: SOYAC MODEL

Hilal Şentepe

Master Thesis

Psychology Department

Clinical Psychology Master Programme with Thesis

Thesis Advisor: Prof. Dr. Havva Özden Bademci

Maltepe University Graduate School, 2023

Within the scope of the Playmaker Teacher Training Support Project with Innovative Play Suitcase which aims to support teachers in the classroom with play-based training, the Psychomotricity Teacher Training Program was offered to two different groups of teachers in June 2022 and September 2022 by Research and Application Centre for Children Living and Working on the Streets (SOYAC). A study with a mixed research design was conducted to evaluate the training program. The research participants comprised 71 teachers from different levels and branches who participated in the training program and worked in the Üsküdar district of Istanbul.

In the quantitative part of the research, a one-group pretest-posttest quasi-experimental design was applied for both trainings separately. Participants were given the Five Facet Mindfulness Questionnaire- Short Form (FFMQ-S), the Emotion Regulation Skills Questionnaire (ERSQ), and the Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness-II (MAIA-II). For analysis of data, the Paired Sample T-Test and Wilcoxon Signed Rank Test were conducted. The findings of the research showed that there was a statistically significant increase in the participants' emotional regulation skills levels in both trainings and there was no statistically significant change in mindfulness levels. In the training conducted in June 2022, a statistically significant change was found in the 8 subscales of MAIA- II; in the training conducted in September 2022, a statistically significant change was found in the 4 subscales of MAIA- II.

In the qualitative part of the research, in-depth interviews were conducted with 10 volunteer teachers. The findings of the interpretive phenomenological analysis showed that teachers' inclusive classroom skills have improved, teachers were more sensitive to the social and emotional needs of their students, they have acquired psychomotor-based tools to apply in the classroom, and teachers were supported psychosocially and professionally through the training program. Quantitative and qualitative findings of the research were evaluated within the scope of the relevant literature.

Keywords: psychomotricity, interoception, emotional regulation strategies, mindfulness, teacher – student relationship



İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	6
2. GENEL BİLGİLER	7
2.1. Kapsayıcı İşlev: Okul ve Öğretmen.....	7
2.2. Öğretmenin İyi Oluş Halini Etkileyen Faktörler	9
2.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programları.....	11

2.4. Kapsayan Öğretmenin Kapsanmasının Önemi	13
2.5. Psikomotorisite: Oyun, Hareket, Etkileşim	15
2.6. Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi – Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı	19
2.7. Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’nın Kuramsal Temelleri	22
2.7.1. Bedenlenen öğrenme – deneyimsel öğrenme	22
2.7.2. Travma bilgisine dayalı okul temelli toplum çalışmaları: SOYAÇ modeli .	25
2.7.3. Nöroardışık eğitim modeli	27
2.8. Nicel Araştırma Değişkenleri	30
2.8.1. Bilinçli farkındalık	31
2.8.2. Beden farkındalığı: içsel algı farkındalığı	31
2.8.3. Duygu düzenleme becerileri	32
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırma Deseni: Karma Desen	35
3.2. Araştırma Grubu	36
3.2.1. Nicel araştırma grubu.....	37
3.2.1.1. Haziran 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programı nicel araştırma grubu	37
3.2.1.2. Eylül 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programı nicel araştırma grubu	38
3.2.2. Nitel araştırma grubu	40
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Nicel veri toplama araçları.....	42
3.3.2.1. Beş faktörlü bilgece farkındalık ölçeği – kısa formu	42

3.3.2.1. Çok boyutlu bedensel farkındalık değerlendirmesi-II	42
3.3.2.1. Duygu düzenleme becerileri ölçeği	44
3.3.2. Nitel veri toplama araçları	45
3.4. İşlem	45
3.4.1. Uygulama.....	45
3.4.1.1. Haziran 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programı	46
3.4.1.2. Eylül 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programı	47
3.4.2. Verilerin Toplanması	47
3.4.2.1. Nicel verilerin toplanması.....	48
3.4.2.2. Nitel verilerin toplanması	48
3.5. Verilerin Analizi	49
3.5.1. Nicel analiz	49
3.5.2. Nitel analiz: yorumlayıcı fenomenolojik analiz.....	49
3.6. Araştırmanın Niteliği ve Araştırmacının Deneyimlerinin Değerlendirilmesi: Öz – Düşünümsellik	50
3.7. Araştırmada Etik Hassasiyet.....	50
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	52
4.1. Bulgular	52
4.1.1. Nicel bulgular	52
4.2.2.1. Haziran 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programına yönelik nicel bulgular	52
4.2.2.2. Eylül 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programına yönelik nicel bulgular	58

4.1.2. Nitel bulgular	63
4.1.1.1. Oyunla deneyimsel öğrenme: “bu diğerlerinden farklıydı!”	64
4.1.1.2. Sınıf “yönetimi” yerine sınıfın “kapsanması”	68
4.2. Tartışma	72
4.2.1. Nicel araştırma bulgularının değerlendirilmesi	72
4.2.1.1. Bilinçli farkındalık	73
4.2.1.2. Beden farkındalığı	74
4.2.1.3. Duygu düzenleme becerileri	74
4.2.1.4. Haziran 2022 ve Eylül 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programlarına yönelik nicel bulgular arasındaki farklılıkların değerlendirilmesi	76
4.2.2. Nitel araştırma bulgularının değerlendirilmesi	77
4.2.2.1. Oyunla deneyimsel öğrenme: “bu diğerlerinden farklıydı!”	77
4.2.2.2. Sınıf “yönetimi” yerine sınıfın “kapsanması”	80
4.2.3. Genel değerlendirme	83
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	88
KAYNAKLAR	92
EKLER	109
Ek-1: T.C. Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Kararı	109
Ek-2: T.C. İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü – Anket ve Araştırma İzni	110
Ek-3: Gün Sonu Değerlendirme Soruları	111
Ek-4: Bilgilendirilmiş Onam Formu – Nicel Araştırma	112

Ek-5: Demografik Bilgi Formu – Nicel Araştırma.....	113
Ek-6: Bilgilendirilmiş Onam Formu – Nitel Araştırma.....	114
Ek-7: Demografik Bilgi Formu – Nitel Araştırma	115
Ek-8: Derinlemesine Görüşme Soruları – Nitel Araştırma.....	116
Ek-9: Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II	117
Ek-10: Duygu Düzenleme Becerileri lęi	121
Ek-11: Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık lęi – Kısa Formu	125
ZGEMİř	129



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Nicel Araştırma Grubuna Ait Sosyodemografik Bilgiler, Haziran 2022.....	37
Tablo 2. Nicel Araştırma Grubuna Ait Sosyodemografik Bilgiler, Eylül 2022.....	39
Tablo 3. Nitel Araştırma Grubuna Ait Sosyodemografik Bilgiler	40
Tablo 4. BFBFÖ– KF ve DDBÖ Ön Test – Son Test Farklarının Ortalama Değerleri, Haziran 2022.....	53
Tablo 5. ÇBBFD- II Alt Boyutlarına Ait Ön Test – Son Test Farklarının Ortalama Değerleri, Haziran 2022.....	53
Tablo 6. BFBFÖ- KF ve DDBÖ Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları, Haziran 2022	54
Tablo 7. ÇBBFD- II Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları, Haziran 2022	54
Tablo 8. ÇBBFD- II Öz-düzenleme ve Bedeni Dinleme Alt Boyutlarının Ortalama Değerleri, Haziran 2022.....	57
Tablo 9. ÇBBFD- II Öz-düzenleme ve Bedeni Dinleme Alt Boyutlarının Ön Test – Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları, Haziran 2022	57
Tablo 10. BFBFÖ- KF ve DDBÖ Ön Test – Son Test Farklarının Ortalama Değerleri, Eylül 2022.....	58
Tablo 11. ÇBBFD- II Alt Boyutlarının Ön Test – Son Test Farklarının Ortalama Değerleri, Eylül 2022.....	59
Tablo 12. BFBFÖ – KF ve DDBÖ Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları, Eylül 2022	59
Tablo 13. ÇBBFD- II Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları, Eylül 2022	60
Tablo 14. Ana Temalar ve Alt Temalar	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Beyin İşlevinin Hiyerarşisi	28
Şekil 2. Açıklayıcı Sıralı Karma Araştırma Deseni	36
Şekil 3. Tek gruplu Ön Test – Son Test Yarı Deneysel Araştırma Deseni	36



KISALTMALAR

BFBFÖ-KF:	Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği – Kısa Formu
ÇBBFD- II:	Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II
DDBÖ:	Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği
İSTKA:	İstanbul Kalkınma Ajansı
NEM:	Nöroardışık Eğitim Modeli
NTM:	Nöroardışık Terapi Modeli
RAM:	Rehberlik Araştırma Merkezi
SOYAÇ:	Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Okul terkinin en önemli nedeninin okul sistemindeki yapısal ve bağlamsal problemler olduğunu ileri süren araştırmalar bulunmaktadır. (Smyth 2005; Wehlage ve Rutter, 1986). Okullar durağan değil, dinamik bir yapıya sahiptir ve bu dinamik yapı öğrencilerin akademik başarısını olumlu ve olumsuz yönde şekillendirme kapasitesine sahiptir. Eğitimciler, okulun içinde bulunduğu koşulları değiştirerek öğrencilerin okula devamını destekleyebilir (McGregor ve Mills, 2012). Okul, öğrenciler için güvenli, tutarlı ve destekleyici bir yapı olabilmektedir. Öte yandan, okulun öğrenciler için potansiyel bir riske dönüşmesi veya her iki durumun yaşanması da mümkündür (Maugham, 1988).

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, Türkiye'deki okullarda OECD ortalamasının üzerindedir. Birbirinden farklı niteliklere sahip olan öğrencileri kapsamaya çalışmak eğitimciler için zorlayıcıdır. Bu durum özellikle, psikososyal ve mesleki açıdan desteklenmeyen eğitimciler için daha zorlayıcı bir hal almaktadır (Schleicher, 2018). Dezavantajlı bölgelerde eğitim vermekte olan öğretmenlerin, okul ortamında karşılaştıkları zorluklar nedeniyle stres seviyelerinin arttığı belirtilmiştir. Stres seviyeleri artan eğitimcilerin öz yeterlilikleri ve iş tatminleri düşmektedir. Bu durum, özellikle dezavantajlı gruplara eğitim veren öğretmenlerin desteklenmesinin önemini göstermektedir (Schleicher, 2018).

Çocukların travmatik deneyimlere, kaosa ve tehlikeye maruz kalmış olmalarının gelişimsel süreçlerine etki eden birden çok ve karmaşık işlevsel sonuçları vardır. (Anda vd., 2006). Risk altında ve/veya travma geçmişine sahip çocukların işlevselliklerinde bozulma ve nörobiyolojik gelişimlerinde gecikmeler yaşanabilmektedir (Barfield, Dobson, Gaskill ve Perry, 2012). Travma geçmişine sahip çocuklar okul ve sınıf ortamlarında öğretmenlere zorluk yaşatan nitelikte davranışlar sergileyebilirler. Öğretmenlik, doğası gereği en stresli mesleklerden biridir çünkü öğrenciler yetiştirildikleri ortamda deneyimledikleri olumsuz yaşantıları okula yansıtırlar.

Dolayısıyla, öğretmenler olumsuz çocukluk çağı deneyimleri olan çocukların yaşadıkları zorlayıcı davranış ve tutumlara sürekli maruz kalarak ikincil travmaya yaşayabilirler (Hunsaker, Chen, Maughan ve Heaston, 2015). Bu durum, öğretmenin desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin iyi oluşlarını destekleyerek olumlu okul iklimini geliştirmeyi amaçlayan çok yönlü uygulamalar olduğu görülmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Jennings vd., 2017; Domitrovich vd., 2009; Jennings ve Frank, 2015; Sutton, Mudrey-Camino, Knight, Lawson ve Wright, 2019). Türkiye’de ise öğretmenin çok yönlü desteklendiği sınırlı sayıda uygulama bulunmaktadır (Kardaş, Bademci, Bağdatlı ve Arslan, 2022; Kaya, 2022). Dolayısıyla, literatürde, öğretmenlerin iyi oluşlarının çok yönlü desteklendiği uygulamalara ve uygulamaların bilimsel temelli çalışmalarına yönelik bir ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Örseleyici yaşam koşullarına maruz kalmış çocukların öğrenme eylemine geçmeden önce bedenlerinin yeterince sakinleşmesi gerekmektedir (Kline, 2022). Van der Kolk (2018) okul müfredatına beden eğitimi, koro, oyun ve eğlence içeren aktivitelerin dahil edilmesinin özellikle travmaya maruz kalmış çocuklar için elzem olduğunu vurgulamaktadır. Maggie Kline (2022), okulları travmaya duyarlı kılmak ve öğrencilerin esnek dayanıklılıklarını, beden farkındalıklarını ve öz düzenleme becerilerini arttırmak amacıyla öğretmenler için birtakım araçlar önermektedir. Bu araçların başlıca hedefleri öğrencilerin kendi sinir sistemlerini düzenleyebilme kabiliyetlerine, duygularının altında yatan fiziksel duyuların farkına varmalarına ve öğretmenleri ve arkadaşlarıyla güvenli bağlar kurmalarına destek olmaktır. Bu araçlara örnek olarak nefes çalışmaları, çeşitli oyunlar, dövüş sanatları, ritmik hareket odaklı aktiviteler, beden haritası uygulaması, güven odaklı aktiviteler, sanat aktiviteleri verilebilir (Kline, 2022). Ayrıca, beden odaklı yaklaşımlar öğretmenlerin öğrencileri ile ilişki kurmasını kolaylaştırır ve öğretmenlere öğretme eyleminde bir avantaj sağlar (Kazan, 2005).

Psikomotorisite uygulamaları eğitim alanında, hareket yoluyla; öğrenciyle olumlu bir ilişki kurabilmeye, öğrencinin biyopsikososyal gelişimini desteklemeye katkı sağlamaktadır (Martzy ve Keßerl, 2020). Beden ve zihnin bütünselliği görüşüne dayanan psikomotorisite; biliş, duygu ve hareketin etkileşimine ve bunların bireyin

psikososyal gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanan terapötik bir yaklaşımdır (European Forum of Psychomotricity [EFP], 2016). Literatürde psikomotorisite uygulamaları üzerine yapılan sınırlı sayıda ampirik çalışmaya ulaşılmakta, bu çalışmaların genellikle farklı ruh sağlığı sorunları üzerine odaklandığı görülmektedir (Vancampfort vd., 2009; Knapen vd., 2005; Kay, Clegg, Emck ve Standen, 2016; van de Kamp, Emck, Cuijpers ve Beek, 2018; Boerhout, van Busschbach, Wiersma ve Hoek, 2013). Ayrıca, psikomotor desteğin çocuklar üzerinde motor beceriler, dil, biliş ve sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğuna dair araştırmalar da bulunmaktadır (Eggert, 1990; Ferre-Rey, Duenas ve Camps, 2021). Öte yandan, literatürde, öğretmen odaklı bir psikomotorisite temelli uygulamaya ve/veya uygulama üzerine yapılan ampirik bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi kapsamında, Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve T.C. Maltepe Üniversitesi'ne bağlı Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) koordinatörlüğünde gerçekleştirilen Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iyi oluş hallerini beden, hareket ve oyun yoluyla desteklemek; öğretmene sınıfı kapsama becerilerini geliştirmek amacıyla psikomotor temelli araçlar kazandırmak; öğretmenlerin öğrencilerin duygu ve davranışları altında yatan olası nedenlere yönelik farkındalıklarını arttırabilmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu eğitim programı ile, sınıf içinde duygusal bir yüke sahip olan öğretmenlerin psikososyal ve mesleki açıdan desteklenmesiyle olumlu sınıf iklimlerinin oluşturulmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, İstanbul Kalkınma Ajansı tarafından fonlanan TR10/21/ÇEG/0109 referans numaralı Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi kapsamında, Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve SOYAÇ koordinatörlüğünde İstanbul'un Üsküdar ilçesinin dezavantajlı bölgelerinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul kademelerinde öğretmenlik yapmakta olan iki farklı öğretmen grubuna 20 – 24 Haziran 2022 ve 5 – 9 Eylül 2022 tarihlerinde verilen

Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nı karma araştırma deseni yoluyla öğretmenler ile değerlendirmektedir.

Araştırmanın nicel bölümünde yukarıda bahsi geçen eğitimlere katılan iki farklı öğretmen grubu ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Eğitimlere katılan öğretmenler beden farkındalığı, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri düzeyleri açısından incelenmiştir. Bu amaçla ilgili literatür çerçevesinde aşağıdaki hipotezler ortaya konmuştur.

1. Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinde eğitimden sonra anlamlı bir artış olması beklenmektedir.
2. Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin beden farkındalığı düzeylerinde eğitimden sonra anlamlı bir artış olması beklenmektedir.
3. Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinde eğitimden sonra anlamlı bir artış olması beklenmektedir.

Araştırmanın nitel bölümü öğretmenlerin Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na dair deneyimlerini derinlemesine keşfetme amacı taşımaktadır. Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme soruları ile öğretmenlerin eğitime dair deneyimlerinin onların psikososyal yaşantılarına, mesleki becerilerine ve öğrencileri ile kurdukları ilişkilere nasıl bir katkısı olduğu yorumlayıcı fenomenolojik nitel analiz yoluyla keşfedilmeye çalışılmıştır.

1.3. Önem

Okul, yalnızca eğitim/ öğretimin gerçekleştiği ve bilişsel becerilerin geliştirildiği bir kurum değildir. Okul, aynı zamanda, çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesine de olanak tanır. Eğitim, özellikle, sosyal dışlanmaya maruz kalan çocukların öz – saygılarının artması ve kendi yaşamlarına dair sorumluluklar alabilme becerilerinin gelişimi için önemli bir fırsattır. Okulun bahsi geçen işlevleri yerine getirebilmesi için öğrencilere güvenli, eşitlikçi ve destekleyici bir ortam sunması gerekir (Cefai, Downes ve Cavioni, 2015). Öğrencilere güvenli bir ortam sağlayan okullar, öğrencilerin okul ile bağ kurmasına ve okula karşı bir aidiyet duygusu geliştirmesine yardımcı olur. Öte yandan, öğrencinin okulda “yalnız” hissetmesi ve okul ile anlamlı

ilişkiler kuramaması akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerdir (Cefai vd., 2015).

Öğretmenleri çok yönlü destekleyen bir uygulama olan Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı öğretmenin iyi oluşunu destekleyerek öğrencilere ulaşması bakımından toplumsal açıdan önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin iyi oluş halinin desteklenmesinin ve öğretmene öğrenme deneyimlerini kolaylaştıracak beceriler kazandırılmasının öğrencileri sosyal, duygusal ve akademik anlamda geliştirdiğine dair birçok araştırma mevcuttur (Kline, 2022; Kennedy, 2018; Jennings vd., 2017). Ayrıca, bu program öğretmene sınıf içinde öğrencilerin öğrenme deneyimini kolaylaştıracak psikomotor temelli yeni araçlar kazandırmayı ve öğretmenleri öğrencilerinin tutum ve davranışları altında yatan nörobiyolojik nedenler hakkında bilgilendirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin bu kazanımları, öğrencilerin güvenli bir okul deneyimi yaşamasına katkı sağlayacaktır. Van der Kolk (2018) çocuklar için, öğrenmenin ve oyun oynamanın merak etmeyi, keşfetmeyi ve deneyimi destekleyen güvenli bir ortamda gerçekleşmesinin sağlıklı bir toplum olabilmek için oldukça gerekli olduğunu belirtmektedir.

Mevcut araştırmanın Türkiye’de ilk defa gerçekleştirilen Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’nı bilimsel açıdan incelemesi açısından literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ayrıca klinik psikoloji ve eğitim psikoloji alanlarını toplum temelli bir araştırma ile ortak bir paydada birleştirmesi açısından da literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmanın örnekleminin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ve bu araçlardan toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma için kullanılan ölçme araçlarını içtenlikle ve tarafsız bir şekilde cevaplayacakları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlıklar

1. Araştırma 2022-2023 yılları arasındaki bilgiler ile sınırlıdır.

2. Bulgular katılımcıların verilen ölçme araçlarına verdikleri bilgilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, İstanbul'un Üsküdar ilçesinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul kademesinde eğitim vermekte olan 71 öğretmen ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Psikomotorisite: Beden ve zihnin bütünselliği görüşüne dayanan psikomotorisite kavramı biliş, duygu ve hareketin etkileşimini ve bunların bireyin psikososyal gelişimi üzerindeki etkilerini ifade etmektedir (European Forum of Psychomotricity [EFP], 2016).

Beden Farkındalığı: Beden farkındalığı bedenın iç durumunun algılanması olarak tanımlanır (Ceunen, Vlaeyen ve Diest, 2016).

Duygu Düzenleme Becerileri: Duygu düzenleme bireylerin hangi duygulara, ne zaman sahip olduklarına ve bu duyguları nasıl ifade ettiklerine ilişkin bilinçdışı ve bilinçli süreçleri ifade eder (Gross, 1998). Duygu düzenleme becerileri ise bireylerin onları duygusal olarak zorlayan durumlarda, zorlayıcı duygusal uyarılma düzeylerini kendi faydaları doğrultusunda bilinçli olarak değiştirmesi ve düzenlemesi olarak açıklanmıştır (Cicchetti, Ganiban ve Barnett, 1991).

Bilinçli Farkındalık: Yaşanılan an içerisinde, tam olarak bilinçli ve farkında olabilme kabiliyeti bilinçli farkındalık olarak adlandırılır (Siegel, Germer ve Olendzki, 2008).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Kapsayıcı İşlev: Okul ve Öğretmen

“Öğretmenler!

Yeni nesli, Cumhuriyet’in özverili öğretmen ve eğitimcileri, sizler yetiştireceksiniz; yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır” (Mustafa Kemal Atatürk, Muallimler Birliği Kongresi, 1924)

Wilfred Bion (1959) bebeklerin doğdukları andan itibaren birtakım içsel uyarılar ve dışsal uyarılar nedeniyle yoğun bir kaygı yaşadığını ifade eder. Bu içsel uyarılara örnek olarak açlık – tokluk durumu ve gaz sancısı; dışsal uyarılara örnek olarak içinde bulunulan çevreden gelen sesler ve çevrenin ısısı gibi bilgiler verilebilir. Birincil bakım veren, bebekle ilişki kurarak bebeğin duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşıladığında bebek kapsandığını hisseder. Bu sayede bebek kötü hissettiren deneyimlerin bakım vereni aracılığıyla iyiye dönüşebildiğini öğrenir (Bion, 1959). Bakım verenin bebeğin zorlandığı durumları hissetmesi ve bebeği sakinleştirmesi bebeğin olumsuz deneyimlere olan toleransını artırır. Bakım verenin bebek üzerindeki bu işlevleri “kapsayıcı işlevler” olarak isimlendirilir (Bion, 1959).

Wilfred Bion'un (1967) perspektifine göre, çocuğun öğrenme kapasitesi annenin kapsayıcılığına (*maternal containment*) dair deneyimleriyle ilişkilidir. Bu bağlamda, annenin ya da bakım verenin bebeğe yönelik odaklanma biçimi, bilinçdışı iletişimi ve bebeğin kaygısını kapsama becerisi önemli bir rol oynar. Bebek, yaşamın erken dönemlerinde, güvenilir ve genellikle kaygısını kapsamada etkili bir bakım veren ile bir dizi küçük deneyim yaşar. Bu deneyimler, çocuğun dünyayı, ilgi çekici insanlarla dolu, olumlu ve güvenli bir yer olarak algılamasına katkıda bulunur. Bu sayede, bebekte öğrenmeye dair bir arzu oluşmaya başlar (Bion, 1967). Okula başlama sürecinde, öğretmenlerin de benzer bir rolü üstlendiğini gözlemleyebiliriz. Okul öncesi hazırlık sınıflarında birçok çocuğun öğretmenlerine “anne” demesi, sadece bir dil sürçmesi değil, aynı zamanda bilinçsizce ebeveynlerinden aşına oldukları kapsayıcı tepkilere yönelik bir arayışın yansıması olabilir (Youell, 2006). Literatürde sıkça belirtildiği üzere, çocuk okula başladığında öğretmen ve okul, kapsayıcı bir "anne-baba" rolünü

üstlenir. Okulda öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının görülmesi, anlaşılması ve gerekli eylemler ile bu ihtiyaçların karşılanması “kapsama, kapsayıcı işlev” olarak isimlendirilmektedir (Olford, 1996; Salzberger- Wittenberg, Henry ve Osborne, 1983, akt. Youell, 2006).

John Bowlby (1969) tarafından geliştirilen bağlanma kuramı, erken çocukluk döneminde kurulan ilişkilerin, bireyin ileriki yaşamında kurduğu ilişkiler üzerinde bir etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Bebeğin birincil bakım vereni ile güvenli bir ilişki kurması; bebeğin kendisini güvende hissetmesine, dünya hakkında olumlu inançlarının oluşmasına ve ileride kurduğu ilişkilerinde güven ve bağlılık kurmasının kolaylaşmasına yardımcı olur (Bowlby, 1969). Bebeğin birincil bakım veren ile bağ kurması, bebeğin hayatta kalması ve biyopsikososyal gelişimi için elzemdir. Bowlby (1969), bebeklerin doğdukları andan itibaren en az bir bakım veren ile bağ kurma ihtiyaçlarının olduğunu ileri sürmektedir. Bakım veren ile güvenli bir bağ kurulabilmesi için, bakım verenin bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı ve tutarlı olması gerekmektedir (Grossman ve Grossman, 2014). Bion’un (1959) ortaya koyduğu bakım verenin kapsayıcı işlevlerine benzer şekilde duyarlılık; bakım verenin bebeğin dünyasını algılama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bakım verenin bebeğin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını görmesi ve duygularına ilgi duyması duyarlılığın derecesini belirler. Duyarlılığın derecesinin bebeğin bağlanma kalitesi üzerinde belirleyici bir rolü olduğu ileri sürülmektedir (Bowlby, 1969). Bebekler duygu durumlarını birbirinden ayırt edemediği için bebekle iletişim kurulurken, ilişkisel bir dil kullanılması ve bebeğin iç dünyasının yansıtılması önemlidir. Bağlanma ilişkisindeki duyarlılık ve tutarlılık bebeğin olumsuz duygulara olan toleransını artırır (Thompson, 1999).

Güvenli bağlanma, yetişkinin çocuğun duygularını anlamlandırıp kapsayabilmesi ile ilişkilidir (Ainsworth, 1969). Birincil bakım veren ile çocuğun güvenli bağlanması bakım verenin tutarlı bir şekilde çocuğun yatışmak ve rahatlamak için tekrar tekrar yönelebileceği güvenilir ve erişilebilir bir nokta olmasıdır. Buradaki kilit nokta bakım verenin kendi olgunlaşmış sinir sistemini kullanarak çocukla birlikte regüle (*co-regulation*) olmasıdır (Kline, 2022). Birincil bakım verenleri ile güvensiz bir bağlanma ilişkisi kuran çocukların öğretmenleri ile güvenli bir bağlanma ilişkisi kurabilme ihtimalleri olduğu görülmektedir. Okulda, güvenli bağlanma ilişkisinin kurulabilmesi

için öğretmenın çocukla güvenli ve tutarlı bir ilişki kurması gerekmektedir (Kegerreis, 2013). Öğretmenler, çocukların hayatlarında “ikincil bağlanma figürü” rolüne sahip olabilmektedirler (Geddes, 2006; Verschueren ve Koomen, 2012). Öğrencilerin akademik, bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişimlerinin desteklenmesinde “ikincil bağlanma figürü” olarak öğretmenlerin büyük bir rol ve sorumluluğu vardır (Solomon, 2017). Öğretmen ve öğrenci arasında kurulan güvenli ilişki öğrenme süreçlerini etkileyebilir ve uzun vadede akademik başarıyı arttırabilir (Verschueren ve Koomen, 2012). Benzer şekilde Hallam (2009) sınıf ortamında sosyal ve duygusal ihtiyaçların üstünde durulmasının ve güvenli ilişkilerin kurulmasının öğrenme ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceğinden bahsetmiştir.

Alternatif eğitimde öğrencilerin okul devamlılığına katkıda bulunan bağlamsal faktörleri inceleyen bir araştırmanın sonucunda okulların öğrencilere fiziksel, psikolojik ve duygusal açıdan güvenli alanlar sunduklarında öğrenciler için birer “sığınak” olduğuna ulaşılmıştır (O’Gorman, Salmon ve Murphy, 2016). Benzer şekilde Maughan (1988), özellikle, örseleyici yaşam deneyimlerine sahip öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak güvenli ve tutarlı bir yapıya ihtiyaçlarının olduğunu belirterek bu yapının “okul” olabileceğinin üstünde durmuştur. Olumlu okul iklimi, öğretmenlerin ruh sağlığını koruma ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini desteklemek için en uygun ortamı sağlama potansiyeline sahiptir (Gray, Wilcox ve Nordstokke, 2017). Güvenli ve kapsayıcı okul ortamları öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları psikolojik ve sosyal sorunların çözülmesi açısından destekleyici olabilmektedir. Bu amaçla, okullarda öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çok yönlü desteklendiği çalışmalar çoğaltılmalıdır (Yurduseven, Bademci ve Bağdatlı, 2022).

2.2. Öğretmenin İyi Oluş Halini Etkileyen Faktörler

İnsanların değişimlere karşı fiziksel ve psikolojik tepkileri stres olarak tanımlanmaktadır. Stres, iç ve dış çevreden gelen tehdit edici, olumsuzluk yaratan veya motive edici bir uyaran olarak da tanımlanabilmektedir. Stres yaşam kalitesini düşürmekte, bireysel ve örgütsel sıkıntılara neden olabilmektedir (Erden, 2015). Stresin hemen hemen her meslekle bağlantılı olması yaygındır; ancak, bazı mesleklerde ruh sağlığı ve iyi oluş halini etkileyecek şekilde yüksek stres ve tükenmişlik yaşama riski

daha yüksektir (Gray vd., 2017). Günlük problemlerle baş etmenin zor olduğu meslekler göz önüne alınırsa, öğretmenlik mesleği buna örnek olarak gösterilebilir (Erden, 2015). Amerikan Stres Enstitüsü'nün yaptığı çalışmaya göre, öğretmenlik mesleği günlük problemlerle baş etmenin zor olması açısından yüksek riskli meslek gruplarından biri olarak gösterilmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1988). Öğretmenlik, doğası gereği en stresli mesleklerden biridir çünkü öğrenciler yetiştirildikleri ortamda deneyimledikleri olumsuz yaşantıları okula yansıtırlar. Dolayısıyla öğretmenler, zorlayıcı deneyimlerin çocuklar üzerinde yarattığı olumsuz sonuçlara sürekli maruz kalmaktadır. Bu durum öğretmenlerde ikincil travmaya neden olabilmektedir (Hunsaker vd., 2015).

Öğretmenlerin iyi oluş hali, OECD Eğitim ve Becerilerin Geleceği 2030 projesinde de vurgulandığı üzere, dünya çapında eğitim mesleği için ortak bir hedeftir (OECD, 2018). Dünya Sağlık Örgütü (*World Health Organization*) bireylerin biyopsikososyal açıdan elde ettikleri pozitif duygu ve deneyimlerin üstünde durarak, iyi oluş halinin önemini vurgulamıştır. İyi oluş hali, bireylerin yaşamında yalnızca fiziksel hastalıkların olmadığı durumları ifade etmez. İyi oluş hali; bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal sağlık faktörlerinin niteliğinin bir kombinasyonu ifade eder. Ayrıca, iyi oluş hali ile mutluluk ve yaşam memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu kavram kısaca, bireyin kendisi ve yaşamı hakkında nasıl hissettiği olarak tanımlanabilir (Cummins, 2003). İyi oluş hali, yaşam memnuniyeti (öznel iyi oluş) olarak ele alınmaktan (Cummins, 2003), bireylerin sosyal, bilişsel ve psikolojik becerilerini anlamlı ve amaçlı bir yaşam arayışına yönlendirmeleri olarak ele alınmaya doğru evrilmiştir (Pronk vd., 2021). Öğretmenlerin iyi oluş halini etkileyen en önemli faktörler arasında, öğretmenlerin etkili bir mesleki performans gösterebilmeleri, mesleki performanslarına yönelik memnuniyet düzeyleri ve iyi bir ruh sağlığına sahip olmaları bulunmaktadır (Collie, Shapka, Perry, ve Martin, (2016).

Bir sınıfta bulunan her öğrencinin farklı duygusal, akademik ve sosyal ihtiyaçları bulunmaktadır. Eğitim vermenin farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerle sürdürülmesinin zor olduğu oldukça açıktır (Baltaş ve Baltaş, 1988). Turanlı ve Yıldırım (2000), öğretmenlerin 40 dakikalık ders saati içinde eğitim verirken tüm öğrencileri kapsamalarının güçlüğüne vurgu yapmıştır. Her öğrencinin fiziksel ve duygusal durumunun birbirinden farklı olması öğretmenin tüm öğrencileri kapsamasını

güçleştirmektedir. Öğretmenler; okul kurumu içinde sahip oldukları roller, kurdukları ilişkiler ve öğrencilerin davranışları nedeniyle duygusal bir yük hissetmektedirler. Hissedilen bu duygusal yük öğretmenlerin bedensel sağlıklarını, sosyal hayatlarını ve iyi oluşlarını etkilemektedir (Yurduseven vd., 2022). Öğretmelerin stres düzeyleri ile öğrencilerinin duygularına yönelik duyarlılığı ve olumlu bir sınıf iklimi yaratma becerilerinin negatif bir ilişki içerisinde olduğu; öğretmenlerin stres düzeyleri ile öğrencilerinin uyumsuz davranışlara sahip olmasının pozitif bir ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur. Fakat, hangi faktörün diğerini yordadığına dair tam olarak yorum yapılamamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009). Öte yandan, konu öğrenme ilişkileri bağlamında değerlendirildiğinde, öğrenme ve öğretme süreçlerinin hem öğrenciler hem öğretmenler için yoğun psikolojik deneyimlerle birlikte karmaşık insan ilişkilerini içermekte olduğu görülmektedir (Youell, 2006). Çünkü, öğretmenler ve öğrenciler birbirleri ile etkileşime kaygı, beklenti ve savunma mekanizmaları ile girerler (Youell, 2006).

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, Türkiye'deki okullarda OECD ortalamasının üzerindedir. Birbirinden farklı niteliklere sahip olan öğrencileri kapsamaya çalışmak eğitimciler için zorlayıcıdır. Bu durum özellikle, psikososyal ve mesleki açıdan desteklenmeyen eğitimciler için daha zorlayıcı bir hal almaktadır (Schleicher, 2018). Dezavantajlı bölgelerde eğitim vermekte olan öğretmenlerin, okul ortamında karşılaştıkları zorluklar nedeniyle stres seviyelerinin arttığı belirtilmiştir. Stres seviyeleri artan eğitimcilerin öz yeterlilikleri ve iş tatminleri düşmektedir. Bu durum, özellikle dezavantajlı gruplara eğitim veren öğretmenlerin desteklenmesinin önemini göstermektedir (Schleicher, 2018). Psikososyal açıdan desteklenmeyen öğretmenlerin işten ayrılma ihtimallerinin arttığı bilinmektedir. İşten ayrılma süreci ise öğretmenler üzerinde stres yaratarak yorgunluk, motivasyon kaybı, tükenme ve iş tatminsizliği gibi olumsuzluk durumlara yol açabilmektedir (Göksoy ve Argon, 2014).

2.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programları

Öğretmenlerin yetiştirilmesi için Türkiye’de kurulan ilk modern program Darulmuallimin-i Rüşdi sayılmaktadır. 1848’de kurulan bu kurum, üç yıl süren bir eğitim programıyla öğretmen adaylarına eğitim sağlamıştır. Cumhuriyetin kurulmasıyla

birlikte, Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereğince öğretmen yetiştirme programları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alarak Yüksek Öğretmen Okulu ismini almıştır. 1983 yılında ise öğretmen yetiştirme programları Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetiminden çıkarılarak Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) devredilmiştir. Bu süreçte, öğretmen yetiştirme programları eğitim fakültelerine dahil edilmiştir. Ayrıca, programın süresi 4 seneye çıkarılmıştır (Sağdıç, 2020).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının içeriğindeki güncel dersler Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Alan Eğitimi ve Genel Kültür olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (YÖK, 2018). YÖK tüm öğretmenlik lisans bölümleri için Türkçe, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, İngilizce ve Temel Bilgisayar Bilimleri derslerini zorunlu tutmuştur. Bu derslerin yanında, öğrenme psikolojisi gibi teorik bilgiler sunan pedagoji dersleri de zorunlu tutulmuştur (Sağdıç, 2020). Türkiye'de farklı öğretmenlik alanlarına yönelik 25 lisans programı bulunmaktadır. Bu lisans programlarına örnek olarak, Kimya Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Japonca Öğretmenliği programları verilebilir. Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Genel Kültür gruplarına ait dersler tüm lisans programlarında ortak olmakla birlikte, Alan Eğitimi'ne ait dersler ilgili programa göre değişmektedir (örneğin, Almanca öğretmenliği için Alman Dili Yapısı gibi). Öğretmenlik Meslek Bilgisi grubu ise Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi, Okul Yönetimi ve Sözlü İletişim Becerileri gibi derslerden oluşmaktadır (YÖK, 2018).

Türkiye'deki öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince pedagoji, sözlü iletişim becerileri, genel kültür gibi dersler almakta (YÖK, 2018), fakat bu derslerin teorik boyutta kaldığı görülmektedir. Aygün ve Taşkın (2016), öğretmen adaylarının sosyal ve duygusal öğrenmeye dair edindikleri bilgilerin teorik boyutta kaldığını; adayların sınıf içinde bu bilgileri pratiğe dökmekte zorlandıklarından bahsetmektedir. Benzer şekilde, Türkiye'de eğitim vermekte olan öğretmenlerle yapılan araştırmaların sonucunda, öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde aldıkları psikoloji odaklı derslerin öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının fark edilmesi için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hasateş, Bademci ve Zabcı 2021; Kardaş vd., 2022). Bu nedenle, hizmet öncesi eğitimlerde sosyal ve duygusal gelişime ve iyi oluşa yönelik uygulamalı derslerin müfredata eklenmesi önerilmektedir (Bademci ve Zabcı, 2021).

2.4. Kapsayan Öğretmenin Kapsanmasının Önemi

Kapsayıcı ve nitelikli eğitim için eğitimde plan, programlama ve teknik araçlardan daha fazlası gerekmektedir. Kapsayıcı ve nitelikli eğitim, öğrencinin akademik başarısının yanında; biyopsikososyal gelişimi ve iyi oluş halinin desteklenmesini de içermektedir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar, bahsi geçen koşulların sağlanması için öncelikle eğitimcilerin iyi oluş halinin desteklenmesinin önemine vurgu yapmaktadır (OECD, 2005; Schleicher, 2011; 2018). Öğretmenlerin desteklenmesi ve ihtiyaçlarının kapsanması, hem öğretmenlerin genel iyi oluş halinin desteklenmesi hem de eğitimin niteliği ve öğrencilerin psikolojik iyi oluşları açısından önemli bir yere sahiptir (Kennedy, 2018).

Öğretmenlerin mesleki yaşantılarında zorlandıkları konularla başa çıkma stratejilerinden biri onları zorlayan deneyimlere dair duygu ve düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşabilmektir (Kyriacou, 2001). Bu doğrultuda Solomon (2017), okul yöneticilerine, öğretmenler için duygu, düşünce ve gözlemlerin aktarılabilceği güvenli alanlar oluşturulmasını önermektedir. Öğretmenler için oluşturulan destek ve paylaşım grupları öğretmenlerin psikolojik iyi oluş hallerini ve psikolojik dayanıklılıklarını arttırabilmektedir. Öğretmen içi paylaşımların ve öğretmenlerin kolektif bir şekilde hareket etmelerinin hem öğretmene hem de kuruma önemli bir katkısı vardır (Solomon, 2017). Araştırmalar, öğretmenler için oluşturulan tartışma gruplarının öğretmenlerin iyi oluş hallerini desteklediğini (Ellis ve Wolfe, 2019) ve okulda karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir (Steel, 2001). Ancak, öğretmenler genellikle, okullarında bu tür etkileşimleri gerçekleştirebilecekleri imkanlara sahip değildirler (Kyriacou, 2001).

Youell (2006) öğretmenlerin birer psikoterapist olmadıklarının vurgusunu yaparak öğrencileri ile kurdukları ilişkinin öğrenciler üzerindeki olası iyileştirici ve dönüştürücü etkisinin önemine dikkat çeker. Bazı öğrenciler psikososyal gelişimleri için elzem olan ilk gelişimsel ihtiyaçları doğdukları ev ortamında edinememiş olabilir. Bu durumda, güvende olmak, güvenilmek ve sevildiğini hissetmek gibi temel ihtiyaçlar sınıf çerçevesi içine eklenmelidir (Kline, 2022). Bir sınıftaki öğrencilerin hiçbirisi aynı esnek dayanıklılık, güven ve açıklık kapasiteleri ile okula gelmez. Sınıfta birincil bakım vereni

ile güvenli bağlanmaya sahip öğrencilerin yanı sıra gelişimsel travmaya sahip öğrenciler de bulunabilir. Bu durumda, bazı öğrencilerin kendilerini desteklemeyi öğrenirken dış desteğe diğerlerinden daha fazla ihtiyacı olabilir (Kline, 2022). Dolayısıyla, zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçiren çocuklar için eğitimcilerin travma bilgili uygulamalardan destek alması büyük bir önem taşır (Solomon, 2017).

Okullar, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel sağlıklarını destekleyici olacak şekilde düzenlenmelidir çünkü okul ortamları, örseleyici deneyimlerin etkilerini hafifletmek için yüksek potansiyele sahip mekanlardır (Kline, 2022). Corry ve Stella (2018), öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin öz – düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik aktiviteler uygulamalarının öğrenme ortamına olumlu bir yansıması olacağını ileri sürmektedir. Öngörülebilir tutum ve davranışları olan öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin sinir sistemlerini düzenlemelerine yardımcı olur ve bu da sınıfta bir güvenlik duygusu oluşturur (Corry ve Stella, 2018). Ruh sağlığı ve iyi oluş halini destekleyen toplum temelli uygulamalara bünyesinde yer veren bir okul iklimi, uzun vadede hem öğretmenlere hem de öğrencilere psikososyal açıdan fayda sağlayacaktır. Okul temelli profesyoneller (örneğin, okul psikologları), bu destekleyici uygulamaların yaygınlaştırılması için yapılan çalışmalarda özellikle yer alabilirler (Gray, Wilcox ve Nordstokke, 2017).

Öğretmenlerin kendi iyi oluşları, öğrencileriyle güvenli bir bağ kurmalarında olumlu bir faktör olarak ortaya çıkmakta ve bu faktörün okul kültürüne de yansıtacağı düşünülmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Jennings ve Greenberg (2009) tarafından oluşturulan prososyal sınıf (*prosocial classroom*) modeline göre, belirli sosyal ve duygusal yeterliliklerin öğretmenlerin sınıf içinde olumsuz durumlarla başa çıkma becerilerini geliştireceği ileri sürülür. Bu sosyal ve duygusal yeterlilikler, duygusal ve bilişsel durumlara yönelik farkındalık, eğitim verirken etkin bir şekilde duygu düzenleme becerisi ve öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını kapsayabilme becerisini içermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Modele göre, öğretmenler eğitim vermenin getirdiği talepleri karşılayacak sosyal ve duygusal yeterliliklere sahip olmadıklarında, stres düzeyleri artmakta ve iyi oluş halleri negatif yönde etkilenmektedir. Öğretmenin stres düzeyinin artması ise sınıf iklimine olumsuz bir şekilde yansır; bu durum araştırmacılar tarafından tükenmişlik çağlayanı (*burnout*

cascade) olarak isimlendirilmiştir. Öte yandan, yüksek sosyal ve duygusal yeterliliklere sahip öğretmenler sınıfın talepleriyle daha iyi başa çıkmakta, olumlu sınıf iklimini sürdürebilmekte, öğrencilerle destekleyici bir ilişki kurmakta ve öğrenciyi öğrenme konusunda cesaretlendirmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009).

Prososyal sınıf modeline göre geliştirilen CARE for Teachers (Cultivating Awareness and Resilience in Education/ Eğitimde Farkındalık ve Dayanıklılığı Geliştirme) ilköğretim öğretmenlerinin sosyal ve duygusal yeterliliklerini destekleyerek öğretmenlerin sınıfı kapsama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir programdır. Bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme temelli olan bu programın sonucunda katılımcı öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri düzeylerinde bir artış meydana gelmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması nedeniyle programın olumlu sınıf iklimine karşı koruyucu bir etkisi olduğu bulunmuştur (Jennings vd., 2017). Prososyal sınıf modeli ile benzer bir anlayışa sahip olan Head Start REDI modelinin randomize kontrollü bir çalışmada, eğitim ve haftalık mentorluk desteği alan okul öncesi öğretmenlerinin, kontrol grubu öğretmenleriyle karşılaştırıldığında duygusal destekleyicilik (*emotional supportiveness*) düzeylerinde bir artış bulunmuştur (Domitrovich vd., 2009).

Türkiye’de öğretmenleri sosyal ve duygusal açıdan desteklemeyi amaçlayan uygulamaların sınırlı sayıda olduğu görülmekte; yapılan uygulamaların ise daha çok öğretmenlerin ruh sağlığını ve iyi oluş halini arttırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Bu uygulamalardan biri Türkiye’nin İstanbul ilinde bulunan iki kamu ilköğretim okulunda eğitim vermekte olan öğretmenlere ($n=25$) uygulanan Pozitif Psikoloji Uygulamaları Eğitimi’dir. Eğitimin sonunda katılımcı öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin arttığı bulunmuştur (İlgaz ve Sayar, 2020).

2.5. Psikomotorisite: Oyun, Hareket, Etkileşim

Beden odaklı müdahaleler (body oriented interventions) bedensel ve duygusal deneyimlerin biyolojik ve deneyimsel olarak ilişkili olduğunu varsaymaktadır. Literatürde, beden odaklı müdahale terimi psikomotorisite, oyun, dans, gevşeme (*relaxation*), fiziksel aktivite ve egzersiz odaklı müdahaleler gibi bedeni merkezine alan

çeşitli yaklaşımları kapsayan bir şemsiye terim olarak kullanılmaktadır (Dias Rodrigues, Cruz-Ferreira, Marmeleira ve Veiga1, 2022).

Literatürde, beden odaklı bir müdahale olan psikomotorisite (*psychomotricity*) uygulamalarının ülkeden ülkeye kapsam ve uygulamalarının değişmekte olduğu görülmekte, bazı araştırmalarda terimin psikomotor terapi (*psychomotor therapy*) olarak isimlendirildiğine de rastlanmaktadır. Kökeni Almancadan gelen “psikomotor” terimi ilk kez nöropsikiyatrinin kurucularından Wilhelm Griesinger tarafından 1844 yılında kullanılmıştır (Eckert, 2021). Bedeni odağına alan psikomotorisite uygulamaları 1965'ten beri Belçika ve Hollanda'da ruh sağlığı hizmetlerine entegre edilmiştir (Probst, Knapen ve Vancampfort, 2010). Beden ve zihnin bütünselliği görüşüne dayanan psikomotorisite; zihin, duygu ve hareketin etkileşimine ve bunların bireyin biyopsikososyal gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanan terapötik bir yaklaşımdır (EFP, 2016). Psikomotorisitenin ana hedefleri, bireylere ifade ve iletişimin ana aracı olarak beden farkındalığını teşvik etmek; bireyleri nefes kontrolü, duyuşsal ve algısal farkındalık, denge ve koordinasyon becerileri açısından geliştirmektir. Bunların hepsinin, bireylerin biyopsikososyal işlevlerine katkıda bulunduğu varsayılmaktadır. Uygulamalarda; oyun, hareket odaklı aktiviteler ve rahatlama (*relaxation*) dahil olmak üzere çeşitli teknikler kullanılır (Associação Portuguesa de Psicomotricidade [APP], 2012, akt. da Silva Mota vd., 2020).

Psikomotorisite; bedensel aktiviteleri ilişki kurmak için bir araç olarak kullanılmaktadır (Probst vd., 2010). Deneyim odaklı psikomotorisite çalışmalarında, katılımcılar çeşitli fiziksel aktivitelere ve hareket odaklı görevlere aktif olarak katılmaya davet edilmektedir. Bu aktif katılım esnasında katılımcıların birçok duyguyu (korku, suçluluk, öfke vb.) ve olumsuz düşünceleri (saldırı, obsesyon vb.) deneyimlemesi mümkündür. Ayrıca bazı davranışlar (dürtüler, kabiliyet eksikliği) ve bilişsel semptomlar (çevreye yabancılaşma, konsantrasyon eksikliği) da açığa çıkabilmektedir. Bazı durumlarda, katılımcıların bu duygu, düşünce ve semptomların hiçbirini deneyimlememesi de olasıdır (Probst vd., 2010).

Psikomotorisite uygulamalarında, spor veya jimnastikten farklı olarak beden farkındalığının arttırılması, hareketlere nefesin eşlik etmesi ve bedenle bağlantı içinde

kalınması amaçlanmaktadır (Eckert, 2021). Önemli olan fiziksel aktivitenin kendisi değil, kişinin deneyimi ve içsel algısıdır (Probst vd., 2010). Psikomotorisite, bireyin mevcudiyetini ve farkındalığını destekleyerek oyun, beden ve hareket etkileşimi içerisinde bireyler için güvenli bir alan yaratmaya çalışmaktadır (Eckert, 2021). Psikomotorisite uygulayıcısı, oluşturulan güvenli alanda, duyguların deneyimlenmesini teşvik ederek yeni tutum ve davranışların edinilmesine olanak tanımaktadır. Katılımcılar davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini oluşturulan bu güvenli alanda akranlarıyla paylaşabilmektedir (Probst vd., 2010). Psikomotorisite terapötik yaklaşımının önemli özelliklerinden bir tanesi uygulayıcının yönlendirici ve yargılayıcı olmaması gerektiğidir. Uygulayıcının rolü katılımcıların güçlü yönlerine odaklanarak onların kendi deneyimleri süresince kolaylaştırıcı bir tutum sergilemektir (Ene-Voiculescu ve Ene-Voiculescu, 2018).

Beden; çocukların kendileri, başkaları ve dış dünyaları hakkında bilgi edinmek için kullandıkları ilk nesne olarak kabul edilir. Bu nedenle, psikomotorisite çalışmalarında beden; eylem, iletişim ve bilgi aracı olarak ele alınır. Psikomotorisite uygulayıcısı, eş zamanlı olarak kendisi ve çocuk ile bağlantı içinde çalışmaktadır (EFP, 2016). Uygulamalar esnasında ilişkisel bir yaklaşım benimsenmektedir. Psikoloji çalışmalarında bedenin çoğunlukla Kartezyen anlayışa uygun olarak bir "nesne" olarak ele alındığı görülmektedir. Zihin, bedenden bağımsız bir "özne" olarak kabul edilmiştir (Sletvold, 2016). Kaynağını bedenden alan ilişkisel perspektif, Sletvold (2016) tarafından “özne” olarak bedene, bedenlenmiş benliğe (*embodied self*) ya da bedensel “ben”e (*bodily I*) dayandırılmaktadır. Merleau-Ponty'nin beden için yaptığı "çevresindeki her şeye *duyarlı* nesne" tanımı bu perspektifle özdeşleşmektedir (1945/1996, s. 236; akt. Sletvold, 2016). İlişkisel perspektife göre, bedenin kendisi temel algı sistemimizi oluşturur (Sletvold, 2016). Çocuk ile kurulan ilişkinin temel aracı ise çocuğun gelişimini destekleyen oyunlardır. Oyunlar sırasında, çocuğun dışavurumları kabul edilmekte ve onaylanmaktadır. Daima, çocuğun güçlü yönlerine, yaşam enerjisine ve içsel kaynaklarına odaklanılmaktadır (Eckert, 2021).

Eckert'e göre (2021), bütün psikomotor aktiviteleri çocuğun, psikomotor uygulayıcısı tarafından, gözlemlenebilen ve hissedilebilen kaynaklarına dayanmaktadır. Psikomotor aktiviteler, duygusal, sosyal ve fiziksel yönden çocukların gelişim evrelerine göre

şekillenir. Aktiviteler, çocuğun temel ihtiyaçlarına yöneliktir ve otonomi ve ait olma ihtiyaçlarını desteklemektedir. Psikomotorisitede önemli olan çocuğun kişisel gelişimi ve öğrenme sürecidir, dolayısıyla bir başarı hedefi yoktur. Psikomotorisite uygulamalarında spesifik bir amaç veya ajandayla hareket edilmemektedir. Uygulamalarda sonuç odaklı değil süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmektedir. Dolayısıyla süreç, bireyin ve/veya grubun ihtiyaçları gözetilerek şekillenmektedir (Eckert, 2021). Psikomotorisite uygulamalarında, aktivitelerin tam bir teslimiyet içinde deneyimlenmesi, dikkatin tamamen eyleme yönelmesi ve yapılmak istenen her ne ise, bireyin becerileri el verdiğince, bir suçlama veya yargılama olmadan, onun yapılması esastır. Beden deneyimle entegre olmalı, “şimdi ve burada” var olmalıdır (da Silva Mota vd., 2020). Aktiviteler katılımcılara herhangi bir baskı olmaksızın, katılımcıların bireysel kabiliyetleri, kaynakları ve güçlü yönleri göz önünde bulundurularak sunulmaktadır (EFP, 2016). Psikomotorisitede, materyaller (ip, su, oyuncak vb.) ve aktiviteler (oyun, sanat, spor) katılımcılar arasında ve/veya katılımcılar ile uygulayıcı arasındaki terapötik ilişkiyi kolaylaştırıcı rolleri olan arabuluculardır (EFP, 2016).

Pedagojik ve terapötik bir kavram olan psikomotorisite çalışmaları kişilerin veya grupların ihtiyaçlarından doğan terapötik hedeflere göre şekillenmektedir. Psikomotorisite uygulamaları eğitim alanında, hareket yoluyla; öğrenciyle olumlu bir ilişki kurabilmeye, öğrencinin ruh sağlığını ve fiziksel/ psikososyal gelişimini desteklemeye katkı sağlamaktadır (Martzy ve Keßerl, 2020). Psikomotorisite, insan gelişimini fiziksel, bilişsel ve duygusal yönleriyle bir bütün olarak ele alır. Bilişsel gelişimde, duyuşsal ve motor deneyimlerin önemli bir rolü vardır. Psikomotor desteğin motor beceriler, dil, biliş ve sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğuna dair birçok araştırma bulunmaktadır (Eggert, 1990). Yapılan bir araştırmada, psikomotorisite uygulamalarının anaokulu çağındaki çocukların sosyal, bilişsel ve motor becerileri, derslere karşı motivasyonları ve psikolojik iyilik halleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur (Ferre-Rey vd., 2021).

Psikomotorisite çalışmaları beden deneyimleri/ bireysel deneyimler, materyal deneyimleri ve sosyal deneyimlerden oluşmaktadır. Beden deneyimlerine/ bireysel deneyimlere örnek olarak algı, duyuşsal deneyimler ve beden farkındalığı verilebilir. Materyal deneyimi ise çevrenin alansal ve maddesel koşullarıyla ilgilenmek, çevreyi

deneyimlemek ve keşfetmeyi ifade etmektedir. Hareket yoluyla iletişim kurmak, oyunun kurallarını belirlemek ve oyunları çeşitlendirmek ise sosyal deneyimin bir parçasıdır (Zimmer, 1999).

İlgili literatür incelendiğinde, psikomotorisite uygulamaları üzerine yapılan sınırlı sayıda ampirik çalışma olduğu; bu çalışmalar arasında öğretmenlere odaklanan bir araştırma olmadığı görülmektedir. Psikomotorisite müdahale çalışmaları grupların farklı fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına şekillenebilmektedir. Literatürde şizofreni (Vancampfort vd., 2009; Vancampfort vd., 2010), kaygı bozuklukları (Knapen vd., 2005), gelişimsel bozukluklar (Kay vd., 2016), travma sonrası stres bozukluğu (van de Kamp vd., 2018) ve yeme bozuklukları (Boerhout vd., 2017; Boerhout vd., 2013) gibi farklı ruhsal sağlık sorunları üzerine psikomotorisite klinik müdahalelerinin uygulandığı görülmektedir. Farklı örneklerle yapılmış agresyon düzenleme ve agresyon davranışı üzerine çalışmalar bulunmaktadır (Boerhout vd., 2017; Boerhout vd., 2013; Bellemans vd., 2017; Bellemans, Peters-Scheffer, Didden, Traas ve van Busschbach, 2022). Agresyon davranışı gösteren katılımcılarla yapılan nitel bir araştırmanın sonucunda katılımcılar, bedenlerinde artan gerilimin farkına varmanın ve/veya gerilimi düşürmeyi öğrenmenin aldıkları psikomotorisite uygulamasının onlara temel katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar deneyimleyerek öğrenme olasılığını ve alternatif davranışları deneyimleyebilecekleri güvenli bir ortam yaratılmasının ve terapötik ilişkinin önemi vurgulamışlardır. Uygulamayı tamamladıktan sonra, katılımcılar agresif davranışlarında azalma olduğunu belirtmişlerdir (Bellemans vd., 2022). Psikomotorisite uygulamalarının etkililiğini incelemek amacıyla daha fazla ampirik çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.6. Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi – Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı

Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi, İstanbul Kalkınma Ajansı (İSTKA) tarafından desteklenen TR10/21/ÇEG/0109 referans numaralı eğitim projesidir. Projenin yürütücü kurumu Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü; proje ortakları ise Üsküdar Kaymakamlığı ve T.C. Maltepe Üniversitesi'dir. Proje; İstanbul'un Üsküdar ilçesinin dezavantajlı bölgelerinde okul

öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenliği yapmakta olan farklı branşlardan öğretmenlerin iyi oluş hallerinin desteklenmesini ve öğretmenlere oyun temelli yaklaşımları tanıtarak sınıf içerisinde bu yaklaşımların yaygınlaştırılmasını hedeflemektedir. Proje kapsamında öğretmenlere, tasarım becerileri, okul dışı öğrenme ortamlarında oyun temelli uygulamalar, zor şartlarda oyunun kullanımı gibi eğitimler çevrimiçi ve yüz yüze olarak verilmiştir. Proje başvuruları öğretmenler tarafından yapılmakta ve katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı, proje kapsamında, T.C. Maltepe Üniversitesi SOYAÇ koordinatörlüğünde üniversite – toplum – uluslararası iş birlikleri ile oluşturulan bir programdır. Öğretmenler, eğitimlerde; beden, hareket, oyun ve etkileşim yoluyla kendi duyguları ve bedenleri üzerinde çalışmışlardır. Eğitimlerin içeriğinde; çeşitli oyunlar, meditasyonlar, bilinçli farkındalıkla hareket çalışmaları ve seminerler bulunmaktadır. Program deneyime dayalı interaktif eğitim metotları ile oluşturulmuş, öğretmenlerin öğrencilerine uygulayacakları oyun ve aktiviteleri öncelikle kendilerinin deneyimlemesi amaçlanmıştır. Eğitimlerde, katılımcılara her aktivitenin ardından dikkatlerini bedenlerine getirerek aktiviteye dair deneyimlerini değerlendirmeleri için alan tanınmıştır. “Şu anda beden duyularınız nasıl?” gibi soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Ayrıca, öğretmenlere öğrencilerin zorlayıcı tutum ve davranışlarının altında yatan olası nedenlere yönelik seminerler de verilmiş; öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarının altında yatan sosyal ve duygusal ihtiyaçlara duyarlı olmalarını sağlamak amacıyla öğretmenlere bağlanma kuramı ve bağlanma stilleri anlatılmıştır.

Aşağıda, eğitimde uygulanan bazı örnek aktivite ve çalışmalara dair bilgilere yer verilmiştir:

a) Oyun

Psikomotorisitede oyunların öncelikli amacı hareket, deneyim, düşünce ve duyguların etkileşiminde tüm varoluşu desteklemektir. Çeşitli oyun ve hareket deneyimleri bireyin psikososyal gelişimini, öğrenme süreçlerini ve fiziksel/ruhsal sağlığını destekler. Oyunlar sırasında farklı türde materyaller kullanmak bireyin yaratıcılığını ve hayal gücünü destekler ve bireylere sosyal etkileşim fırsatı verir. Oyunlar doğada, okul

sınıfında veya farklı ortamlarda uygulanabilir (EFP, 2016). Oyunlarda kullanılabilecek malzemelere örnek olarak top havuzu, jimnastik minderi, hamak, paraşüt, atlama kasası, balon, yoga matı verilebilir.

b) Çocuk Yogası

Çocuk yogasının amaçları okul öncesi (3-6 yaş) ve okul dönemi (7-12 yaş) çocuklarına doğru nefes alıp vermeyi, sahip oldukları beden esnekliklerini korumayı ve yoga duruşlarını hayal güçlerini kullanarak deneyimlemeyi öğretmektir (Deptula vd., 2017). Önemli olan hareketleri “doğru” yapmak değil, hareketleri beden ile temas içinde; bedenin izin verdiği şekilde ve izin verdiği kadarıyla yapmaktır (Eckert, 2022). Günümüzde, çocuklar çokça uyarana maruz kalmaktadır. Çocuk yogası çocukların sağlıklı bir zihne, bedene ve duygusal yapıya sahip olmalarına yardımcı olabilmektedir (Bayındır, 2022). Çocuk yogası uygulanırken, yoga pozları yalnızca yönerge olarak verilmez, hikayeleştirilir. Dolayısıyla, yoga akışındaki pozlar ve hareketler hikayenin bir parçası haline gelir. Psikomotorisite uygulayıcısı, yönergeleri verirken kendisi de hareketleri uygulayarak katılımcılara gösterir (Eckert, 2022). Yogadaki pozlar çocukların duygularını dışavurmaları için bir fırsat tanır. Örneğin “arslan pozu” çocukların öfkelerini dışavurmaları için kullanılabilir. Bu hareket sayesinde, yıkıcı ve tahrip edici davranışlara sahip çocuklar sahip oldukları öfkeyi sağlıklı bir şekilde deneyimleyebilirler (Eckert, 2022).

c) Bilinçli Farkındalıkla Hareket Çalışması

Yaşanılan an içerisinde, tam olarak bilinçli ve farkında olabilme kabiliyeti bilinçli farkındalık olarak adlandırılır (Siegel vd., 2008). Bilinçli farkındalıkla hareket çalışmalarında amaç bedeni hissetmek, dikkati bedene getirebilmek, gevşemek, nefesi derinleştirmek ve beden ile kaynak oluşturmaktır. Çalışmalar uygulanırken, spor veya jimnastikten farklı olarak hareketlerle nefesin buluşması ve senkronizasyonu ile bedeni hissetmek ve bedene yönelik farkındalığı arttırmak önemlidir (Eckert, 2022).

ç) Aynalama Çalışmaları

Aynalama odaklı aktiviteler katılımcıların birbirleri ile duygusal olarak uyumlanmalarına destek olur. Bu aktivitelerin sonunda katılımcıların çoğunlukla gülümsüyor ya da kahkaha atıyor oluşu katılımcıların kendilerini güvende hissettiklerine işaret eder (Van Der Kolk, 2018). Yapılan bir araştırmada aynalama hareketlerinin kişilerarası somatik anlayışı, duygusal bağlılığı ve empati duygusunu güçlendirdiği bulunmuştur (McGarry ve Russo, 2011).

e) Akran Destek Grupları

Eğitimlerin ilk günlerinde, katılımcıların birbirleri ile daha yakın temasta bulunabilmeleri, eğitim süreci boyunca edindikleri kuramsal bilgilere ve aktivite/oyun deneyimlerine dair duygu ve düşüncelerini birbirleri ile paylaşabilmeleri amacıyla kura yöntemi ile 6 ila 8 kişilik Akran Destek Grupları oluşturulmuştur. Akran Destek Gruplarından her eğitim günü sonunda bir araya gelerek eğitimden sonra hazırlanan Gün Sonu Değerlendirme Sorularını yanıtlamaları istenmiştir (bkz. Ek 3). Ardından, Akran Destek Gruplarından seçilen bir temsilci, grubun değerlendirme sorularına verdiği yanıtları tüm katılımcılar ile paylaşmıştır.

2.7. Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın Kuramsal Temelleri

Araştırmanın bu bölümünde, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın kuramsal temellerine yer verilmiştir.

2.7.1. Bedenlenen öğrenme – deneyimsel öğrenme

Bedenlenen öğrenme (*embodied learning*) yaklaşımı fiziksel deneyimlerin, hareketlerin ve bedeninin öğrenme sürecine entegre olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu pedagojik modele göre, biliş yalnızca zihinsel süreçlerin bir ürünü değildir, bedensel deneyimlerle derinden iç içe geçmiştir. Bedenlenen öğrenme modeli, öğrencileri beden odaklı aktiviteler ve duygusal – motor deneyimlere davet ederek bütüncül bir öğrenme deneyimi yaratmayı amaçlar (Stolz, 2015). Bedenlenen biliş (*embodied cognition*) ve eylemlilik (*enactivism*) kavramları bedenlenen öğrenme modelini oluşturan teorik çerçevelerdir. Bedenlenen biliş yaklaşımı, bilişsel süreçlerin yalnızca beyin tarafından

değil, bedenın çevre ile kurduğu etkileşim tarafından şekillendiğini ileri sürmektedir (Varela, Thompson ve Rosch, 1991). Eylemlilik ise, bilginin oluşumunda eylem ve algının rolünü vurgulayarak bilişin organizmanın çevresi ile arasındaki dinamik ilişkiden ayırşamayacağını ifade etmektedir (Di Paolo, Rohde ve De Jaegher, 2010).

Bedenlenen öğrenme modeline göre düzenlenmiş öğrenme ortamlarında, öğrenciler öğrenme sürecine duygusal ve motor fonksiyonların entegre edildiği algıyı ve eylemi içeren aktivitelere davet edilirler. Bu sayede, kavramlara yönelik daha derin bir anlayış gerçekleşir (Stolz, 2015). Deneyimsel öğrenme, bedenlenen öğrenmenin temelinde yer alır. Deneyimsel öğrenme yaklaşımında, bireylerin aktif katılımıyla deneyimsel öğrenme ortamları oluşturulmaktadır. Öğrenme sürecinin temelinde, uygulamalı etkinlikler bulunmaktadır (Dewey, 1938). Bedenlenen öğrenmenin temelinde yer alan bir diğer unsur harekettir. Hareket odaklı aktivitelerin bilginin kodlanması ve geri çağırılması süreçlerini kolaylaştırdığı ve bilişsel süreçleri iyileştirdiği bulunmuştur (Pecher ve Zwaan, 2005). Bedenlenen öğrenme modeli, eğitim ortamlarına farklı şekillerde entegre edilebilir. Bunlara örnek olarak fiziksel aktiviteler, somutlaştırılmış metaforlar ve simülasyon çalışmaları verilebilir. Matematik derslerinde, soyut kavramları somutlaştırmak için kullanılan fasulye, çubuk gibi nesneler; dil derslerinde kelimeleri açıklamak için bedensel hareketlerin kullanılması eğitimde kullanılan yaygın uygulamalardır (Cook ve Miller, 2012).

Bireyin deneyimleri zihin- beden bütünlüğü içerisinde gerçekleşir ve bu deneyimler dünyayı öznel bir şekilde algılamasına yardımcı olur (Geuter, 2016). Günümüzde, eğitim – öğretim sistemi ders konularını büyük bir çoğunlukla bilişsel açıdan ele almaktadır. Ders araç – gereçleri, ders müfredatları ve ölçme ve değerlendirmeler bilişsel bakış açısına göre şekillenmektedir. Bedenlenen öğrenme; öğrenmeyi yalnızca bilişsel süreçlerle değil, zihin ve beden bütünlüğü içerisinde ele almaktadır. Bedenlenen öğrenme yaklaşımına göre, öğrenme; bir bütün olarak insanı ve insanın içinde bulunduğu dış dünyayı kapsayan bir süreç olmalıdır. Eğitim – öğretim sisteminde bedenlenen öğrenme yöntemlerini yaygınlaştırmak öğrenme sürecinin kolaylaşmasına ve öğrenmenin daha iyi bir şekilde içselleştirilmesine katkı sağlayabilir (Yalvaç, Soylu ve Arıkan, 2011).

Bedenlenen öğrenmenin temelini oluşturan deneyimsel öğrenme bireyin bilgiyi, çevresi ile etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan deneyimleri yoluyla edindiğini ifade etmektedir. Deneyimsel öğrenme modeli, öğrenme sürecinin bir bilgi aktarımı yoluyla değil; deneyime dayalı olarak oluştuğunu ileri sürer (Kolb, 1984). Kolb'a göre (1984), öğrenme süreci; bilginin, deneyimin dönüştürülmesi yoluyla yaratıldığı bir süreçtir. Deneyim yoluyla öğrenme, bireyin öğrenme sürecinde pasif bir konumda bulunmasının önüne geçerek aktif bir konumda bulunmasını sağlar ve böylelikle birey problemlerle sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan karşılaşılır ve bu sayede öğrenmeyi daha iyi içselleştirir (Kolb, 1984). Bilgiyi içselleştiren bireylerin; içinde bulunduğu dünyayı anlama, sorunlarla başa çıkma ve problem çözme gibi beceriler edinmeleri kolaylaşmaktadır. Deneyimsel öğrenme modeli ile oluşturulan, öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımını destekleyerek etkili öğrenmeyi hedefleyen birçok uygulama bulunmaktadır (Kolb ve Kolb, 2005).

Deneyimsel öğrenme teorisi modeline göre öğrenme bir döngüdür ve bu döngüde dört ana aşama bulunmaktadır. Buna göre, etkili öğrenme; somut deneyim (*concrete experience*), yansıtıcı gözlem (*reflective observation*), soyut kavramsallaştırma (*abstract conceptualization*) ve aktif deneyim (*active experimentation*) olarak ifade edilen dört aşamalı bir döngüden meydana gelmektedir. İlk aşama olan somut deneyim, bireyin çevresiyle etkileşime girmesiyle birlikte yeni bir durumla/ deneyimle karşılaşmasını ifade eder. Bireyin çevre ile etkileşimi beş duyu organı aracılığıyla gerçekleşir. Somut deneyim, beş duyu organı aracılığıyla içinde bulunulan “şimdi ve burada”ki ana dair deneyimlerin yarattığı içsel durumları açıklar. Örneğin, bisiklete binmeyi yeni öğrenen bir çocuğun bisikletten düşmesiyle deneyimlediği tüm duygular (korku, heyecan, kaygı) ve bisikletten düşme eylemi somut bir deneyimdir (Kolb, 1984). Somut deneyim aşamasının ardından yansıtıcı gözlem aşaması gelir. Bu aşamada, birey deneyimi analiz ederek çevreye dair yaptığı gözlemleri bu deneyime entegre eder. İlk örnekte bisikletten düşen çocuk, çevresini gözlemleyerek ve iç dünyasında neden bisikletten düştüğünü sorgulayarak deneyim ile gözlemlerini entegre etmiş olur. Bu sorgulama ve yansıtma sürecinin sonunda, çocuk yeni soyut bilgiler edinir (Kolb, 1984). Soyut bilgilerin edinimiyle soyut kavramsallaştırma aşamasına geçilir. Örneğin, çocuk bisiklet sürerken pedal çevirişindeki değişimin dengesini değiştirdiği soyut bilgisine ulaşır. Bu bilgi, başka biri tarafından da çocuğa aktarılabilir,

ancak, çocuğun bahsi geçen soyut bilgiyi yaşadığı somut deneyim ile ilişkilendirerek öğrenmesi buradaki temel noktadır (Kolb, 1984). Somut deneyim ve soyut bilgilerin ilişkilendirildiği bu aşamadan sonra, aktif deneyim aşamasına geçilir. Çocuk edinmiş olduğu bu bilgileri aktif deneyim aşamasında test eder. Bu aşama, bireye yeni bir deneyim kazandırır ve öğrenme döngüsü bu şekilde sürekli devam eder (Kolb, 1984).

Lave ve Wenger (1991) eğitimin bütünsel olduğunu ve bireyin bütüncül gelişimini desteklemeyi amaçlaması gerektiğini ileri sürmektedir. Bireye bütüncül bir bakış açısından eğitim vermek, eğitimin amacının yalnızca bilişsel bilgi edinmek olmadığı, aynı zamanda sosyal ve duygusal yeterliliğin geliştirilmesini de kapsadığı anlamına gelir. Deneyimsel öğrenme teorisi açısından ifade edilecek olursa, eğitim; duyuşsal, algısal, bilişsel ve davranışsal alanlarda bütüncül gelişimi kolaylaştırmakla ilgilidir. Herhangi bir metinden genelleştirilmiş bilgiler edinmek yerine; öğrenme, kişinin yaşamına adapte edilir (Lave ve Wenger, 1991).

Psikomotorisite, katılımcıları duyu-motor deneyimlerine dahil ederek bütünsel bir bilgi anlayışını teşvik eder (EFP, 2016). Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine özel olarak hazırlanan Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı aracılığıyla katılımcı öğretmenler, eğitimin sunduğu içerikleri sosyal, duygusal ve bilişsel olarak içselleştirme imkanı bulmuştur. Bu eğitim programı, öğretmenlere öğrencilerine uygulayacakları psikomotorisite temelli aktiviteleri kazandırmayı hedeflemiş; bu amaçla tüm aktivitelerin öğretmenler tarafından deneyimlenmesini sağlamıştır. Öte yandan, öğretmenlere kazandırılması hedeflenen sosyal ve duygusal beceriler de hem teorik hem de deneyimsel olarak ele alınmıştır.

2.7.2. Travma bilgisine dayalı okul temelli toplum çalışmaları: SOYAÇ modeli

Günümüzde okulların yalnızca bilişsel gelişime odaklandığı görülmektedir. Okullarda, çocukların sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçları göz ardı edilmiştir. Okullarda ders sürelerine ayrılan yoğunluktan dolayı sağlıklı ve derin ilişkiler kurmak için yeteri kadar zaman bulunamamaktadır (Perry ve Szalavitz, 2017). Eğitimde travma ve bağlanma bilgisi yaklaşımının amacı, öğretmenleri öğrencilerin zorlayıcı davranışları altında yatan olumsuz deneyimlere karşı bilinçlendirerek öğrenciye olan yaklaşımını “Sorunun ne?” bakış açısından “Sana ne oldu?” bakış açısına çevirmektir. “Sana ne oldu?”

yaklaşımı, öğretmenın öğrencıye şefkatle yaklaşmasına yardımcı olabilmektedir (Perry ve Szalavitz, 2017).

T.C. Maltepe Üniversitesi'ne bağı Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin (SOYAÇ) en temel amacı, toplum temelli projeler aracılığıyla, örseleyici yaşam koşullarına maruz kalmış, dezavantajlı bölgelerde yaşayan ve eğitim gören çocukların eğitime devamlılığını sağlayabilmek ve sosyal duygusal becerilerini arttırabilmektir. SOYAÇ, 2010 yılından itibaren disiplinler arası, kurumlararası, uluslararası iş birlikleriyle travma bilgisine dayalı projeler ile dezavantajlı bölgelerde eğitim gören ve/veya yaşayan çocuklara ve gençlere bağlanma temelli terapötik akran desteğı sağlamaktadır. “Bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli terapötik yaklaşım” travma bilgisine ve bütüncül okul çalışması anlayışına dayanmaktadır (SOYAÇ, t.y.). Bu yaklaşımın kullanıldığı uygulamaların çocuk ve gençlerin psikososyal gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır (Bademci, Karadayı ve de Zulueta, 2015; Bademci ve Karadayı, 2013). SOYAÇ projelerinde, üniversite öğretim elemanları ve psikoloji, sosyal hizmet, hemşirelik, beslenme ve diyetetik, felsefe ve çocuk gelişimi gibi farkı disiplinlerden lisans ve lisansüstü programlara devam eden üniversite öğrencileri aktif rol oynamaktadır.

SOYAÇ modeli ile yapılan çalışmalara, çocuk ve gençlerin aileleri ve öğretmenleri de sürece dahil edilerek kapsayıcı ve terapötik bir toplumun yaratılması amaçlanmaktadır (SOYAÇ, t.y.). SOYAÇ koordinatörlüğünde, Türkiye’de çalışmakta olan öğretmenlerle travma bilgili ve bağlanma bilgili uygulamalar gerçekleştirilmiştir. SOYAÇ modeli kapsamında, 2020 – 2021 yılları arasında, okul terk oranının yüksek olduğu bir ortaokulda eğitim veren öğretmenleri çok yönlü desteklemeyi amaçlayan travma bilgisine dayalı eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bahsi geçen uygulamaları odak grup görüşme yöntemiyle inceleyen araştırmanın sonuçları, uygulamanın öğretmenlerin kendi sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına yönelik farkındalıklarının ve öğrencileri kapsama becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Kaya, 2022). Bir diğer uygulama ise, yine okul terkinin yüksek olduğu bir ortaokulda disiplinler arası bir ekiple gerçekleştirilen RESCUR uygulamalarıdır. Uygulamaların amacı, öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının arttırılması, sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin güçlendirilmesidir. RESCUR programının değerlendirilmesi amacıyla

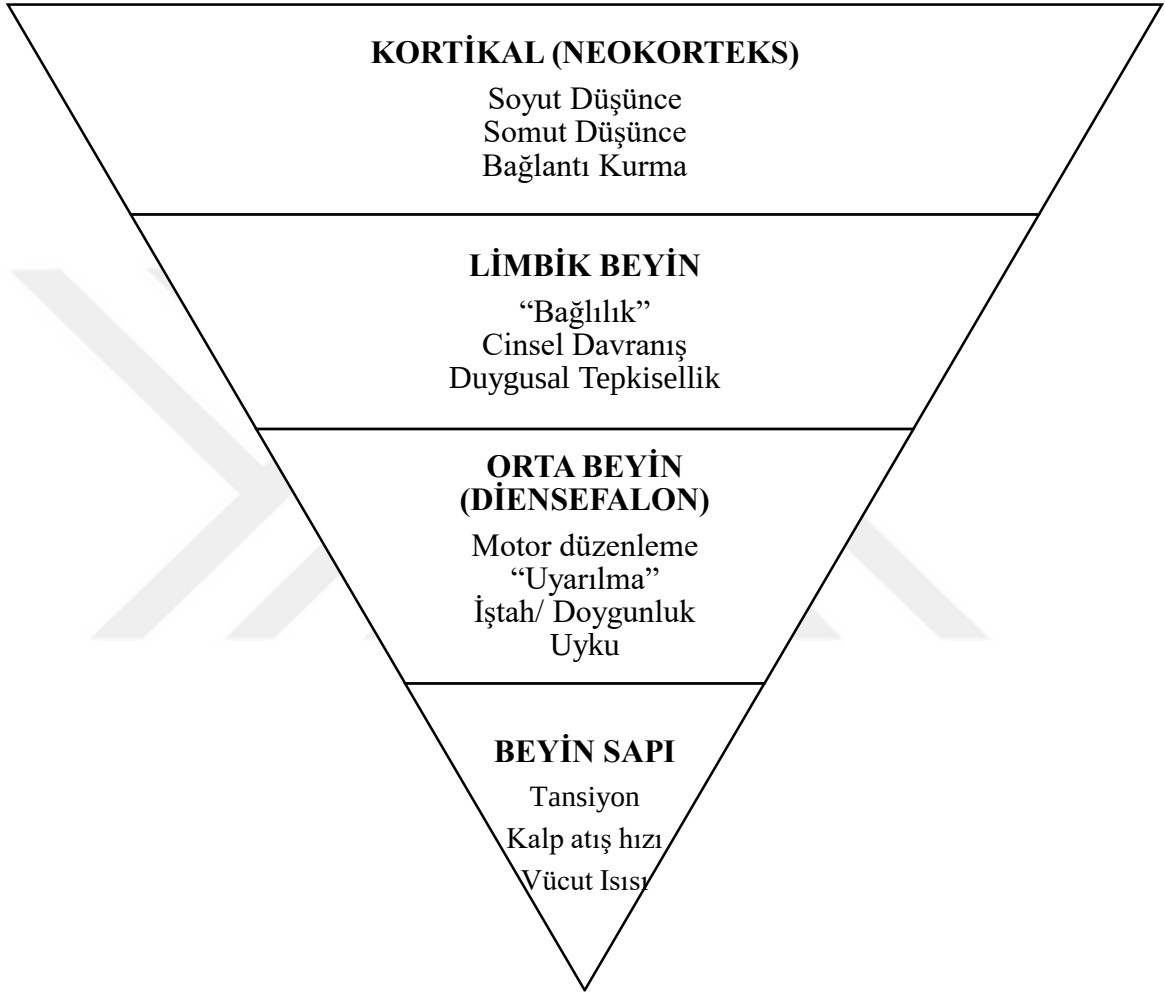
yapılan nitel araştırma uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanmakla birlikte; araştırmanın sonuçları, uygulamanın proje okulunda çalışan öğretmenlerin birbirleri ile ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının artırılmasının amaçlandığı bu çok yönlü uygulama okul kültürüne pozitif açıdan etki etkilemiştir. (Kardaş vd., 2022). Ayrıca, bahsi geçen uygulamalar kapsamında yapılan etkinlikler, öğretmenlerin öğrencileri ile daha yakın ve samimi ilişkiler kurmalarına olanak tanımıştır (Kardaş vd., 2022; Kaya, 2022).

2.7.3. Nöroardışık eğitim modeli

Nöroardışık Terapi Modeli (*The Neurosequential Model of Therapeutics*) Dr. Bruce Perry tarafından geliştirilen ve klinik problem çözmede kullanılan kanıta dayalı, nörobiyoloji destekli ve gelişim sürecine duyarlı bir yaklaşımdır (Perry, 2006). Nöroardışık Terapi Modeli (NTM) yaklaşımının amacı bireyin nörogelişimsel ihtiyaçları anlamak ve bu ihtiyaçlara uygun müdahale önerilerinde bulunmak için bireyin gelişimsel tarihine bakarak sosyal, duygusal ve bilişsel işlevselliğini tespit etmektir. Bu anlamda NTM bir terapi yönteminden ziyade kişilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmekte ve kişinin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak müdahale yöntemlerini seçmekte kullanılan destekleyici bir değerlendirme yöntemidir (Perry ve Dobson, 2013).

NTM temeli nörogelişimsel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkelere göre, beyin basit olandan karmaşık olana gidecek şekilde sırasıyla beyin sapı, diensefalon, limbik sistem ve korteks olarak gelişmektedir (Perry, 2009). Dolayısıyla bu beyin bölümlerinin gelişmeye açık olduğu dönemler de farklılaşmaktadır. Ayrıca bu beyin bölgelerinin her biri farklı işlevsel fonksiyonlar ile bağlantılıdır. Beyin sapı duyuşal entegrasyon ile ilgili iken, diensefalon duygu durumu düzenleme ile, limbik sistem ilişkisel işlevsellik ile ve korteks bilişsel problem çözme becerileri ile ilişkilidir (bkz. Şekil 1). Beyin bölgelerinin gelişim sırası, bir çocuğa nasıl yaklaşılması gerektiğini de açıklamaya yardımcı olmaktadır. İlk gelişmekte olan alt beyin bölgeleri (beyin sapı ve diensefalon) özellikle ritim ve rutine duyarlıdır. Beynin bahsi geçen bölgelerinin sakinleştirici bir dokunuşa ve duyarlı bir bakıma en çok ihtiyaç duyduğu erken yaşlarda ihmal edilen veya başka bir

sebepten travmatize olan çocuklar, bu ihtiyaçları karşılanana kadar genellikle sosyal ve duygusal açıdan ilerleme kaydedemeyecektir. Daha yüksek bilişsel beceriler için bir temel oluşturmak amacıyla, öncelikle bu bölgelerdeki gecikmeler veya düzensizlikler ele alınmalıdır (Perry ve Szalavitz, 2017). Şekil 1’de beyin işlevinin hiyerarşisine yönelik bilgiler verilmiştir.



Şekil 1. Beyin İşlevinin Hiyerarşisi (Perry ve Szalavitz, 2017)

NTM modelinin temel aldığı bir diğer nörogelişimsel ilke ise beynin kullanıma bağlı olarak organize olmasıdır (Perry, 2009). Beyin bölgeleri organize olabilmek için belirli aktivasyonlara ihtiyaç duyar. Bu aktivasyon ise kişinin yaşadığı deneyimler doğrultusunda gerçekleşir. Dolayısıyla, beynin gelişimsel sürecinde etkili olan aktivasyon bireyin deneyimleri ışığında ilerlemektedir. Bu sebeple beynin gelişime duyarlı olduğu bu dönemde çocukların düzenli, destekleyici ve tutarlı bakım alması

beynin ilgili bölgelerinde aktivasyonu sağlayarak bireyin beyin organizasyonunun normal gelişimsel süreci takip etmesine yardımcı olur. Ancak nasıl ki gelişimsel süreç içinde çocuklar birtakım becerileri kısa sürede kazanıyorsa, olumsuz deneyimlere maruz kaldıklarında da beyinleri hızlı bir şekilde bu bilgiyi işler ve bu olumsuz bilgiler ışığında organize olur (Perry, 2009).

Beynin ardışık olarak gelişmesi ve deneyim odaklı organize olması düşünüldüğünde çocukluk çağında edinilen bir deneyimin niteliği ve edinildiği dönem bireylerin nörolojik gelişiminde önemli bir temel oluşturmaktadır. Gelişime duyarlı olunan bu dönemde çocukların deneyimlediği travma, ihmal veya kötü muamele, aşırı ve anormal nöron ve nöro transmit aktivasyonuna sebep olarak beynin normal gelişimsel sürecini sekteye uğratar (Perry, 2009). Sekteye uğrayan beyin gelişimi ise konuşma, duygusal ve davranışsal düzenleme ve motor becerileri gibi işlevlerin bozulmasına neden olabilir (Perry, 2001). Bu işlevlerin bozulması ise çocukların okul ortamında zorlayıcı davranışlar göstermesine ve akademik olarak başarısız olmasına sebep olabilir. NTM klinik alanda birçok gruba uygulanıyor olmakla beraber, özellikle travmatize olmuş ve/veya olumsuz deneyimler yaşamış çocuk ve gençlerle çalışırken sıkça kullanılan bir yaklaşımdır (Barfield vd., 2012).

Nöroardışık Eğitim Modeli (NEM), eğitimcilerin öğrencilerin davranışları ve okul performanslarının altında yatan olası nedenleri anlamlandırmalarına yardımcı olmak için NTM yaklaşımından yararlanır. NEM için NTM'nin eğitimcilerin travma bilgisine sahip olması için geliştirilen bir alt modeli denebilir. Nöroardışık Ağ (*Neurosequential Network*), okul danışmanlarına, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve okul destek personellerine öğrencilerle çalışırken NEM'i uygulamalarına yardımcı olacak eğitimler geliştirmiştir. Eğitimlerin amacı, eğitimcileri nöroardışık beyin gelişimi ve gelişimsel travma hakkında bilgilendirmek ve eğitimcilere edindikleri bilgileri sınıf içinde ve dışında öğrencilere nasıl uygulayacaklarını öğretmektir. Bu eğitim modeli odağına özellikle, olumsuz çocukluk çağı deneyimleri olan öğrencileri almaktadır (Neurosequential Network, t.y.).

NEM ile ilgili sınırlı sayıda ampirik çalışma bulunmakla birlikte Barfield ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir araştırma, NTM'nin okul ortamına uyarlanması

öğrenciler üzerinde olumlu sonuçları olabileceğini göstermektedir. Araştırma kapsamında, sosyal ve duygusal açıdan zorlayıcı davranışlara sahip oldukları için terapötik anaokulunda eğitim gören 28 çocuğa NTM değerlendirmeleri yapılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda, çocukların öz – düzenleme ve sosyal etkileşim konusunda belirgin zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için öncelikle beyinlerinin alt bölgelerini düzenlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çocuklara; sallanmak ve terapötik masaj gibi somatosensoriyel aktiviteler ve örüntülü/tekrarlayıcı olan şarkı söylemek, dans etmek gibi etkinlikler uygulanmıştır. Altı ay süren araştırmanın sonucunda çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde anlamlı bir artış görülmüştür. 6 aylık ve 12 aylık takip çalışmaları ise araştırmaya katılan çocukların sosyal-duygusal gelişim ve davranışlarındaki kazanımların korunduğunu göstermektedir (Barfield vd., 2012). Bu araştırma, örüntülü, tekrarlayan somatosensoriyel aktivitelerin gün boyunca tutarlı, öngörülebilir şekillerde eğitim ortamına entegre edilmesiyle, öğrencilerin zorlayıcı davranışlarının azaltılabileceğini göstermektedir. Araştırmacılar, NTM'nin terapötik okul öncesi programlarda uygulanmasının gelişimsel travmanın çocuklar üzerinde yarattığı sosyal, duygusal ve davranışsal problemler üzerinde olumlu etkileri olabileceğini ileri sürmüştür (Barfield vd., 2012).

NEM, Türkiye’de ilk defa SOYAÇ koordinatörlüğünde gerçekleşen “Okuldayız: Osmangazi Projesi” kapsamında 2021 – 2022 yıllarında uygulanmıştır. NEM kapsamında, sınıf psikologları aracılığıyla bir devlet okulunda çalışan 19 sınıf öğretmeniyle Bruce Perry’nin “Köpek Gibi Büyütülmüş Çocuk” kitabındaki vakalar üzerinden olgu çalışmaları yapılarak öğretmenlerin kendi sınıflarında bulunan risk grubu öğrencilerine yönelik iç görü kazanmalarına destek olunmuştur. Projenin değerlendirilmesi amacıyla yürütülen ampirik çalışma henüz yayınlanmamıştır (SOYAÇ, 2021).

2.8. Nicel Araştırma Değişkenleri

Karma araştırma deseni ile oluşturulan bu çalışmanın nicel araştırma bölümünde, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’nın katılımcı öğretmenler üzerindeki etkisi bilinçli farkındalık, beden farkındalığı ve duygu düzenleme becerileri düzeyleri

açısından incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, nicel araştırmada ele alınan değişkenlere yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.8.1. Bilinçli farkındalık

Bilinçli farkındalık, Kabat-Zinn (2003) tarafından şöyle tanımlanmıştır: “*Dikkatin bilinçli ve yargısız bir şekilde şimdiki anda ortaya çıkan deneyime getirilmesiyle oluşan farkındalık*” (s.144). Bishop ve diğerleri (2004), tanımı araştırma amaçları doğrultusunda geliştirmek için, bilinçli farkındalığı iki temel boyutta ele alarak şu şekilde tanımlamıştır: (a) kişinin dikkatini şimdiki ana yöneltmesi ve (b) kişinin kendi deneyimlerine karşı meraklı, açık ve kabullenici bir yönelim geliştirmesi. Stresi azaltmak, duygusal farkındalığı artırmak ve öz-düzenleme (*self-regulation*) becerilerinin gelişimi bilinçli farkındalık pratikleri yoluyla elde edilebilir. Bilinçli farkındalık temelli müdahaleler, çeşitli bilinçli farkındalık pratikleri birleştirilerek ortaya çıkmıştır. Bu müdahale programları, Jon Kabat-Zinn’in 1982’de geliştirdiği Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı ile önem kazanmıştır (akt. Jennings vd., 2017).

İşsel algı farkındalığının alt boyutları ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Mehling vd., 2012). Pintado (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı’nın katılımcıların beden farkındalıkları düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

2.8.2. Beden farkındalığı: işsel algı farkındalığı

İşsel algı farkındalığı (*interoception*) ya da iç algısal farkındalık, bedenin iç durumunun algılanması olarak tanımlanmaktadır (Ceunen vd., 2016). Bedenin iç durumunun algılanması iç organların ve kasların içinde bulunduğu mevcut durumun farkında olmak anlamına gelmektedir. Kalp atış hızı, susuzluk, açlık, sıkı/rahat omuzlar, acı/haz, esneme dürtüsü, nefesin akış hızı iç algı ile edinilen bilgilere birer örnektir (Kline, 2022). Duyumlar ise bedene ait uzuvların ve yüz kaslarının durumu, iç organlara ait hisler, harekete geçme dürtüleri ve fiziksel eylemler gibi beden tarafından üretilen, sözel olmayan yapıları kapsar (Ogden, Minton ve Pain, 2006). Bedensel duyumların farkındalığı bireyin kendi varlığını deneyimlemesi ve bu deneyimden anlam

çıkarabilmesi için gereklidir (Geuter, 2016). Kline (2022) içsel algı farkındalığının esnek dayanıklılık için oldukça önemli olduğunu vurgular.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenler özelinde içsel algı farkındalığı üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan, yetişkinlerle yapılan araştırmalarda, içsel algı farkındalığının iyi oluş haliyle ilişkili kavramlarla pozitif bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Örneğin, üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada içsel algı farkındalığı ile duygu düzenleme arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Abbott, 2016). Nefes meditasyonları ve beden taraması gibi uygulamalar içeren bir eğitim programının sonunda, katılımcıların beden duyumsamalarına olan farkındalığında ve stresle başa çıkma becerilerinde bir artış gerçekleşmiştir (Bornemann vd., 2015). Zihin – beden bütünlüğü temelli bilinçli farkındalık pratikleri, beden tarama meditasyon uygulamaları, beden odaklı psikoterapi yaklaşımları, beden terapileri, nefes terapileri, ThaiChi ve yoga gibi uygulamaların beden farkındalığını geliştirdiği bulunmuştur (Pintado, 2019; Kabat-Zinn, 2001; Bishop vd., 2004). Bahsi geçen uygulamaların, bireylerin biyopsikososyal sağlığına olumlu yönde bir etkisi olduğunu ve genel iyi oluşlarını desteklediğini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Zheng, Sun, Huang, ve Zou, 2020; Bluth ve Blanton, 2014; Brown ve Ryan, 2003).

2.8.3. Duygu düzenleme becerileri

İnsan deneyiminde önemli bir rol oynayan duygular bilişsel süreçleri, davranışları ve genel iyi oluş halini etkiler. Bu nedenle, duyguları etkin bir şekilde düzenleme becerisi ruhsal sağlık açısından oldukça önemlidir. Duygu düzenleme, bireylerin hangi duygulara, ne zaman sahip olduklarına ve bu duyguları nasıl ifade ettiklerine ilişkin bilinçdışı ve bilinçli süreçleri ifade eder (Gross, 1998). Duygu düzenleme becerileri ise bireylerin onları duygusal olarak zorlayan durumlarda, zorlayıcı duygusal uyarılma düzeylerini kendi faydaları doğrultusunda bilinçli olarak değiştirmesi ve düzenlemesi olarak açıklanmıştır (Cicchetti, Ganiban ve Barnett, 1991). Bu beceriler, bireyin çeşitli durumlara verdiği duygusal tepkileri ayarlaması ve yönlendirmesi ile ilgilidir (Gross, 1998).

Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli (DİBM) kapsamında, Berking ve Whitney (2014) tarafından duygu düzenleme becerileri sekiz farklı bileşenle tanımlanmıştır. Bu modelin

amacı duygu düzenleme konusunda güçlük çeken bireylere yardımcı olmaktır. Bu amaçla, temel duygu düzenleme becerileri sekiz bileşenle incelenmiştir: farkındalık, anlama becerisi tanımlama ve adlandırma becerisi, kabul ve tolerans becerisi değişimleme becerisi, etkili öz – destek sağlama becerisi ve yüzleşme becerisi (Berking ve Whitney, 2014). Bu model kapsamında yapılan çalışmaların sonucunda, duygu düzenleme becerilerinin ruh sağlığı ve iyi oluş ile pozitif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, duygu düzenleme güçlükleri ve psikopatoloji arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Berking vd., 2011; Berking vd., 2013; Rugancı ve Gençöz, 2010).

Duygu düzenleme becerileri, bireyin yaşam memnuniyeti, psikolojik sağlığı ve sosyal ilişkileri üzerinde önemli etkilere sahiptir (Gross, 2015). Özellikle profesyonel bağlamda, duygu düzenleme becerilerinin iş performansı, iş tatmini ve işle ilgili stresle başa çıkma üzerinde kritik bir rol oynadığı görülmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). Öğretmen stresi üzerine yapılan 65 uluslararası araştırmanın meta-analiz çalışması, duygu düzenleme gelişiminin öğretmen stresini önlemenin anahtarı olduğunu ortaya koymuştur (Montgomery ve Rupp, 2005).

Öğretmenler, sınıfın karmaşık ve dinamik doğasını yönetmek için çeşitli duygu düzenleme stratejileri kullanırlar. Bu stratejiler genellikle önceden odaklı ve tepki odaklı olarak kategorize edilir. Önceden odaklı stratejiler, duygusal deneyimi tam olarak olgunlaşmadan önce değiştirmeyi içerir (örneğin, bilişsel değerlendirme veya durum seçimi). Tepki odaklı stratejiler ise duygusal tepkileri meydana geldikten sonra yönetmeyi (örneğin, ifadeyi bastırma veya sosyal destek arama) içerir (Sutton ve Harper, 2009).

Öğretmenlerin duygu düzenlemesini geliştirmeye yönelik olarak, bilinçli farkındalık temelli uygulamalar ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucu, öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri ve öz yeterliliklerinin arttığını ve stres düzeylerinde bir azalma olduğunu göstermektedir (Jennings ve Frank, 2015). Sutton vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen başka bir müdahale çalışması, öğretmenlere duygu düzenleme becerilerini öğretmeyi amaçlayan bir uygulamaya odaklanmıştır. Uygulama, duyguları tanıma ve düzenleme, pozitif sınıf iklimi oluşturma ve öğrencilerle destekleyici ilişkiler kurma konularını içeren atölye çalışmalarını içermektedir.

Bulgular, öğretmenlerin duygusal yetkinlik ve iş doyumu düzeylerinde artış olduğunu; tükenmişlik belirtilerinde azalma olduğunu göstermektedir (Sutton vd., 2019).



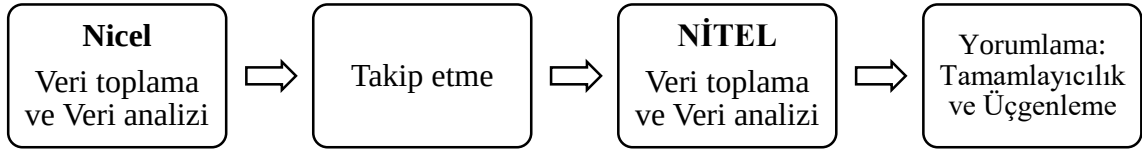
3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni: Karma Desen

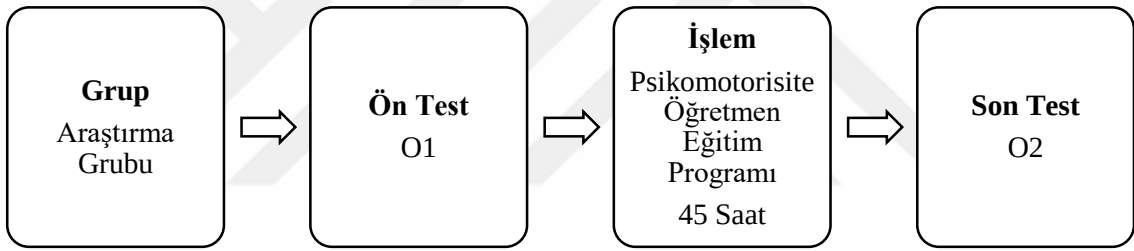
Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Karma araştırma deseni, felsefi bir açıdan ele alındığında “karma yöntemler yoluyla düşünme” eylemi olarak açıklanabilir. Karma yöntemler yoluyla düşünme eylemi; sosyal bilimlere farklı bakış açılarıyla değerlendirme, sosyal dünyayı farklı yönleriyle anlamlandırma ve odaklanılan konuya çok yönlü bir zihinsel model ile yönelme süreçlerini içerir (Greene, 2007). Araştırmada uygulanan yöntemler açısından ise karma yöntem araştırması bir araştırma konusunu anlamak amacıyla nitel ve nicel verilerin toplanarak analiz edilmesi ve yapılan analizlerin birlikte yorumlanması olarak açıklanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Karma yöntemler araştırmasında, nicel araştırmalarda vurgulanan nesnellik ve ölçülebilirlik prensipleri ile nitel araştırmalarda öne çıkan bireylerin etkileşim ve inançları eşit derecede önem taşır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Mevcut araştırmada, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’nın etkililiğini kapsamlı bir şekilde incelemek amacıyla karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde kullanılan yorumlayıcı fenomenolojik nitel analizin eğitim programının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini derinlemesine ortaya koyacağı düşünülmüştür. Araştırmada, nicel veriler nitel verilerden önce toplanmış ve nitel veriler önceliklendirilmiştir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan karma araştırma desenin türü açıklayıcı sıralı desendir. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular önce ayrı ayrı değerlendirilmiş, daha sonra ise birlikte değerlendirilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Şekil 2’de mevcut araştırmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma araştırma desenin aşamaları gösterilmektedir.



Şekil 2. Açımlayıcı Sıralı Karma Araştırma Deseni

Araştırmanın nicel bölümünde, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın etkililiğini incelemek amacıyla tek gruplu ön test – son test yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Şekil 3'te gösterildiği gibi, bu desende, O1 ve O2 arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmesi, bu değişimin işlemden kaynaklandığını ifade eder (Creswell ve Plano Clark, 2007).



Şekil 3. Tek gruplu Ön Test – Son Test Yarı Deneysel Araştırma Deseni

3.2. Araştırma Grubu

Mevcut araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi kapsamında sunulan eğitimler İstanbul'un Üsküdar ilçesinde eğitim vermekte olan okul öncesi, ilkököl ve ortaokul öğretmenlerini kapsamaktadır. Proje, Üsküdar ilçesinin dezavantajlı bölgelerinde çalışmakta olan eğitimcilere eğitim vermeyi amaçlamıştır. Dolayısıyla, proje kapsamında verilen eğitimlerin duyurusu sosyal, kültürel ve ekonomik yönden dezavantajlı bölgelerdeki okulların yöneticilerine yapılmıştır. Okul yöneticileri eğitim duyurularını öğretmenler ile paylaşmıştır. Eğitime katılmak isteyen gönüllü

öğretmenler, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na bireysel olarak başvuru yapmıştır.

3.2.1. Nicel araştırma grubu

3.2.1.1. Haziran 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programı nicel araştırma grubu

20 – 24 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na farklı kademe ve branşlardan öğretmenler ($n=55$) ve Bilimat Akademi çalışanları ($n=2$) olmak üzere toplamda 57 kişi katılmıştır. Nicel araştırmanın ilk aşamasına (ön test) 56, son aşamasına (son test) ise 53 kişi dahil olmuştur. Son teste katılmayan katılımcılar ($n=3$) ve ön test ve son test aşamasında oluşturdukları rumuzların karşılığı olmayan katılımcılar ($n=15$) araştırmaya dahil edilmemiştir. Dolayısıyla, araştırma 38 katılımcı ile yürütülmüştür.

38 katılımcının yaşları 25 ile 57 aralığında değişmekte ($\bar{X} = 40.82$, $SS=7.94$) ve katılımcılar 34 kadın (%89,5) ve 4 erkekten (%10,5) oluşmaktadır. Katılımcıların %68,4'ünün medeni durumu evlidir ($n=26$). Katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki ortalama deneyim süresi 16,6 senedir ($SS=8,59$). Katılımcıların %60,5'i ilkökul kademesinde ($n=23$) ve %47,4'ü sınıf öğretmenliği branşında ($n=18$) eğitim vermektedir. Ayrıca, Haziran 2022 Psikomotorisite Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin %92,1'i aldıkları eğitimin mesleki pratiklerine katkı sağlayacağına kesinlikle katıldıklarını; %7,9'u da katıldıklarını belirtmişlerdir ($n=38$). Haziran 2022 nicel araştırma grubuna ait sosyodemografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Nicel Araştırma Grubuna Ait Sosyodemografik Bilgiler, Haziran 2022

Değişken	$\bar{X}$	SS
Yaş	40,82 ($n=38$)	7,94
Mesleki Deneyim Süresi (Yıl)	16,6 ($n=38$)	8,59
	Frekans (N)	Yüzde (%)

Cinsiyet	Kadın	34	89,5
	Erkek	4	10,5
	Toplam	38	100,0
Medeni Durum	Bekar	8	21,1
	Evli	26	68,4
	Eşi vefat etmiş	4	10,5
	Toplam	38	100,0
Kademe	Okul Öncesi	6	15,8
	İlkokul	23	60,5
	Ortaokul	7	18,4
	Lise	1	2,6
	RAM	1	2,6
	Toplam	38	100,0
Branş	Okul Öncesi	5	13,2
	Fen Bilimleri	1	2,6
	Matematik	1	2,6
	Din Kültürü ve Ahlak	1	2,6
	Bilgisi		
	Özel Eğitim	5	13,2
	Rehberlik	2	5,3
	Sınıf	18	47,4
	Sosyal Bilgiler	1	2,6
	Teknoloji Tasarım	1	2,6
	Yabancı Dil	3	7,9
	Toplam	38	100,0

Not: RAM Rehberlik Araştırma Merkezi

3.2.1.2. Eylül 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programı nicel araştırma grubu

5 – 9 Eylül tarihleri arasında gerçekleştirilen Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na farklı kademe ve branşlardan öğretmenler ($n=44$), Üsküdar İlçe Milli

Eğitim Müdürlüğü (MEM) çalışanı ($n=1$), İstanbul MEM çalışanı ($n=1$), Doğa Koleji proje uzman yardımcısı ($n=1$) ve üniversite lisans öğrencileri ($n=2$) olmak üzere toplamda 49 kişi katılmıştır. Nicel araştırmanın ilk aşamasına (ön test) 41, son aşamasına (son test) ise 43 kişi dahil olmuştur. Ön teste katılmayan katılımcılar ($n=2$) ve ön test ve son test aşamasında oluşturdukları rumuzları eşleşmeyen katılımcılar ($n=8$) araştırmaya dahil edilmemiştir. Dolayısıyla, araştırma 33 katılımcı ile yürütülmüştür.

33 katılımcının yaşları 24 ile 51 aralığında değişmekte ($\bar{X} = 37,03$, $SS=7,33$) ve katılımcılar 29 kadın (%87,9) ile 4 erkekten (%12,1) oluşmaktadır. Katılımcıların %60,6'sı evli olduğunu belirtmiştir ($n=20$). Katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki ortalama deneyim süresi 12,67 senedir ($SS=6,32$). Katılımcıların %36,4'ü ortaokul kademesinde ($n=12$) ve %21,2'si okul öncesi öğretmenliği ($n=7$) branşında eğitim vermektedir. Ayrıca, Eylül 2022 Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin %69,7'si aldıkları eğitimin mesleki pratiklerine katkı sağlayacağına kesinlikle katıldıklarını; %18,2'si katıldıklarını; %12,1'i ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir ($n=33$). Eylül 2022 nicel araştırma grubuna ait sosyodemografik bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Nicel Araştırma Grubuna Ait Sosyodemografik Bilgiler, Eylül 2022

Değişken		$\bar{X}$	SS
Yaş		37,03 ($n=33$)	7,33
Mesleki Deneyim Süresi (Yıl)		12,67 ($n=33$)	6,32
		Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	29	87,9
	Erkek	4	12,1
	Toplam	33	100,0
Medeni Durum	Bekar	13	39,4
	Evli	20	60,6
	Toplam	33	100,0

Kademe	Okul Öncesi	7	21,2
	İlkokul	7	21,2
	Ortaokul	12	36,4
	Özel Eğitim	1	3,0
	RAM	5	15,2
	Toplam	33	100,0
Branş	Okul Öncesi	7	21,2
	Fen Bilimleri	1	3,0
	Matematik	2	6,1
	Din Kültürü ve Ahlak	2	6,1
	Bilgisi		
	Özel Eğitim	6	18,2
	Rehberlik	4	12,1
	Sınıf	4	12,1
	Bilişim Teknolojileri	1	3,0
	Teknoloji Tasarım	3	9,1
	Yabancı Dil	2	6,1
	Türkçe	1	3,0
	Toplam	33	100,0

Not: RAM Rehberlik Araştırma Merkezi

3.2.2. Nitel araştırma grubu

Araştırmanın nitel bölümüne katılmak üzere 6'sı Haziran 2022 eğitiminden; 4'ü Eylül 2022 eğitiminden olmak üzere 10 öğretmen gönüllü olmuştur. Öğretmenlerin sosyodemografik bilgileri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Nitel Araştırma Grubuna Ait Sosyodemografik Bilgiler

Katılımcı Rumuzu	Yaş	Cinsiyet	Branş- Kademe	Mesleki Deneyim (Yıl)	Çalışılan Okuldaki Mesleki Deneyim (Yıl)	Katıldığı Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı (Tarih)
---------------------	-----	----------	------------------	-----------------------------	--	---

Katılımcı 1	36	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	11	4	5- 9 Eylül 2022
Katılımcı 2	43	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	16	9	20- 24 Haziran 2022
Katılımcı 3	45	Kadın	- <i>İlkokul</i> Özel Eğitim Öğretmenliği	10	5	20- 24 Haziran 2022
Katılımcı 4	41	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	17	12	20- 24 Haziran 2022
Katılımcı 5	38	Kadın	- <i>İlkokul</i> Okul Öncesi Öğretmenliği	14	14	5- 9 Eylül 2022
Katılımcı 6	45	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	18	5	5- 9 Eylül 2022
Katılımcı 7	34	Kadın	- <i>İlkokul</i> İngilizce Öğretmenliği	11	5	5- 9 Eylül 2022
Katılımcı 8	39	Kadın	- <i>İlkokul</i> Okul Öncesi Öğretmenliği	13	6	20- 24 Haziran 2022
Katılımcı 9	43	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	16	10	20- 24 Haziran 2022
Katılımcı 10	47	Kadın	- <i>İlkokul</i> Sınıf Öğretmenliği	23	15	20- 24 Haziran 2022
			- <i>İlkokul</i>			

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçekler hakkında bilgiler yer almaktadır. Ölçekler, katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu (bkz. Ek 4) ve Demografik Bilgi Formu'nun (bkz. Ek 5) ardından sunulmuştur.

3.3.2.1. Beş faktörlü bilgece farkındalık ölçeği – kısa formu

Araştırmada, Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney tarafından 2006 yılında geliştirilen Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği'nin Tran, Glück ve Nader (2013) tarafından kısa form haline getirilen Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği – Kısa Formu (BFBFÖ-KF) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali 39 maddeden oluşmaktayken, kısa formu 20 maddeye indirilmiştir. Likert tipteki ölçeğin soruları öz bildirim yoluyla cevaplandırılmaktadır. Ölçek, 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler, (a) Duyumsal Farkındalık, (b) Duyguları İsimlendirme, (c) Dikkati Düzenleme, (d) Yargılamadan Gözleme ve İzleme, (e) Etkilenmeden Gözleme ve İzlemedir (Tran vd., 2013). Ayalp ve Hisli Şahin (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin alt ölçekler ve toplam ölçek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .85, .76, .71, .69, .69 ve .71'dir. Alt ölçekler ve ölçek toplam puanı ait oldukları maddelerin toplamaları alınarak hesaplanır. Ölçekte yükselen puanlar, bilinçli farkındalık düzeyinin yükseldiği anlamına gelir (Ayalp ve Hisli Şahin, 2018). Mevcut araştırmada BFBFÖ-KF toplam puanı dikkate alınmıştır. Bu araştırma sonucunda BFBFÖ-KF toplam puanı için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı Haziran 2022 araştırma grubu ($n=38$) için .85; Eylül 2022 araştırma grubu ($n=33$) için .87 olarak bulunmuştur.

3.3.2.1. Çok boyutlu bedensel farkındalık değerlendirme-II

Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi- II (ÇBBFD- II) iç algı ve zihin-beden farkındalığı düzeylerinin değerlendirilmesi için oluşturulan bir ölçektir (Mehling, Acree, Stewart, Silas ve Jones, 2018). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Munguldar, Kahya, Usta, Mehling ve Fil (2023) tarafından yapılmıştır. Likert tipteki ölçeğin soruları öz bildirim yoluyla cevaplandırılmaktadır. Ölçek 37 madde ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır: Fark Etme, Dikkati Dağıtmama, Endişelenmeme, Dikkati Düzenleme, Duygusal Farkındalık, Öz – düzenleme, Bedeni Dinleme, Güven. Ölçekte

yükselen puanlar daha yüksek iç algı düzeyini ifade eder. Her alt boyut, ait olduğu madde puanlarının ortalaması alınarak hesaplanmaktadır. Ölçekte yükselen puanlar iç algı düzeyinin yükseldiği anlamına gelir (Mehling vd., 2018). Ölçeğin Türkçe'ye geçerlilik ve güvenilirlik çalışması halen test aşamasındadır (Munguldar vd., 2023). Aşağıda ölçeğin alt boyutlarına ait ifadelerin ölçtüğü kavramlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir:

- a) Fark Etme: rahatsız edici, rahat ve nötr beden duyumlarının farkındalığı (5 madde)
- b) Dikkati Dağıtmama: kendini acı veya rahatsızlık hislerinden uzaklaştırmama veya dikkati dağıtmama eğilimi (6 madde)
- c) Endişelenmeme: endişelenmeme eğilimi veya acı veya rahatsızlık hissi ile duygusal sıkıntı yaşamama (4 madde)
- d) Dikkati Düzenleme: beden duyumlarına dikkati sürdürme ve kontrol etme yeteneği (7 madde)
- e) Duygusal Farkındalık: beden duyumları ve duygusal durumlar arasındaki bağlantının farkındalığı (5 madde)
- f) Öz-düzenleme: sıkıntıyı beden duyumlarına dikkat ederek düzenleme yeteneği (4 madde)
- g) Bedeni Dinleme: içgörü için bedeni aktif olarak dinleme (3 madde)
- h) Güven: kişinin bedeninin güvenli ve güvenilir olduğu deneyimi (3 madde)

Bu araştırma sonucunda ÇBBFD- II alt boyutlarına ait Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı Haziran 2022 araştırma grubu ($n=38$) için yukarıda verilen sıra ile .65, .77, .69, .83, .81, .87, .95 ve .86 olarak bulunmuştur. Eylül 2022 araştırma grubu ($n=33$) için ise sırasıyla .76, .66, .71, .92, .87, .86, .92 ve .88 olarak bulunmuştur.

3.3.2.1. Duygu düzenleme becerileri ölçeği

Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği (DDBÖ) 2008 yılında Berking ve Znoj tarafından duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin yönergesinde ölçek maddelerinin son 1 hafta içerisindeki duygu durumuna göre cevaplanması istenmektedir (Berking ve Znoj, 2008). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Vatan ve Oruçlular-Kahya (2018) tarafından yapılmıştır. Likert tipteki ölçeğin soruları öz bildirim yoluyla cevaplandırılmaktadır. Ölçek 27 madde ve 9 alt ölçekten oluşmaktadır. Aşağıda alt ölçekler ve alt ölçeklere ait örnek ifadeler verilmiştir:

- a) Duygulara Dikkat Etme: “Hislerime dikkat ettim.”
- b) Duyguların Bedensel Algısı: “Fiziksel duyumsamalarım nasıl hissettiğimin iyi bir göstergesiydi.”
- c) Duygular Hakkında Netlik: “Hangi duyguları deneyimlediğimden emindim.”
- d) Duyguları Anlama: “Niye böyle hissettiğimin farkındaydım.”
- e) Duyguları Kabul: “Duygularımı kabul ettim.”
- f) Duyguları Tolere Etme ve Duygulara Katlanabilme: “Olumsuz duygularımı tolere edebildiğimi hissettim.”
- g) İstenmeyen Duygularla Karşı Karşıya Gelmek İçin Hazırlanma (önemli hedeflere ulaşmak için gerekli ise): “Rahatsız veya kaygılı hissettirse de planladığımı yaptım.”
- h) Öz-Destek: “Duygusal olarak stres verici durumlarda kendimi destekledim.”
- i) Değişimleme: “Olumsuz duygularımı etkileyebiliyordum.”

Türkçe'ye uyarlama sırasında yapılan analizler ölçeğin toplam puanının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının .89 olduğunu göstermektedir (Vatan ve Oruçlular-Kaya, 2018). Her alt ölçek, ait olduğu madde puanlarının ortalaması alınarak hesaplanmaktadır. Toplam duygu düzenleme becerileri ölçek puanı ise tüm madde puanlarının ortalaması alınarak hesaplanmaktadır. Ölçekte yükselen puanlar, duygu düzenleme becerileri düzeyinin yükseldiği anlamına gelir (Vatan ve Oruçlular-Kaya, 2018). Mevcut araştırmada yalnızca DDBÖ toplam puanı dikkate alınmıştır. Bu araştırma sonucunda DDBÖ toplam puanına ait Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı

Haziran 2022 araştırma grubu ($n=38$) için .95; Eylül 2022 ($n=33$) için .95 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarını Demografik Bilgi Formu (bkz. Ek 7) ve 8 sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Derinlemesine Görüşme Soruları (bkz. Ek 8) oluşturmaktadır. Sorular, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın katılımcı öğretmenlerin psikososyal ve mesleki gelişimlerine katkılarını derinlemesine inceleme amacı taşımaktadır. Derinlemesine görüşmelerin tümü çevrimiçi bir platform olan Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine görüşmelerden önce öğretmenlere Bilgilendirilmiş Onam Formu (bkz. Ek 6) sesli ve yazılı olarak sunulmuştur.

3.4. İşlem

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştırmanın uygulama bölümlerinin işleyişine, ardından nicel ve nitel verilerin toplanması süreçlerine dair ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Uygulama

Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi İSTKA'nın "Çocuklar ve Gençler Mali Destek Programı" kapsamında fonlanan TR10/21/ÇEG/0109 referans numaralı projesidir. Projenin yürütücü kurumu Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, proje ortakları ise Üsküdar Kaymakamlığı ve T.C. Maltepe Üniversitesi'dir. Proje; İstanbul'un Üsküdar ilçesinin dezavantajlı bölgelerinde okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenliği yapmakta olan farklı branşlardan öğretmenlerin oyun temelli yaklaşımlar kullanılarak iyi olma hallerinin desteklenmesini ve oyun temelli yaklaşımların sınıf içinde yaygınlaştırılmasını hedeflemektedir. Proje kapsamında öğretmenlere, tasarım becerileri, okul dışı öğrenme ortamlarında oyun temelli uygulamalar, zor şartlarda oyunun kullanımı gibi eğitimler çevrimiçi ve yüz yüze olarak verilmiştir. Proje başvuruları öğretmenler tarafından yapılmakta ve katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Projeye dahil olan eğitimlerden biri de SOYAÇ koordinatörlüğünde öğretmenlere sunulan Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'dır. Eğitim, 20 – 24 Haziran 2022 ve 5 – 9 Eylül 2022 tarihlerinde olmak üzere iki farklı öğretmen grubuna uygulanmıştır. Her bir eğitim programı beş gün boyunca 09.30 – 17.30 saatleri arasında gerçekleşmiş ve toplamda 45 saat sürmüştür. Eğitimlerde, öğretmenler beden, hareket, oyun ve etkileşim yoluyla kendi duyguları ve bedenleri üzerinde çalışmışlardır. Eğitimlerin içeriğinde; çeşitli oyunlar, meditasyonlar, bilinçli farkındalıkla hareket çalışmaları ve psikomotorisitede temel prensipler, kendilik kavramı ve bağlanma kuramı üzerine kuramsal bilgilerin olduğu seminerler bulunmaktadır.

3.4.1.1. Haziran 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programı

20 – 24 Haziran 2022 tarihleri arasında, İstanbul Masal Okulu ve Validebağ Lisesi'nde gerçekleşen Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı uzmanlık alanları psikomotorisite olan Marburg Philipps Üniversitesi'nden Prof. Dr. Amara Renate Eckert ve Ar. Gör. Nicole Borsutzky tarafından verilmiştir. Eğitim İngilizce dilinde verilmiş ve eğitim sırasında T.C. Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde görev alan SOYAÇ müdürü Prof. Dr. H. Özden Bademci tarafından Türkçe diline çevrilmiştir. Eğitim verilen grubun kapsanması adına çevirmenin İngilizce ve Türkçe psikoloji literatürüne hakim bir uzman olmasına özen gösterilmiştir. Eğitim esnasında, eğitimde yer alan oyunlar ve harekete dayalı aktiviteler raporlandırılmış ve bir kitapçık haline getirilmiştir.

3.4.1.1.1. Psikomotorisite öğretmen eğitim programı kitapçığı

20 – 24 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nda yer alan oyunlar ve harekete dayalı aktiviteler birleştirilerek bir kitapçık haline getirilmiştir. Oyunlar ve aktiviteler SOYAÇ'ta proje asistanı olarak görev alan uzman psikolog koordinasyonunda, yüksek lisans eğitimleri kapsamında psikomotorisite dersi alan T.C. Maltepe Üniversitesi Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencileri ile Deneyimsel Oyun Terapisi 1. Düzey Eğitimi almış olan T.C. Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi tarafından eğitim sırasında tüm detayları ile rapor edilmiştir. Kitapçığın düzenleme çalışmaları Prof. Dr. H. Özden Bademci tarafından

tamamlanmıştır. Kitapçık, eğitimlerin bitiminde katılımcı öğretmenler ile paylaşılmıştır. Türkiye’de ilk defa gerçekleştirilen öğretmen odaklı psikomotorisite uygulamaları üzerine oluşturulan kitapçığın amacı eğitimi alan öğretmenlerin psikomotor aktiviteleri öğrencilere uygularken güvenilir bir kaynağa sahip olmaları ve psikomotor temelli uygulamaların eğitimde yaygınlaştırılmasıdır.

3.4.1.2. Eylül 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programı

5 – 9 Eylül 2022 tarihleri arasında, Hasan Tan İlkokulu’nda gerçekleşen Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı Prof. Dr. Amara Renate Eckert ’in süpervizyonunda, T.C. Maltepe Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü’nde görev alan Öğr. Gör. Diğdem Enerem, Öğr. Gör. Gülşah Aydın Yeşilyurt ve Öğr. Gör. Özlem İlker tarafından verilmiştir. Bahsi geçen eğitmenler, Haziran 2022’de gerçekleştirilen eğitim programında katılımcı olarak yer almışlardır. Eğitimde, yardımcı eğitmenler olarak T.C. Maltepe Üniversitesi Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencileri yer almıştır. Ayrıca, T.C. Maltepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ön lisans öğrencileri eğitimde asistan olarak görev almışlar ve öğretmenlerle birlikte oyunlara katılım sağlamışlardır. Kuramsal bilgiler ise T.C. Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü’nde görev alan SOYAÇ müdürü Prof. Dr. H. Özden Bademci ve SOYAÇ müdür yardımcısı Prof. Dr. Figen Karadayı tarafından verilmiştir. Ayrıca, Haziran 2022’de düzenlenen eğitim programına katılan üç öğretmen kolaylaştırıcı öğretmen olarak eğitime dahil olmuştur.

Eğitim planı Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı Kitapçığı’ndan yararlanılarak düzenlenmiştir. Eğitimin verildiği okulun şartlarından dolayı, Haziran 2022’de düzenlenen eğitimden farklı olarak, katılımcılar 17, 14 ve 18 kişi olacak şekilde üç gruba ayrılmıştır. Oyunlar ve aktiviteler hem sınıf içerisinde küçük gruplarla hem de tüm katılımcılarla birlikte okul bahçesinde uygulanmıştır.

3.4.2. Verilerin Toplanması

Katılımcı öğretmenlerden nicel ve nitel veriler toplanmadan önce, öncelikle T.C. Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu’ndan mevcut tez araştırmasının uygulanması için etik

onay; akabinde T.C. İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Anket ve Araştırma İzni alınmıştır.

3.4.2.1. Nicel verilerin toplanması

Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı süresince, katılımcılarla kurulan iletişimi kolaylaştırabilmek adına, Haziran 2022 ve Eylül 2022 tarihlerinde gerçekleştirilen eğitimler için iki ayrı WhatsApp grubu kurulmuş, eğitimlerin bitiminde bu gruplar silinmiştir. Katılımcılara ön test – son test olarak Bilgilendirilmiş Onam Formu (bkz. Ek 4), Demografik Bilgi Formu (bkz. Ek 5) ve araştırmada kullanılan ölçekler (bkz. Bölüm 3.3.1.) sunulmuştur. Ön test, eğitimlerden iki gün önce; son test ise eğitimlerin son günü WhatsApp grupları aracılığıyla Google Formlar üzerinden katılımcılara gönderilmiştir. Ön test ve son test aşamalarında katılımcıların kişisel bilgilerini korumak amacıyla katılımcılara ait bazı kişisel bilgilerin 2. ve 3. harfleri istenmiş ve verilen yanıtlar birleştirilerek her katılımcıya ait kimliksiz bir takma ad oluşturulmuştur. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

3.4.2.2. Nitel verilerin toplanması

Araştırmanın nitel bölümüne katılmak üzere 6'sı Haziran 2022 eğitiminden; 4'ü Eylül 2022 eğitiminden olmak üzere 10 öğretmen gönüllü olmuştur. Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın ardından, Aralık 2022'de katılımcı öğretmenlerle yapılan değerlendirme toplantısında, öğretmenlere araştırmanın nitel bölümü ile ilgili bilgi verilmiş ve derinlemesine görüşmelere katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden iletişim bilgileri alınmıştır. İletişim bilgileri yoluyla öğretmenler ile etkileşime geçilmiştir. Öğretmenler ile yapılan 10 görüşmenin 7 tanesi araştırmacı, 2 tanesi Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı öğrencileri ve 1 tanesi ise Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programı öğrencisi tarafından çevrimiçi bir platform olan Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine görüşmelerden önce öğretmenlerden Bilgilendirilmiş Onam Formu'nu (bkz. Ek 6) onaylamaları istenmiştir. Onam Formu ve Demografik Bilgi Formu (bkz. Ek 7) Google Formlar üzerinden öğretmenlere gönderilmiştir. Görüşmelerin tamamı 2022 yılı Aralık ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine görüşmeleri gerçekleştiren gönüllü öğrenciler ve araştırmacı Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nda kolaylaştırıcı olarak görev

almıştır. Görüşmelerin tamamı görüşmeciler tarafından ses kaydına alınmış ve araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde nitel ve nicel verilerin analiz yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.5.1. Nicel analiz

Nicel veriler ise SPSS 26.0 programı ile betimsel, parametrik ve nonparametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağıldığını gösteren kriter, katılımcılara ait ön test – son test fark puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması olarak belirlenmiştir. Ayrıca, bu araştırmada %95 güven aralığı bulguların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

3.5.2. Nitel analiz: yorumlayıcı fenomenolojik analiz

Nitel bir yöntem olan fenomenolojik araştırmada, bir olgu ya da fenomen, araştırmacı tarafından insan deneyimlerinin özünün analiz edilmesiyle açıklanmaktadır (Creswell, 2013). Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA), araştırma grubunun “deneyim”ini araştırma grubuna dahil olan bireylerin bakış açılarıyla keşfetme amacı taşır. Bu süreçte, katılımcının kendi bakış açısı da araştırmanın keşif sürecini etkiler. Literatürde sınırlı çalışma yapılmış konularda YFA’nın kullanılması uygun görülmektedir (Willing, 2008). Araştırmaya ait nitel bulguların analizinde yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analizin kullanıldığı araştırmalarda, araştırma sorularının çerçevesi açık uçlu ve geniştir. Amaç belirli bir olayı, durumu ve/veya deneyimi ayrıntılı bir şekilde keşfetmektir; bu nedenle belirli bir hipotezi test etme gayesi güdülmez (Smith ve Osborn, 2008).

Mevcut araştırmada, öğretmenlerin Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’na dair deneyimleri öğretmenlerin bakış açısıyla derinlemesine keşfedilmek istendiği için YFA yöntemi seçilmiştir. Ayrıca, ilgili alan yazında psikomotorisite uygulamaları ile ilgili kısıtlı araştırma bulunduğu için bu analiz yönteminin seçilmesi konuyu derinlemesine araştırabilmek adına uygun bulunmuştur.

3.6. Araştırmanın Niteliği ve Araştırmacının Deneyimlerinin Değerlendirilmesi: Öz – Düşünümsellik

Araştırmacı Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji Yüksek Lisans öğrencisidir. Toplum Temelli Klinik Psikoloji Uygulamaları dersi kapsamında Okuldayız: Osmangazi isimli projede sınıf psikoloğu olarak görev alarak ilkokul öğretmenleri ile Dr. Bruce Perry tarafından oluşturulan Nöroardışık Eğitim Uygulamaları üzerine çalışmıştır. Öte yandan, yüksek lisans eğitimine dahil olan psikomotorisite dersini başarıyla tamamlamıştır. Araştırmacı Haziran 2022’de gerçekleşen Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’na yönelik kitapçık çalışmasında gözlemci olarak tüm eğitimi detaylı bir şekilde raporlandırmıştır. İkinci eğitimde ise yardımcı eğitmen olarak rol almıştır. Ayrıca, araştırmacı, Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında asistanlık yaparak eğitime dair modül ve raporlandırma işlemlerinde görev almıştır. Bahsi geçen deneyimler, araştırmacının veri analizinde ve bulguların yorumlanmasında konuya hâkim olduğunu gösteren etkenlerdir. Araştırmacının uygulamalarda aktif bir şekilde bulunarak araştırmaya dahil olan öğretmenler ile yüz yüze tanışması ve eğitimin yapıldığı ortamda bulunarak eğitime dair gözlem yapması veri analizinde ve bulguların yorumlanmasında inandırıcılığı arttıran etkenlerdendir. Mevcut nitel araştırmanın inandırıcılığını arttıran bir diğer etken ise nitel analiz çalışmalarının tez danışmanı ve araştırmacı ile aynı yüksek lisans programı öğrencilerinin görüşleri alınarak yapılmasıdır. Nitel analiz sürecinde farklı görüşlerin alınması araştırmanın niteliğini de arttıran bir etkidir.

3.7. Araştırmada Etik Hassasiyet

Mevcut araştırma, etik ilkeler ve değerler gözetilerek oluşturulmuştur. 20 – 24 Haziran 2022 tarihinde verilen ilk Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’ndan önce, mevcut araştırmanın uygulanabilmesi için öncelikle T.C. Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu tarafından etik izin (bkz. Ek 1) alınmıştır. Akabinde T.C. İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden Anket ve Araştırma İzni (bkz. Ek 2) alınmıştır. Nicel araştırmanın veri toplama aşamasına, bahsi geçen izin belgeleri alındıktan sonra geçilmiştir. Nicel veri toplama araçları (bkz. Bölüm 3.3.1.), Bilgilendirilmiş Onam Formu’nun (bkz. Ek 4) ardından çevrimiçi bir platform olan Google Formlar üzerinden

katılımcılara sunulmuştur. Katılımcıların kişisel bilgilerini korumak amacıyla, katılımcılardan onlara ait bazı kişisel bilgilerin 2. ve 3. harfleri istenmiştir. Elde edilen bu harfler araştırmacı tarafından birleştirilerek her katılımcıya ait kimliksiz bir takma ad oluşturulmuştur. Dolayısıyla, araştırmacı da dahil olmak üzere hiçbir şahıs mevcut araştırmanın nicel aşamasına katılan katılımcıların kimlik bilgilerine sahip değildir.

Nitel araştırmada ise, derinlemesine görüşmelere katılmaya gönüllü olan katılımcılara görüşmelerden önce Bilgilendirilmiş Onam Formu (bkz. Ek 6) Google Formlar üzerinden sunulmuştur. Katılımcılar hem onam formu aracılığıyla yazılı olarak hem de görüşmecisi tarafından sözlü olarak görüşmelerin ses kaydına alınacağına dair bilgilendirilmişlerdir. Kişisel bilgilerin korunması amacıyla katılımcılardan bir takma ad istenmiş, nitel analiz sürecinde tez danışmanı ve yüksek lisans öğrencileri ile yapılan toplantılarda bu takma adlar kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bulgular bölümünde (bkz. 4.1.2.) katılımcıların söylemlerine hiçbir değişiklik olmaksızın direkt olarak yer verilmiş, söylemlerin ait olduğu katılımcı “Katılımcı 1, Katılımcı 2” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın hem nicel hem nitel bölümünde gönüllülük esas alınmış, katılımcılar araştırmaya devam etmek istemedikleri takdirde araştırmayı yarıda bırakabileceklerine dair yazılı ve sözlü olarak bilgilendirilmişlerdir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na ilişkin nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Nicel bulgular

Bu bölümde, 20 – 24 Haziran 2022 ve 5 – 9 Eylül 2022 tarihlerinde gerçekleştirilen Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na dair nicel bulgulara yer verilmiştir. Nicel verilere dair analizler her eğitim için ayrı ayrı olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Her iki eğitim için; BFBFÖ-KF, DDBÖ ve ÇBBFD- II sekiz alt boyutunda (Fark Etme, Dikkati Dağıtmama, Endişelenmeme, Dikkati Düzenleme, Duygusal Farkındalık, Öz-Düzenleme, Bedeni Dinleme ve Güven) eksik ve kayıp veri bulunmamıştır. Verilerin normal dağıldığını gösteren kriter, katılımcılara ait ön test – son test fark puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması olarak belirlenmiştir. Ayrıca, bu araştırmada %95 güven aralığı bulguların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla normal dağılıma uyan veriler için Bağımlı Gruplar T-Testi; uymayan veriler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

4.2.2.1. Haziran 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programına yönelik nicel bulgular

Katılımcıların ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının test edilmesi için öncelikle ön test ve son test puanları arasındaki fark puanlarının normal dağılımı incelenmiştir. Tablo 4 ve Tablo 5'te fark puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Buna göre, ÇBBFD- II Öz-Düzenleme ve Bedeni Dinleme alt boyutları hariç ön test – son test fark puanlarının normal dağılım sergilediği gözlemlenmiştir.

Tablo 4. BFBFÖ– KF ve DDBÖ Ön Test – Son Test Farklarının Ortalama Değerleri, Haziran 2022

	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
BFBFÖ– KF	38	1,55	6,36	0,04	-0,38
DDBÖ	38	0,58	0,59	0,06	-0,14

Not: *BFBFÖ– KF* Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği – Kısa Formu; *DDBÖ* Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 5. ÇBBFD- II Alt Boyutlarına Ait Ön Test – Son Test Farklarının Ortalama Değerleri, Haziran 2022

	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Fark Etme	38	0,43	0,60	0,40	-0,54
Dikkati Dağıtmama	38	-0,32	0,82	-0,59	0,54
Endişelenmeme	38	0,34	0,34	-0,71	0,14
Dikkati Düzenleme	38	0,51	0,51	-0,004	0,12
Duygusal Farkındalık	38	0,38	0,38	0,57	0,44
Öz-düzenleme	38	0,85	0,85	0,99	3,54
Bedeni Dinleme	38	0,83	0,83	0,62	2,05
Güven	38	0,62	0,62	0,72	0,32

Not: *ÇBBFD- II* Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi- II

Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin ön test – son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Bağımlı Gruplar T-Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analizin sonuçları Tablo 6 ve

Tablo 7’de verilmektedir. ÇBBFD- II Öz-Düzenleme ve Bedeni Dinleme alt boyutları normal dağılıma uymadığı için bu analizin dışında tutulmuştur.

Tablo 6. BFBFÖ- KF ve DDBÖ Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları, Haziran 2022

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	$\bar{X}$ (Ön Test - Son Test)
BFBFÖ- KF	Ön Test	38	72,76	10,19				
	Son Test	38	74,31	10,56	-1,50	37	0,14	-1,55
DDBÖ	Ön Test	38	3,80	0,62				
	Son Test	38	4,39	0,50	-6,11	37	0,00*	-0,58

Not: *BFBFÖ- KF* Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği – Kısa Formu; *DDBÖ* Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği; * $p < 0,05$

Tablo 7. ÇBBFD- II Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları, Haziran 2022

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	$\bar{X}$ (Ön Test- Son Test)
Fark Etme	Ön Test		3,81	0,66				
	Son Test	38	4,24	0,63	-4,43	37	0,000*	-0,43
Dikkati Dağıtmama	Ön Test		1,77	0,83				
	Son Test	38	1,44	0,95	2,46	37	0,018*	0,32

Endişelenmeme	Ön Test	1,90	0,91				
	38			-2,84	37	0,007*	-0,34
	Son Test	2,25	0,88				
Dikkati	Ön Test	3,04	0,89				
Düzenleme	38			-3,60	37	0,001*	-0,51
	Son Test	3,55	0,90				
Duygusal	Ön Test	4,14	0,65				
Farkındalık	38			-3,54	37	0,001*	-0,38
	Son Test	4,52	0,49				
Güven	Ön Test	3,73	1,13				
	38			-3,92	37	0,00*	-0,62
	Son Test	4,35	0,66				

Not: ÇBBFD- II Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi- II; * $p<0,05$

Bağımlı Gruplar T-Testi sonucuna göre, psikomotorisite eğitimine katılan öğretmenlerin BFBFÖ – KF Ölçeğine ilişkin son test puanları ($\bar{X} = 74,31$, $SS = 10,56$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 72,76$, $SS = 10,19$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre, öğretmenlerin bilinçli farkındalık son test puanları ön test puanların yüksek olmasına rağmen, eğitimden sonra bilinçli farkındalık düzeylerinde bir değişim olmadığı anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin DDBÖ Ölçeğine ilişkin son test puanları ($\bar{X} = 4,39$, $SS = 0,50$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 3,80$, $SS = 0,62$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = -6,11$, $p<0,05$]. Bu sonuç, öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri düzeylerinin eğitimden sonra arttığını göstermektedir.

Psikomotorisite eğitimine katılan öğretmenlerin ÇBBFD- II Fark Etme alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 4,24$, $SS = 0,63$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 3,81$, $SS = 0,66$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = -4,43$, $p<0,05$]. Buna göre, öğretmenlerin Fark Etme düzeyleri eğitimden sonra artmıştır.

ÇBBFD- II Dikkati Dağıtmama alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 1,44$, $SS = 0,95$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 1,77$, $SS = 0,83$), daha düşük olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = 2,46$, $p < 0,05$]. Bu sonuç, öğretmenlerin Dikkati Dağıtmama alt boyutuna ilişkin son test puanlarının eğitimden sonra düştüğünü göstermektedir.

ÇBBFD- II Endişelenmeme alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 2,25$, $SS = 0,88$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 1,90$, $SS = 0,91$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = -2,84$, $p < 0,05$]. Bu sonuca göre, öğretmenlerin endişelenmeme alt boyutuna ilişkin son test puanları eğitimden sonra artmıştır.

ÇBBFD- II Dikkati Düzenleme alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 3,55$, $SS = 0,90$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 3,04$, $SS = 0,89$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = -3,60$, $p < 0,05$]. Bu sonuca göre, öğretmenlerin dikkati düzenleme alt boyutuna ilişkin son test puanları eğitimden sonra artmıştır.

ÇBBFD- II Duygusal Farkındalık alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 4,52$, $SS = 0,49$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 4,14$, $SS = 0,65$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = -3,54$, $p < 0,05$]. Bu sonuca göre, öğretmenlerin duygusal farkındalık alt boyutuna ilişkin son test puanları eğitimden sonra artmıştır.

ÇBBFD- II Güven alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 4,35$, $SS = 0,66$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 3,73$, $SS = 1,13$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = -3,92$, $p < 0,05$]. Bu sonuca göre, öğretmenlerin güven alt boyutuna ilişkin son test puanları eğitimden sonra artmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim sonrasında ÇBBFD- II Fark Etme, Endişelenmeme, Dikkati Düzenleme, Duygusal Farkındalık ve Güven alt boyutlarına ilişkin son test puanlarında anlamlı bir artış olduğu; ÇBBFD- II Dikkati Dağıtmama alt boyutuna ilişkin son test puanlarında anlamlı bir düşüş olduğu bulunmuştur.

Haziran 2022 Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin ÇBFDÖ – II Öz – Düzenleme ve Bedeni Dinleme alt boyutlarına ilişkin ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi gerçekleştirilmiştir. Test edilen alt boyutların ortalama değerleri Tablo 8’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları ise Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 8. ÇBBFD- II Öz-düzenleme ve Bedeni Dinleme Alt Boyutlarının Ortalama Değerleri, Haziran 2022

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
Öz-Düzenleme	Ön Test	38	3,20	1,14
	Son Test		4,05	0,80
Bedeni Dinleme	Ön Test	38	2,91	1,36
	Son Test		3,74	1,11

Not: ÇBBFD- II Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi- II

Tablo 9. ÇBBFD- II Öz-düzenleme ve Bedeni Dinleme Alt Boyutlarının Ön Test – Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları, Haziran 2022

	Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz-Düzenleme	Negatif Sıra	5	14,90	75,50	-3,948	0,000*
	Pozitif Sıra	30	18,57	555,50		
	Eşit	3				
	Toplam	38				
Bedeni Dinleme	Negatif Sıra	9	11,78	106		

Pozitif Sıra	27	20,74	560	-3,578	0,000*
Eşit	2				
Toplam	38				

Not: ÇBBFD- II Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi- II; * $p<0,05$

Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, ÇBFDÖ- II Öz-düzenleme alt boyutuna ait negatif sıra ortalaması 14,90; pozitif sıra ortalaması ise 18,57 olup ön test ve son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($z=-3,948$, $p<0,05$). ÇBFDÖ- II Bedeni Dinleme alt boyutuna ait negatif sıra ortalaması 11,78; pozitif sıra ortalaması ise 20,74 olup ön test ve son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($z=-5,578$, $p<0,05$). Bu sonuçlar, eğitime katılan öğretmenlerin ÇBFDÖ- II Öz-Düzenleme ve Bedeni Dinleme alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ve puanların eğitimden sonra arttığı anlamına gelmektedir.

4.2.2.2. Eylül 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programına yönelik nicel bulgular

Katılımcıların ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının test edilmesi için öncelikle ön test ve son test puanları arasındaki fark puanlarının normal dağılımı incelenmiştir. Tablo 10 ve Tablo 11’de fark puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Buna göre, katılımcıların tüm ön test – son test fark puanlarının normal dağılım sergilediği gözlemlenmiştir.

Tablo 10. BFBFÖ- KF ve DDBÖ Ön Test – Son Test Farklarının Ortalama Değerleri, Eylül 2022

	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
BFBFÖ – KF	33	0,55	7,66	0,24	-0,60
DDBÖ	33	0,54	0,67	0,10	0,42

Not: BFBFÖ- KF Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği – Kısa Formu; DDBÖ Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 11. ÇBBFD- II Alt Boyutlarının Ön Test – Son Test Farklarının Ortalama Değerleri, Eylül 2022

	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Fark Etme	33	0,07	0,62	0,72	1,32
Dikkati Dağıtmama	33	0,10	0,75	-0,75	0,89
Endişelenmeme	33	0,19	0,76	0,18	0,43
Dikkati Düzenleme	33	0,46	0,91	0,07	-0,49
Duygusal Farkındalık	33	0,24	0,68	-0,07	0,37
Öz-düzenleme	33	0,55	0,78	0,28	-0,64
Bedeni Dinleme	33	0,71	0,99	0,15	-0,79
Güven	33	0,68	0,78	0,49	-1,19

Not: ÇBBFD- II Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi- II; * $p < 0,05$

Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin ön test – son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Bağımlı Gruplar T-Testi analizi gerçekleştirilmiştir. T-test analiz sonuçları Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmektedir.

Tablo 12. BFBFÖ – KF ve DDBÖ Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları, Eylül 2022

		N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	$\bar{X}$ (Ön Test- Son Test)
BFBFÖ- KF	Ön Test	33	70,76	9,79	-0,40	32	0,68	-0,54
	Son Test	33	71,30	12,04				
DDBÖ	Ön Test	33	3,70	0,54				

Son Test	33	4,24	0,59	-4,65	32	0,00*	-0,54
----------	----	------	------	-------	----	--------------	-------

Not: *BFBFÖ- KF* Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği – Kısa Formu; *DDBÖ* Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği; * $p < 0,05$

Tablo 13. ÇBBFD- II Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları, Eylül 2022

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	$\bar{X}$ (Ön Test- Son Test)
Fark Etme	Ön Test		3,85	0,68				
		33			-0,66	32	0,508	-0,07
	Son Test		3,92	0,67				
Dikkati	Ön Test		2,03	0,72				
Dağıtmama		33			-0,77	32	0,445	-0,101
	Son Test		2,13	0,91				
Endişelenmeme	Ön Test		2,02	0,92				
		33			-1,43	32	0,162	-0,18
	Son Test		2,20	0,96				
Dikkati	Ön Test		3,03	0,97				
Düzenleme		33			-2,90	32	0,007*	-0,46
	Son Test		3,49	0,81				
Duygusal	Ön Test		4,01	0,69				

Farkındalık	Son Test	33	4,25	0,77	-1,97	32	0,057	-0,23
Öz – Düzenleme	Ön Test		3,39	0,91				
		33			-4,00	32	0,000*	-0,54
	Son Test		3,93	0,79				
Bedeni Dinleme	Ön Test		3,13	1,09				
		33			-4,07	32	0,000*	-0,70
	Son Test		3,84	1,01				
Güven	Ön Test		3,52	0,92				
		33			-4,93	32	0,000*	-0,67
	Son Test		4,19	0,90				

Not: ÇBBFD- II Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi- II; * $p<0,05$

Bağımlı Gruplar T-Testi sonucuna göre, psikomotorisite eğitimine katılan öğretmenlerin BFBFÖ – KF Ölçeğine ilişkin son test puanları ($\bar{X} = 71,30$ SS = 12,04) ön test puanlarından ($\bar{X} = 70,76$, SS = 9,79), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuç, öğretmenlerin bilinçli farkındalık son test puanları ön test puanlarından yüksek olmasına rağmen, eğitimden sonra bilinçli farkındalık düzeylerinde bir değişim olmadığı anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin DDBÖ Ölçeğine ilişkin son test son test puanları ($\bar{X} = 4,24$, SS = 0,59) ön test puanlarından ($\bar{X} = 3,70$, SS = 0,54), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = -4,65$ $p<0,05$]. Bu sonuç, öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri düzeylerinin eğitimden sonra arttığını göstermektedir.

Eylül 2022 Psikomotorisite Eğitimi'ne katılan öğretmenlerin ÇBBFD- II Fark Etme alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 3,92$, SS = 0,67) ön test puanlarından ($\bar{X} = 3,85$, SS = 0,68), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuç, öğretmenlerin fark etme boyutu son test puanları ön test puanlarından yüksek olmasına rağmen, eğitimden sonra Fark Etme düzeylerinde bir değişim olmadığı anlamına gelmektedir.

ÇBBFD- II Dikkati Dağıtmama alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 2,13$, $SS = 0,91$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 2,03$, $SS = 0,77$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu sonuç, öğretmenlerin Dikkati Dağıtmama alt boyutu son test puanları ön test puanlarından yüksek olmasına rağmen, eğitimden sonra Dikkati Dağıtmama düzeylerinde bir değişim olmadığı anlamına gelmektedir.

ÇBBFD- II Endişelenmeme alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 2,20$, $SS = 0,96$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 2,02$, $SS = 0,92$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu sonuç, öğretmenlerin endişelenmeme alt boyutu son test puanları ön test puanlarından yüksek olmasına rağmen, eğitimden sonra endişelenmeme düzeylerinde bir değişim olmadığı anlamına gelmektedir.

ÇBBFD- II Dikkati Düzenleme alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 3,49$, $SS = 0,81$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 3,03$, $SS = 0,97$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = -2,90$, $p < 0,05$]. Bu sonuca göre, öğretmenlerin Dikkati Düzenleme alt boyutuna ilişkin son test puanları eğitimden sonra artmıştır.

ÇBBFD- II Duygusal Farkındalık alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 4,25$, $SS = 0,77$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 4,01$, $SS = 0,69$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu sonuç, öğretmenlerin duygusal farkındalık alt boyutu son test puanları ön test puanlarından yüksek olmasına rağmen, eğitimden sonra Duygusal Farkındalık düzeylerinde bir değişim olmadığı anlamına gelmektedir.

ÇBBFD- II Öz-Düzenleme alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 3,93$, $SS = 0,79$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 3,39$, $SS = 0,91$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = -4,00$, $p < 0,05$]. Bu sonuca göre, öğretmenlerin Öz-Düzenleme alt boyutuna ilişkin son test puanları eğitimden sonra artmıştır.

ÇBBFD- II Bedeni Dinleme alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 3,84$, $SS = 1,01$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 3,13$, $SS = 1,09$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = -4,07$, $p < 0,05$]. Bu sonuca göre, öğretmenlerin Bedeni Dinleme alt boyutuna ilişkin son test puanları eğitimden sonra artmıştır.

ÇBBFD- II Güven alt boyutu son test puanları ($\bar{X} = 4,19$, $SS = 0,90$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 3,52$, $SS = 0,92$), daha yüksek olup, iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(37) = -4,93$, $p < 0,05$]. Bu sonuca göre, öğretmenlerin Güven alt boyutuna ilişkin son test puanları eğitimden sonra artmıştır.

4.1.2. Nitel bulgular

Bu bölümde, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan 10 öğretmenle yapılan derinlemesine görüşmelerin fenomenolojik nitel analiz yöntemiyle ulaşılan ana temalarına, ana temalara ait alt temalara ve katılımcı öğretmenlerin söylemleriyle birlikte temaların açıklamalarına yer verilmiştir. Derinlemesine görüşmelere katılmak üzere 6'sı Haziran 2022 eğitiminden; 4'ü Eylül 2022 eğitiminden olmak üzere 10 öğretmen gönüllü olmuştur. Öğretmenlere sunulan Derinlemesine Görüşme Soruları Ek 8'de; öğretmenlerin demografik özelliklerine dair bilgiler ise Bölüm 3.2.2.'de verilmiştir. Yapılan yorumlayıcı fenomenolojik nitel analizin sonucunda, Oyunla Deneyimsel Öğrenme: “Bu Diğerlerinden Farklıydı!” ve Sınıf “Yönetimi” Yerine Sınıfın “Kapsanması” ana temalarına ve bunlara ait alt temalara ulaşılmıştır (bkz. Tablo 14).

Tablo 14. Ana Temalar ve Alt Temalar

1. Oyunla Deneyimsel Öğrenme: “Bu Diğerlerinden Farklıydı!”	2. Sınıf “Yönetimi” Yerine Sınıfın “Kapsanması”
1.1. Bedenlenen Öğrenme	2.1. Terapötik Beceri Kazanma: “Sana Ne Oldu?”
1.2. Artan Beden Farkındalığı	
1.3. İyi Oluş Hali: Yaşam Enerjisi	2.2. Sınıfın Kapsanması için Yeni Araçlar
1.4. Oyuna Yeni Bir Bakış Açısı Kazanma	
1.5. Grup Desteği: İş birliği, Uyum, Güven	2.3. Öğrencilerin Gelişimine Katkısı

4.1.1.1. Oyunla deneyimsel öğrenme: “bu diğerlerinden farklıydı!”

Oyunla Deneyimsel Öğrenme: “Bu Diğerlerinden Farklıydı!” başlıklı tema, öğretmenlerin ifadelerinde belirgin bir sıklık gösteren Bedenlenen Öğrenme, Artan Beden Farkındalığı, İyi Oluş Hali: Yaşam Enerjisi, Oyuna Yeni Bir Bakış Açısı Kazanma ve Grup Desteği: İş Birliği, Uyum Güven isimli 5 alt temadan oluşmaktadır.

4.1.1.1.1. Bedenlenen öğrenme

Öğretmenler Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’na ilişkin deneyimlerini aktarırken eğitimin deneyimsel olmasının eğitimde öğrendiklerinin çocuklara aktarılmasını kolaylaştırdığından bahsetmişlerdir. Ayrıca, eğitimlerde öğretmenlerin bir araya gelerek yeni oyunlar üretmeleri öğretmenlerin sıkça bahsettiği deneyimlerden biri olmuştur. Aşağıda eğitimin deneyimsel olmasının öğretmenlere yansımalarını ifade eden söylemlere yer verilmiştir:

Genelde biz bu eğitimleri aldığımızda çocuklara nasıl uygularız diye hep düşünürüz. Ama bunda zaten yaptığımızı direkt uyguladık. Bize hazır bir paket olarak verilmişti. Hani çocuğa nasıl indirgenir çocuğun seviyesine nasıl indirilir çok fazla üzerine düşünülecek bir şey yoktu. Yapılan uygulamaların hepsi çocuklarla direkt temas edilebilecek şeylerdi... Bu yüzden aslında bizim için de çok kolaydı. Mesleki gelişimimizdeki bir boşluğu da doldurdu (Katılımcı 2, Sınıf öğretmeni).

Herkes duyguluydu eğitim bittiğinde ve herkes değişik hareketler yaptı baktığımızda dışarıdan. Normalde bir drama eğitiminde insanların yapmayacağı şeyleri de yaptık orada. Cinsiyet farkı da vardı hem kadınlar hem erkekler vardı ama herkes yaptı bunu herkes kendinden bir şeyler koydu. Bazen insanlar kendine ait özel şeyler de paylaştı. Bunların yapılıyor olması aslında eğitimin almak yerine *eğitimi yaşıyor olduğumuzu* gösteriyor. Aktif öğrenme diyoruz ya yaparak ve yaşayarak öğrenme. Biz içselleştirdik eğitimi, dolu gözlerle baktık birbirimize (Katılımcı 8, Okul öncesi öğretmeni).

Katılımcı 1, Psikomotorisite Eğitim Programı’nın hareket temelli olmasının aldığı diğer eğitimlerden farklılaşan yönü olduğuna ve hareket sayesinde eğitimde öğrendiklerinin

daha kalıcı hale geldiğine değinmiştir. Öğrenmenin yalnızca görerek ve duyarak değil tüm beden uzuvları aktif olduğunda gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Hareket çok önemli bütün bedenimize olay yansıyor. Online bir sürü eğitim veriliyor bize sorun ki kaç tanesi aklımızda kalıyor burada not tuttum çünkü hareket var. Hareket olunca beyniniz tam olarak çalışıyor ve işlevsel hale geliyor bence. Yoksa sadece gördüğümüz duyduğumuz şeyleri unutuyoruz. *Bedenimizin her şeyini kullandığımız için kıymetli* (Katılımcı 1, Okul öncesi öğretmeni).

Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı ile öğretmenlerin sınıf içinde uygulayacakları psikomotor temelli aktiviteleri öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla, aktiviteleri önce öğretmenler deneyimlemiştir. Eğitim süresince aktivitelere etkin bir şekilde katılan öğretmenlerin birçoğu bu deneyimlerin onlara “çocuk” gibi hissettirdiğine ve bunun öğrencileri anlamalarını kolaylaştırdığına değinmişlerdir.

18 yıl içerisinde en keyif alarak katıldığım eğitimdi. Öğretmenlerin içinde bir çocuk hep vardır ya bizim bu eğitimde o çocuk hep yanımızdaydı. Oyun oynamak, kendimizi dinlemek, sakinleşmek, mekanda kalmak, yarın üzerinden değil de direkt yaparak ve yaşayarak uygulamak. Bir de zorlayıp oyun bulmaya çalışmak işte nasıl yaparız istişare. Bunlar diğerlerinden farklı kıldı (Katılımcı 4, Sınıf öğretmeni).

“Bir de şey oldu tabi biz Psikomotorisite eğitiminde biraz kendi çocukluğumuza dönmüş olduk. Dolayısıyla onu hatırlamak çocukları anlamak açısından önemliydi. Hani ben şunu dedim: ‘Ben orada bu kadar çok eğlendiysem çocuklar bunları uyguladığında benden daha çok eğlenecek’” (Katılımcı 10, Sınıf öğretmeni).

4.1.1.1.2. Artan beden farkındalığı

Psikomotorisite uygulamaları katılımcıların iç algılarına/ bedenlerine odaklanmalarına yardımcı olur. Öğretmenlerin büyük bir bölümü eğitimle birlikte beden duyumlarına yönelik farkındalık geliştirdiklerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin farkındalıklarını bedenlerine getirdiklerini ifade eden söylemlere aşağıda yer verilmiştir:

Uzun süre kendimi dinlemek istemiyorum. Onu fark ettim. Kendimi dinlemek beni rahatsız etti. Biraz hiperaktif bir insanım. Sürekli hareket etmek sürekli bir şeyler yapmak istiyorum (...) Psikomotorisitede ağırlığımı yerçekimine vermek ve o şekilde beklemek benim için çok zordu. Orada direnç gösterdim belki üzerine gitmek iyi gelebilirdi ama oradan kaçmak istedim. Bunlar eğitimin verdiği zararlar değil bunları kendimde keşfetmiş oldum (Katılımcı 2, Sınıf öğretmeni).

“Bir birey olarak, bütün hücrelerimizin aslında canlı olduğunu, bedenim içimizde farklı farklı hislerin barındırdığını, kan akışını fark ettim yani o şekilde. Ayrı bir his yüklendi yani öyle mi diyeyim” (Katılımcı 7, İngilizce öğretmeni).

Katılımcı 5 eğitimle beraber beden-zihin bütünlüğünü keşfettiğinden bahsetmektedir:

Benim için şunu da tekrar etmiş oldum kendi adıma ben hep şey düşünürdüm beynimin ve kalbimin aslında birbiri ile çok bağlantılı olduğunu yani ikisinin aynı biçimde buluşması gerektiğini düşünürdüm her zaman. Bazen de hastalıklarla bağlantılı olarak fiziksel durumumuzun da beynimiz ve duygumuz da hep iç içe olduğuna inanırdım ve bunu düşünürdüm (...) Orada şunu biraz daha net duymuş oldum evet beyin, kalp ve beden muhakkak birbiriyle bağlantılı aslında üçünün hızlı veya yavaş fark etmez ama aynı ritimde atması her anlamda bizi daha sağlıklı ve iyi hissettiriyor (Katılımcı 5, Okul öncesi öğretmeni).

4.1.1.1.3. İyi olma hali: yaşam enerjisi

Öğretmenlerin büyük bir bölümü Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’nın diğer eğitimlerden farklılaşan yönünün interaktif olması olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler eğitime aktif katılımın ve oynadıkları oyunların eğitimi daha keyifli ve eğlenceli hale getirdiğinden bahsetmiştir.

“Tüm sürece dahil olarak katılmak bizim için çok güzel bir deneyime ve eğlenceli bir eğitime dönüşmüş oldu” (Katılımcı 10, Sınıf öğretmeni).

Özel eğitim öğretmeni olan Katılımcı 3, mesleki yaşantısından kaynaklanan bir tükenmişlik sendromu yaşadığından bahsetmektedir. Eğitimin ondaki etkisini ise “iyileşmek” ve “yenilenmek” kelimeleriyle ifade etmiştir:

“Önce kendim iyileştim diyeyim ben. Öğretmenlik mesleğinde ve özellikle özel eğitimde tükenmişlik sendromu çok fazla yaşanabiliyor. Ama ben eğitim aldığımda kendimi yenilenmiş gibi hissettim” (Katılımcı 3, Özel eğitim öğretmeni).

4.1.1.1.4. Oyuna yeni bir bakış açısı kazanma

Derinlemesine görüşmelere katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü oyun oynamaya yönelik deneyimlerinin daha önce çok farklı olduğunu, psikomotorisite ile oyuna yeni bir bakış açısı kazandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı 2’nin psikomotorisite ile deneyimlediği oyunlara ilişkin edindiği farklı bakış açılarına ilişkin söylemi aşağıda verilmiştir:

“Oyunun ruhsal olarak bize iyi gelen yönleriyle pek fazla tanışmamıştım. Biz de sadece şu vardı, o kazanımı oyunla öğretip o kazanımı etkili bir şekilde öğretmek. Ama burada kişisel gelişimize de katkı sağladığını fark ettim oyunun” (Katılımcı 2, Sınıf öğretmeni).

4.1.1.1.5. Grup desteği: İş birliği, uyum, güven

Psikomotorisite eğitimleri öğretmenlerin iş birliği ve iletişim içerisinde olacakları oyunlar, hareket çalışmaları ve akran destek grupları içermektedir. Derinlemesine görüşmelerde, öğretmenlerin tamamı eğitimde içinde bulundukları birleştirici atmosferin onlara “iyi” geldiğinden ve meslektaşları tarafından desteklendiklerini hissettiklerinden bahsetmişlerdir. Aşağıda buna yönelik örnek söylemlere yer verilmiştir:

O atmosferin birleştirici bir etkisi vardı bence. Çok keyifle ve çok içtenlikle ayrıldık oradan. Hani sanki bir hafta sabah 9- akşam 5 eğitime gelmemişiz de daha yeni tanışmışız tadı damağımızda kalmış gibi; lezzetli bir şey ağızımıza çalınmış ve ayrılmışız gibi hissettim. Geri dönüp baktığımda hala o şeyi

hissediyorum ben. Yine olsa da yine katılsak diye. Ben diğer arkadaşlarda da böyle olduğunu düşünüyorum (Katılımcı 5, Okul öncesi öğretmeni).

Hem grupça birdik hem de bireysel olarak birdik yani. Dünyaya baktığımız zaman biz bir bireyiz ama aynı zamanda bir topluluğuz da. Bunu birebir yaşamış hissetmiş oldum. Öğretmenlere de örnek verilir ya, ışığı yakarsın ve diğer öğrencilerini aydınlatırsın diye. Işığı aldık ve biz de aydınlandık gibi (Katılımcı 7, İngilizce öğretmeni).

Çok değer görmüyoruz toplumda burada bize değer veren insanlarlayız ve kendi içimizden insanlarlayız. Burada derdimizi anlayan bakışımızdan ay çok mu yoruldun bugün gel de otur bir çay içelim diyen, siz söylemeden sizi anlayan bir grupta birliktesiniz. Ve derdinizi anlatmasanız da hocamızın size sunduğu bir cümle. Anlaşılmak, görülmek, eğlenmek... (Katılımcı 1, Okul öncesi öğretmeni).

4.1.1.2. Sınıf “yönetimi” yerine sınıfın “kapsanması”

Sınıf “Yönetimi” Yerine Sınıfın “Kapsanması” isimli ana temanın, öğretmenlerin ifadelerinde belirgin bir sıklık gösteren Terapötik Beceri Kazanma: “Sana Ne Oldu?”, Sınıfın Kapsanması için Yeni Araçlar, Öğrencilerin Gelişimine Katkısı olmak üzere 3 alt temayı kapsadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.1.2.3. Terapötik beceri kazanma: “Sana ne oldu?”

Öğretmenler beş gün süren Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’na dair deneyimlerinin sınıftaki öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenler bunu aşağıdaki örnekler ile aktarmıştır:

“Öğrencilerin duygularını anlamamda, keşfetmemde bana yardımcı oldu. Çünkü şunu çok yapmıyorduk yani kendini nasıl hissediyorsun sorusunu dile getirmiyorduk çok fazla açıkçası. O yüzden bu eğitim çocukların duygularını anlamamda bana çok yardımcı oldu” (Katılımcı 10, Sınıf öğretmeni).

Bazen konuşmaya gerek yok, konuşmadan anlaşılabiliyorsun. Psikomotorisite bunu birazcık destekledi. Çünkü çocuk sadece sarılmak istiyor mesela. Evet buna ihtiyacı var yani. Bazen çocuklar şımarıklıktan yapıyor, farklı sebeplerden yapıyor gibi düşünüyorsun ama psikomotorisite biraz onun içini doldurdu. Çocuğun gerçekten buna ihtiyacı var. İhtiyacı olduğu için bunu yapıyor (Katılımcı 8, Okul öncesi öğretmeni).

Bir de ben de şöyle bir faydası oldu; bazı çocukların kişilik özelliklerini çok fazla fark edememişim. Burada bazı grup çalışmalarında yaptık mesela, bazı çocukların düşündüğünden çok farklı kişilik özelliklerine sahip olduğunu fark ettim. Lider ruhlu olduğunu düşünmediğim bir çocuğun lider olduğunu fark ettim... Belki ders öğretimi konusunda değil ama bu da ciddi bir kazanım aslında. Çocukları çok yönlü tanımak anlamında +1 değer olduğunu düşünüyorum (...) Yani bu etkinlikler içerisinde şu an için en büyük faydasını bu diye söyleyebilirim (Katılımcı 9, Sınıf öğretmeni).

4.1.1.2.4. Sınıfın kapsanması için yeni araçlar

Öğretmenlerin söylemlerinden Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nda edindikleri yeni oyun ve aktivitelerin sınıflarındaki öğrencilerin kapsanmasını kolaylaştırdığı görülmektedir. Katılımcı 2, sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin psikomotorisite oyunları sayesinde oyunlara dahil olabildiklerinden; Katılımcı 1 sınıfı kapsamak için kendini yeni ifade ediş şekilleri öğrendiğinden bahsetmektedir:

Benim sınıfımda üç tane özel çocuğum var. Biri yürüme engelli, biri serebral palsi, biri de hamur çocuk diye geçiyor. Bu üç özel çocuk da bu oyunlara dahil oldular. Oyunlarımı onlara göre de seçiyorum. Zaman zaman onların oyuna dahil olamayacağını da söylüyorum. Gerçekçi olmak lazım. Ama onlarla farklı çalışmalar yapıyoruz. Çoğunlukla oyunlara dahil oldular. Çünkü psikomotorisitede çok fazla “Haydi koşun, şunu yapın, bunu yapın!” gibi oyunlar yok (Katılımcı 2, Sınıf öğretmeni).

Özgüvenim arttı, sesimi yüksek kullanabiliyorum yüksek derken bağırma değil. İfade etmek istediğim şeyi duyurabilecek kadar. “Beni duyuyorsun değil mi, anlattıklarımı?” bunu çok kullanıyorum. “Hem bedenlen buradayız hem ruhen değil mi?” “Sadece beden burada olmasın kulaklarınız da ben de mi?” Bunu çok yapıyorum çünkü hocalarımızdan da duydum sadece bedeniniz burada olmasın ruhen de burada olun diye. O yüzden bence bu eğitimin artısı var. Farkındalık oluştu, bunu söylerken bunu düşünerek söylüyorum (Katılımcı 1, Okul öncesi öğretmeni).

Psikomotorisite eğitimlerinde günün başlangıcında ve kapanışında meditatif müzikler açılarak bilinçli farkındalıkla hareket çalışmaları ve meditasyon gibi uygulamalar yapılmıştır. Aşağıda bir okul öncesi öğretmenin eğitimde öğrendiği “sakin” müziklerin sınıfındaki öğrencileri “regüle” ettiği görülmektedir. Müzikler, sınıfı “susturmak” için sınıfın yönetilmesini değil kapsanmasını kolaylaştıran bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır:

Bu müziklerin daha çok sakinleştirici etkisini gördüm. Biraz daha böyle ağırlaştırıyor, hani sınıfın o hareketli ortamından o koşuşturmacalı ya da belki hırçın ortamından daha sakinleştirici daha naif bir ortam veriyor bence. Ama burada bahsettiğim hareketlilik bazen kontrol edilemez hareketlilik, olması gereken hareketlilik değil. Yani olumsuz anlamdaki hareketlilik. Oralara biraz nezaket getirdi. Ben öyle hissediyorum (Katılımcı 5, Okul öncesi öğretmeni).

4.1.1.2.5. Öğrencilerin gelişimine katkısı

Derinlemesine görüşmelere katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü eğitimde öğrendikleri oyun ve aktiviteleri sınıflarında uyguladıklarından bahsetmişlerdir. Öğretmenler sınıfta psikomotorisite uygulamalarının öğrencilerin psikososyal gelişimlerine katkısı olduğunu ifade etmiştir. Aşağıdaki örneklerde Katılımcı 10 öğrencilerinin duygularını daha iyi ifade edebildiğinden bahsetmektedir:

“Çocuklar hem kendi duygularını ifade edebildi hem ben onları daha iyi anlayabilmeye başladım. “Ya bak o da bunu hissediyormuş.” gibi. Bir de ifadeleri güzelleşmeye

başladı. Aman “Bu çocuktan şiir gibi bir cümle mi çıkıyormuş?” falan” (Katılımcı 10, Sınıf öğretmeni).

Öğretmenlerin büyük bir bölümü sınıftaki uygulamalarından bahsederken psikomotorisite uygulamalarında takım olarak yapılan aktivitelerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu aktiviteleri “grup çalışması” ve “takım oyunu” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin takım olarak hareket etmesinin “sessiz” öğrencileri oyuna dahil ettiğinden ve öğrencilerin genel olarak sınıftaki sınırlara uyum sağlamalarını kolaylaştırdığından bahsetmektedir:

Grup çalışmaları. Grup çalışmaları çok önemliydi. Grup çalışmalarında çocuklar birbirlerini dinlemeyi öğrendi, hani biz nasıl grupta çalışarak eğlenerek çalıştık. O eğlendirdi aslında. Bireysel yapsaydık bu kadar eğlenemeyecektik. Her etkinliğe grup olarak yapmak onlara çok şey kattı. Yaratıcılıkları arttı. Bu oyunlar sayesinde birbirlerini dinliyorlar, sıra bekliyorlar, birbirlerinden bir şeyler öğreniyorlar. Sayacak çok artı var (Katılımcı 10, Sınıf öğretmeni).

Takım oyunlarında ve serbest oyunlarda içine kapanık çocuklar hiçbir şey yapamazlar. Pasif olurlar. Ama atıyorum bir aynalama egzersizinde aktif olmak zorundadır. İçine kapanık çocuklar, sessiz sakin dediğimiz çocuklar ya da oyun oynamayı tam olarak bilmeyen çocuklar da mecburen dahil oldukları için kabul görüyorlar öyle söyleyeyim (Katılımcı 2, Sınıf öğretmeni).

Çocuk yogası, öğretmenlerin büyük bir bölümünün sıkça bahsettiği bir aktivite olmuştur. Aşağıda çocuk yogasını sınıfında uygulayan bir öğretmenin öğrencilerine dair gözlemlerinden bahsettiği söylemine yer verilmiştir. Öğretmen “zorlu” davranışları olan öğrencilerin çocuk yogası yapmayı daha çok istediklerini ve çocuk yogasının onlara iyi geldiğini belirtmiştir:

Benim için en iyisi çocuk yogasıydı. Ben bu kadar geri dönüt alacağımı tahmin etmemiştim. Özellikle davranışlarında hiperaktivite, akran zorbalığı vs. olan çocuklardan güzel dönütler alıyorum, onlar daha fazla istiyorlar. Çünkü onlar

dışarıya odaklı çocuklar yani dış uyaranlar onlar için çok önemli. İlk kez bir yerde dış uyaranlar önemli değil kendi iç dünyaları önemli. Çocuk yogasında bununla karşılaşıyorlar. Beş duyu organını hissediyorlar, bu onlara çok iyi geliyor (Katılımcı 2, Sınıf öğretmeni).

4.2. Tartışma

Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi kapsamında üniversite – toplum ve uluslararası iş birlikleri ile SOYAÇ tarafından farklı kademe ve branşlardan öğretmenlere sunulan Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’yla öğretmenlerin oyun, hareket ve etkileşim yoluyla kendileri ile bağ kurmalarının desteklenmeleri, öğrencilerin davranışlarının altında yatan sosyal ve duygusal ihtiyaçları görebilmeleri ve öğrencilere psikomotor temelli destek vermek üzere güçlendirilmeleri amaçlanmıştır. Haziran 2022 ve Eylül 2022’de iki farklı öğretmen grubuna Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı uygulanmıştır. Mevcut araştırma; karma araştırma deseni yoluyla eğitim programının öğretmenler ile değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın nicel bölümünde; öğretmen gruplarının -ayrı ayrı olacak şekilde- eğitim öncesi ve sonrasındaki beden farkındalığı, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri düzeyleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Nitel bölümde ise, gönüllü 10 öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmış, eğitimin öğretmenler için çıktıları derinlemesine keşfedilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular yorumlayıcı fenomenolojik nitel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde öncelikle nicel ve nitel bulgular ayrı ayrı değerlendirilmiş; ardından nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirilerek yorumlanmıştır.

4.2.1. Nicel araştırma bulgularının değerlendirilmesi

Nicel bulgular, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’na katılan öğretmenlerin, eğitim başlangıcı (ön test) ve bitişindeki (son test) beden farkındalığı, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri düzeylerindeki değişim karşılaştırmalarını içermektedir.

4.2.1.1. Bilinçli farkındalık

Araştırmanın sonucunda, Haziran 2022 ve Eylül 2022 Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri toplam puanlarının eğitim sonunda eğitimin başlangıcına göre artış gösterdiği fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu araştırma beklentisi ile tutarlı değildir. Katılımcı öğretmenlere uygulanan eğitim programı bilinçli farkındalık temelli pratikler içermektedir (örneğin, meditasyon, bilinçli farkındalıkla hareket çalışmaları, nefes egzersizleri, yoga). Araştırmalar bu pratiklerin bilinçli farkındalık düzeyini arttırdığını ortaya koymaktadır (Bishop vd., 2004; Kabat-Zinn, 2001). Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı toplamda 45 saat süren 5 oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar katılımcılara art arda 5 gün boyunca uygulanmıştır. Öte yandan, katılımcıların bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahip uygulamalar incelendiğinde, uygulamaların mevcut eğitim programı ile yakın bir süreye sahip olduğu fakat eğitim oturumlarının katılımcılara zamana yayılarak sunulduğu görülmektedir (Jennings vd., 2017; Kabat-Zinn, 2001; Carmody ve Baer, 2007). Örneğin; Kabat-Zinn (1982) tarafından geliştirilen Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı 8 haftalık bir süre içerisinde, haftada bir olacak şekilde uygulanmaktadır (akt. Jennings vd., 2017). Programın yetişkin katılımcılara uygulandığı ön test – son test yarı deneysel desenli bir araştırmada, katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur. Ayrıca, sekiz haftalık süre içerisinde, bireysel bilinçli farkındalık pratiklerini evde uygulama süresi ile bilinçli farkındalık düzeyindeki gelişim arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Carmody ve Baer, 2007). Mevcut araştırmada öğretmenler için düzenlenen psikomotorisite uygulamaları yalnızca bilinçli farkındalığı geliştirmeye yönelik olmamakla birlikte, eğitim oturumlarının zamana yayılmasıyla Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Eğitimin uygulanma süresinde yapılan bu değişiklik, bilinçli farkındalık pratiklerini bireysel deneyimleme olanağını da arttırarak bilinçli farkındalık düzeyini olumlu yönde geliştirebilir.

4.2.1.2. Beden farkındalığı

Haziran 2022 eğitiminde; katılımcı öğretmenlerin ÇBBFD- II Dikkati Düzenleme, Öz-Düzenleme, Bedeni Dinleme, Güven, Duygusal Farkındalık, Fark Etme ve Endişelenmeme alt boyutlarına ait ön test – son test puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgular araştırmanın beklentileri ile uyumludur. Öte yandan, Dikkati Dağıtmama alt boyutu istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş göstermektedir. Eylül 2022 eğitiminde; ÇBBFD- II Dikkati Düzenleme, Öz-Düzenleme, Bedeni Dinleme ve Güven alt boyutları istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermekte; Fark Etme, Endişelenmeme, Duygusal Farkındalık ve Dikkati Dağıtmama alt boyutları ön test – son test puanları artmakta fakat istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir. Beden farkındalığı alt boyutlarındaki anlamlı artışlar araştırmanın beklentileri ile tutarlıdır. Psikomotorisitede aktivitelerin amacı beden farkındalığını arttırmak, hareketlere nefesin eşlik etmesi ve bireyleri “şimdi ve burada” olmaya davet etmektir (EFP, 2016). Eğitim programının içeriğinde çeşitli meditasyon ve bilinçli farkındalık temelli çalışmalar bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde nefes meditasyonları, beden taraması, yoga ve bilinçli farkındalık temelli uygulamalar gibi pratiklerin içsel algı farkındalığını arttırdığı bulunmuştur (Bornemann vd., 2015; Pintado, 2019; Kabat-Zinn, 2001; Bishop vd., 2004). Dolayısıyla, katılımcıların beden farkındalığı düzeylerindeki artışın literatürdeki bulgular ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Alt boyutlara ilişkin detaylı bir inceleme yapılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

4.2.1.3. Duygu düzenleme becerileri

Haziran 2022 ve Eylül 2022 Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulgular araştırmanın beklentileri ile tutarlıdır. Duygu düzenleme becerileri bireylerin onları duygusal olarak zorlayan durumlarda, zorlayıcı duygusal uyarılma düzeylerini kendi faydaları doğrultusunda bilinçli olarak değiştirmesi ve düzenlemesi olarak açıklanmakta (Cicchetti, Ganiban ve Barnett, 1991) ve bu becerilerin, bireyin çeşitli durumlara verdiği duygusal tepkileri ayarlaması ve yönlendirmesi ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Gross, 1998).

Eğitim süresince, öğretmenlere her aktivite sonunda “Beden duyularınız nasıl?” gibi sorular yöneltilerek deneyimin bedenlerindeki yansıması araştırılmıştır. Beden deneyimlerine odaklanan katılımcılar aynı zamanda içinde bulundukları duygu durumunun da farkına varmıştır. Berking ve Whitney (2014) tarafından duygu düzenleme becerilerini açıklamak için ortaya konan modelde, farkındalık boyutu, duyguların bilinçli bir şekilde farkına varılarak duygu düzenlemenin bilinçli süreçlerinin başlatılması anlamına gelir (Sifneos, 1973). Bilinçli farkındalık pratikleri duygusal farkındalığın (Jennings vd., 2017), meditasyon uygulamaları ise iyi oluş ve duygusal dengenin gelişimine katkıda bulunur (Lutz, Dunne ve Davidson, 2007; Lutz vd., 2008). Dolayısıyla, eğitim programı içerisinde bulunan uygulamaların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi açısından öğretmen grubu üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Psikomotorisite uygulamalarının öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyen ampirik bir araştırma bulunmamakla birlikte, bu bulgu literatürdeki benzer uygulamaların sonuçları ile tutarlıdır. İlkokul öğretmenlerinin sosyal ve duygusal becerilerini bilinçli farkındalık temelli uygulamalar ile geliştirmeyi amaçlayan CARE for Teachers programı üzerine yapılan randomize kontrollü çalışmaların sonucunda, öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri düzeylerinde bir artış meydana geldiği bulunmuştur (Jennings vd., 2013; Jennings vd., 2017). Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bilinçli farkındalık temelli başka bir müdahale çalışmasının sonuçlarında da benzer bir artış bulunmuştur (Jennings ve Frank, 2015).

Araştırmada kullanılan Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin katılımcıların son 1 hafta içerisindeki duygu durumuna göre duygu düzenleme becerilerini ölçtüğü görülmektedir (Berking ve Znoj, 2008). Bu bilgiden hareketle, öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerindeki artışın yalnızca Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’na katıldıkları 5 gün süresince deneyimledikleri keyifli ve eğlenceli ruh halini yansıttığı düşünülebilir. Duygu düzenleme becerilerindeki artışın öğretmenlerde uzun süreli bir etkisinin olup olmadığının araştırılması için takip çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Öte yandan, araştırmanın nitel bulguları, bu artışın öğretmenler üzerindeki etkisinin uzun vadeli olduğuna işaret etmektedir. Buna yönelik bulgular, araştırmanın ileriki bölümlerinde tartışılmıştır.

4.2.1.4. Haziran 2022 ve Eylül 2022 psikomotorisite öğretmen eğitim programlarına yönelik nicel bulgular arasındaki farklılıkların değerlendirilmesi

Haziran 2022 ve Eylül 2022 Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na ait bulgular, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri açısından benzer olmakla birlikte çok boyutlu bedensel farkındalık değerlendirmesi alt boyutlarına yönelik bulgularda farklılaşmalar bulunmaktadır. Haziran 2022 araştırma grubunun ön test – son test ÇBBFD- II 8 alt boyutunda anlamlı farklılaşmalar bulunurken; Eylül 2022 araştırma grubunda bu sayı 4'tür. Eğitim sonuçları arasındaki bu farklılıklar, uygulamaların işleyişindeki ve eğitimlerin verildiği konumların koşullarındaki farklılıklar ile açıklanabilir.

Haziran 2022'de düzenlenen eğitim programı uluslararası iş birlikleri ile gerçekleştirilmiş; eğitim psikomotorisite alanında deneyimli eğitimler tarafından verilmiştir. Eylül 2022'de düzenlenen eğitim programı ise, Haziran 2022'de psikomotorisite uygulamalarını ilk defa deneyimleyen eğitimler tarafından, süpervizyon eşliğinde ve üniversite lisans ve ön lisans öğrencilerinin kolaylaştırıcılığında verilmiştir. Bu nedenle, eğitimlerin psikomotorisite alanındaki deneyim sürelerinin eğitimin etkililiği konusunda bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Türkiye'de uygulamaları ilk defa gerçekleştirilen psikomotorisite, katılımcılar için oldukça yeni olduğu kadar, eğitimler ve kolaylaştırıcılar için de yeni bir yaklaşımdır.

Eğitim sonuçlarındaki farklılaşmaların bir diğer nedeni ise eğitimlerin verildiği ortamların fiziki koşulları olabilir. Haziran 2022 eğitimi, doğa ile iç içe bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcıların bir arada bulunduğu geniş bir alan bulunmaktadır. Çoğu beden odaklı aktivite açık havada ve yeşil bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Doğa ile iç içe olmak insanın biyopsikososyal gelişimini olumlu yönde destekleyen bir eylemdir. Onarıcı ortamlar doğal öğeler içerirken, doğal öğelerin eksikliği insanlar üzerinde stresi artırarak uyumsuzluk doğurabilir (Grinde ve Patil, 2009). İnsanın doğa ile temas kurması parasempatik tepkiyi davet etmektedir. Yapılan bir araştırmada doğa ile temasta olmanın insanların sempatik tepkilerini azalttığı ve iyi olma hallerini arttırdığı bulunmuştur (Ewert vd., 2016). Eylül 2022'de gerçekleşen

eğitim programı ise bir okulda gerçekleştirilmiş; okulun fiziki koşullarının yetersizliğinden dolayı oyunlar daha çok uygulama için ayrılan sınıflarda yapılmıştır. Ayrıca katılımcılar üç gruba ayrılmış, her grup için bir farklı bir eğitmen bulunmaktadır. Bazı aktiviteler sınıf içinde, bazı aktiviteler ise tüm katılımcıların okul bahçesinde bir araya gelmesiyle gerçekleşmiştir. Bu koşullar göz önüne alındığında, iki eğitimin sonuçları arasında farklılıklar olması muhtemel görünmektedir.

Psikomotorisite uygulamalarında spesifik bir amaç veya ajandayla hareket edilmemesi, uygulamalarda sonuç odaklı değil süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmesi (Eckert, 2021) eğitim sonuçlarının farklılaşmasında etkili bir diğer faktör olabilir.

4.2.2. Nitel araştırma bulgularının değerlendirilmesi

Bu bölümde, öğretmenlerin Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na dair deneyimlerini psikososyal ve mesleki yaşantıları doğrultusunda derinlemesine keşfetme amacıyla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgular tartışılmaktadır. Haziran 2022 ($n=6$) ve Eylül 2022 ($n=4$) eğitimlerine katılan 10 öğretmenle yapılan derinlemesine görüşmelerin analizi yorumlayıcı fenomenolojik nitel analiz kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda, Oyunla Deneyimsel Öğrenme: “Bu Diğerlerinden Farklıydı!” ve Terapötik Beceri Kazanma: “Sana Ne Oldu?” isimli ana temalara ulaşılmıştır.

4.2.2.1. Oyunla deneyimsel öğrenme: “bu diğerlerinden farklıydı!”

Oyunla Deneyimsel Öğrenme: “Bu Diğerlerinden Farklıydı!” başlıklı ana tema, öğretmenlerin ifadelerinde belirgin bir sıklık gösteren Bedenlenen Öğrenme, Artan Beden Farkındalığı, İyi Oluş Hali: Yaşam Enerjisi, Oyuna Yeni Bir Bakış Açısı Kazanma ve Grup Desteği: İş Birliği, Uyum, Güven isimli 5 alt temayı içermektedir. Öğretmenler derinlemesine görüşmelerde, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın deneyim odaklı oluşunun aldıkları diğer eğitimlerden farklılaşan en önemli yönü olduğuna sıkça vurgu yapmışlardır. Oyunları öncelikle kendilerinin deneyimlemelerinin hem öğrencileri anlamayı hem de oyunların sınıfta uygulanabilirliğini kolaylaştırdığına değinmişlerdir.

(1) Bedenlenen Öğrenme alt temasına ait öğretmen ifadeleri, eğitim programının deneyimsel olmasının, eğitimin öğretmenler tarafından içselleştirilmesine büyük bir katkı sağladığını göstermektedir. Bedenlenen öğrenme (*embodied learning*) fiziksel deneyimlerin, hareketlerin ve bedenin öğrenme sürecine entegrasyonunu içeren bir öğrenme modelidir. Bu model, zihinsel süreçler ve fiziksel deneyimlerin iç içe geçtiğini ileri sürer. Bu modele göre tasarlanan eğitimlerde, beden odaklı aktiviteler ile bütüncül bir öğrenme deneyimi yaratılmaya çalışılır (Stolz, 2015). Psikomotorisite ise katılımcıları duyu-motor deneyimlerine dahil ederek bütünsel bir bilgi anlayışını teşvik eder (EFP, 2016). Katılımcı öğretmenler, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı ile öğrencilere uygulayacakları oyun ve aktiviteleri öncelikle kendileri deneyimleyerek daha etkin bir öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Dolayısıyla, nitel analiz sonucunda Bedenlenen Öğrenme alt temasının ortaya çıkması, uygulamanın kuramsal çerçevesi düşünüldüğünde şaşırtıcı değildir. Öğretmenler ifadelerinde, daha önce aldıkları eğitimlerde edindikleri sınıf içi araçları ya bir süre sonra unuttuklarını ya da nasıl uygulayacaklarını anlamadıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, öğretmenler, mevcut eğitim programı aracılığıyla, öğrencilere uygulayacakları oyun, aktivite ve hareket odaklı çalışmaları öncelikle kendileri deneyimleyerek bedenlemişlerdir. Ayrıca, oyunların öncelikle öğretmenler tarafından deneyimlenmesi, öğretmenlerin öğrencilerle empati kurma becerisini geliştirmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, oyunlar esnasında “çocuk gibi” hissettiklerine vurgu yaparak, bunun öğrencileri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

(2) Artan Beden Farkındalığı alt temasına ait bulgular, derinlemesine görüşmelere katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı ile birlikte beden duyularına yönelik bazı farkındalıklar yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler psikomotorisite uygulamaları aracılığıyla fark ettikleri içsel duyumlara dair örnekler vererek (ör: kan akışı) bedenlerini “somut” bir varlık olarak deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin söylemlerinde sıkça tekrar eden bu ifadeler, öğretmenlerin içsel algı farkındalıklarının geliştiğine işaret etmektedir. Bedenin iç durumunun algılanması olarak tanımlanan içsel algı farkındalığı (Ceunen vd., 2016) zihin – beden bütünlüğü temelli bilinçli farkındalık pratikleri, beden tarama meditasyonları ve yoga gibi uygulamalar ile gelişmektedir (Pintado, 2019; Kabat-Zinn, 2001; Bishop vd., 2004). Öğretmenlerin içsel algı farkındalığı geliştirdiğine dair bu

bulgular, psikomotorisite uygulamalarının beden farkındalığını arttırmayı ve bedenle bağlantı içinde kalınmasını amaçlamasıyla (Eckert, 2021) açıklanabilir. Bu alt tema, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin içsel algı farkındalıklarının arttığını göstermektedir.

(3) İyi Oluş Hali: Yaşam Enerjisi alt temasına ait bulgular katılımcı öğretmenlerin psikomotorisite eğitimleri sırasında ve eğitimin ardından keyifli, mutlu ve huzurlu hissettiklerini göstermektedir. Bu bulgular, psikomotorisitenin daima güçlü yönleri, yaşam enerjisine ve içsel kaynaklara odaklandığı (Eckert, 2021; EFP, 2016) düşünüldüğünde şaşırtıcı değildir. Öğretmenlerin söylemlerinden; psikomotorisite uygulamalarının öğretmenlerin iyi oluş hallerini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bahsedilen keyifli, mutlu ve enerjik duygu durumunun; eğitim programının içeriğindeki oyunlar (EFP, 2016) ve aynalama odaklı aktiviteler (Van Der Kolk, 2018; McGarry ve Russo, 2011) aracılığıyla edinildiği düşünülmektedir. Derinlemesine görüşmeler, Haziran 2022 eğitiminden 6 ay sonra; Eylül 2022 eğitiminden 3 ay sonra gerçekleşmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitim esnasında deneyimledikleri keyifli ve mutlu duygu durumunun, eğitim sonrasında da korunduğu yorumu yapılabilir.

(4) Oyuna Yeni Bir Bakış Açısı Kazanma alt teması katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümünün Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katıldıktan sonra oyuna ve oyun oynamaya olan bakış açılarının değiştiğine yönelik bulgular içermektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, oyunlarda iş birliği içerisinde olmanın, belirli malzemelerden yeni oyunlar yaratmanın ve oyunların rekabet odaklı olmamasının onlar için yeni özellikler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, oyunların etkileşimi artırıcı yönünü keşfettiklerinden bahsetmişlerdir. Psikomotorisitede oyunlar, çocuk ile ilişkinin temel aracı olarak ele alınır. Oyunlarda ilişkisel bir yaklaşım vardır. Oyunlar, çocuğun biyopsikososyal ihtiyaçlarına yöneliktir ve bir başarı hedefi olmaksızın çocuğun gelişimine ve öğrenme sürecine odaklanılır. Ayrıca, oyunlarda kullanılan çeşitli materyaller de psikomotor uygulayıcısı ve çocuk arasındaki ilişkiyi geliştirmek için kullanılan araçlardır (Eckert, 2021; EFP, 2016). Dolayısıyla katılımcı öğretmenler, oyunun psikomotorisite açısından bahsi geçen özelliklerini bizzat deneyimleyerek öğrenmişlerdir. Öğretmenlerin oyuna dair edindikleri bu yeni bakış açısı sınıflarındaki

öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile güvenli bağlar kurmalarına yardımcı olarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerine de katkı sağlayabilir.

(5) Grup Desteği: İş birliği, Uyum, Güven alt temasına ait bulgular katılımcı öğretmenlerin eğitimde diğer öğretmenlerle iş birliği ve etkileşim içerisinde bulunarak onların iyi oluş hallerini arttığını göstermektedir. Özellikle, iletişim kurmakta zorlandığı öğrenci sayısı çok olan öğretmenler, grup tartışmalarının onlara öğrencilerine yönelik farkındalık kazandırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmalar, öğretmenlerin iyi oluş halinin artırılması için ilgili profesyoneller tarafından öğretmen içi destek ve paylaşım gruplarının geliştirilmesini önermektedir (Kyriacou, 2001; Solomon, 2017; Hasateş vd., 2021). Ellis ve Wolfe (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada, okul psikologlarının süpervizörlüğünde, öğretmenlerin iyi oluş hallerini ve psikolojik dayanıklılıklarını desteklemeyi hedefleyen dokuz haftalık tartışma grupları düzenlenmiştir. Araştırmanın nitel bulguları, katılımcı öğretmenlerin, tartışma grupları aracılığıyla kendilerini "duyulmuş" ve "desteklenmiş" hissettiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, mevcut araştırma sonucunda, öğretmenlerin Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı aracılığıyla meslektaşları tarafından “desteklendikleri” ve “görüldükleri” sonucuna ulaşılmıştır. Eğitime katılan öğretmenler, paylaşım gruplarında yalnızca birbirleri ile değil, aynı zamanda disiplinler arası bir ekiple de etkileşim içinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, psikoloji ve çocuk gelişimi bölümü akademisyenlerine eğitimde zorlandıkları konuları danışma fırsatının onların mesleki yaşantılarına katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Eğitim alanında süpervizyonun öğretmenlerin okulda karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olduğu bulunmuştur (Steel, 2001). Dolayısıyla, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı aracılığıyla öğretmenlere, disiplinler arası bir ekibin kolaylaştırıcılığında, meslektaşlarıyla duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri güvenli bir alan yaratılmasının onların iyi oluşlarını desteklediği ve bu alanın onlar için bir dışsal kaynak olduğu söylenebilir.

4.2.2.2. Sınıf “yönetimi” yerine sınıfın “kapsanması”

Sınıf “Yönetimi” Yerine Sınıfın “Kapsanması” isimli ana tema öğretmenlerin ifadelerinde belirgin bir sıklık gösteren Terapötik Beceri Kazanma: “Sana Ne Oldu?”,

Sınıfın Kapsanması: Yeni Araçlar, Öğrencilerin Gelişimine Katkısı olmak üzere 3 alt temadan oluşmaktadır. Sınıf “Yönetimi” Yerine Sınıfın “Kapsanması” ana temasına ait bulgular, öğretmenlerin Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı yoluyla edindiği sosyal duygusal becerilerin ve öğrendikleri yeni araçların, öğretmenin sınıfı “susturmak” ve/veya öğrencileri disipline etmek gibi amaçlara değil; öğrencilerin öz – düzenleme becerilerini destekleme, öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını gözetme ve farklı fiziksel, sosyal ve duygusal gelişime sahip öğrencileri kapsayabilme gibi amaçlara hizmet ettiği anlaşılmaktadır.

(1) Terapötik Beceri Kazanma: Sana Ne Oldu? Alt temasına ait bulgular Öğretmenlerin öğrencilerinin duygu ve davranışlarının altında yatan sosyal ve duygusal ihtiyaçları daha iyi anlamlandırabildiklerine işaret etmektedir. “Sana ne oldu?” ifadesi, olumsuz çocukluk çağı deneyimlerinin bireyler üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmeyi ifade eder. Gelişimsel travma alanında uzman olan Dr. Bruce Perry, zorlayıcı davranış ve tutumları olan bir çocuğa yaklaşırken, çocuğun “sorunları” olduğu ön kabulüyle hareket etmenin yanlış olduğunu; çocuğun davranışlarını, bu davranışların altında yatan sebeplerin düşünülerek değerlendirilmesi gerektiğinin önemini vurgular (Perry ve Winfrey, 2023). Bu sayede, çocuklarla çalışan profesyoneller çocuğun sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının farkına varıp bu ihtiyaçları gözeterek çocukla güvenli bir ilişki kurmanın adımlarını atmış olur (Bion, 1959; Bowlby, 1969). Psikomotorisite eğitimlerinde öğretmenlere çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlamlandırmalarına yardımcı olacak bağlanma kuramı ve kendilik kavramı üzerine kuramsal bilgiler verilmiştir. Ayrıca, bazı rol yapma (*rol – play*) oyunları aracılığıyla, öğretmenlerin iletişim kurmakta zorlandıkları öğrencilerin rolüne girerek, öğrencilerin beden deneyimleriyle ilişkilennmeleri ve zorlayıcı davranışları olan öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlama kapasitelerinin artırılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla, bu bulgular uygulamanın amaçları ile tutarlıdır. Öte yandan, SOYAÇ modeli ile gerçekleştirilen travma bilgili bir uygulamanın sonuçları mevcut araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrencileri kapsama becerilerinin geliştiği bulunmuştur (Kaya, 2022). Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlamlandırabilmesi, çocukların hayatlarında “ikincil bağlanma figürü” rolüne sahip

olan öğretmenlerin (Geddes, 2006) öğrenciler ile güvenli bir bağlanma ilişkisi kurmalarına yardımcı olabilir.

(2) Sınıfın Kapsanması için Yeni Araçlar alt teması Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme sürecini ve öğretmenin sınıfı kapsamasını kolaylaştıracak yeni araçlar edindiklerini göstermektedir. Derinlemesine görüşmelere katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü eğitimde deneyimledikleri oyun ve aktiviteleri çeşitli hedefler doğrultusunda öğrencilerine uyarladıklarını/ uyarlayacaklarını belirtmişlerdir. Bu hususta, öğretmenlerin ifadelerinde en çok öne çıkan aktivite “çocuk yogası” olmuştur. Çocukların doğru nefes alıp vermesini, beden esnekliklerini korumayı ve yoga duruşlarını hayal güçlerini kullanarak deneyimlemeyi amaçlayan çocuk yogası (Deptula vd., 2017) çocukların sağlıklı bir zihne, bedene ve duygusal yapıya sahip olmalarına yardımcı olabilmektedir (Bayındır, 2022). Ayrıca, çocuk yogasındaki pozlar ile çocukların duygularını dışa vurmalarına yardımcı olunmaktadır (Eckert, 2022). Çocuk yogasının yanı sıra, öğretmenlerin söylemlerinden, psikomotor temelli oyunların büyük bir bölümünün öğrenciler tarafından çok sevildiği anlaşılmaktadır. Sınıfın Kapsanması için Yeni Araçlar alt temasına yönelik nitel bulgular, eğitim programında kullanılan meditatif müziklerin de öğretmenlerin sınıfı kapsamasını kolaylaştıracak bir araç olduğunu göstermektedir. Bazı öğretmenler, meditatif müziklerin sınıftaki öğrencileri sakinleştirdiğinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin söylemlerinden, bu tür müziklerin öğrencilerin sinir sistemleri üzerinde yatıştırıcı bir rolü olduğu söylenebilir. Öğrenme eylemine geçilmeden önce, çocukların öncelikle sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına ve sinir sistemlerinin düzenlenmesine ihtiyaçları vardır (Corry ve Stella, 2018; Kline, 2022; Perry ve Szalavitz, 2017). Bu durum örseleyici deneyimlere maruz kalmış çocuklar için daha da elzemdir (Kline, 2022). Bu alt temaya ait bulgular, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlere sınıf içinde kullanacakları yeni araçlar kazandırması açısından etkili olduğunu göstermektedir.

(3) Öğrencilerin Gelişimine Katkısı alt teması öğretmenlerin gözünden, psikomotorisite uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine dair bulgular içermektedir. Katılımcı öğretmenler, sınıflarında uyguladıkları psikomotorisite aktiviteleriyle “hiperaktif” davranışları olan ve normalde oyunlara dahil olmak istemeyen “sessiz sakin”

öğrencilerin dahi oyunlara uyum sağladığından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerini tanımlarken kullandıkları bu ifadeler, çocukların olumsuz çocukluk çağı deneyimlerine sahip olduklarına veya doğdukları evde güvenli bir bağlanma ilişkisi kurmamış olabileceklerine işaret eder (Kline, 2022). Örseleyici yaşam koşullarına sahip çocukların öğrenme eylemine geçmeden önce, öncelikle alt beyin bölgelerinin (beyin sapı ve diensefalon) düzenlenmesi gerekmektedir. Alt beynin düzenlenmesi için öncelikle ritim, hareket ve duyu odaklı çalışmalar yapılmalıdır (Perry ve Szalavitz, 2017). Gelişimsel travma üzerine çalışan bilim insanları, gelişimsel travması olan çocuklar ile yapılan çalışmalara beden ve hareket odaklı aktivitelerin dahil edilmesini önermektedir (Barfield vd., 2014; Kline, 2022; Van Der Kolk, 2018; Perry ve Szalavitz, 2017). Dolayısıyla öğrencilerin oyunlara katılım sağlamalarındaki motivasyonları, bu tür aktivitelere olan fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, psikomotorisite uygulamalarıyla çocukların kendi duygularını daha iyi ifade edebildiklerinden ve grup çalışmalarının/ takım oyunlarının çocukların birbirilerini dinleme becerilerini arttırdığından bahsetmektedir. Bu duruma psikomotorisite uygulamalarında ilişkisel bir yaklaşımın izlenmesi (Eckert, 2021; EFP, 2016) etki etmiş olabilir. Yapılan bir çalışmada, çocukların bilişsel gelişimlerinin, gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde eğitici/ eğlendirici aktiviteler ve akranlarıyla kurdukları güvenli ilişkilerin geliştirilmesi ile yeniden yapılandırılabilirdiği bulunmuştur (John-Steiner ve Mahn, 2012).

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere yönelik gözlemlerinden hareketle, psikomotorisite uygulamalarının öğrencilerin biyopsikososyal gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Psikomotorisite uygulamalarının okul öncesi öğrencilerinin üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırmanın sonuçları bu yorumu destekler niteliktedir. Bu araştırmanın sonucunda, psikomotorisite uygulamalarının öğrencilerin sosyal, bilişsel ve motor becerileri, derslere karşı motivasyonları, iyilik halleri ve yaşam kaliteleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur (Ferre-Rey vd., 2021).

4.2.3. Genel değerlendirme

Bu bölümde, mevcut araştırmaya ait nicel ve nitel bulguların birlikte değerlendirilmesine yer verilmiştir. Nicel bulgular, öğretmenlerin Psikomotorisite

Öğretmen Eğitim Programı – Haziran 2022 ve Eylül 2022 araştırma grupları için ayrı ayrı olmak üzere – öncesi ve sonrası sahip oldukları bilinçli farkındalık, beden farkındalığı ve duygu düzenleme becerileri düzeyleri arasındaki farka dair istatistiksel bilgileri içerirken; nitel bulgular öğretmenlerin eğitime dair deneyimlerinin onların psikososyal ve mesleki yaşantılarına katkıları hakkında bilgiler içermektedir. Dolayısıyla, nitel bulguların kapsamı nicel bulgulara göre daha geniştir. Ayrıca belirtmek gerekir ki, öğretmenler ile yapılan derinlemesine görüşmeler Haziran 2022 eğitiminden 6 ay; Eylül 2022 eğitiminden 3 ay sonra gerçekleştirilmiştir. Bulgular değerlendirilirken bu bilgi de göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde, bulguların birbirini tamamlar nitelikte olduğunu görülmektedir.

Haziran 2022 ve Eylül 2022 araştırma gruplarının bilinçli farkındalık düzeylerine ait nicel bulgular, öğretmenlerin eğitim sonrası bilinçli farkındalık düzeylerinin arttığını fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, araştırmanın beklentisiyle tutarlı olmamakla birlikte nitel bulgularda öğretmenlerin büyük bir bölümünün eğitim esnasında “şimdiki an”da hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bilinçli farkındalık kişinin dikkatini şimdiki ana yöneltmesi ve kişinin kendi deneyimlerine karşı meraklı, açık ve kabullenici bir yönelim geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Bishop vd., 2004). Nitel bulgulardan hareketle, öğretmenlerin eğitim programı boyunca katıldıkları aktiviteler ile dikkatlerini şimdiki ana yöneltebildikleri fakat bunun öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyini arttırmak için yeterli olmadığı söylenebilir. Öte yandan, araştırmada bilinçli farkındalık düzeyini ölçmek için kullanılan Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği – Kısa Formu’na ait maddelerin genel geçer ifadeler içerdiği görülmektedir (örneğin, Herhangi bir anda nasıl hissettiğimi, genellikle, ayrıntılarıyla hatırlayabilirim.) (Tran vd., 2013; Ayalp ve Hisli Şahin, 2018). Haziran 2022 ve Eylül 2022 eğitim programlarından elde edilen bilinçli farkındalık düzeyindeki artış eğitim boyunca katılımcıların dikkatlerini şimdiki ana yöneltmeleri ile; bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmaması ise öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin genellenebilir düzeyde gelişmediği ile açıklanabilir.

Haziran 2022 araştırma grubuna ait beden farkındalığı düzeyleri incelendiğinde, katılımcıların beden duyularına ait farkındalıklarının arttığı, dikkati düzenleme

kapasitelerinin geliştiği, zihin-beden bütünlüğüne dair farkındalıklarının arttığı ve beden duyumlarına olan güvenlerinin arttığı görölmektedir. Eylül 2022 araştırma grubuna ait beden farkındalığı düzeyleri incelendiğinde ise, katılımcıların beden duyumlarına güvenleri ve dikkati düzenleme kapasitelerinin arttığı görölmektedir. Bu araştırmada beden farkındalığı, içsel algı farkındalığı açısından ele alınmıştır. İçsel algı farkındalığı, dikkatin bedenin iç durumuna yönelik duyumlarına verilerek iç duyumların fark edilmesi olarak açıklanmaktadır (Ceunen vd., 2016). Nitel araştırma sonucunda elde edilen “Artan Beden Farkındalığı” alt teması, katılımcıların içsel algı farkındalıklarının arttığını ifade etmektedir. Katılımcılar eğitimle birlikte iç duyumlarına yönelik farkındalıklar geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, eğitimle birlikte bedenlerini bir bütün olarak deneyimlediklerini ve daha önce bunun farkına varmadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, bazı öğretmenler, zihin – beden bütünlüğüne dair farkındalıklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla, nitel bulgular, öğretmenlerin beden farkındalığına yönelik söylemlerini ortaya koyarak, nicel bulguların kapsamını genişletmektedir.

Haziran 2022 ve Eylül 2022 araştırma gruplarının duygu düzenleme becerileri düzeylerine ait nicel bulgular, öğretmenlerin eğitim sonrası duygu düzenleme becerilerinin pozitif yönde arttığını göstermektedir. Öğretmenlere uygulanan psikomotorisite odaklı bir müdahale programı araştırması olmamakla birlikte, bu bulgular, öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerini bilinçli farkındalık temelli pratiklerle geliştirmeyi amaçlayan müdahale çalışmalarının sonuçları ile tutarlıdır (Jennings vd., 2013; Jennings ve Frank, 2015; Jennings vd., 2017). Araştırmada kullanılan Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği katılımcıların son 1 hafta içerisindeki duygu durumuna göre duygu düzenleme becerilerini ölçmektedir (Berking ve Znoj, 2008). Bu bilgi, öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri düzeylerindeki artışın yalnızca eğitimin verildiği 5 güne dair bir gelişim olup olmadığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri düzeylerindeki artışın uzun süreli etkilerinin incelenmesi için takip çalışmaları gerekmele birlikte; araştırmanın nitel bulguları öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri gelişimlerinin eğitimin ardından korunduğunu destekler niteliktedir.

Nitel bulgular, öğretmenlerin iyi oluş hallerinin arttığını göstermektedir. İyi oluş hali, bireylerin biyopsikososyal açıdan sağlık durumlarının niteliğinin bir kombinasyonunu ifade eder. Bu kavram bireyin kendisi ve yaşamı hakkında nasıl bir duygu durumunda olduğunu açıklar (Cummins, 2003). Öğretmenler; eğitimin içeriğindeki oyunlar, bilinçli farkındalıkla hareket çalışmaları ve akran destek grupları aracılığıyla sosyal ve duygusal açıdan desteklenmiştir. Dolayısıyla, bahsi geçen faktörlerin öğretmenlerin genel iyi oluş hallerini arttırdığı söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerindeki artış ile “İyi Oluş Hali: Yaşam Enerjisi” isimli alt tema birbirini destekler niteliktedir. Araştırmalar, duygu düzenleme becerileri ile iyi oluş hali ve ruh sağlığı arasındaki pozitif ilişkiyi göstermektedir (Berking vd., 2011; Berking vd., 2013; Rugancı ve Gençöz, 2010; Gross, 2015). Ayrıca, nitel verilerin ilk eğitimden 6 ay, ikinci eğitimden 3 ay sonra toplandığı göz önünde bulundurulursa; öğretmenlerin eğitimle birlikte elde ettikleri iyi oluş hallerindeki ve duygu düzenleme becerileri düzeylerindeki gelişimin aradan geçen zamanda korunduğu yorumu yapılabilir.

Nitel bulgular, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik terapötik bir beceri kazandığını ve öğrencilerin zorlayıcı davranışları altında yatan nedenlere daha duyarlı olduklarını göstermektedir. Nitel bulgular ayrıca, öğretmenlerin sınıfı “kapsama” becerilerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri ile güvenli bağlar kurabilmelerinin ve öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını görebilmelerinin öncelikle kendi iyi oluş halleri ile ilişkili olduğunu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009; Schleicher, 2011; 2018; Davis vd., 2021). Bu bilgiler ışığında, Psikomotorisite Öğretmen Eğitimi’nin öğretmenlerin genel iyi oluşlarını, duygu düzenleme becerilerini ve sınıf içindeki sosyal ve duygusal yetkinliklerini arttırdığı görülmektedir. Öğretmenin sosyal ve duygusal yetkinliği; öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını kapsayabilme, etkin duygu düzenleme becerileri ve kendi duygu durumuna yönelik farkındalıkları ifade etmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Mevcut araştırmanın kapsamından dolayı, öğretmenlerin artan iyi olma hallerinin öğrencileri ile kurdukları ilişkiye direkt olarak etkisi hakkında açık bir yorum yapılamamakla birlikte, araştırma sonucunda elde edilen bu bulguların birbirini tamamlar nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendi iyi olma hallerinin öğrencileri ile kurdukları ilişkiyi olumlu yönde şekillendirdiğine dair araştırmalar bulunmaktadır (Jennings vd., 2017; Domitrovich vd., 2009). Ayrıca, öğrencinin

zorlayıcı yaşam koşullarına ve/veya travmatik deneyimlere sahip olduğuna dair sinyallerin öğretmenler tarafından anlaşılabilmesi için öğretmenlerin kendi benliğinin farkında olarak duygularını düzenleyebiliyor olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğretmen öğrenciye şefkatle yaklaşarak öğrencinin yeniden travmatize olmasını engelleyebilir (Jennings ve Greenberg, 2009).

Bilinçli farkındalıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde, eğitim programının zamana yayılarak uygulanmasının öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir değişime yol açacağına dair bir yorum yapılmakla birlikte; bu değişikliğin eğitimin tüm çıktılarında olumlu yönde gelişimler yaratabileceği söylenebilir. İlkokul öğretmenlerinin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ve bilinçli farkındalık temelli bir program olan CARE for Teachers, toplamda 30 saat süren 5 oturumdan oluşmaktadır. Öğretmenler oturumlara 3 aylık bir süre içerisinde katılmışlardır. Oturumlar arasındaki zaman dilimi öğretmenlere pratik yapma, yeni bilgileri duygusal ve bilişsel olarak işleme ve eğitim çıktılarını kendi sınıflarında uygulama fırsatı vermiştir (Jennings vd., 2017). Buradan hareketle, toplamda 45 saat süren ve 5 oturumdan oluşan Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın zamana yayılarak uygulanmasının eğitimin etkililiğini arttırabilecek bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Özetlenecek olursa, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na yönelik nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde; öğretmenlerin iyi oluşlarının desteklendiğini, öğretmenlerin sınıfı kapsamayı kolaylaştıracak yeni araçlar edindiklerini ve öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları görülmektedir. Nitel bulgularda görüldüğü üzere, eğitim programının deneyime dayalı interaktif metotlar içermesi psikomotorisite uygulamalarının öğretmenlere kazandırılmasını oldukça kolaylaştırmıştır. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümünün belirttiği üzere, mevcut eğitim programı interaktif olması yönüyle öğretmenlerin aldıkları diğer eğitimlerden ayrılmaktadır. Dolayısıyla, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı öğretmenlerin psikososyal ve mesleki açıdan gelişimlerine katkıda bulunarak öğretmenleri çok yönlü desteklemiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yenilikçi Oyun Bavulu ile Öğretmen Eğitim Destek Projesi kapsamında, SOYAÇ koordinatörlüğünde düzenlenen Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı Türkiye'deki öğretmenleri çok yönlü destekleyen öncü bir müdahale çalışmasıdır. Eğitim programı Haziran 2022 ve Eylül 2022 tarihlerinde iki farklı araştırma grubuna uygulanmıştır. Mevcut araştırma, programın değerlendirilmesi amacıyla, açılımlayıcı sıralı karma araştırma deseni kullanılarak oluşturulmuş; araştırmanın nicel bölümünde kullanılan tek gruplu ön test ve son test araştırma deseni iki eğitim için ayrı ayrı uygulanmıştır. Nitel bölümde ise, her iki eğitimden gönüllü öğretmenlerin katılımıyla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi ile incelenmiştir.

Haziran 2022 ve Eylül 2022'de gerçekleştirilen eğitim programlarına yönelik nicel bulgular, öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri düzeylerinde ve çok boyutlu beden farkındalığı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı artışlar olduğunu göstermektedir. Öte yandan, her iki eğitim grubu için de bilinçli farkındalık düzeylerinin eğitim sonrasında, eğitim öncesine göre bir artış gösterdiği fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na yönelik nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde; öğretmenlerin iyi oluşlarının desteklendiğini, öğretmenlerin sınıfı kapsamayı kolaylaştıracak yeni araçlar edindiklerini ve öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları görülmektedir. Nitel bulgularda görüldüğü üzere, eğitim programının deneyime dayalı interaktif metotlar içermesi psikomotorisite uygulamalarının öğretmenlere kazandırılmasını oldukça kolaylaştırmıştır. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümünün belirttiği üzere, mevcut eğitim programı interaktif olması yönüyle öğretmenlerin aldıkları diğer eğitimlerden ayrılmaktadır. Dolayısıyla, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı öğretmenlerin psikososyal ve mesleki açıdan gelişimlerine katkıda bulunarak öğretmenleri çok yönlü desteklemiştir.

Uygulamanın karma araştırma deseni ile incelenmesi, araştırma bulgularını zenginleştirmiş; uygulamanın öğretmenler üzerindeki etkilerinin çok boyutlu bir şekilde incelenmesine katkı sağlamıştır. Dahası, nitel bulgular aracılığıyla, psikomotorisite uygulamalarının, öğretmenlerin bakış açısından öğrenciler üzerindeki etkileri de ortaya konmuştur. Bu kapsamlı değerlendirmenin, ileride yapılacak araştırmalara yön göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin psikososyal ve mesleki becerilerini geliştirmesi açısından umut verici sonuçları bulunmaktadır. Öte yandan, mevcut araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na gönüllü olarak katılması seçime bağlı yanlılık oluşturabilmektedir. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Ayrıca, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın katılımcı öğretmenler üzerindeki etkileri yarı deneysel bir desen olan tek gruplu ön test ve son test araştırma yöntemi ile oluşturulmuştur. Dolayısıyla, uygulamanın öğretmenler üzerindeki etkisine dair bulgular ön test ve son test arasındaki değişiklik ile sınırlıdır.

Psikomotorisite uygulamalarının programa katılan öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki etkilerine dair bilgiler öğretmenlerin kendi gözlemlerine dayalı söylemleri ile sınırlıdır.

Araştırma grubu İstanbul'un Üsküdar ilçesinde eğitim vermekte olan farklı kademe ve branşlardan 71 öğretmenden oluşmaktadır. Bu durum katılımcı grubunun genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

Araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları bağlamında, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur:

Araştırmacılara öneriler:

Mevcut araştırma, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla katılımcı öğretmenlerden eğitim öncesi ve sonrası alınan ölçümleri değerlendirmiştir. İleride yapılacak araştırmaların ampirik açıdan daha güçlü olan randomize kontrollü araştırma yöntemi kullanılarak

oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca, programın katılımcılar üzerindeki uzun vadeli etkilerini değerlendirmek amacıyla izleme (*follow – up*) çalışmaları düzenlenmesi önerilmektedir.

Yorumlayıcı fenomenolojik nitel analiz yoluyla elde edilen araştırma bulguları, nicel araştırmadan elde edilen bulguları zenginleştirmiştir. Dolayısıyla, ileride öğretmenlerle yapılacak olan beden odaklı uygulamaların nitel araştırma yöntemiyle değerlendirilmesi, uygulamanın güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken yönleri kapsamlı bir şekilde ortaya koymada etkili olacaktır.

Mevcut çalışmanın araştırma grubunu İstanbul'un Üsküdar ilçesinde eğitim vermekte olan farklı kademe ve branşlardan 71 öğretmen oluşturmaktadır. Programın farklı sosyokültürel gruplara uygulanabilirliğinin incelenmesi amacıyla Türkiye'nin farklı bölgelerinden öğretmenlerin oluşturduğu bir araştırma grubu ile çalışılabilir. Ayrıca, katılımcı sayısının artırılması da araştırmanın genellenebilirliğine katkı sağlayabilir.

Psikomotorisite uygulamaların öğrencilerin biyopsikososyal gelişimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla araştırmaya katılımcı öğretmenlerin öğrencileri de dahil edilerek boylamsal çalışmalar düzenlenebilir.

Uygulayıcılara öneriler:

Öğretmenleri psikososyal açıdan destekleyecek beden odaklı uygulamaların katılımcıların doğa ile yakın temasta bulunabilecekleri bir konumda yapılması önerilmektedir. Uygulanan iki eğitimin sonuçlarındaki farklılıklar için bunun bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

Gönüllü öğretmenler ile yapılan derinlemesine görüşmelerde her ne kadar her öğretmenin benzer sosyal ve duygusal ihtiyaçları olsa da farklı kademe ve branştan öğretmenlerin sınıf içinde farklı ihtiyaçları olduğu kanısına varılmıştır. Buna göre, psikomotorisite uygulamaları okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğretmenlerin özel ihtiyaçlarına göre ayrı ayrı şekillendirilebilir.

Tartışma bölümünde bahsedildiği üzere, uygulamanın art arda günlerde değil, zamana yayılarak katılımcılara sunulmasının uygulamanın etkililiğini arttıracak

düşünülmektedir. Dolayısıyla, ileride öğretmenleri çok yönlü desteklemek üzerine yapılacak beden odaklı uygulama oturumlarının peş peşe değil, belirli zaman aralıklarıyla katılımcılara uygulanması önerilmektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı aracılığıyla meslektaşları ile meslek hayatlarında karşılaştıkları zorlukları bir süpervizör eşliğinde paylaşımlarının onları psikososyal açıdan desteklediği görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı ve/veya ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından öğretmenlerin sosyal ve duygusal açıdan destekleneceği ve süpervizyon alabileceği disiplinler arası bir ekip tarafından oluşturulan öğretmen içi tartışma ve destek gruplarının oluşturulması önerilmektedir.

Araştırmanın sonucunda, eğitimin deneyime dayalı olmasının öğretmenlerin mesleki becerileri üzerinde büyük bir katkısı olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin interaktif eğitimlere olan ihtiyacını ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenleri çok yönlü destekleyecek interaktif eğitimler düzenleyen destek birimlerinin oluşturulması önerilmektedir. Bu birimler yoluyla, destekleyici interaktif eğitimlerin sürekliliği sağlanabilir.

Mevcut tez araştırması, Türkiye’de ilk defa psikomotorisite uygulamalarının hayata geçirilmesi ve bilimsel olarak araştırılarak literatüre katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin beden odaklı yaklaşımlarla çok yönlü desteklenmesinin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin biyopsikososyal gelişimleri açısından önemini ortaya koymaktadır. Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı’yla elde edilen bu çok yönlü gelişim, iyileştirici ve terapötik bir toplumun oluşmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Adolph, K. E., Vereijken, B. ve Shrout, P. E. (2010). What changes in infant walking and why. *Child Development*, 81(2), 444-457.
- Anda, R.F., Felitti, V.J., Bremner, J.D., Walker, J.D., Whitfield, C.H., Perry, B.D. vd. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174-186.
- Ayalp, H. D. ve Hisli Şahin, N. (2018). Beş faktörlü bilgece farkındalık ölçeği-kısa formu'nun (BFBFÖ-K) Türkçe uyarlaması. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(3), 117-127.
- Aygün, H. E. ve Taşkın, Ç. Ş. (2016). Öğretmen adaylarının gözüyle sosyal-duygusal öğrenmenin önemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 163-179.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. ve Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bademci, H.Ö. ve Karadayi, F. E. (2013). Working with street boys: Importance of creating a socially safe environment through social partnership, and collaboration through peer-based interaction. *Child Care in Practice*, 19(2), 162-180.
- Bademci, H. Ö., Karadayi, F. E. ve de Zulueta, F. (2015). Attachment intervention through peer-based interaction: Working with Istanbul's street boys in a university setting. *Children and Youth Services Review*, 49, 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.12.019>

- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F. ve Bağdatlı Vural, N. (2016). Exploring school exclusion through the perspective of child labourers living in Sultanbeyli, on the periphery of Istanbul, Turkey. *International Journal of Educational Development*, 50, 51-58.
- Barfield, S., Dobson, C., Gaskill, R. ve Perry, B. D. (2012). Neurosequential model of therapeutics in a therapeutic preschool: Implications for work with children with complex neuropsychiatric problems. *International Journal of Play Therapy*, 21(1), 30.
- Bayındır, N. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk yogasının yararlarına ilşingörüşleri. *Disiplinler arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (11), 12-21.
- Bellemans, T., Didden, R., van Busschbach, J. T., Hoek, P. T., Scheffers, M. W., Lang, R. B. vd. (2019). Psychomotor therapy targeting anger and aggressive behaviour in individuals with mild or borderline intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(1), 121-130.
- Bellemans, T., Peters-Scheffer, N., Didden, R., Traas, R. ve van Busschbach, J. T. (2022). Psychomotor therapy for individuals with mild intellectual disabilities or borderline intellectual functioning presenting anger regulation problems and/or aggressive behaviour: a qualitative study on clients' experiences. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 74-86.
- Berking, M. ve Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(2), 141-153. doi:10.1024/1661-4747.56.2.141
- Berking, M., Margraf, M., Ebert, D., Wupperman, P., Hofmann, S.G. ve Junghanns, K. (2011). Deficits in emotion regulation skills predict alcohol use during and after cognitive-behavioral therapy for alcohol dependence. *J Consul Clin Psychol*, 79, 307- 318.

- Berking, M., Ebert, D., Cuijpers, P. ve Hofmann, S.G. (2013). Emotion regulation skills training enhances the efficacy of inpatient cognitive behavioral therapy for major depressive disorder: A randomized controlled trial. *Psychother Psychosom*, 82, 234- 245.
- Berking, M. ve Whitley, B. (2014). *Affect regulation training: A practitioner's model*. New York: Heidelberg, Springer.
- Bion, W. R. (1959). Attacks on linking. *International Journal of Psycho-Analysis*, (40), 308-315.
- Bion, W.R. (1967). A theory of thinking. W.R. Bion (ed.), *Second thoughts: Selected papers on psychoanalysis* içinde. London: Heinemann
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. vd. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230 –241.
<http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bluth, K. ve Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of child and family studies*, 23, 1298-1309.
- Boerhout, C., van Busschbach, J. T., Wiersma, D. ve Hoek, H. W. (2013). Psychomotor therapy and aggression regulation in eating disorders. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 8(4), 241-253.
- Boerhout, C., Swart, M., Voskamp, M., Troquete, N. A., van Busschbach, J. T. ve Hoek, H. W. (2017). Aggression regulation in day treatment of eating disorders: Two- centre RCT of a brief body and movement-oriented intervention. *European Eating Disorders Review*, 25(1), 52-59.
- Bornemann, B., Herbert, B. M., Mehling, W. E. ve Singer, T. (2015). Differential changes in self-reported aspects of interoceptive awareness through 3 months of contemplative training. *Frontiers in psychology*, 5, 1504.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, volume 1: Attachment*. New York: Basic
- Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Carmody, J. ve Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of behavioral medicine*, 31, 23-33.
- Cefai, C., Downes, P. ve Cavioni, V. (2015) Breaking the cycle: a phenomenological approach to broadening Access to post-secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20.
- Ceunen, E., Vlaeyen, J.V. ve Diest, I.V., (2016). On the origin of interoception. *Front Psychol*, (7), 1-17.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., ve Barnett, D., (1991). Contributions from the study of high risk. J. Garber ve K. A. Dodge (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation* içinde (15–48). New York, NY: Cambridge University Press.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E. ve Martin, A.J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *J. Educ. Psychol*, 108, 788–799.
- Cook, M. T. ve Miller, A. L. (2012). Embodied mathematics: The role of the gesture in making meaning. *Journal of the Learning Sciences*, 21(2), 247-286.
- Corry, M. ve Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: A review of the literature. *Research in Learning Technology*, 26(4), 1– 12.
<https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047>

- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Cummins, R.A. (2003). Normative life satisfaction: measurement issues and a homeostatic model. *Soc. Indic. Res.* 64, 225–256.
- da Silva Mota, W., Valente, J. P., Costa, E. G., da Silva, P. R. S., da Rocha, H. O., Dias, H. D. S. R. vd. (2020). Psychomotricity and adversities in the teaching of early childhood education. *Research, Society and Development*, 9(12). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11303>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Di Paolo, E. A., Rohde, M. ve De Jaegher, H. (2010). Horizons for the enactive mind: values, social interaction, and play. J. Stewart, O. Gapenne ve E. A. Di Paolo (Ed), *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science* içinde (33-87). Cambridge, MA: MIT Press.
- Dias Rodrigues, A., Cruz-Ferreira, A., Marmeleira, J. ve Veiga, G. (2022). Effects of body- oriented interventions on preschoolers' social-emotional competence: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.752930
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. ve Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI Program. *American Educational Research Journal*, 46, 567–597. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831208328089>
- Eckert, A.R. (2021). *Ders 1: Introduction to Psychomotricity [Powerpoint Sunumu]*. *Yayımlanmamış ders notu, PSY505*, T.C. Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Eckert, A.R. (2022, 20-24 Haziran). *Psikomotorisite Nedir? Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı/ İstanbul Kalkınma Ajansı TR10/21/ÇEG/0109 Yenilikçi Oyun*

Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi. İstanbul Masal Okulu: İstanbul

Eggert, D. (1990). The significance of psychomotricity for the pedagogy of the speech impaired. *Die Sprachheilarbeit*, 106 (121), 230-245.

Ellis, G. ve Wolfe, V. (2019). Facilitating work discussion groups with staff in complex educational provisions. *Open Journal of Educational Psychology*, 4, (1-18).

Ene-Voiculescu, V. ve Ene-Voiculescu, C. (2018). Psychomotricity: The body as self-expression. *Scientific Bulletin 'Mircea Cel Batran' Naval Academy*, 21(2), 1-6.

Erden, G. (2015). *Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Stres Düzeyleri ile Stresin Faktörleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayın no. 410152) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

European Forum of Psychomotricity (EFP) (2016). General information. Erişim tarihi: 05.02.2021 <https://psychomot.org/psychomotricity/general-information/> adresinden alındı.

Ewert, A., Klaunig, J., Wang, Z. ve Chang, Y. (2016). Reducing levels of stress through natural environments: Take a park; not a pill. *International Journal of Health, Wellness, and Society*, 6(1). doi: 10.18848/2156 8960/CGP/v06i01/35-43

Ferre-Rey, G., Dueñas, J.M. ve Camps, C. (2021). Differences between the dynamic and normative psychomotricity in child development. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad gedde Física y el Deporte*, 21 (81), 47-62.

Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being, and performance in school*. London: Worth Publishing.

Geuter, U. (2016). Body Psychotherapy: Experiencing the body, experiencing the self. *International Body Psychotherapy Journal*, 15(1), 6 – 19.

- Göksoy, S. ve Argon, T. (2014). Debilitating and invigorating stress sources for teachers at schools. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.
- Gray, C., Wilcox, G. ve Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(3), 203.
- Grinde, B. ve Patil, G. G. (2009). Biophilia: Does visual contact with nature impact on health and well-being? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (6), 2332-2343. doi:10.3390/ijerph6092332
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, CA: JohnWiley & Sons.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, (2), 271–299.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Grossmann, K. ve Grossmann, K. E. (2014). *Bindungen das gefüge psychischer sicherheit*. 6. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review Education*, 35(3), 313-330.
- Hasateş, C., Bademci, Ö. ve Zabcı, N. (2021). Öğretmenlerin kapsayıcı işlevinin öğrenme ilişkileri bağlamında nitel yöntemle araştırılması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(4), 1486-1514.

- Hayes, S.C., Wilson, K.G., Gifford, E.V., Follette, V.M. ve Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *J Consul Clin Psychol*, 64, 1152-1168.
- Hiebert, M., Platt, J., Schpok, K. ve Whitesel, J. (2013). *Doodles, dances and ditties: A somatosensory handbook*. Denver, Colorado: Mount Saint Vincent Home.
- Hunsaker, S., Chen, H. C., Maughan, D. ve Heaston, S. (2015). Factors that influence the development of compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction in emergency department nurses. *Journal of nursing scholarship*, 47(2), 186-194.
- İlgaz, D. ve Sayar, G. H. (2020). Pozitif psikoloji uygulamaları eğitiminin öğretmenlerin psikolojik sermaye ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. G.H. Sayar, H. Ünübol ve B. Özdoğan (Ed.), *Üsküdar Üniversitesi Psikoloji Araştırmaları Sempozyumu* içinde (63-67). İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Yayınları.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. ve Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (care): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28, 374-390. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings, P. A. ve Frank, J. L. (2015). Emotion regulation in the classroom: Programs, strategies, and educational implications. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.) içinde (267–283). New York, NY: The Guilford Press.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R. vd. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1-19.

- John-Steiner, V. ve Mahn, H. (2012). Sociocultural approaches to learning and development- a vygotskian framework. *Educational Psychologist* 31(3/4), 191-206.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144 –156.
<http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kaley-Isley L.C., Peterson J., Fischer C. ve Peterson E. (2010). Yoga as a complementary therapy for children and adolescents: A guide for clinicians. *Psychiatry (Edgmont)*,7(8), 20-32.
- Knapen, J., Van de Vliet, P., Van Coppenolle, H., David, A., Peuskens, J., Pieters, G. vd. (2005). Comparison of changes in physical self-concept, global self-esteem, depression and anxiety following two different psychomotor therapy programs in nonpsychotic psychiatric inpatients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 74(6), 353-361.
- Kardaş, M., Bademci, Ö., Bağdatlı, N. ve Arslan, M. B., (2022). Okul terkinin önlenmesi için üniversite toplum iş birliğiyle psikolojik dayanıklılık programı: SOYAÇ örneği. *Journal of Qualitative Research in Education*, 32, 161-187. doi: 10.14689/enad.32.895
- Kay, J. J., Clegg, J. A., Emck, C. ve Standen, P. J. (2016). The feasibility of psychomotor therapy in acute mental health services for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(1), 54-60.
- Kaya, B. (2022). *COVID-19 Salgın Sürecinde Travma Bilgisine Dayalı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Odak Grup Görüşme Yöntemiyle Öğretmenlerle Değerlendirilmesi: SOYAÇ Örneği* (Yayın no. 729968) [Yüksek Lisans Tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kazan, T. S. (2005). Dancing bodies in the classroom: Moving toward an embodied pedagogy. *Pedagogy*, 5 (3), 379–408.

- Kegerreis, S. (2013). 'Knowing all this just makes it harder': Psychodynamic ideas on the frontline: 2011 Ellen Noonan Annual Counselling Lecture, Birkbeck College, University of London. *Psychodynamic Practice*, 19(1), 4-21.
- Kline, M. (2022). *Okullarımızı travmaya dayanıklı kılmak için beyin değiştiren stratejiler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kennedy, E. K. (2018). Relational supervision as a tool to prevent early school leaving (ESL): Collaborative working to promote reflection and learning about oneself-in-role. *International Conference on Policies and Practices for the Prevention of Early School Leaving* (s. 41-49). İstanbul: Maltepe University
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y. ve Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Lave, J. ve Wenger, E. (1991). Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, 10, 109-155.
- Martzy, F. ve Keßler, P. (2020). Prinzip psychomotorik. wie können spiel- und bewegungsangebote mit kindern beziehungs- und entwicklungsfördernd begleitet werden? Erişim Tarihi: 15.07.2022 <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=935:prinzip-psychomotorik&catid=66> adresinden alındı.
- McGregor, G. ve M. Mills. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: I wish there were more schools like this one. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (8), 843–862. doi:10.1080/13603116.2010.529467.

- Mehling, W. E., Gopisetty, V., Daubenmier, J., Price, C. J., Hecht, F. M. ve Stewart, A. (2009). Body awareness: construct and self-report measures. *PLoS ONE*, 4(5), e5614. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005614>
- Mehling, W. E., Price, C., Daubenmier, J. J., Acree, M., Bartmess, E. ve Stewart, A. (2012). The multidimensional assessment of interoceptive awareness (MAIA). *PLoS ONE*, 7(11), e48230. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048230>
- Mehling, W. E., Acree, M., Stewart, A., Silas, J. ve Jones, A. (2018). The multidimensional assessment of interoceptive awareness, version 2 (MAIA-2). *PLoS ONE*, 13 (12). e0208034. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208034>
- Montgomery, C. ve Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458 – 486.
- Munguldar, K., Kahya, Y., Usta, A., Mehling, W. ve Fil, A (2023). Turkish adaptation and psychometric properties of multidimensional assessment of interoceptive awareness version-2 (MAIA-2). [Hazırlık aşamasında].
- Neurosequential Network (t.y.). The neurosequential model in education. Erişim Tarihi: 11.12.2023 <https://www.neurosequential.com/nme> adresinden alındı.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD, (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Education Working Papers.
- O'Gorman, E., Salmon, N. ve Murphy, C. A. (2016). Schools as sanctuaries: A systematic review of contextual factors which contribute to student retention in alternative education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 536-551.

- Pecher, D. ve Zwaan, R. (2005). Introduction to grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking. D. Pecher ve R. Zwaan (Ed.), *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking* içinde (1-7). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511499968.001
- Perry, B. D. (2001). The neuroarcheology of childhood maltreatment: The neurodevelopmental costs of adverse childhood events. K. Franey, R. Geffner ve R. Falconer (Ed.), *The cost of maltreatment: Who pays? we all do* içinde (15–37) San Diego, CA: Family Violence and Sexual Assault Institute.
- Perry, B. D. (2006). The neurosequential model of therapeutics: Applying principles of neuroscience to clinical work with traumatized and maltreated children. N. Boyd Webb (Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare* içinde (27–52). New York: Guilford Press.
- Perry, B. D. (2009). Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens: clinical application of the neurosequential model of therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*, 14. 240- 255.
- Perry, B. D. ve Dobson, C. L. (2013). The neurosequential model of therapeutics. J. D. Ford ve C. A. Courtois (Ed.), *Treating complex traumatic stress disorders in children and adolescents* içinde (249-260). New York: Guilford Press.
- Perry, B. D. ve Szalavitz M. (2017). *Köpek gibi büyütölmüş çocuk*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Perry, B. D. ve Winfrey, O. (2023). *Ne oldu sana? Travma, psikolojik dayanıklılık ve iyileşme üzerine sohbetler*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Pintado, S. (2019). Changes in body awareness and self-compassion in clinical psychology trainees through a mindfulness program. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 34, 229-234.

- Probst, M., Knapen, J., Poot, G. ve Vancampfort, D. (2010). Psychomotor therapy and psychiatry: What's in a name? *The Open Complementary Medicine Journal*, 2(1), 105-113.
- Pronk, N., Kleinman, D.V., Goekler, S.F., Ochiai, E., Blakey, C. ve Brewer, K.H. (2021). Promoting health and well-being in healthy people 2030. *J. Public Health Manag. Pract*, 27, 242–248.
- Rugancı, R.N. ve Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a turkish version of the difficulties in emotion regulation scale. *J Clin Psychol*, 66, 442- 455.
- Sağdıç, M. (2020). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin genel kültür meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 1-15.
- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>
- Siegel, R. D., Germer, C. K. ve Olendzki, A. (2008). Mindfulness: what is it? where does it come from? *Clinical handbook of mindfulness* (17-35). New York, NY: Springer.
- Sifneos, P.E. (1973). The prevalence of ‘alexithymic’ characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy Psychosomatic*, 22, 255-262.
- Sletvold, J. (2016). The Analyst’s Body: A Relational Perspective From the Body. *Psychoanalytic Perspectives*, 13 (2), 186-200. doi: 10.1080/1551806X.2016.1156433

- Smyth, J. (2005). An argument for new understandings and explanations of early school leaving that go beyond the conventional. *London Review of Education*, 3(2),117– 130. doi:10.1080/14748460500163906
- Smyth, E. ve McCoy, S. (2009). *Investing in education: Combating educational disadvantage, research series number 6*. Dublin: ESRI.
- Smith, J.A. ve Osborn, M. (2007). Interpretative phenomenological analysis. J.A. Smith, J.A. (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* içinde (53-80). California: Sage Publications.
- Solomon, M. (2017). Promoting resilience in schools: The importance of both training and reflection for teachers and school staff. D. Colley ve P. Cooper (Ed.), *Attachment and emotional development in classroom* içinde (101-116). London: Jessica Kingsley.
- Stolz, S. A. (2015). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487.
- Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ). (t.y.). Merkez hakkında. Erişim Tarihi: 12.12.2023 <https://maltepe.edu.tr/soyac/tr/merkez-hakkinda> adresinden alındı.
- SOYAÇ. (2021). Okuldayız: Osmangazi "üniversite-toplum-özel sektör işbirliğiyle" nöroardışık eğitim uygulamaları. Erişim Tarihi: 12.12.2023 <https://maltepe.edu.tr/soyac/tr/okuldayiz-osmangazi%CC%87-universite-toplum-ozel-sektor-i%CC%87sbirligiyle-noroardisik-egitim-uygulamalari-01-eylul-2021-devam-ediyor> adresinden alındı.
- Steel, L. (2001). Staff support through supervision. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(2), 91-101.
- Sutton, R. E. ve Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. *International handbook of research on teachers and teaching* içinde (389-401). Boston, MA: Springer US.

- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., Knight, C. C., Lawson, K. M. ve Wright, C. D. (2019). Teachers' emotion regulation: Relations with burnout, job satisfaction, and students' self-regulatory efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 32-48.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Fidell using multivariate statistics* (6 b.). Boston: Pearson.
- Tran, U. S., Glück, T. M. ve Nader, I. W. (2013). Investigating the five facet mindfulness questionnaire (FFMQ): Construction of a short form and evidence of a two-factor higher order structure of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 69(9), 951-965.
- Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. J. Cassidy ve P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* içinde (265-286). New York: The Guilford Press.
- Turanlı, A. ve Yıldırım, A. (2000). Sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışlarının ve öğrenme ortamının bir öğretmenin iki değişik sınıfında gösterdiği farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 25 (118).
- Van der Kolk, B. A. (2018). *Beden Kayıt Tutar: Travmanın iyileşmesinde beyin, zihin ve beden*. Ankara: Nobel Yaşam Yayıncılık.
- Yalvaç, B., Soylu, F. ve Arıkan, A. (2011). Bedenlenmiş biliş ve eğitim. *Ethos: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 4(1), 1-20.
- Vatan, S., ve Kahya, Y. O. (2018). Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 19(2), 192-201.
- Vancampfort, D., Knapen, J., De Hert, M., van Winkel, R., Deckx, S., Maurissen, K., vd. (2009). Cardiometabolic effects of physical activity 17 interventions for people with schizophrenia. *Physical Ther Rev*, 14, 388-98.

- Vancampfort, D., Knapen, J., Probst, M., van Winkel, R., Deckx, S., Maurissen, K. vd. (2010). Considering a frame of reference for physical activity research related to the cardiometabolic risk profile in schizophrenia. *Psychiatry research*, 177(3), 271-279.
- Van Dijk, S. D. M., Veenstra, M. S., Bouman, R., Peekel, J., Veenstra, D. H., Van Dalen, P. J. vd. (2019). Group schema-focused therapy enriched with psychomotor therapy versus treatment as usual for older adults with cluster B and/or C personality disorders: A randomized trial. *BMC psychiatry*, 19(1), 1-14.
- van de Kamp, M. M., Emck, C., Cuijpers, P. ve Beek, P. J. (2018). A psychomotor diagnostic instrument for patients with post-traumatic stress disorder. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 13(1), 33-49.
- Varela, F. J., Thompson, E. ve Rosch, E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Verschueren, K. ve Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wehlage, G. G. ve Rutter, R.A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87(3), 374–392.
- Willing, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Berkshire: Open University Press
- Yalvaç, B., Soylu, F. ve Arıkan, A. (2011). Bedenlenmiş biliş ve eğitim. *Ethos: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 4(1), 1-20.
- Youell, B. (2006). *Öğrenme ilişkileri: Eğitimde psikanalitik düşünme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Yurduseven, F. N., Bademci, H. Ö., ve Bağdatlı, N. (2022). Öğretmenlerin bakış açısıyla öğretmen öğrenci ilişkileri ve öğretmenlerin ihtiyaçları. *Eğitim Bilim Toplum*, 20(79), 10-37.

Zimmer, R. (1999). *Handbuch der psychomotorik*. Herder: Freiburg im Breisgau.

Zheng, S., Sun, S., Huang, C. ve Zou, Z. (2020). Authenticity and subjective well-being: The mediating role of mindfulness. *Journal of Research in Personality*, 84, 103900. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.103900>



EKLER

Ek-1: T.C. Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Kararı

“Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.”



Ek-2: T.C. İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü – Anket ve Araştırma İzni

“Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.”



Ek-3: Gün Sonu Değerlendirme Soruları

1. Oyunlar sırasında ne hissettiniz? Beden duyumsamalarınız nasıldı?
2. Süreçte sizi şaşırtan ne vardı? Rahatsız eden ne vardı?
3. Çocuklar ile birlikte bu oyunları nasıl hayata geçirirsiniz?



Ek-4: Bilgilendirilmiş Onam Formu – Nicel Araştırma

Değerli Katılımcı,

İstanbul Kalkınma Ajansı 2021 Yılı Mali Destek Programı kapsamında hibe desteği almaya hak kazanan TR10/21/ÇEG/0109 referans numaralı Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi kapsamında T.C. Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) ve Üsküdar Kaymakamlığı iş birliğiyle okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine Psikomotorisite eğitimi verilecektir. Bu çalışma verilen Psikomotorisite eğitiminin değerlendirilmesi amacıyla planlanmıştır.

Çalışma T.C. Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji (Beden Psikoterapisi Sertifikalı) Yüksek Lisans öğrencisi Hilal Şentepe'nin Doç. Dr. H. Özden Bademci danışmanlığında yürüttüğü tez çalışmasının ölçek sorularını içermektedir. Tez çalışması, öğretmenlere uygulanacak olan psikomotorisite eğitimi çeşitli değişkenler aracılığıyla değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli etik onay ve izinler alınmıştır.

Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden elde edilen tüm bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırma sonuçları kimlik belirtecek herhangi bir isim ya da işaret içermeyecektir. Eğitimin değerlendirilmesi amacıyla araştırmanın başında ve sonunda katılımcılara ölçekler verilerek eğitimin sonunda gönüllü 10 katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yapılacaktır. Bu çalışmanın yaklaşık 25 dakika sürmesi beklenmektedir. Katılım sırasında, herhangi bir nedenden dolayı çıkmakta veya çalışmayı yarıda bırakmakta özgürsünüz. Ancak araştırma sonuçlarının geçerliliği bakımından soruların tümüne doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır. Çalışma ile ilgili sorularınız olması durumunda aşağıdaki iletişim adresinden araştırma sahibine ulaşabilirsiniz. Çalışmamız için zaman ayırarak bilim dünyasına verdiğiniz katkı için teşekkür ederiz.

Ek-5: Demografik Bilgi Formu – Nicel Araştırma

1. Cinsiyetiniz:
2. Doğum yılınız:
3. Medeni durumunuz: Bekar ()
Evli ()
Boşanmış ()
Eşi vefat etmiş ()
4. Hangi kademede öğretmenlik yapmaktasınız?
Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Diğer:.....
5. Hangi branşta öğretmenlik yapmaktasınız?
6. Kaç senedir öğretmenlik yapmaktasınız?
7. Bir profesyonel tarafından aldığınız herhangi bir psikiyatrik bir tanı var mıdır?
Evet () Hayır ()
Evet ise:
Aldığınız psikiyatrik tanı nedir?.....
Bu psikiyatrik tanıyı aldığınız tarih nedir?.....
8. Aldığınız Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'nın mesleki pratiklerinize bir katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?
Hiç katılmıyorum (1) Katılmıyorum (2) Kararsızım (3) Katılıyorum (4)
Kesinlikle Katılıyorum (5)

Ek-6: Bilgilendirilmiş Onam Formu – Nitel Araştırma

Değer Katılımcı,

İstanbul Kalkınma Ajansı 2021 Yılı Mali Destek Programı kapsamında hibe desteği almaya hak kazanan TR10/21/ÇEG/0109 referans numaralı Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi kapsamında T.C. Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) ve Üsküdar Kaymakamlığı iş birliğiyle okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine Haziran ve Eylül 2022'de Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı verilmiştir. Bu araştırma, eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla planlanmıştır.

Eğitimin değerlendirilmesi amacıyla gönüllü 10 katılımcı ile yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılacaktır. Görüşmelerin yaklaşık 30 dakika sürmesi beklenmektedir. Araştırmacı, görüşmeler sırasında verilen yanıtları sesli olarak kaydedecektir. Sesli kayıtlar araştırmacı tarafından yazılı hale getirilecektir.

Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden elde edilen tüm bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırma sonuçları kimlik belirtecek herhangi bir isim ya da işaret içermeyecektir. Araştırmada, sizi temsil edebilmesi için size özel belirlenen bir rumuz (takma ad) kullanılacaktır. Katılım sırasında, herhangi bir nedenden dolayı çıkmakta veya görüşmeyi yarıda bırakmakta özgürsünüz. Ancak araştırma sonuçlarının geçerliliği bakımından soruların tümüne doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Araştırma ile ilgili sorularınız olması durumunda aşağıdaki iletişim adresinden araştırma sahibine ulaşabilirsiniz. Araştırmamız için zaman ayırarak bilim dünyasına verdiğiniz katkı için teşekkür ederiz.

Ek-7: Demografik Bilgi Formu – Nitel Araştırma

1. Belirlediğiniz bir takma isim (rumuz): ...
2. Cinsiyetiniz: ...
3. Doğum yılınız: ...
4. Medeni durumunuz: ...
5. Hangi kademede öğretmenlik yapmaktasınız? ...
6. Hangi branşta öğretmenlik yapmaktasınız? ...
7. Kaç senedir öğretmenlik yapmaktasınız? ...
8. Çalışmakta olduğunuz okulda kaç senedir öğretmenlik yapmaktasınız? ...
9. Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı'na hangi tarih aralığında katıldınız?

20 – 24 Haziran 2022 ()

5 – 9 Eylül 2022 ()

Ek-8: Derinlemesine Görüşme Soruları – Nitel Araştırma

Yarı Yapılandırılmış Sorular

1. Psikomotorisite eğitimi hakkında genel bir değerlendirme yapmanızı istesem, neler söylersiniz?
2. Eğitimde öğrendiklerinizi öğrencilerinizle uyguluyor musunuz? Uyguluyorsanız nasıl, anlatır mısınız?
3. Şayet eğitimde öğrendiklerinizi kullanmıyorsanız neden kullanmıyor olduğunuz hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
4. Psikomotorisite eğitiminin genel olarak öğretmenlik mesleğinize etkisi oldu mu? Yanıtınız evet ise anlatır mısınız?
5. Psikomotorisite eğitiminin öğrencilerinizle ilişkilerinize etkisi oldu mu olduysa nasıl anlatır mısınız?
6. Psikomotorisite eğitiminin genel olarak özel yaşamınıza, ilişkilerinize etkisi oldu mu? Yanıtınız evet ise anlatır mısınız?
7. Sizce psikomotorisite eğitiminin aldığınız diğer eğitimlerden farklılaşan özellikleri nelerdir? Anlatır mısınız?
8. Sizin ayrıca söylemek istediğiniz şeyler var mıdır?

Ek-9: Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II

Aşağıda belirli ifadeler göreceksiniz. Lütfen ifadelerin günlük hayatınıza ne sıklıkla uyduğunu belirtiniz.

Herhangi bir sırada bir sayıyı yuvarlak içine alınız.

	Hiçbir Zaman						Her Zaman
1. Gergin olduğum zaman, gerginliğin bedenimin neresinde olduğunu fark ederim.	0	1	2	3	4	5	
2. Bedenimin içinde rahat hissetmediğimde, bunu fark ederim.	0	1	2	3	4	5	
3. Bedenimin hangi bölgesinde rahat hissettiğimi fark ederim.	0	1	2	3	4	5	
4. Nefes alışverişimdeki değişiklikleri fark ederim, örneğin nefes alışverişimin yavaşlayıp veya hızlandığını.	0	1	2	3	4	5	
5. Bedenimdeki fiziksel gerginliği veya rahatsızlığı daha fazla şiddetlenene kadar yok sayarım.	0	1	2	3	4	5	
6. Rahatsızlık hislerinden uzaklaşmak için dikkatimi dağıtırım.	0	1	2	3	4	5	
7. Acı veya rahatsızlık hissettiğimde üstesinden gelmeye çalışırım.	0	1	2	3	4	5	
8. Acı hissini yok saymaya çalışırım.	0	1	2	3	4	5	

9. Rahatsızlık hislerini başka şeylere odaklanarak uzaklaştırmaya çalışırım.	0	1	2	3	4	5
10. Keyif vermeyen beden duyuları hissettiğimde, kendimi başka bir şey ile meşgul ederim, böylelikle onları hissetmek zorunda kalmam.	0	1	2	3	4	5
11. Fiziksel acı hissettiğimde mutsuz olurum.	0	1	2	3	4	5
12. Rahatsızlık hissettiğimde bir şeylerin yanlış olduğunu düşünerek endişelenmeye başlarım.	0	1	2	3	4	5
13. Keyif vermeyen bir beden duyumunu endişelenmeden fark edebilirim.	0	1	2	3	4	5
14. Acı ve rahatsızlık hissettiğimde, endişelenmem ve sakin kalabilirim.	0	1	2	3	4	5
15. Rahatsızlık veya acı içinde olduğumda, bunları aklımdan çıkaramam.	0	1	2	3	4	5
16. Etrafımda olup bitenlere dikkatimi dağıtmadan nefesime odaklanabilirim	0	1	2	3	4	5
17. Etrafımda pek çok şey olup bitiyorken bile içsel bedensel duyularıma olan farkındalığımı sürdürebilirim.	0	1	2	3	4	5

18. Biriyle sohbet ederken, duruşuma dikkat edebilirim.	0	1	2	3	4	5
19. Dikkatim dağıldığında, farkındalığımı bedenime döndürebilirim.	0	1	2	3	4	5
20. Dikkatimi düşüncelerimden, bedenimi hissetmeye yöneltebilirim.	0	1	2	3	4	5
21. Bir tarafım ağırlı veya rahatsız olsa bile tüm beden farkındalığımı sürdürebilirim.	0	1	2	3	4	5
22. Bedenimin tümüne bilinçli bir şekilde odaklanabilirim.	0	1	2	3	4	5
23. Kızgın olduğumda bedenimin nasıl değiştiğini fark ederim.	0	1	2	3	4	5
24. Hayatımda bir şey yolunda olmadığında, bunu bedenimde hissederim.	0	1	2	3	4	5
25. Huzurlu bir deneyimden sonra bedenimin daha farklı hissettirdiğini fark ederim.	0	1	2	3	4	5
26. Rahat hissettiğimde, nefesimin daha kolaylaştığını fark ederim.	0	1	2	3	4	5
27. Mutlu veya neşeli hissettiğimde bedenimin nasıl değiştiğini fark ederim.	0	1	2	3	4	5

28. Her şeyin üst üste geldiğini hissettiğimde, içimde huzurlu bir yer bulabilirim.	0	1	2	3	4	5
29. Farkındalığımı bedenime yönlendirdiğimde, sakinlik hissederim.	0	1	2	3	4	5
30. Nefesimi, gerginliği azaltmak için kullanırım.	0	1	2	3	4	5
31. Düşüncelerim arasında kaybolduğumda, nefesime ve bedenime odaklanarak zihnimi sakinleştirebilirim.	0	1	2	3	4	5
32. Bedenimi, duygusal durumumla ilgili bilgi almak için dinlerim.	0	1	2	3	4	5
33. Üzgün olduğumda, bedenimin nasıl hissettirdiğini keşfetmek için zaman ayırırım.	0	1	2	3	4	5
34. Bedenimi, ne yapmam gerektiği konusunda beni bilgilendirmesi için dinlerim.	0	1	2	3	4	5
35. Bedenimin içinde evdeyim.	0	1	2	3	4	5
36. Bedenimin güvenli bir alan olduğunu hissediyorum.	0	1	2	3	4	5
37. Beden duyularıma güvenirim.	0	1	2	3	4	5

Ek-10: Duygu Düzenleme Becerileri  l eđi

Değerli katılımcı, aŗađıda son bir hafta içerisinde yaŗamıŗ olabileceğiniz duygularla ilgili bazı ifadeler bulacaksınız. Lütfen, her bir ifadenin yanına size en uygun gelen cevabı iŗaretleyiniz. Lütfen ifadelerde çok zaman harcamayınız, aklınıza ilk gelen cevabı iŗaretleyiniz, aklınıza ilk gelen yanıt büyük olasılıkla en iyisidir.

- 0- Hiç
- 1- Nadiren
- 2- Bazen
- 3- Sık sık
- 4- Neredeyse Her Zaman

Duygularla Baŗ Etme: Son bir hafta içerisinde....	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Neredeyse Her Zaman
1. ...Hissettiklerime bilinçli olarak dikkat edebildim.	0	1	2	3	4
2. ...Bilinçli olarak olumlu hisler ortaya �ıkarabildim.	0	1	2	3	4
3. ...Duygusal tepkilerimi anladım.	0	1	2	3	4
4. ...Olumsuz hislerime tahammül edebildim.	0	1	2	3	4
5. ...Olumsuz hislerimi kabul edebildim.	0	1	2	3	4
6. ...Hislerimi	0	1	2	3	4

adlandırabildim.					
7. ...Hissettiklerimle ilgili net bir fiziksel algıya sahiptim.	0	1	2	3	4
8. ...Olumsuz hislerle karşı karşıya kalacak bile olsam, ne yapmak istiyorsam onu yaptım.	0	1	2	3	4
9. ...Sıkıntılı durumlarda kendime güvence vermeye çalıştım.	0	1	2	3	4
10. ...Olumsuz hislerim üzerinde bir etki yaratabildim.	0	1	2	3	4
11. ...Hissettiklerimin ne anlama geldiğini biliyordum.	0	1	2	3	4
12. ...Gerektiğinde olumsuz duygularıma odaklanabildim.	0	1	2	3	4
13. ...Herhangi bir anda hangi duyguyu hissettiğimi biliyordum.	0	1	2	3	4
14. ...Belli durumlardaki duygusal değişimlere karşı vücudumun gösterdiği değişiklikleri bilinçli olarak	0	1	2	3	4

fark ettim.					
15. ...Duygusal olarak sıkıntılı olan durumlarda kendimi neşelendirmeye çalıştım.	0	1	2	3	4
16. Olumsuz hislerime rağmen yapmak istediklerimi yaptım.	0	1	2	3	4
17. ...Olumsuz olsalar bile hissettiklerimle aram iyiymi.	0	1	2	3	4
18. ...Olumsuz hislerim yoğun olsalar bile onlara tahammül edebileceğimden emindim.	0	1	2	3	4
19. ...Hislerimi bilinçli olarak deneyimleyebildim.	0	1	2	3	4
20. ...Hissettiklerimin nedenlerinin farkındaydım.	0	1	2	3	4
21. Hissettiklerimi etkileyebileceğimin farkındaydım.	0	1	2	3	4
22. ...Bunu yaparken olumsuz hislerimi tetikleyebileceğini	0	1	2	3	4

veya yoğunlaştırabileceğini düşünmeme rağmen benim için önemli olan amaçlarımı sürdürdüm.					
23. Olumsuz hislerimi başımdan defetmeye çalışmadan deneyimleyebildim.	0	1	2	3	4
24. Fiziksel duyumsamalarım nasıl hissettiğimin iyi birer göstergesiydi.	0	1	2	3	4
25. Hangi duyguları yaşadığım konusunda nettim.	0	1	2	3	4
26. Olumsuz hislerimi tolere edebildim.	0	1	2	3	4
27. Duygusal olarak sıkıntılı durumlarda kendimi destekleyebildim.	0	1	2	3	4

Ek-11: Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği – Kısa Formu

Lütfen aşağıdaki sorulara, size uygunlukları açısından 1-5 aralığındaki puanlardan yalnızca bir tanesini işaretleyerek cevap veriniz. Önemli olan, soruları cevaplandırırken, size en uygun cevabı içtenlikle işaretlemenizdir.

	1 Hiçbir Zaman	2 Nadiren	3 Bazen	4 Sıklıkla	5 Hemen Her Zaman
1. Saçımda esen rüzgarı, yüzüme vuran güneşi ya da buna benzer duyumları fark eder ve dikkatimi bir süreliğine onlara veririm.	1	2	3	4	5
2. Doğadaki ya da bir tablodaki ışıkları, gölgeleri, dokuları, desenleri, renkleri, vb. fark edebilirim.	1	2	3	4	5
3.Çevremdeki kokuları, aromaları fark ederim.	1	2	3	4	5
4. Dikkatimi kuş cıvıltılarına, geçip giden araba seslerine ya da saatin tik-taklarına veririm.	1	2	3	4	5

5. Olaylar hakkında neler hissettiğimi ifade edebilecek doğru kelimeleri bulmakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
6. Herhangi bir anda nasıl hissettiğimi, genellikle, ayrıntılarıyla tanımlayabilirim.	1	2	3	4	5
7. Doğru sözcükleri bulamadığım için, bedenimde bir şeyler hissettiğimde, onları tanımlamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
8. Yaşadıklarımı ve hissettiklerimi kelimelerle ifade edebilmek, benim doğal bir özelliğimdir.	1	2	3	4	5
9. Dikkatim kolayca dağılır.	1	2	3	4	5
10. Dikkatimi, o anda olup bitenler üzerinde tutmakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
11. Hayallere daldığım, kaygı duyduğum ya da dikkatim dağıldığı için; dikkatimi o an yaptığım şeye veremem.	1	2	3	4	5

12. Bir iş yaparken aklım başka yerlere gider ve dikkatim kolayca dağılır.	1	2	3	4	5
13. Bazı duygularımın kötü ya da uygunsuz olduğunu ve bunları hissetmemem gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
14. Kendi kendime, o sırada düşündüğüm şekilde düşünmemem gerektiğini söylerim.	0	1	2	3	4
15. Bazı düşüncelerimin kötü ya da anormal olduğuna ve bu şekilde düşünmemem gerektiğine inanırım.	0	1	2	3	4
16. Aklımdan kaygı/endişe veren düşünce veya hayaller geçtiğinde, o düşünce veya hayalin neyle ilişkili olduğuna bağlı olarak kendimi “iyisin” ya da “kötüsün” şeklinde yargılarım.	0	1	2	3	4
17. Zor durumlarda; hemen tepki vermeden önce, kendimi biraz durdurabilirim.	0	1	2	3	4

18. Duygularımı, onlardan etkilenmeden, onların peşine takılmadan gözlemleyebilirim.	0	1	2	3	4
19. Rahatsız edici düşüncelerim ya da hayallerimin etkisi altına girmeden, geri adım atıp, onların farkına varabilirim.	0	1	2	3	4
20. Düşüncelerim ya da hayallerim rahatsız edici olsa bile kısa bir süre sonra sakinleşirim.	0	1	2	3	4

ÖZGEÇMİŞ

Hilal ŞENTEPE

Eğitim

<i>Derece</i>	<i>Yıl</i>	<i>Üniversite, Enstitü, Anabilim/ Ana sanat Dalı</i>
Yüksek Lisans	2021 – 2023	T.C. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı/ Beden Psikoterapisi Sertifikası
Lisans	09/2017 – 01/2018	Hogeschool van Amsterdam, Faculty of Education, Diversity in Urban Education, Erasmus+ Öğrenim Hareketliliği
Lisans	2014 – 2019	Yeditepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Anabilim Dalı
Lise	2009 – 2013	Mustafa Saffet Anadolu Lisesi

İş/İstihdam

<i>Yıl</i>	<i>Görev</i>
11/2022 – 05/2023	Oyun Kurucu Eğitim Uzmanı, Yenilikçi Oyun Bavulu ile Oyun Kurucu Öğretmen Eğitim Destek Projesi, Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
10/2022 – 01/2023	Stajyer Klinik Psikolog – Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi
09/2022	Yardımcı Eğitimci, Psikomotorisite Öğretmen Eğitim Programı – Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ)
03/2022 – 06/2022	Sınıf Psikoloğu, Okuldayız: Osmangazi Projesi – Nöroardışık Eğitim Modeli Uygulamaları, SOYAÇ
09/2019 – 10/2020	Psikolog, Özel Gökçem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
08/2018	Stajyer Psikolog, Beykoz Toplum Ruh Sağlığı Merkezi

01/2017 – 06/2017	Stajyer Psikolog, Korto Psikoloji
09/2016 – 06/2019	Deneyimsel Öğrenme Eğitmeni, Türk Psikoloji Öğrencileri Çalışma Grubu (TPÖÇG)

Alınan Burs ve Ödüller

<i>Yıl</i>	<i>Burs/Ödül</i>
2021 – 2023	T.C. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı/ Beden Psikoterapisi Sertifikası – %100 YÖK Bursu
2019	Yeditepe Üniversitesi Yüksek Onur Belgesi
2014 – 2019	Yeditepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Anabilim Dalı – %100 YÖK Bursu

