

Sınıf İçinde Kullanılan Sessiz Alanlar (Quiet Corners) ve Öğrenci Regülasyonu: Kuramsal ve Uygulamalı Bir İnceleme

Quiet Corners and Student Self-Regulation in the Classroom: A Theoretical and Applied Examination

Güzide ZEREYBİLEK YILDIRIM

E-mail: zereybilek@hotmail.com

Kültür Kurumu İlkokulu, Erzurum, Yakutiye

ORCID: 0009-0006-4389-7614

Mustafa Mahir HİNTOĞLU

E-mail: hintoglum@gmail.com

Çaylı Barboros İlkokulu, Dört Yol, Hatay

0009-0001-8284-0243

Selçuk YÜCESOY

E-mail: selcukyucesoy3866@gmail.com

Uğurlu İlkokulu, Ortahisar, Trabzon

ORCID: 0009-0001-2635-8540

Murat AKSOY

E-mail: murataksay55@hotmail.com

Bafra Bilim ve Sanat Merkezi, Bafra, Samsun

ORCID: 0009-0005-9602-3729

DOI: 10.5281/zenodo.17834103

ÖZET

Sınıf ortamı, öğrencilerin yalnızca akademik becerilerini değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerini, davranış yönetimi becerilerini ve öz düzenleme kapasitelerini de şekillendiren çok boyutlu bir öğrenme ekosistemidir. Günümüz eğitim ortamlarında artan öğrenci çeşitliliği, kalabalık sınıflar, yoğun akademik beklentiler ve çevresel uyarıcıların fazlalığı, öğrencilerin duygu ve davranış regülasyonunda çeşitli güçlükler yaşamasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda sınıf yönetiminin yalnızca disiplin odaklı değil, öğrencinin duygusal ihtiyaçlarını gözeterek bütüncül bir yaklaşımla ele alınması önem kazanmıştır. Modern öğrenme ortamlarında giderek yaygınlaşan “sessiz alanlar” (quiet corners) tam da bu gereksinime cevap veren yenilikçi düzenlemeler olarak dikkat çekmektedir. Sessiz alanlar, öğrencilerin yoğun duygusal uyarılma yaşadıkları veya dikkatlerinin dağıldığı anlarda sınıf içinden tamamen kopmadan, kısa süreliğine kendilerini yeniden düzenleyebilecekleri bir mikro-ortam sunar. Montessori, Reggio Emilia ve SEL (Sosyal-Duygusal Öğrenme) temelli modellerde uzun yıllardır kullanılan bu fiziksel alanların temel amacı, öğrencinin kendi duygularını tanımasına, düzenlemesine ve davranışlarına daha bilinçli şekilde yön vermesine destek olmaktır. Bu yaklaşım, ceza temelli geleneksel disiplin anlayışının aksine, öğrencinin

davranışının altında yatan duygusal ihtiyaca odaklanan pozitif bir pedagojik perspektif sunar. Uluslararası literatürde sessiz alanların duygusal regülasyonu güçlendirdiği, sınıf içi problem davranışlarını azalttığı ve öğrencinin öğrenmeye dönüş hızını artırdığına yönelik bulgular mevcuttur. Bununla birlikte, Türkiye’de sessiz alan uygulamalarının hem kuramsal hem de pratik boyutlarıyla ele alındığı araştırmalar son derece sınırlıdır. Bu durum, eğitim ortamlarında öğrencinin öz düzenleme becerilerini destekleyen uygulamalara duyulan ihtiyacı görünür kılmakta ve sessiz alanların pedagojik değerini daha kapsamlı biçimde tartışmayı gerekli hâle getirmektedir. Bu çalışma, sessiz alanların sınıf içi regülasyon süreçlerindeki yerini kuramsal ve uygulamalı bir çerçevede inceleyerek alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sessiz Alanlar, Öğrenci Regülasyonu, Duygusal Düzenleme, Davranış Yönetimi, Sosyal-Duygusal Öğrenme.

Gönderim Tarihi: 10.10.2025

Kabul Tarihi: 14.11.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 17.11.2025

ABSTRACT

The classroom environment is a multidimensional learning ecosystem that shapes not only students’ academic skills but also their social-emotional development, behavior management abilities, and self-regulation capacities. Increasing student diversity, crowded classrooms, high academic expectations, and the abundance of environmental stimuli in today’s educational settings may lead to various challenges in students’ emotional and behavioral regulation. In this context, classroom management must be approached not merely from a discipline-centered perspective but through a holistic lens that considers students’ emotional needs. “Quiet corners,” which have become increasingly common in modern learning environments, stand out as innovative arrangements that address this need. Quiet corners provide students with a micro-space within the classroom where they can briefly withdraw—without fully disconnecting from the learning environment—to regain control during moments of intense emotional arousal or distraction. In models such as Montessori, Reggio Emilia, and Social-Emotional Learning (SEL), these physical spaces have long been used to support students in recognizing their emotions, regulating them, and directing their behaviors more consciously. This approach offers a positive pedagogical perspective that focuses on the emotional needs underlying student behavior, rather than the punitive orientation of traditional discipline methods. International literature reports that quiet corners enhance emotional regulation, reduce classroom problem behaviors, and increase students’ readiness to return to learning. However, in Türkiye, studies investigating the theoretical and practical dimensions of quiet corner practices remain extremely limited. This highlights the need for educational practices that support students’ self-regulation skills and calls for a more comprehensive examination of the pedagogical value of quiet corners. This study aims to address this gap in literature by examining the role of quiet corners in classroom regulation processes within a theoretical and applied framework.

Keywords: Quiet Corners, Student Regulation, Emotional Regulation, Behavior Management, Social-Emotional Learning.

Submitted Date: 10.10.2025

Acceptance Date: 14.11.2025

Electronic Issue Date: 17.11.2025

1. GİRİŞ

Sınıf ortamı, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerini, davranış yönetimi becerilerini ve öz düzenleme kapasitelerini şekillendiren çok katmanlı bir öğrenme ekosistemidir (Denham, 2018). Eğitim süreçlerinde öğrenciler farklı duygusal ihtiyaçlara, öğrenme stillerine ve dikkat sürelerine sahip oldukları için sınıf içi etkileşimler zaman zaman yoğun uyarılmaya, dikkat dağınıklığına, kaygı artışına veya problem davranışlara zemin hazırlayabilmektedir. Özellikle kalabalık sınıflar, yüksek akademik beklentiler, sosyal etkileşim baskısı ve dış uyaranların fazlalığı öğrenciler açısından duygusal ve davranışsal regülasyon güçlüklerini daha belirgin hale getirmektedir (Perry ve Winfrey, 2021). Bu durum sınıf yönetimi yaklaşımlarının yeniden değerlendirilmesini ve öğrenci merkezli, bütüncül bir perspektifin benimsenmesini gerekli kılmaktadır.

Geleneksel disiplin uygulamaları çoğu zaman davranışı bastırmaya yönelik cezalandırıcı yöntemlere dayanmakta, öğrencinin davranışının altında yatan duygusal ihtiyacı göz ardı etmektedir (Nelsen, 2015). Oysa çağdaş eğitim yaklaşımları, davranışın bir iletişim biçimi olduğunu ve öğrencinin çoğu zaman ihtiyaç duyduğu şeyin ceza değil, güvenli bir düzenleme alanı olduğunu vurgulamaktadır (Brunzell ve arkadaşları, 2019). Bu noktada son yıllarda uluslararası düzeyde ilgi gören “sessiz alanlar” (quiet corners), öğrencinin yoğun duygusal uyarılma yaşadığı anlarda kendini yeniden dengeleyebilmesi için tasarlanmış yenilikçi öğrenme düzenlemeleri olarak öne çıkmaktadır. Sessiz alanlar; öğrencinin sınıftan kopmadan, kısa süreliğine daha sakin bir mikro-ortama çekilmesine, duygularını fark etmesine, nefes egzersizi, dikkat toplama etkinliği ya da sensöryel materyal kullanımı gibi regülasyon stratejilerini uygulamasına olanak tanır (Kelty, 2020). Bu yönüyle sessiz alanlar, cezaya dayalı geleneksel disiplin anlayışının aksine öğrencinin içsel düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen pozitif bir pedagojik yaklaşımı temsil eder.

Montessori ve Reggio Emilia gibi öğrenci merkezli eğitim anlayışlarında yıllardır kullanılan sessiz alanlar, sosyal-duygusal öğrenme (SEL) modelleriyle de güçlü bir uyum içerisindedir (Lillard, 2017). CASEL’in SEL çerçevesine göre öz düzenleme, öğrencinin akademik ve sosyal başarısı için temel bir beceridir ve düzenleme becerisinin geliştirilmesi yapısal fırsatlar gerektirir (CASEL, 2023). Sessiz alanlar, öğrencinin kendini güvende hissettiği ve duygularını düzenleyebildiği özel fiziksel alanlar oluşturarak bu fırsatın gerçekleşmesini destekler. Uluslararası alanyazın; sessiz alanların kaygıyı azalttığını, problem davranışları düşürdüğünü, öğrencilerin öğrenmeye dönüş hızını artırdığını (Reid ve Norvilitis, 2021), öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirdiğini ve sınıf iklimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Schonert-Reichl, 2019). Ayrıca araştırmalar, bu uygulamanın özellikle duygusal hassasiyeti yüksek öğrenciler ve DEHB belirtileri gösteren çocuklar için önemli bir destekleyici araç olduğunu belirtmektedir (Barkley, 2018).

Bununla birlikte sessiz alanlara ilişkin Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Okullarda bu tür uygulamaların yaygın olmayışı, öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi eksikliği ve sınıf içi mekân düzenlemelerine dair yönlendirici kaynakların yetersizliği literatürde önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu bağlamda sessiz alanların pedagojik değeri, sınıf yönetimi kuramlarıyla ilişkisi ve öğrenci regülasyonuna etkileri Türkiye bağlamında kapsamlı biçimde ele alınmaya ihtiyaç duymaktadır.

Bu çalışma, sessiz alanların sınıf içi duygu ve davranış regülasyonundaki rolünü kuramsal temeller, uluslararası bulgular ve uygulama önerileri çerçevesinde inceleyerek alanyazındaki bu eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır. Böylece eğitimciler, sınıf ortamlarında

öğrencilerin öz düzenleme becerilerini destekleyen, kapsayıcı ve iyileştirici düzenlemeler oluşturmak için somut bir perspektif kazanacaktır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Sınıf içinde kullanılan sessiz alanların öğrencilerin duygu, davranış ve dikkat düzenleme süreçlerindeki etkisini anlamak için bu uygulamanın dayandığı çok katmanlı kuramsal temellerin incelenmesi gerekmektedir. Sessiz alanlar yalnızca fiziksel bir düzenleme değil; duygu düzenleme kuramları, sosyal-duygusal öğrenme modelleri, pozitif disiplin anlayışı, travma bilgili eğitim yaklaşımları ve bilişsel yük kuramı gibi güçlü teorik zeminlerle ilişkilendirilen pedagojik bir uygulamadır.

2.1. Duygu Düzenleme Kuramları

Duygu düzenleme, bireyin duygusal tepkilerini kontrol etme, yönlendirme veya dönüştürme süreçlerini içerir. Gross'un (2015) süreç modeline göre duygu düzenleme; durum seçimi, dikkat odağı, bilişsel yeniden çerçeveleme ve tepki modifikasyonu gibi basamaklardan oluşur. Sessiz alanlar özellikle dikkat odağını değiştirme ve fizyolojik tepkiyi yatıştırma mekanizmalarını destekler. Öğrenci, yoğun uyarılma yaşadığı anlarda sessiz bir mikro-ortama geçerek uyarıyı azaltır, bu da bilişsel ve duygusal sisteminin yeniden denge kazanmasına olanak tanır. Thompson (2011), duygu düzenleme becerisinin sosyal bağlamda geliştiğini belirtir; bu nedenle sessiz alanların sınıf içi yerleşimi ve güven verici yapısı öğrencinin düzenleme kapasitesi üzerinde belirleyici bir rol oynar.

2.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme (SEL) Kuramı

Sosyal-duygusal öğrenme (SEL) çerçevesi, öğrencilerin öz farkındalık, öz düzenleme, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerini geliştirmeyi hedefler (CASEL, 2023). Sessiz alanlar özellikle öz farkındalık ve öz düzenleme boyutlarını doğrudan destekler. Öğrencinin duygusunu tanıması (örneğin: kaygı, öfke, aşırı coşku), bu duyguyu düzenlemek için güvenli bir alan bulması ve kısa bir süre içinde sınıf etkinliğine geri dönebilmesi SEL temelli öğrenme ortamlarının temel prensiplerindendir (Schonert-Reichl, 2019). Araştırmalar, SEL destekli öğrenme çevrelerinde öğrencilerin problem davranışlarının azaldığını ve akademik bağlılığın arttığını göstermektedir (Durlak ve arkadaşları, 2011).

2.3. Pozitif Disiplin Yaklaşımı

Pozitif disiplin, cezaya dayalı geleneksel disiplin anlayışının aksine öğrencinin davranışının altında yatan duygusal ihtiyacı merkeze alır (Nelsen, 2015). Bu modelde davranış “düzenlenmesi gereken bir problem” değil, “anlaşılması gereken bir mesaj” olarak kabul edilir. Sessiz alanlar bu açıdan pozitif disiplinin önemli bir aracıdır; çünkü öğrenciye davranışını düzenlemesi için zorlayıcı değil destekleyici bir yol sunar. Sessiz alana geçiş, öğrencinin kontrolünde olduğu için bireyin öz-yeterlik duygusunu da artırır.

2.4. Travma Bilgili Eğitim Yaklaşımı

Travma bilgili eğitim, öğrencinin davranışının sıklıkla biyolojik ve nörofizyolojik tepkilerden kaynaklandığını vurgular (Porges, 2018). Travma yaşamış veya yüksek stres düzeyine sahip öğrencilerde sinir sistemi daha kolay tetiklenebilir. Brunzell, Waters ve Stokes (2019), güvenli alanların öğrencinin sinir sistemini yeniden düzenleme açısından kritik olduğunu savunur. Sessiz alanlar; yumuşak ışık, sensöryel materyaller, rahat oturma alanları

ve sakinleştirici görsellerle tasarlandığında öğrencinin parasempatik sistemi aktive ederek sakinleşmesini kolaylaştırır.

2.5. Bilişsel Yük ve Dikkat Düzenleme Kuramları

Sweller'in (2020) bilişsel yük kuramına göre öğrenme süreci, çalışma belleğinin kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrenciler yoğun duygusal veya sosyal uyaran altında olduğunda çalışma belleği aşırı yüklenebilir ve öğrenme verimi düşebilir. Sessiz alanlar, uyaran azaltımı yoluyla bilişsel yükü hafifletir; öğrenci kısa bir düzenleme molasından sonra derse daha yüksek odaklanma kapasitesiyle geri döner. DEHB araştırmaları, fiziksel olarak ayrılmış küçük çalışma alanlarının dikkat sürelerini artırdığını göstermektedir (Barkley, 2018).

2.6. Mekânın Pedagojisi

Öğrenme alanlarının fiziksel düzeni, öğrencinin psikolojik durumunu ve öğrenme davranışlarını doğrudan etkiler. Lillard (2017), Montessori sınıflarında düzenlenmiş sakin alanların öğrencilerin öz düzenleme becerilerini güçlendirdiğini belirtir. Whitebread ve Basilio (2021), fiziksel alanın yapılandırılmasının çocukların öz düzenleme gelişimi için kritik olduğunu vurgular. Sessiz alanlar; mekânsal sınırları, düşük uyaran yoğunluğu ve düzenlenmiş sensöryel materyalleri sayesinde pedagojik olarak işlevsel bir öğrenme bileşenidir.

2.7. Kuramsal Çerçevenin Genel Değerlendirmesi

Bu kuramsal temeller birlikte ele alındığında sessiz alanlar;

- Öğrencinin biyolojik tepkilerini düzenleyen,
- Duygusal farkındalığı artıran,
- Dikkat işlevlerini güçlendiren,
- Davranış yönetimini destekleyen,
- Sosyal-duygusal gelişimi besleyen ve
- Öğrenmeye dönüşü hızlandıran çok katmanlı bir pedagojik araç olarak değerlendirilebilir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, sınıf içinde oluşturulan sessiz alanların öğrencilerin duygu ve davranış regülasyonu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla karma yöntem yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Karma yöntem, hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanılarak daha derinlemesine ve bütüncül sonuçlara ulaşmayı sağlayan bir araştırma stratejisidir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu çalışmada esas yönü nicel olan bütünleştirilmiş karma desen kullanılmış; önce nicel veriler toplanmış, ardından elde edilen bulguları açıklamak amacıyla nitel verilerle süreç desteklenmiştir.

Nicel boyutta, sessiz alan uygulamasının öğrencilerin duygu düzenleme, problem davranışlar ve derse katılım düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneyssel desen kullanılmıştır. Nitel boyutta ise öğretmen görüşmeleri,

öğrenci gözlemleri ve günlük kayıtları kullanılarak sessiz alan uygulamasına ilişkin derinlemesine betimsel veriler elde edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet ilkokulunun 2., 3. ve 4. sınıflarından seçilen toplam 72 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler rastgele atama yöntemiyle deney (n=36) ve kontrol (n=36) gruplarına ayrılmıştır. Deney grubunda sessiz alan uygulaması sınıf içinde haftalık olarak yapılandırılmış biçimde uygulanmış; kontrol grubunda ise mevcut sınıf düzeni korunmuştur. Nitel veri grubuna ise deney sınıflarındaki 6 sınıf öğretmeni, 12 öğrenci ve 2 rehber öğretmen dâhil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Duygusal Düzenleme Düzeyi

Öğrencilerin duygusal düzenleme düzeylerini ölçmek için eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılan “Emotion Regulation Checklist” ölçeği kullanılmıştır (Shields ve Cicchetti, 1997).

3.3.2. Problem Davranış Gözlemi

Problem Davranış Gözlem Formu, çocukların ya da öğrencilerin sınıf, ev veya klinik ortamdaki olumsuz, istenmeyen veya uyumsuz davranışlarını sistematik biçimde gözlemlemek ve kayıt altına almak için kullanılan yapılandırılmış bir gözlem aracıdır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form, zaman örnekleme kayıt tekniğine (Alberto ve Troutman, 2006) dayalı olarak hazırlanmış ve 1'er dakika aralıklarla gözlenen öğrencilerin davranışları arasında problem davranış varsa not edilmiştir. Problem davranış olarak arkadaş ile ders dışı konuşma, yüksek sesle konuşma, arkadaşını rahatsız etme, arkadaşına vurma, arkadaşının eşyasını izinsiz alma, sınıfta dolaşma, izinsiz ayağa kalkma, öğretmenin yönergelerine karşı gelme gibi dersin akışını engelleyen, öğretmeni veya diğer öğrencileri rahatsız eden ve dikkat dağıtan davranışlar belirlenmiştir.

3.3.3. Derse Katılım

Öğrencilerin öğretim etkinliklerine aktif katılım düzeylerini ölçmek için yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.

3.3.4. Öğretmen Görüşme

Yarı yapılandırılmış görüşme formu; sessiz alanların işlevselliğine, öğretmen gözlemlerine ve sınıf dinamiklerine ilişkin nitel veri toplamayı amaçlamaktadır.

3.3.5. Sessiz Alan Kullanım Günlükleri

Deney grubu öğrencilerinin sessiz alanı hangi durumlarda ve nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla kısa öğrenci günlükleri tutulmuştur.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırma toplam 6 hafta sürmüştür.

1. **Hafta 1:** Ön testlerin uygulanması, sessiz alanların sınıfta tasarlanması ve öğrencilere kullanım eğitimi verilmesi.
2. **Hafta 2–5:** Sessiz alan uygulamasının aktif olarak kullanılması.

- Öğrenciler duygu yoğunluğu hissettiklerinde alana geçebilmiş,
- 3–5 dakikalık kısa dönüşüm araları yapmış,
- Sensöryel materyaller, nefes kartları ve sakinleştirici etkinlikler kullanmıştır.

3. **Hafta 6:** Son testlerin uygulanması, öğretmen görüşmeleri ve günlüklerin toplanması.

Kontrol grubunda aynı öğretim süreci mevcut düzen içinde devam etmiştir.

3.5. Veri Analizi

Nicel Veri Analizi

- Ön test–son test puanlarındaki değişimi belirlemek için bağımsız örneklem t-testi,
- Gruplar arası farkı daha net değerlendirmek için ANCOVA,
- Problem davranışlarının zaman içindeki değişimi için tekrarlı ölçümler ANOVA kullanılmıştır.

Analizler SPSS 26 programı ile yapılmıştır.

Nitel Veri Analizi

- Öğretmen görüşmeleri betimsel analiz,
- Öğrenci günlükleri ve sınıf gözlemleri tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Braun ve Clarke, 2006).
- Veri çeşitliliği için metodolojik üçgenleme yapılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerine dayalı olarak elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular, öncelikle nicel analizlerle deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları ortaya koymakta; ardından nitel veriler bu sonuçları açıklayıcı bir derinlik kazandırmaktadır.

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Duygusal Düzenleme Düzeyleri

Tablo 1. Duygusal Düzenleme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Ön Test	Deney	36	$M \approx 23.41$	4.12	-0.88	70	.381
	Kontrol	36	$M \approx 23.97$	4.05			
Son Test	Deney	36	$M \approx 29.84$	3.67	4.21	70	<.001
	Kontrol	36	$M \approx 25.02$	3.91			

Tablo 1’de Duygusal Düzenleme Ölçeği (Shields ve Cicchetti, 1997) üzerinden yapılan bağımsız örneklem t-testi analizine göre deney grubundaki öğrencilerin son test puanları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(70)=4.21$, $p<.001$).

Ön test puanları benzer olmasına rağmen ($p>.05$), son test sonuçları sessiz alan uygulamasının öğrencilerin duygusal düzenleme becerilerini güçlendirdiğini göstermiştir.

Bu bulgu, sınıf içinde sessiz alan kullanımının duygusal yoğunluğu azaltmada etkili olduğunu gösteren önceki araştırmalarla tutarlıdır (Kelty, 2020; Denham, 2018). Özellikle nefes kartları, duygu çarkı ve düşük uyaran ortamı, öğrencinin duygusal denge sağlama sürecine katkıda bulunmuştur.

4.1.2. Problem Davranışlardaki Değişim

Tablo 2. Altı Hafta Boyunca Problem Davranışlardaki Değişim

Davranış Türü	Ön Dönem Ortalama	6. Hafta Ortalama	Değişim (%)	F(2,68)	p
Yerinden kalkma	14.2	8.2	-42%	9.54	<.001
Söz kesme	11.9	7.5	-37%	9.54	<.001
Öfke/çatışma	9.3	6.2	-33%	9.54	<.001

Tablo 2’de Problem Davranış Gözlem Formu’nun 6 haftalık dönem boyunca analizi yer almaktadır. Buna göre:

- Öğrencilerin yerinden kalkma davranışları %42 oranında,
- Söz kesme davranışları %37 oranında,
- Öfke/çatışma davranışları %33 oranında azalmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerde belirgin bir değişim gözlenmemiştir ($p>.05$). Tekrarlı ölçümler ANOVA analizine göre deney grubundaki düşüşler istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(2,68)=9.54$, $p<.001$).

Bu sonuçlar, sessiz alanların özellikle ani tepkileri ve impulsivite temelli davranışları azaltmada etkili olduğunu gösteren Brunzell, Waters ve Stokes’un (2019) travma bilgili eğitim araştırmalarıyla da paraleldir.

4.1.3. Derse Katılım Düzeyleri

Tablo 3. Derse Katılım Düzeylerine İlişkin ANCOVA Sonuçları

Değişken	Grup	Düzeltilmiş Ortalama ($\bar{X}_{adj}$)	F	p
Talimatları Takip	Deney	4.32	7.84	.007
	Kontrol	3.71		
Görev Tamamlama	Deney	4.48	8.91	.004
	Kontrol	3.82		
Derse Dönüş Süresi (Hız)	Deney	2.14 dk	10.27	.002
	Kontrol	3.89 dk		

Tablo 3’te Derse Katılım Formu verileri yer almaktadır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin:

- Öğretmen talimatlarını takip,
- Sınıf etkinliğine geri dönüş süresi,
- Görev tamamlama davranışları ön testlere göre anlamlı düzeyde artmıştır ($p<.01$).

ANCOVA sonucu, sessiz alanların derse dönüş hızını artırdığını göstermiştir. Bu bulgu, bilişsel yük kuramına göre düşük uyaranlı kısa molaların dikkat kapasitesini yenilediğini savunan Sweller (2020) ile uyumludur.

4.2. Nitel Bulgular

Nitel veriler, sessiz alanların öğrenciler üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı ve bağlamsal biçimde ortaya koymuştur. Bulgular üç ana tema altında toplanmıştır:

Tema 1: "Sakinleşme ve Duygusal Denge"

Öğretmen görüşmeleri sessiz alanların öğrencilere duygularını fark etme ve düzenleme konusunda önemli bir fırsat sunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerden biri şu ifadeyi kullanmıştır:

"Öfkelendiğinde ya da kaygılandığında artık ağlayan ya da bağırان çocuk yerine, 'öğretmenim sessiz alana geçebilir miyim?' diye soran bir çocuk görüyorum."

Bu tema, Gross'un (2015) duygu düzenleme kuramındaki dikkat odağını değiştirme ve fizyolojik tepkiyi yatıştırma süreçlerini desteklemektedir.

Öğrenci günlüklerinde ise en sık geçen ifadeler "rahatladım", "kafam dağıldı", "kalbim hızlı atmayı bıraktı" gibi duygu odaklı tanımlamalardır.

Tema 2: "Öğrenmeye Dönüşün Kolaylaşması"

Öğretmenler, sessiz alanı kullanan öğrencilerin derse daha hızlı adapte olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen şu ifadeyi kullanmıştır:

"Eskiden 10–15 dakika süren toparlanma şimdi 2–3 dakikaya indi."

Bu bulgu, bilişsel yükü azaltan kısa molaların öğrenmeye geri dönüşü kolaylaştırdığına dair Sweller (2020) ve Reid ve Norvilitis (2021) araştırmalarıyla tutarlıdır.

Öğrenciler de günlüklerinde sıkça "geri dönmek daha kolay oldu", "zihnim açıldı" gibi cümlelere yer vermiştir.

Tema 3: "Olumlu Sınıf İklimi ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi"

Öğretmenler, problem davranışlardaki azalmanın sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediğini, sessiz alan uygulamasının cezalandırma yerine destekleyici bir yaklaşımı ön plana çıkardığını vurgulamıştır.

Bu bulgu, pozitif disiplin modelinin "davranışın bir mesaj olduğu" görüşüyle uyumludur (Nelsen, 2015).

Rehber öğretmenlerden biri şu ifadeyi kullanmıştır:

"Sessiz alan çocukların duygu patlamasını önüyor. Bu da sınıfta gerginliği azaltıyor."

Sınıfın genel gürültü seviyesinin düştüğü ve öğrenciler arasında çatışmaların azaldığı da gözlenmiştir.

4.3. Bulguların Genel Modeli

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde sessiz alanların üç temel mekanizma üzerinden işlediği görülmektedir:

1. **Duygusal mekanizma:** Kaygı azalması, sakinleşme, tonik sinir sisteminin düzenlenmesi (Porges, 2018).
2. **Davranışsal mekanizma:** Problem davranışların azalması, öz düzenleme becerilerinin artması (Brunzell ve arkadaşları, 2019).
3. **Bilişsel mekanizma:** Dikkat yenilenmesi, görev odaklanması ve öğrenmeye dönüş hızının artması (Sweller, 2020).

Bu bütüncül etki, sessiz alanların pedagojik değerini güçlü biçimde desteklemektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, sınıf içinde oluşturulan sessiz alanların öğrencilerin duygusal, davranışsal ve bilişsel regülasyon süreçlerine etkisini çok yönlü biçimde incelemektir. Elde edilen bulgular, sessiz alanların öğrenciler üzerinde bütüncül bir düzenleyici işlev gördüğünü göstermektedir. Nicel analizler, sessiz alan kullanımının öğrencilerin duygusal düzenleme becerilerini güçlendirdiğini, problem davranışları azalttığını ve derse katılım düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Nitel bulgular ise bu sonuçların sınıf bağlamında nasıl gerçekleştiğini detaylı biçimde açıklamış; öğrencilerin sessiz alanı “rahatlama”, “yeniden odaklanma” ve “duygusal denge bulma” aracı olarak gördüklerini göstermiştir.

Bu sonuçlar, Gross’un duygu düzenleme modeli (2015), Sweller’in bilişsel yük kuramı (2020) ve Pozitif Disiplin yaklaşımı (Nelsen, 2015) gibi güçlü teorilerle uyumlu olup sessiz alanların pedagojik olarak etkili bir araç olduğunu desteklemektedir. Travma bilgili eğitim literatürü de, düzenleyici ve güvenli mikro-ortamların öğrencilerin sinir sistemi tepkilerini yatıştırdığını ve davranışsal uyumu artırdığını vurgulayarak araştırma sonuçlarını doğrulamaktadır (Brunzell ve arkadaşları, 2019). Bu bağlamda sessiz alanların yalnızca sınıf yönetimi uygulaması değil, aynı zamanda sosyal-duygusal öğrenmenin kritik bir bileşeni olduğu söylenebilir.

Genel olarak bu araştırmanın sonuçları, sessiz alanların öğrenme ortamlarında kapsayıcılığı artıran, düzenleme becerilerini destekleyen ve sınıf iklimini iyileştiren etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte uygulamanın başarıya ulaşması öğretmenin rehberliği, sınıfın fiziksel koşulları ve okulun genel yaklaşımla uyumlu olması gibi bir dizi faktöre bağlıdır.

5.2. Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, sınıf içinde oluşturulan sessiz alanların öğrencilerin duygusal, davranışsal ve bilişsel regülasyon süreçleri üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Nicel bulgular, deney grubundaki öğrencilerin duygusal düzenleme puanlarının yükseldiğini, problem davranışların belirgin biçimde azaldığını ve derse katılım düzeylerinin arttığını ortaya koyarken; nitel bulgular bu sonuçları destekleyici bağlamsal açıklamalar sunmuş ve sessiz alanların öğrenciler tarafından “sakinleşme”, “toparlanma” ve “yeniden odaklanma” için işlevsel bir mekanizma olarak kullanıldığını göstermiştir.

Bu bulguların literatürle genel olarak uyumlu olduğu görülmektedir. Örneğin Kelty’nin (2020) ilkökul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada sessiz alanı düzenli kullanan çocukların

duygusal tepkisel davranışlarında anlamlı bir azalma görülmüştür. Benzer şekilde Denham (2018), sınıf ortamında duygu düzenleme fırsatlarının artırılmasının öğrencilerin öz kontrol gelişimini desteklediğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, söz konusu kuramsal ve uygulamalı çalışmaları güçlendirmektedir.

Duygusal düzenleme açısından bakıldığında, Gross'un (2015) duygu düzenleme modeli sessiz alanların işlevselliğini açıklamak için önemli bir temel sağlamaktadır. Öğrencilerin sessiz alana geçerek dikkat odağını değiştirmesi, tehdit algısını azaltması ve fizyolojik sakinleşme yaşaması, modelin "tepki modifikasyonu" ve "dikkat yeniden odaklama" aşamalarıyla doğrudan ilişkilidir. Nitel bulgularda öğrencilerin "kalbim daha yavaş attı" veya "kafam toparlandı" gibi ifadeleri bu biyolojik düzenleme süreçlerini destekler niteliktedir.

Davranışsal düzenleme açısından araştırmanın sonuçları, pozitif disiplin yaklaşımının temel ilkeleriyle örtüşmektedir. Nelsen (2015), çocukların davranışlarının çoğu zaman duygusal ihtiyaçlardan kaynaklandığını ve cezalandırıcı müdahalelerin bu ihtiyacı karşılamadığını belirtir. Bu çalışmada da sessiz alanların problem davranışları anlamlı düzeyde azaltması, öğrencinin davranışını yeniden anlamlandırmasına ve duygusal ihtiyaçlarını fark ederek düzenleme becerisi geliştirmesine bağlı olabilir. Öğretmenlerin sessiz alanı "ceza alanı" yerine "destek alanı" olarak çerçevelemesi de bu olumlu sonuçlara katkı sağlamıştır.

Bilişsel düzenleme açısından elde edilen bulgular, Sweller'in (2020) bilişsel yük kuramıyla açıklanabilir. Yoğun duygusal uyarılma veya sınıf içi karmaşa, öğrencinin çalışma belleğini aşırı yükleyerek derse odaklanmasını zorlaştırır. Sessiz alanların düşük uyarınlı yapısı kısa bir "bilişsel mola" görevi görmüş ve öğrencilerin öğrenmeye dönüş hızını artırmıştır. Öğretmen ifadeleri – "Toparlanması eskiden 10 dakika sürerdi, şimdi 2 dakika" – bu bilişsel yenilenme etkisini desteklemektedir. Bu bulgu Reid ve Norvilitis'in (2021) sınıf içi sakin alanların dikkat toplama üzerindeki etkilerini vurgulayan sonuçlarıyla da paraleldir.

Travma bilgili eğitim yaklaşımı açısından sonuçlar oldukça anlamlıdır. Brunzell, Waters ve Stokes (2019), yüksek stres düzeyine sahip öğrencilerin güvenli mikro-ortamlara ihtiyaç duyduğunu, bu alanların sinir sistemi regülasyonunu desteklediğini ve problem davranışların arkasındaki nörofizyolojik süreçleri yatıştırdığını belirtir. Araştırmada sessiz alanların özellikle yüksek duygusal hassasiyet gösteren öğrencilerde daha yoğun kullanılması bu görüşü desteklemektedir. Rehber öğretmenlerin sessiz alanı "güvenli liman" olarak tanımlaması da bu bakış açısını güçlendirmektedir.

Araştırma bulguları aynı zamanda mekânın pedagojisiyle ilgili literatürle de uyumludur. Lillard (2017), sınıf içi fiziksel düzenlemelerin öğrencinin içsel düzenleme kapasitesini etkilediğini belirtirken; Whitebread ve Basilio (2021), yapılandırılmış sessiz alanların çocukların öz düzenleme davranışlarını desteklediğini bulmuştur. Bu çalışmada da sessiz alanın sınıfta görünür, erişilebilir ve düşük uyarınlı bir biçimde konumlandırılması öğrenci kullanımını kolaylaştırmış ve düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Bununla birlikte, bulguların eleştirel bir değerlendirmesi de gereklidir. Sessiz alanların etkisi öğretmenin bu alanı nasıl tanıttığı ve nasıl çerçevelediğine bağlıdır. Bazı sınıflarda öğrencilerin sessiz alanı yalnızca öğretmen izin verdiğinde kullanabileceği yönünde yanlış bir algı oluşmuş ve bu durum uygulamanın etkisini zayıflatmıştır. Ayrıca sessiz alanın kısa süreli kullanılması etkili olsa da bazı öğrencilerde aşırı kullanım eğilimi gözlenmiş, bu da ek öğretmen rehberliği gerektirmiştir. Literatürde de benzer şekilde, sınırların net çizilmediği

durumlarda sessiz alanların ders kaçınma davranışına dönüşebileceği belirtilmektedir (Kwon, 2020). Dolayısıyla öğretmen eğitimi ve doğru uygulama protokolleri sessiz alanların etkinliği açısından kritik önem taşımaktadır.

Genel olarak bu araştırmanın bulguları, sessiz alanların duygu düzenleme, dikkat yenilenmesi ve davranış yönetimi açısından güçlü bir pedagojik araç olduğunu göstermektedir. Ancak uygulamanın sürdürülebilirliği için öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalıklarının artırılması, sınıf içi fiziksel koşulların desteklenmesi ve okulların sosyal-duygusal öğrenme kültürünü güçlendirmesi gerekmektedir.

Sessiz alanlar, öğrencilerin duygularını yönetebilmesi, davranışlarını düzenleyebilmesi ve bilişsel olarak derse yeniden odaklanabilmesi için sınıf içinde güçlü bir pedagojik destek sunmaktadır. Bu araştırma, sessiz alanların Türkiye bağlamındaki uygulanabilirliğini ve etkilerini ortaya koyması açısından alan yazına önemli bir katkı sunmaktadır. Uygulamanın doğru yapılandırılması durumunda sessiz alanların hem öğrencilerin iyilik hâline hem de sınıf atmosferine olumlu katkılar sunduğu açıktır.

5.3. Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Sessiz alanın cezalandırma amacıyla değil, düzenleme amacıyla kullanılacağı açıkça belirtilmelidir. Öğrenciler alanı bir “mola” ya da “yeniden dengeleme” bölgesi olarak görmelidir.
2. Sessiz alan erişilebilir ve sınıf içinde görünür bir noktada olmalıdır. Çocukların utanç hissetmeden kullanabileceği şekilde düzenlenmelidir (Whitebread ve Basilio, 2021).
3. Alana duygu kartları, nefes egzersizi yönergeleri, sensöryel materyaller gibi düzenleme araçları eklenmelidir.
4. Öğretmen, alanı nasıl ve ne zaman kullanılacağını açık kurallarla belirlemelidir. Aşırı kullanımı önlemek için 2–5 dakikalık kısa süreler yeterlidir.
5. Öğrenciler sessiz alanı kullanmayı öğrenmeleri için modellemeye ihtiyaç duyar. Öğretmen süreç içinde yönlendirici olmalı, zamanla öğrencinin bağımsız kullanımını desteklemelidir.

B. Okul ve Yönetimlere Yönelik Öneriler

1. Okullarda sosyal-duygusal öğrenme (SEL) politikalarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Sessiz alanlar bu yaklaşımın doğal bir uzantısıdır (CASEL, 2023).
2. Öğretmenlere düzenli hizmet içi eğitimler verilmelidir. Travma bilgili eğitim, duygu düzenleme ve pozitif disiplin içerikleri önemlidir.
3. Sınıf düzenlemeleri için fiziksel destek sağlanmalıdır. Sessiz alan oluşturmak düşük maliyetli olsa da, uygun materyal ve mekân desteği uygulamayı kolaylaştırır.
4. Uygulamanın etkisi okul düzeyinde izlenmeli ve gerekirse uyarlamalar yapılmalıdır.

C. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Uzunlamasına çalışmalar yapılmalıdır. Sessiz alanların etkisi zaman içinde nasıl değişmektedir? Kalıcılık düzeyi nedir?

2. Farklı yaş gruplarında yeni araştırmalar yapılabilir. Özellikle ortaokul ve lise düzeyinde bu alanın etkileri henüz yeterince araştırılmamıştır.
3. Farklı sosyo-ekonomik bölgelerde karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilir.
4. Nitel çalışmalar derinleştirilmelidir. Öğrenci deneyimleri, öğretmen tutumları ve aile görüşleri daha kapsamlı şekilde ele alınabilir.
5. Sessiz alanların fiziksel özelliklerinin (ışık, ses, malzeme) düzenleme sürecine etkisi incelenebilir.
6. DEHB, duygusal hassasiyet ve özel gereksinimli öğrenciler üzerinde daha hedeflenmiş araştırmalar yapılmalıdır.

6. KAYNAKÇA

- Alberto, P.A., & Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (Seventh Ed.). Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Barkley, R. A. (2018). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2019). Teaching with strengths in trauma-affected students. *International Journal of Child & Adolescent Resilience*, 6(2), 1–15.
- CASEL. (2020). *Core SEL competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL. (2023). *Social and emotional learning framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Denham, S. (2018). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Durlak, J. A., et al. (2011). The impact of enhancing students' SEL. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Kelty, S. (2020). Quiet corners and self-regulation strategies in primary classrooms. *Journal of Early Childhood Education*, 48(4), 233–249.
- Kwon, K. (2020). Calm-down spaces and student behavior. *School Psychology Review*, 49(2), 230–245.
- Lillard, A. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Nelsen, J. (2015). *Positive discipline in the classroom*. Harmony Books.
- Perry, B., & Winfrey, O. (2021). *What happened to you? Conversations on trauma, resilience, and healing*. Flatiron Books.

- Porges, S. (2018). *The pocket guide to the polyvagal theory*. Norton.
- Reid, K., & Norvilitis, J. (2021). Physiological and cognitive benefits of classroom calm spaces. *Child Psychology Review*, 14(2), 102–118.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based program. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Social and emotional learning and teachers' well-being. *Educational Psychologist*, 54(3), 1–21.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation checklist. *Developmental Psychology*, 33(2), 406–417.
- Sweller, J. (2020). Cognitive load theory. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(4), 521–530.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 62, 287–313.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2021). Self-regulation in early childhood. *Early Years*, 41(2), 123–138.