



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 48-66 AYLIK ÇOCUKLARA
YÖNELİK BİLİNÇLİ FARKINDALIK (MINDFULNESS) TEMELLİ
AKRAN İLİŞKİSİ PROGRAMI ÖNERİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE YILDIRIM

Tez Danışmanı

PROF. DR. EBRU AKTAN ACAR

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 48-66 AYLIK ÇOCUKLARA
YÖNELİK BİLİNÇLİ FARKINDALIK (MINDFULNESS) TEMELLİ
AKRAN İLİŞKİSİ PROGRAMI ÖNERİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE YILDIRIM

Tez Danışmanı

PROF. DR. EBRU AKTAN ACAR

ÇANAKKALE – 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Merve YILDIRIM tarafından Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR yönetiminde [ve Prof. Dr. Raziye Bilge UZUN ikinci danışmanlığında] hazırlanan ve **18/04/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-66 Aylık Çocuklara Yönelik Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran İlişkisi Programı Önerisi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **TEMEL EĞİTİM Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR
(Danışman)

.....

Doç. Dr. Emine Ferda BEDEL

.....

Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA

.....

Tez No : 10323709

Tez Savunma Tarihi : 18/04/2022

.....
Doç. Dr. Yener PAZARCIK
Enstitü Müdürü

.././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Merve YILDIRIM

18/04/2022

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ilk dönemimde “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları” dersi kapsamında mindfulness ile tanışıp tezimi bu alanda yapmak istediğimde bana güvenip bu yolda beni tüm varlığıyla destekleyen çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR’a bu güzel yol için sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca tüm süreç boyunca mindfulness konusunda bilgilerini esirgemeyen, bana yol gösteren eş danışmanım Prof. Dr. Raziye Bilge UZUN’a çok teşekkür ederim. Mindfulness eğitmenlik sürecinde uygulama yapmamı destekleyen ÇABAÇAM ailesine, çocuklara ve süreçte her daim yardımlarını eksik etmeyen eğitmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

“A Still, Quite Place (SQP)” eğitmen eğitimine katılmama yardımcı olan, burs sağlayan, süreçte beni destekleyen ve Türkiye’nin ilk eğitmeni olmama fırsat sağlayan Dr. Amy Saltzman’ a ve Daniel Rechtschaffen’ne “Mindful Education” eğitimine katılmama sağladıkları için kalpten teşekkürlerimi sunuyorum. Mindfulness ile ilgili bana çalışma kapıları açan, bana “olma halinin” aslını gösteren usta-çırak ilişkimizde ustam MBSR eğitmenim Duygu BADUR’a, BADUR ailesine ve Mehmet BADUR Eğitim ve Kültür Vakfı’na minnetlerimi sunarım.

Lisans hayatımdan beri her sürecimde yanımda olan, bazen benden çok beni düşünen, her daim omzumda elini hissettiğim, yolculuğuma yön veren değerli hocam Prof. Dr. Şakire OCAK KARABAY’a çok teşekkür ederim. Programın geliştirilmesi, değerlendirilmesinde ve yorumlarıyla programımı daha kapsamlı hala getirmemde büyük destekleri olan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim Bölümü Öğretim Üyelerine ve çalışmama katılan diğer değerli alan uzmanlarına, öğretim üyelerine katkıları için çok ama çok teşekkür ederim. Bununla birlikte veri analizi sürecinde desteklerini benden esirgemeyen Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK’e teşekkür ederim.

Bu süreçte araştırırken, çalışırken, yapabilirken veya yapamazken en büyük destekçim lisanstan beri birlikte yürüdüğümüz canım arkadaşım Bilge Nur KANBUR’a, Zorluklarımı göğüslediği, beni dinlediği için Gülcan ÇABUK teyzeme ve beni hep desteklediği Fatma ÜNLÜ teyzeme, biricik anne yarılarıma, teşekkürü borç bilirim. Canım

teyzelerimin güzel ailelerine (benim ailelerime) varlıkları için, süreci tamamlıyor olmamda bana güvenen ve büyük destekleri olan Ali EŐKI'ye, İbrahim BAŐKURT'a teşekkür ederim. Ayrıca benim ilham kaynağım, yeğenim Bilgehan Yusuf GÜNSER'a benim oyun arkadaşım olduğu için o kocaman kalbine teşekkür ederim. En minik aile üyemiz yeğenim Timurhan Mustafa GÜNSER'e bana mezuniyet hediyesi olarak gelip elimi tuttuğun için teşekkür ederim.

Son olarak benim gökyüzünde 3 meleğim var. Bana armağan 3 melek. Bu süreçte gökyüzünde bana destek olduklarını bildiğim için ilerleyebiliyorum. Birbirimize olan koŐulsuz sevgimizle ayakta, buradayım. Onların varlığıyla Merve'yim. Bana sevmeyi öğreten anneanneme, benim sığınağım olan dedeme ve kalbim, hayatım, güçlü olmayı öğreten, hayal kurmamı ve gerçekleŐtirmemi isteyen melek kadın anneme sonsuz teŐekkürler. Bu tezi bu sebeple hayatımın anlamı, meleğim, annem Elif BAŐKURT'a ithaf ediyorum.

Merve YILDIRIM

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 48-66 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK BİLİNÇLİ FARKINDALIK (MINDFULNESS) TEMELLİ AKRAN İLİŞKİSİ PROGRAMI ÖNERİSİ

Merve YILDIRIM

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR

İkinci Danışman: Prof. Dr. Raziye Bilge UZUN

18/04/2022,86

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemine çocukların akran ilişkilerini geliştirmek ve olumlu sosyal davranışları kazandırmaya yönelik Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı'nın tasarlanması ve alan uzmanları tarafından değerlendirilmesidir. Araştırmada karma araştırma modelinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Türkiye'nin okul öncesi eğitim, program geliştirme, eğitim programları, sosyal duygusal öğrenme alanında çalışan alan uzmanları oluşturmaktadır. Araştırmadaki veri toplama araçları "Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı Öğeleri Değerlendirme Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu" oluşturmaktadır. Tasarlanan Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programının uygulanabilirliği ve etkililiğini görmek amacıyla etkinliklerin pilot uygulaması Çanakkale il merkezinde ikamet eden ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezinde (ÇABAÇAM) öğrenimine devam eden 48 ile 66 aylık 15 çocukla gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama kapsamında çocukların "başkalarına karşı yardımsever olma" becerisinin en çok ilerleme gösterdiği, "öz denetimli davranma" becerilerinin ise en az geliştiği görülmektedir. Nicel veriler çok yönlü rasch analizi ile analiz edilirken nitel veriler içerik analiz kapsamında yorumlanmıştır. Araştırma

bulgularına göre programın öğelerini değerlendirmede kullanılan ölçütlerin katılık (zorluk) ve cömertlik (kolaylık) bakımından farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca alan uzmanları programın öğelerin büyük bölümünü kapsadığını ancak bazı öğeleri ise kapsamadığı nicel veriler doğrultusunda saptanmıştır. Araştırmada alan uzmanlarının programın hedef, içerik ve öğrenme-öğretme süreci alt boyutlarının geçerliliğinin (>.80) yüksek olduğuna, değerlendirme alt boyutunun yetersiz olduğuna dair ve aile katılımına yeteri kadar yer verilmediğine yönelik görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Programın yüksek geçerlilik oranı ile (>.88) sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştireceği ayrıca akran ilişkileri ile ilgili temel/önemli konuları kapsadığı ve olumlu sosyal davranışlarını geliştirmesine ve akran kabulünü gerçekleştirmeye uygun olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık, okul öncesi eğitimi, akran ilişkisi, program tasarısı

ABSTRACT

PROPOSAL FOR MINDFULNESS BASED PEER RELATIONSHIP PROGRAM OF 48-66 MONTH OLD CHILDREN WHO CONTINUE IN PRESCHOOL EDUCATION

Merve YILDIRIM

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Early Childhood Education

Advisor: Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR

Co-Advisor: Prof. Dr. Raziye Bilge UZUN

18/04/2022,86

This dissertation aimed to design and evaluate the Mindfulness-Based Peer Relationship Program which developed peer relations and positive social behaviors in preschool children, and to evaluate it by field experts. In this research, a sequential explanatory design from the mixed research model was used. The study group of the research consisted of field experts working in Turkey's pre-school education, curriculum development, educational programs, and social emotional learning in the 2020-2021 academic year. The data collection tools in the research were "Mindfulness Based Peer Relationship Program Elements Evaluation Form" and "Semi-structured Individual Interview Form". In order to see the feasibility and effectiveness of the designed Awareness-Based Peer Relationship Program, the activities were piloted with 48 students residing in Çanakkale city center and continuing their education at Çanakkale Onsekiz Mart University ÇABA Multi-Purpose Early Childhood Education Center (ÇABAÇAM). It was carried out with 15 children aged 66 months in the 2020-2021 academic year. Within the scope of the pilot study, it was observed that the children's "helping others" skills developed the most and their "self-control" skills developed the least. Qualitative data were interpreted within the scope of content analysis, whereas quantitative data were analyzed with multi-facet rasch analysis. This study showed that it has been evaluated that the criteria used to evaluate the elements of the program differed in terms of strictness (difficulty) and generosity (ease). Thus, field experts determined that the program covers

most of the items, but some items did not, in accordance with the quantitative data. This study revealed that the field experts indicated that the validity of the program's goal, content and learning-teaching process sub dimensions ($>.80$), was high, that the evaluation sub-dimension was insufficient and that there was not enough room for family participation. It has been stated that the program would improve social emotional learning skills with its high validity rate ($>.88$), it also covered not only basic but also prominent issues related to peer relations. It was suitable for developing positive social behaviors and realizing peer acceptance.

Keywords: Mindfulness, preschool education, peer relationship, program design



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xiv
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.8. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness).....	10
2.1.1. Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)	10
2.1.2. Budizm Tarihi ve Bilinçli Farkındalık ile Bağlantısı.....	10

2.1.3. Batı Kültüründe Bilinçli Farkındalık (Mindfulness).....	11
2.1.4. Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness).....	12
2.1.5. Çocuklar İçin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)	13
2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Bilinçli Farkındalık (Mindfulness).....	14
2.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim.....	16
2.2.1. Sosyal ve Duygusal Gelişimin Desteklenmesi	19
2.2.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ)	20
2.2.3. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Tarihi.....	21
2.2.4. Vygotsky ve Yakınsak Gelişim Alanı	24
2.2.5. Akran Statüsü-Akran Kabulü	25
2.2.6. Akran İlişkisi	26
2.3. Çocuklar için Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Sosyal ve Duygusal Öğrenme.....	28
2.4. İlgili Araştırmalar.....	29
2.4.1. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)	29
2.4.2.Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Akran İlişkisi	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi.....	41
3.2. Çalışma Grubu	41
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	44
3.3.2. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran Programı Öğeleri Değerlendirme Formu	44
3.3.3.Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu	44
3.3.4. Okul Öncesi Döneme Yönelik Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran İlişkisi Programı.....	48
3.4. Verilerin Analizi	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1.	Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	52
4.2.	İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	57
4.3.	Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	59
4.4.	Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	61
4.5.	Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	64

BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.	Tartışma.....	69
5.2.	Sonuçlar.....	72
5.2.1.	Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar.....	73
5.2.2.	İkinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar	73
5.2.3.	Üçüncü Alt Amaca Dair Sonuçlar	73
5.2.4.	Dördüncü Alt Amaca Yönelik Sonuçlar.....	73
5.2.5.	Beşinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar	74
5.3.	Öneriler.....	74
	KAYNAKÇA.....	76
	EKLER.....	I

SİMGELER VE KISALTMALAR

SDÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği)
AB	Avrupa Birliği
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
MBP	Mindfulness-Based Programs (Mindfulness Temelli Programlar)
MBSR	Mindfulness-Based Stress Reduction (Mindfulness Temelli Stres Azaltma)

TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Doğumdan 7 yaşına kadar çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi	16
Tablo 2	SDÖ ve Mindfulness	28
Tablo 3	Katılımcıların (Alan Uzmanlarının) Çalışma Alanlarının Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı	42
Tablo 4	Katılımcıların (Alan Uzmanlarının) Unvanlarının Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı	43
Tablo 5	Katılımcıların (Alan Uzmanlarının) Deneyim Süresi Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı	43
Tablo 6	Mindfulness Temelli Akran Programı Öğeleri Değerlendirme Formu Kapsam Geçerlik Oranları	52
Tablo 7	Puanlayıcıların Puanlama Performanslarına İlişkin Ölçüm Raporu	59
Tablo 8	Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Ölçüm Raporu	61
Tablo 9	Jürilerin Mindfulness Temelli Akran Programının İçeriğinde Düzeltilmesi Gerektiğini İfade Ettiği Konular	65
Ek Tablo 1	Haftalık Akış	I
Ek Tablo 2	Alan Uzmanları Kişisel Bilgiler	XIV
Ek Tablo 3	Çocuklar İçin Mindfulness Araştırmaları	XVI
Ek Tablo 4	Mindfulness Temelli Akran Programı Pilot Uygulaması Analizi	XXI

ŒEKİLLER DİZİNİ

Œekil No	Œekil Adı	Sayfa No
Œekil 1	Veri Kalibrasyon Haritası.	58



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ile ilgili açıklamalara, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilinçli farkındalık (mindfulness); şu ana dikkati getirerek, an ve anda yaşanan deneyimlerin fark edilmesini sağlayan bilinçli bir hal olarak tanımlanmaktadır. Yaşanılan deneyimi olumlu ya da olumsuz olarak yargılamadan, tepki de bulunmadan fark etmektir (Bishop, 2004; Kabat- Zinn, 2019). Bu bilinçlenme halinde bastırılmadan, yargılanmadan kaçınılmadan veya reddedilmeden kabul edilmekte olan olumlu ve olumsuz tecrübeler; kaygı, öfke, üzüntü gibi olumsuz yaşantılara dayanma kapasitesini arttırmaktadır (Demir, 2014). Çünkü bireyin kabul etmediği zorlayıcı duygular ve durumlar; belleği, ahlaki davranışları ve sosyal gelişimi olumsuz etkilemektedir (Atalay, 2019). Bilinçli farkındalık becerisi; açık yüreklilik, merak, nezaket, sabır, sebat ve uygulama sırasında ortaya çıkanların kabulü gibi tavırlarla uygulanan belirli eğitim teknikleriyle geliştirilebilmektedir (Grossman, 2015).

Bilinçli farkındalık eğitimi; çocukların ve gençlerin daha yaratıcılığı yüksek olmasına, prososyal davranışlarında artmasına, iyi bir psikolojik sağlık ve sağlıklı akran ilişkileri oluşturmaya katkı sağlamaktadır (Rempel, 2012). Kabat-Zinn (1994); Bilinçli farkındalık pratiklerinin bireyin akranlar ve diğerleri ile daha fazla güven, yakınlık hissetmesini sağlamakta ve strese sebep olan faktörlere tehdit olarak değil zorluk olarak yaklaşma yeteneğinin artmasını desteklediği vurgulanmaktadır. Bu durum, düşüncelerin ve duyguların yargısız olarak görülmesi ve dürtüsel olarak tepki verilmemesinin gelişmiş bir yetenek olan bilinçli farkındalık hali ile ilişkili olabilmektedir. Bu alanda çalışmakta olan araştırmacılar ve teorisyenler, bu eğitimin, akranlarla olumlu ilişkiler geliştirme ve ilişki sürdürme kapasitesini, duyguları düzenleme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirerek sosyal ve duygusal refahı artırdığını ifade etmektedir (Cohen, 2006). Bilinçli farkındalık uygulamaları başlangıçta sadece klinik çalışmalarda kullanılırken, günümüzde eğitim

alanındaki ilgili araştırma bulgularına bakıldığında, klinik çalışmalarla birlikte eğitimde de yararlı olduğu ön plana çıkmaktadır (Atuesta de Greiff, 2020).

Çocuklar doğum itibariyle başta bilinçli farkındalık konusunda küçük profesyoneller iken büyüdükçe farkında olma becerisini unutmakta veya farkında olmaksızın kullanmayı bırakmaktadırlar (Snel, 2018). Ancak bilinçli farkındalık becerisini kullanmaya devam eden veya becerisi geliştirilen çocuklar başkalarına karşı empati kurmakta ve şefkatli davranmaktadırlar (Greenberg, 2014). Bilinçli farkındalık pratiklerinin devam ettirilebilir olması ve etki etmesi için yetişkin olunması beklemek gibi bir ön koşul yoktur (Atalay, 2019). Çocuklar bilinçli farkındalık pratiklerini yapabilmekte ve bu alanda eğitimlere de katılabilmektedir (Biegel vd., 2009; Lee vd., 2008). Atuesta de Greiff (2020), bilinçli farkındalık becerilerinin öğretiminin her seviye sınıfta kullanabildiğini ancak ne kadar erken kullanılmaya başlanırsa o kadar çocukların gelişimi için o kadar iyi olacağını savunmaktadır.

Çocuklar için bilinçli farkındalık eğitimi çoğunlukla çocukların deneyimlerine yönelik farkındalığı artırmak için küçük grup etkinliklerini içermektedir (Flook vd., 2010). Bilinçli farkındalık eğitimlerinin çocukların okuldaki performansı (Thierry vd., 2016), sosyal ve duygusal gelişimleri (Moreno-Gomez ve Cujeda, 2019) dahil olmak üzere birçok boyutta kalıcı, olumlu etkileri olduğu gözlemlenmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocukların yaşamı boyunca uygulayabilmeleri için bilinçli farkındalık eğitimi almaları büyük önem taşımaktadır (Çollak, 2018). Ayrıca Burke ve Hawkins' e göre (2012) eğitsel bir araç olarak bilinçli farkındalık eğitiminin, çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerini (SDÖ) artırmayı desteklemek için kullanılan en güçlü uygulamadır. İlerleyen yıllarda çocuk gelişimi ve eğitiminin temelini oluşturan yaşam becerileri arasında önemli bir yere sahip olacağı ön görülmektedir (Hassed, 2016).

İnsan sosyal bir varlıktır (Blakemore, 2010). İnsanın ilk olarak sosyal ilişki kurduğu kişiler ise ebeveynleri/bakım verenlerdir (Slee ve Skrzypiec, 2016). Ebeveynlerinden ayrıldığı ilk an olan okul öncesi eğitimde akranları onlar için ilk sosyal topluluk olduğu bilinmektedir (Gülay, 2010). Bu yüzden çocuklar anaokulu çağında çok fazla sayıda akranla etkileşim kurmak zorunda kalmaktadır (Power, 2000). Bu süreçte akranlarıyla

etkileşim kurarlarken onlardan birçok şey öğrenirler ve bu ilişki yaşamlarını birçok farklı şekilde etkilemektedir (Slee ve Skrzypiec, 2016).

Okul öncesi dönemindeki bireylerin yeni arkadaşlar edinip bu kişiler tarafından kabul edilmeleri çocukların bu dönemdeki arkadaşlık başarılarıyla ilgili olmaktadır (Ladd vd., 1999). Akran ilişkilerinde kabul edilen/dışlanan bireyler itibar ya da sosyal statü geliştirmeye başlamaktadır (Quinn ve Hennessy, 2010). Bu dönemdeki kurulan olumlu akran ilişkileri, ilerleyen zamanlarda sosyal başarıları (Raikes vd., 2013; Howes, 2009) ve akademik başarıları olumlu yönde etkilemektedir (Raikes vd., 2013).

Çocukların okul öncesi döneminde akranlarıyla olan ilişkilerinde yaşadıklarını problemler ileri zamanlarda onları sosyal uyumsuzluk ve davranış bakımından riskli bir hale getirmektedir (Brown vd., 2001). Ayrıca akran ilişkileri, kişinin çocukluktan yetişkin bir birey olana kadar gelişimini başarı ile geçirmesi için hayati bir önem taşır. Kişinin sosyal, fiziksel ve bilişsel becerilerin gelişimsel farklılıklarına göre akran ilişkisinin yapısı; akran davranışlarını ve etkileşimlerini cevaplama, yorumlama ve akıl yürütme becerilerindeki değişiklikler sebebi ile okul öncesi dönemde önemli düzeyde değişmektedir (Fabes vd., 1999). Bununla birlikte birçok çalışma akran grubu tarafından reddedilen/dışlanan çocukların; yalnızlık, mağduriyet, akıl sağlığı sorunları, antisosyal davranış ve suç dâhil olmak üzere hem eşzamanlı hem de gelecekte bir dizi uyum sorunu ile karşılaşabileceklerini ifade edilmektedir (Bierman, 2004). Bu yüzden çocuklara kazandırılacak bazı sosyal beceri ve yetkinlikler onların sosyal kabullerini geliştirirken aynı zaman da arkadaş edinmelerine de yardımcı olmaktadır (Erdley vd., 2001; Ladd vd., 1997). Arkadaşlıkların oluşmasını ve devam ettirilmesine ortam oluşturan okul öncesi eğitim kurumları zengin bir akran kültürüne sahiptir (Bagwell ve Schmidt, 2013).

Akranlar ile etkileşime geçme birçok çocuk için bebeklik döneminde yürüme becerisinin kazanımı ile başlamaktadır (Dunn, 2004). Buna bağlı olarak çocukların çeşitli gelişim alanlarında meydana gelen gelişimlerin bireylerin arkadaşlık ilişkilerini etkilediği düşünülmektedir. Çocuk empati becerisini kazandıkça, arkadaşlarıyla yaşadığı problemleri çözüme yeteneği gelişeceği beklenmektedir (Bagwell ve Schmidt, 2013).

Çocuk akranlarıyla çocuk iletişime geçtiğinde diğer çocukların duygu ifade etmesinden de etkilenecek bunu içselleştirmeye ve öğrenmeye dönüştürmektedir. Örneğin bir çocuğun arkadaşları o çocuğun sinirinin dışı vurumuna tanık olduğunda, gözlemleri sonucunda kendi öfkelenmesinde dışı vururken karşılık vermesi mi yoksa geri çekilmesi gerektiğini fark etmektedir. Bu sebeple akranların duygularını ifade etmesi hem kişilerarası beceriler hem de içsel olarak önemlidir (Denham ve Burton, 2003).

Bu bilgiler ışığında çocukların bilinçli farkındalık becerisini geliştirecek etkinliklere katılması, akran ilişkilerinde de olumlu yönde iletişim kurmaları; gelecek yaşantılarında sosyal ve duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Thierry vd., 2022). Ancak literatür incelendiğinde çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyen bilinçli farkındalık temelli programlar üzerinde durulurken (Schonert-Reichl vd., 2015; Lyons ve DeLange, 2016; Siripornpanich vd., 2018) sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen programlar üzerinde daha az çalışmaya (de Carvalho vd., 2017; Maloney vd., 2016) yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda alana katkı sağlaması için araştırmanın amacı bilinçli farkındalık temelli bir akran ilişkisi programının tasarlanması ve bu tasarımın alan uzmanlarının görüşlerine göre incelenmesidir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik hazırlanmış Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı tasarımının kapsamı, biçimi, uygulanabilirliği ve program tasarım basamaklarının uygunluğu konularında uzman görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik hazırlanmış Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı tasarımı öğelerinin kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri ne düzeydedir?

2. Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı tasarısı öğelerinin çok yüzeyli rasch modeli ile incelenmesi sonucundaki logit değerleri ve veri kalibrasyon haritasında dağılım nasıldır?

3. Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik hazırlanmış Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı tasarısı öğelerini puanlayan puanlayıcıların katılık/cömertliklerine ait istatistiksel bilgileri hangi düzeydedir?

4. Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik hazırlanmış Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı tasarısının değerlendirildiği öğelere ilişkin ölçüm raporu nasıldır?

5. Alan uzmanlarının okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik hazırlanmış Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programının yer alan konulara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Çocukların akran ve arkadaşlık ilişkisi becerileri; aile, okul ve toplum da dahil olmak üzere çocukların çevresiyle ilişkilerinin gelişmesini ve işleyişini etkilemektedir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Bu beceriler; olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, başkalarıyla işbirliği içinde çalışma ve problemleri barışçıl bir şekilde çözme becerilerini içermektedir (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2013).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaklaşık %20 'si zorlu davranışlarda bulunmaktadır (Pianta ve Caldwell, 1990). Bu çocuklar sosyal yetkinliğe ulaşamadıkları zaman ve durumlarda gelecek yıllarda problemleri davranışları artmaktadır (Bornstein vd., 2010). Çocukların sosyal yetkinliklerinin gelişmesinde akran ilişkileri önemli ölçüde etkili olmaktadır. Okul öncesi dönemde sosyal yeterlilikteki başarının yaşamın sonraki dönemlerinde prososyal olmayan davranışları azalttığına dair bulgular bulunmaktadır (Joseph vd., 2016). Bilinçli farkındalık başkalarına uyum sağlamayı kolaylaştırmaya yardımcı olmaktadır. Bilinçli farkındalık temelli programların çocukların olumlu sosyal

davranışlarını desteklediği (Schonert Reichl vd., 2014) uyumsuz davranışlarını ise azalttığı ortaya konmaktadır (Singh vd., 2013).

Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklar için bilinçli farkındalık temelli bir akran ilişkisi programının tasarlanması ve tasarlanan bu programın kapsamı, biçimi, uygulanabilirliği ve program tasarım basamaklarının uygunluğu konularında alan uzmanları tarafından değerlendirmelerinin incelenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de 2018 Yılında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (Programme for International Student Assessment [PISA]) katılan öğrencilerin %24'ü bir ay içerisinde birden daha fazla kez zorbalığa uğradığını bildirmektedir. Bu istatistik bütün Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) ülkelerinde benzer olmakla birlikte yüksek bir değerdir. Ayrıca rapor katılımcıların yaklaşık olarak %81'i bazen veya her zaman mutlu, yaklaşık %13'ü ise her zaman üzgün hissettiklerini belirtmektedir. PISA katılımcısı diğer ülkeler ve ekonomiler ile karşılaştırıldığında, Türkiye'deki katılımcıların en zayıf olumlu duygulara sahip oldukları görülmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019).

Okul öncesi eğitime yapılan yatırımların; çocukların yaşam süreleri boyunca sağlığı artırma ve riskli davranışları azaltma, böylece genel toplumsal maliyetleri azaltma potansiyeli vardır (Flook, 2015). Eğitimlerle problemleri önceden görüp önlem almak, eğitim programlarına bu problemlere göre belirlemek bu yüzden önemlidir. Birçok siyasi ve eğitimci tarafından ulusal eğitim programına bilinçli farkındalık programlarının dahil edilmesi batı eğitim geleneğine uymuyor gibi görünmektedir. Ancak bilinçli farkındalık; eğitim alanlarında laik, çocuk gelişimini destekleyen bir akım olarak ifade edilmektedir (Ruiz, 2017).

Alan yazınındaki araştırmacılara göre, küçük çocuklarda davranış problemlerinin görülme sıklığı günden güne artmaktadır. Mevcut tahminler çocukları %7 ile %25'inin etkilendiğidir (Webster-Stratton ve Hammond, 1997). Çocuklarda davranış problemlerinin sıklıklarının artması, dikkat sürelerinin kısılması, empati yapma becerilerinin azalması, akran zorbalığının çoğalması bu konularda önlem alınması gerekliliğini söylemektedir.

Çocukların bilinçli farkındalık becerisi erken yaşlarda yaşamlarında özümsemeleri sağlamak erken müdahale olarak görülmektedir (Atalay, 2018). Bu sebeple öngörülen problem durumlarında mindfulness ile önlem alınmalıdır. Flook (2010) ocuklar için bilinçli farkındalık programlarının popülaritesi hızla artmış olsa da okul öncesi dönemine yönelik geliştirilen programlar bu tür uygulamaların etkileri üzerine deneysel araştırmalar oldukça az olduğunu, ilk çalışmalar ise çocukların birçok gelişim alanını desteklediğini gösterdiğini ifade etmektedir.

Bilinçli farkındalık programları çocukların öz-farkındalıklarının gelişmesine destek olarak duygularını fark etme, ifade etme, düzenleme becerilerini kazanması, kaygılarının azalması, öz-düzenleme becerilerini kazanmalarına bu doğrultuda 21.yy'da çocuklardan beklenen becerileri (Kay ve Greenhill, 2011) geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Okul ncesi dönemdeki çocuklarının akran ilişkilerinin iyileştirilmesi için gerçekleştirilen çalışmalar literatürde oldukça önemli bir yere sahiptir. Sosyal duygusal öğrenme ile akran ilişkilerinin desteklendiği çalışmalar incelendiğinde Alternatif Düşünce Stratejilerini Destekleme (ADSD) programı (Ocak ve Arda, 2011), Strong Start programı (Gunter vd.,2012) psikoeğitim ve kişilerarası beceri gelişimine odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte SD programları somut beceriler geliştirmeyi çabalamaktadır. Ancak mindfulness programlarına bakıldığında ise "kas hafızasını" desteklemeye yönelik dikkat pratikleri ile somut becerilerin geliştirmeyi abalamadan örtük öğrenmenin sağlandığı bir programdır (Brensilver, Mindful Schools, t.y.) Bu doğrultuda SD programlarından farklı olarak bilinçli farkındalık temelli programlarının okul öncesi döneminde az ve yeterli olmaması dolayısıyla çocukların akran ilişkilerini geliştirmesinin amaçlandığı bilinçli farkındalık temelli bir akran ilişkisi programı tasarlanmıştır. Bu alışma ilerideki okul öncesi dönem çocukları için bilinçli farkındalık ile ilgili çalışmalara referans olması için önemli olmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, çalışma grubu (alan uzmanları) amaçsal örnekleme yöntemi ile seçildiği için örnekleme kapsamında sınırlıdır.

Program değerlendirme öğeleri oluşturulan Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı Öğeleri Değerlendirme Formu maddeleri ile sınırlıdır.

COVID-19 pandemisi sebebiyle Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı pilot uygulaması katılımcıları Çanakkale il merkezinde ikamet eden ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezinde (ÇABAÇAM) öğrenimine devam eden 48 ile 66 aylık 15 çocukla sınırlıdır.

Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı'nda özel gereksinimi olan çocuklara yönelik uyarlamalar bulunmadığından tipik gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma Katılımcılarının Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı'nı ayrıntılı inceleyip Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı Öğeleri Değerlendirme Formu'nu istekli ve adil bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı'nın 48-66 aylık çocukların gelişim düzeyine uygun ve uygulanabilir olduğu varsayılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Araştırma kapsamında ele alınan kavramlar ve tanımlamaları yapılmıştır. Bu tanımlamalar aşağıdaki gibidir;

Akran: Diğer bireylerle aynı yaşta olan, aynı sosyal konuma veya aynı yeteneklere sahip olan bir kişi olarak ifade edilmektedir (Cambridge, t.y)

Akran İlişkileri ve Arkadaşlıklar: Çocuklar arasındaki ortak ilgi alanları ve paylaşılan benzerlikler sonucunda oluşan ilişki yapısıdır (Majors, 2012).

Bilinçli Farkındalık (Mindfulness): Mevcut düşüncelerimizin, duygularımızın ve duyularımızın bilinçli bir şekilde farkında olmak ve bu farkındalığı yargısız bir şekilde açıklık ve merakla kabul etmektir (Hawn Foundation, 2011).

Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Pratikleri: Bilinçli Farkındalık uygulamalarının tamamı farklı türlerde meditasyon uygulamalarını içermektedir. Düzenli fiziksel egzersizle bedensel esnekliği geliştirilebileceği gibi, bilinçli zihinsel uygulamalarla bilişsel esneklik kazanılmaktadır (Siegel vd., 2009)

Çocuklar için Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Eğitimi: Çocuğun Düşünce, duygu ve duyularını fark ederek pasif dikkati aktif dikkate dönüştürerek çocuğun birçok gelişimini destekleyen eğitim sürecidir (Kanagy-Borofka, 2013).

Sosyal Davranış: Çocuklar, akranları ve çevrelerindeki diğer bireyler arasındaki etkileşimler olarak ifade edilmektedir (Alvin vd., 2016).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, problem durumu ve araştırmanın konusuyla ilgili kavramlar, kuramlar, modeller ele alınarak araştırmaya dayanak oluşturan kuramsal ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma konusu çerçevesinde ilgili literatür genelden özele bir sıra ile verilmiş, araştırma konusu hakkındaki ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

2.1.1. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Kavramının Batı Kültürüne Girişi

Geçmişten günümüze kadar birçok insan, toplumun ruhsal büyüme ve daha derin bir bağlantı elde etmek için bir çözüm olarak yalnızlığı, yavaşlamayı ve sessiz düşünmeyi desteklemesi gerektiğine inanmaktadır (Lightman, TED, 2018). Eğitimde ise maneviyat ele alındığında; çocuğun hem bedenini hem de zihnini bir bütün olarak ele almakta çocuğun manevi düşüncesi, eğitime yeni bir bakış açısı olarak görülmektedir. Manevi bir bakış açısıyla öğrenmek, insan varlığının bir parçası olarak gereklidir ve artık öğrenmeden çıkarılamaz (Miller, 2002). Maneviyat ve tefekkür uygulayıcıları okulların, eğitimcilerin ve öğrencilerin daha dikkatli ve maneviyata sahip bir yaşam yaratmak için farkındalığını arttırmada nasıl rol oynayabileceğini merak etmektedirler. Bu, okullarda genel bir refah duygusunu artırmak için insanların daha basit ve sürdürülebilir yaşama, nihayetinde doğu bilgeliği ile çağdaş yaşam arasında geçiş yapma ihtiyacına odaklanmaktadır (Weare, 2013).

2.1.2. Budizm Tarihi ve Bilinçli Farkındalık ile Bağlantısı

Budizm'in Batı'ya aktarımı; seyahat, teknoloji ve hem Hindu hem de yoga uygulayıcıları olan insanların Hindistan'dan göçü dahil olmak üzere çeşitli şekilde gerçekleşmiştir. (Fitzgerald, 2019). Bilinçli farkındalık pratikleri, birinci yüzyıla kadar eski Asya uygulamalarında ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu pratikler Budizm kişiyi bencillikten aydınlanmaya dönüştürücü bir deneyime yönlendirmektedir. Bilgi ve ahlak ararken, bencillik; “isteyen zihin” ve “acı çekmenin” ortadan kaldırılmasıyla, kendinden daha büyük bir şeyin parçası olma bilincinin artmasını ortaya çıkararak azalmaktadır. Kişisel

bilinçli farkındalık pratikleri, kişinin zihni ve bedeni bütünleştirmek için kullanılan çeşitli tekniklerle derin bir konsantrasyon ve zihinsel sakinlik duygusu geliştiren Budizm uygulamalarının içinde yer almaktadır (Keown, 2013). Seküler farkındalığın temel tekniği ise ya formal bir meditasyon pratiği ya da günlük faaliyetlere farkındalık getirmenin informal uygulaması yoluyla, şimdiki anın farkında olma durumudur (Fitzgerald, 2019).

2.1.3. Batı Kültüründe Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Bilinçli farkındalık, eğitim alanında nispeten yeni bir terim olsa da uygulaması Budist kültüründen, binlerce yıl öncesinden gelmektedir. Bilinçli farkındalık; şimdiki ana, kabul edici, yargılayıcı olmayan bir şekilde dikkat etmenin ve öz-düzenlemenin bir kombinasyonu olarak açıklanmaktadır (Burg vd., 2012).

Bilinçli farkındalık kavramını batı toplumuna kazandıran ve bu alandaki ilk bilimsel çalışmaları yapan Jon Kabat-Zinn (2011), “Belirli bir şekilde dikkat etmek: bilerek, şu anda ve yargılayıcı olmaksızın” (s.291) olarak tanımlama yapmaktadır. Kabat-Zinn’e göre Bilinçli farkındalık terimi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, farkındalığın pasif değil aktif bir süreç olduğunu ifade etmekte ve aktif dikkate vurgu yapmaktadır. İkinci bölümde ise geçmiş ya da gelecek zamanı değil şimdiki zamanın önemine dikkat çekmektedir. Son bölümde ise şimdiki anda edinilen deneyimin iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, önemli ya da önemsiz olduğunu düşünmeden, yargılayıcı olmadan, kabul edici yaklaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Hem iç faktörlerden (bedensel duyumlar, düşünceler, duygular vb.) hem de dış faktörlerden (çevrede bulunan sesler, kokular vb.) kaynaklı uyaranları keşfetmeyi ve deneyimlemeyi merkeze almaktadır. Bilinçli farkındalık pratiklerini uygulayan bireyler mevcut içsel ve dışsal deneyimlerin farkına varırken deneyimlerini gözlemlemekte, kabul etmekte ve başka bir şimdiki anı deneyimleyebilmek adına deneyimlerini bırakabilmektedirler (Hooker ve Fodor, 2008).

Bishop (2004) ise bilinçli farkında olunan anları tepki vermeden, iyi ya da kötü olarak yargılamadan deneyimlerin fark edilmesi için sürekli dikkatin kullanılmasıyla duysal deneyimlere, düşüncelere ve duygulara farkındalığın getirilmesi süreci olarak açıklamaktadır. Bilinçli farkındalık aynı zamanda bilişsel bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bireyin kendi iç ve dış süreçlerini gözlemlemesini içermesinden dolayı

bilişüstü ile ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte, durumlara birçok perspektiften bakmayı desteklediği için bilişsel esneklikle de bağlantılıdır. Ayrıca, daha fazla katılım gösterme, görevlerden/işlerden zevk almaya yol açabilecek daha yüksek bir dikkat seviyesini teşvik etmektedir (Goalen, 2013).

Nieminen ve Sajaniemi (2016) tarafından bilinçli farkındalık pratiklerinin amacı dikkatin öz yönetimini geliştirmek, konsantrasyona teşvik etmek, duygusal öz düzenlemeyi artırmak ve sosyal ve duygusal dayanıklılığı geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Günlük yaşam boyunca bilinçli farkındalık pratiklerini uygulamak, rutin faaliyetlerle uğraşırken her zaman dikkatin nereye odaklandığının farkında olma hali olarak açıklanmaktadır. Aynı zamanda bilinçli farkındalık, kişinin kendisiyle ilişkisini geliştirmesine ve öz kontrolünü geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Quinn ve Hennessy, 2009).

2.1.4. Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Son yirmi yılda Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Programlar (Mindfulness-Based Program [MBP]) oldukça çeşitlenmektedir. Farkındalık Temelli Stres Azaltma (Mindfulness-Based Stress Reduction [MBSR]), bilinçli farkındalık temelli programlar içinde ilk ve öncü programdır. MBSR, kronik psikosomatik sorunları olan bireylerin sağlıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Bohlmeijer vd., 2010). Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (Mindfulness-Based Cognitive Therapy [MBCT]) ise MBSR'ın depresif nüksetme becerileri yüksek olan kişilere iyi kalmalarını öğretmek için geliştirilmiş bir uyarlamasıdır ve etkili olduğu görülmektedir (Kuyken vd., 2016). Ayrıca farklı gruplar ve amaçlar doğrultusunda Mindfulness Temelli Doğum ve Ebeveynlik (Mindfulness-Based Childbirth and Parenting [MBCP]) Programı (Duncan ve Bardecke, 2010), Mindfulness Temelli Yeme Farkındalığı (Mindfulness-Based Eating Awareness [MB-EAT] programı (Kristeller ve Wolever, 2011), Mindful Ebeveynlik Programı (Mindful Parenting Program [MPP]) (Bögels, Lehtonen ve Restifo, 2010) gibi farklı düzeylerde araştırma kanıtına sahip çok sayıda bilinçli farkındalık temelli programlar geliştirilmektedir.

Yetişkinler için bilinçli farkındalık temelli programlar genellikle 8 hafta sürmektedir ve haftada 2-3 saatlik grup seansları yapılmaktadır. Bu oturumlar sırasında

eğitmen belirli bir bilinçli farkındalık pratiğine ve pratik ile ilgili teorik bilgilere değinmektedir (Grossman vd., 2004). Pratiklerde kabul, sevgi dolu şefkat ve şükran gibi konular farkındalıkla ilişkilendirilip, desteklemektedir (Kabat-Zinn, 1990). Oturumlarda formal bilinçli farkındalık pratiklerine (örneğin, oturma meditasyonu, beden taraması vb.) veya informal olmayan pratiklere (örneğin, farkındalıkla iletişim, rutin faaliyetlerde farkında olma vb.) yer verilmektedir. (Meiklejohn vd., 2012).

Farklı gruplarda bilinçli farkındalık temelli programların etkilerini inceleyen araştırmalarda bireylerde yönetici işlevlerin gelişmesinde (Chambers vd., 2008; Flook vd., 2010), duygu düzenleme becerilerin artışında (Broderick ve Metz, 2009) bireylerin anksiyete, depresyon ve stres semptomlarında azalmasında (Baer vd., 2012; Grossman vd., 2004; Shapiro vd., 2008) etkili olduğu gözlemlenmektedir. Bulgular bilinçli farkındalık pratiklerinin kontrollü düzenleyici beceriler (duygu düzenleme, yukarıdan aşağıya bilişsel süreçler olarak bilinen yürütücü işlevler vb.) veya davranış üzerindeki otomatik etkiler (anksiyete, depresyon, stres belirtileri vb.) düzeyinde ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.1.5. Çocuklar İçin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Bilinçli farkındalık kavramının 21 yy. ihtiyaçları sebebiyle popüler olması ve klinik ortamlarda faydaları kanıtlandığı için eğitimciler bilinçli farkındalık pratiklerine ihtiyacı olan çocuklara yardım etmekle birlikte çocukların iyi oluş halini de desteklemeye yönelik programlar geliştirmektedir (Maffini, 2019). Bilinçli farkındalık programlarında yer alan mekanizmanın hem yetişkinler hem de çocuklar için benzer olduğu düşünülmekte (Zelazo ve Lyons, 2011; Zelazo ve Lyons, 2012) ve bu bağlamda çocuklara yönelik Bilinçli Farkındalık temelli programların bulgularını inceleyen mevcut araştırmalarda programlar, yetişkinler için tasarlanmış olan Farkındalık Temelli Stres Azaltma (MBSR) programı temel alınarak sınıftaki çocukların gelişim düzeylerine ve belirli yaş gruplarının ihtiyaçlarına göre uyarlanmaktadır (Davidson vd., 2012; Greenberg ve Harris, 2012; Meiklejohn vd., 2012; Zelazo ve Lyons, 2012). Çocuklara yönelik bilinçli farkındalık temelli programların içerisinde yer alan bilinçli farkındalık oturumları ve pratikleri çocukların gelişmekte olan bilişsel becerileri doğrultusunda gelişimsel yaş dönemleri göz önünde tutularak gerekli uyarlamaların yapılması gerekmektedir (Burke, 2010; Davis, 2012). Örneğin, okul öncesi dönem çocuklarının düşünceleri hala somut gözlemlenebilir

olaylara odaklanmaktadır (Tuch, 2011). Bu nedenle, Hooker ve Fodor (2008) pratiklerin “açık, somut ve yönergelerde açıklayıcı” olmasını önermektedir (s.9). Ayrıca formal bilinçli farkındalık pratikleri, çocukların gelişim düzeylerine bağlı olarak öz düzenleme becerilerini hesaba katacak şekilde uyarlanmalıdır (Zelazo ve Lyons, 2012).

2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Bilinçli farkındalık pratiklerinin öz düzenlemede önemli bir rol oynayan prefrontal korteksi genişleterek beynin yapısını değiştirdiği için okul öncesi dönemdeki çocuklar için oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Lopez, 2020; Schonert-Reichl vd., 2015). Yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalık programlarına katılan çocukların programlara dahil olmayan çocuklara oranla daha sağlıklı bir uyku halinde oldukları (Flook vd., 2015), davranış problemlerinin azaldığı (Khaddouma vd., 2015; Razza vd., 2015) akademik becerilerinin gelişimine teşvik ettiği (Thierry vd., 2016) gözlemlenmektedir. Ayrıca bilinçli farkındalık programlarının çocukların duygularını tanımalarına ve kontrol etmelerine yardımcı olduğu bilinmektedir (Atuesta de Greiff, 2020). Okul öncesi dönemdeki çocuklara bilinçli farkındalık becerilerinin kazandırılmasının çocukların kendilerini daha iyi tanımalarına, bu becerileri gelecekte kullanmalarına yardımcı olmakla birlikte gelecekte çocuklardan istenilen görevleri ve sorumlulukları yapmalarına yardımcı olabilmektedir (Quinn ve Hennessy, 2009). Bilinçli farkındalık programlarının küçük çocukların iyi oluş halini arttıracak göz önüne alındığında, okul öncesi çocuklar için hangi tür bilinçli farkındalık pratiklerinin gelişimsel olarak uygun olduğunu düşünmek ve buna göre müdahaleler oluşturmak oldukça önemlidir. 4-6 yaş arası çocuklara uyarlanacak MBSR programında nefese odaklanma ve bedensel duyuların farkındalığı hususunda dikkatle durulması gerekmektedir (Li-Grining vd., 2021).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar soyut düşünemeseler de esnek, dengeli ve koordineli hareketlere sahip olma gibi gelişimsel yetenekleri, onların basit bilinçli farkındalık pratiklerine katılabildiklerini göstermektedir. Küçük çocuklar için mevcut farkındalık programları; nefes alma, dikkate ve/veya duyuşal deneyimlere odaklanma (Schonert-Reichl vd., 2015), yoga pratikleri yapma (Razza vd., 2015), şefkate odaklanma gibi etkinlikleri içermektedir (Flook vd., 2015; Thierry vd., 2016). Çocuklarla bilinçli farkındalık pratiklerini belirli sınıf rutinlerine dönüştürmek, böylece mevcut rutinler

aracılığıyla bu pratikleri hayata geçirmek çocuklar için bir hatırlatma işlevi gösterebilmektedir (Fogg, 2020). Mevcut programlardan bazılarında bakıldığında ise öğretmenlerin okuldaki süreçlerin tamamına bilinçli farkındalık dahil etmeyi amaçladıkları dikkat çekmektedir (Janz vd., 2019; Razza vd., 2015).

2.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Sosyal gelişim, bir çocuğun sosyal bağlamdaki yaşantıları süresince başkalarıyla uygun şekilde ilişki kurma yeteneğini geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal becerilerin ve bağımsızlık becerilerinin gelişimini içermektedir. Çocuklar sosyal becerileri edinirken ve geliştirirken, diğer çocuklarla birlikte sosyal oyuna katılma yetenekleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Duygusal gelişim ise, bir çocuğun artan bir dizi duyguyu uygun şekilde hissetmesi ve ifade etmesi yeteneğinin gelişmesi olarak açıklanmaktadır. Kendine ve diğer insanlara söylediklerine ve yaptıklarına karşı duygusal tepkilerin gelişmesini içermektedir. Duyusal gelişim, kendimizin ve başkalarının iyiliğine katkıda bulunacak şekilde duyguları hissetme ve ifade etme becerisi olarak gelişim göstermektedir (Neaum, 2010).

Sosyal ve duygusal gelişim; çocuğun deneyimleri, duygularını anlaması, ifade etmesi, duygularını yönetmesi bununla birlikte başkalarıyla olumlu, ödüllendirici, anlamlı ilişkiler kurma becerisini kazanma süreci olarak ifade edilmektedir (Cohen vd., 2005). Çocuklar, sosyal ve duygusal gelişimleri bağlamında, kendilerinden beklenen olumlu davranışları öğrenmektedirler. Çocukların bu beklentileri anlamalarının ve bu beklentiler doğrultusunda kendilerini yönetme ve kontrol etme becerilerinin gelişmesi, onların sosyal ve duygusal gelişimleri ile yakından bağlantılıdır (Neaum, 2010). Tablo 1. Neaum'a göre doğumdan 7 yaşına kadar çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini açıklamaktadır.

Tablo 1

Doğumdan 7 yaşına kadar çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi

Yaş	Sosyal ve Duygusal Gelişim
Yeni doğan (0-1 ay)	<p>Başkalarına bağımlıdır.</p> <p>Arama, emme ve yutma refleksleri vardır.</p> <p>Çoğu zaman uyur.</p> <p>Rahatsız edilmemeyi tercih eder.</p> <p>Gürültüden ürker, parlak olmaması koşuluyla ışığa döner.</p> <p>Açken, acısı varken veya yalnız kalırsa ağlar.</p> <p>Genellikle bakım veren kişi ile yakın temasta bulunmaktan tatmin olur.</p> <p>Ayrı bir varlıklar olarak kendisinin bilincinde değildir.</p>
1 yaş	<p>Aynada kendilerine ve çevrelerindeki şeylere bakmaktan keyif alırlar.</p> <p>İsmi bilir ve seslenildiğinde cevap verir.</p> <p>Tanıdığı bir yetişkinle benzer görme ve duyma olmaktan hoşlanırlar.</p> <p>Ailenin farklı üyelerini ayırt edebilirler ve onlarla sosyal olarak hareket edebilirler.</p> <p>El sallayarak güle güle derler.</p> <p>Daha önce kahkahalara neden olan bir şeyi tekrarlayarak karşıdaki bireylerden taktir beklerler.</p> <p>Başkalarının yaptığını gördükleri eylemleri taklit etmeye başlarlar.</p> <p>Belirli insanlara sevgiyle yanıt verirler.</p> <p>Yabancılara karşı utangaç olabilirler.</p> <p>Engellendiğinde öfke ve kızgınlık gösterirler.</p> <p>Ağlamak yerine ses çıkararak dikkat çekmeye çalışırlar.</p> <p>Basit yönergelere uyarlar.</p> <p>Başkalarının duygu durumlarını fark eder ve kendilerininkini ifade eder</p> <p>Kendilerine sevgi gösterilmişse, başkalarına sevgi göstermeyi öğrenir.</p>

2 yaş	<p>Sempati gibi duyguları gösterirler.</p> <p>Sevgi dolu ve duyarlı olma yeteneğine sahiptirler.</p> <p>Bakım verenin ilgisini isterler. İhtiyaçlarının hemen karşılanmasını talep ederler.</p> <p>Sinirli, öfkeli olduklarında veya istediklerinin hemen gerçekleşmesini istediklerinde öfke krizi geçirebilirler.</p> <p>Yemek yeme ihtiyaçlarını dile getirirler.</p> <p>Paylaşma hakkında farkındalık kazanırlar.</p> <p>Sinirli veya kızgın olduğunda yetişkinler tarafından dikkati yönlendirilebilir.</p> <p>Bazen kendi kendine yeterler ve bağımsızlardır, diğer zamanlarda yetişkinlere bağımlıdırlar.</p>
3 yaş	<p>Bakım verenleri yanındayken tanıdıkları insanlarla birlikte oldukları sürece, bakım verenlerinden uzakta kendilerini güvende hissedebilirler.</p> <p>İhtiyaçlarının karşılanmasını bekleyebilirler.</p> <p>Daha az isyankardırlar, kendilerini ifade etmek için fiziksel patlamalar yerine dil kullanırlar.</p> <p>Davranışlarını kontrol etmenin bir yöntemi olarak dikkat dağıtmaya hala yanıt verirler, ancak akıl yürütme ve pazarlığa yanıt vermeyi de öğrenirler.</p> <p>Bir dizi farklı sosyal ortam için uygun davranışı öğrenmeye başlarlar. - örneğin, ne zaman sessiz olmaları gerektiğinin ve ne zaman gürültülü olabileceklerinin fark ederler.</p> <p>Yetişkinlerin tutum ve ruh hallerini benimserler.</p> <p>Sevilen yetişkinlerin onayını isterler.</p> <p>Küçük çocuklara sevgi gösterebilirler.</p> <p>Bir şeyleri paylaşabilirler ve sıra olabilirler.</p> <p>Hayali oyunun tadını çıkarırlar.</p> <p>Deneyimlerini canlandırmak için oyuncak bebekleri ve oyuncakları kullanırlar. Hayali korku ve endişeleri olabilir.</p> <p>Bu yılın sonuna doğru utangaçlık, sinirli olma hali ve özbingç olarak ifade edilen bazı güvensizlikler gösterebilirler.</p>

4 yaş	<p>Diğer bireylere karşı çok sosyal ve konuşkan olabilirler.</p> <p>Belirli arkadaşları vardır.</p> <p>Kendinden emindirler.</p> <p>Karanlıktan korkabilirler ve başka korkuları olabilir. En yakın oldukları yetişkinlerin davranış standartlarını alırlar.</p> <p>Aşırı yorgun, hasta veya incinmiş olduklarında yetişkinlerden destek isterler.</p> <p>Çocuk gruplarıyla oynarlar – gruplar bir etkinliğin etrafında toplanma, ardından dağılma ve yeniden düzenleme eğilimi gösterirler.</p> <p>Sıra olabilirler ama sabırlı olamayabilirler.</p> <p>Dramatik oyun oynarlar.</p> <p>Ayrıntılı ve uzun süreli yaratıcı oyunlarla meşgul olurlar.</p> <p>İhtiyaçlarının karşılanmasındaki gecikmeyle başa çıkabilirler.</p> <p>Amaç ve sebat gösterirler, duyguları üzerinde biraz kontrol sahibi olurlar.</p> <p>Doğmatik ve tartışmacı olabilirler</p> <p>Bir olay için başkalarını kışkırtabilirler.</p> <p>Yaramazlık yaptıklarında başkalarını suçlayabilirler.</p> <p>Argo kelimeler kullanabilirler.</p>
5 yaş	<p>Evden ve bakıcılardan kısa ayrılıkların tadını çıkarırlar.</p> <p>Duygular üzerinde genel olarak iyi bir kontrol sergilerler. Ancak bir şey talep ettiklerinde yetişkinle tartışabilirler.</p> <p>Pazarlık temelinde disipline hala yanıt veriyorlar, gençken olduğu gibi kendi öfkelerinden kolayca uzaklaşmıyorlar.</p> <p>Yetişkinlerin onayını istemek, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık göstermek ve diğer çocuklar tarafından kabul görme arzusu vardır.</p> <p>İçselleştirilmiş sosyal kurallar, iç vicdan ve utanç duygusu gelişir.</p> <p>Çoğu zaman streslerini dışarı yansıtırlar, ancak 'mola' alarak dengelerini yeniden kazanabilirler.</p> <p>Rekabet oyunlarını takım oyunlarına tercih ederler.</p> <p>İşbirliğine dayalı grup oyununun keyfini çıkarın, ancak genellikle problem çözerken yetişkine ihtiyaç duyarlar.</p>

	<p>Övünebilirler, gösteriş yapabilirler ve tehdit edebilirler.</p> <p>Bir görevi bitirebilirler.</p> <p>Kendileriyle ilgili istikrarlı bir çerçeve geliştirdiler, cinsiyet ve statü de dahil olmak üzere kendileri ve diğer insanlar arasındaki farklılıkların giderek daha fazla farkına varırlar ve yetişkinlerin onayını isterler.</p> <p>Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık gösterirler.</p> <p>Diğer çocuklar tarafından kabul görme arzusu gösterirler.</p> <p>İçsel sosyal kurallar ve iç vicdan geliştirirler.</p>
6 yaş	<p>Daha fazla bağımsızlığa ve olgunluğa sahiptirler.</p> <p>Çok çeşitli uygun duygusal tepkiler geliştirirler.</p> <p>Çeşitli sosyal durumlarda uygun şekilde davranabilirler.</p> <p>Yemek yeme, hijyen ve tuvalet konusunda bağımsızlık için tüm temel becerilere sahiptirler.</p> <p>Kendi eşyaları hakkında asabi ve sahiplenici olabilirler.</p> <p>Asi ve saldırgan olup nöbetler geçirebilirler.</p>
7 yaş	<p>Öz-eleştirel olabilirler.</p> <p>Bezmiş asık suratlı olabilirler, kısa süreliğine denemekten vazgeçebilirler veya yaşam için çok hevesli olabilirler.</p> <p>Bakım verenlerinin aşırı yorulmalarına karşı önlem almaları gerektiğini bilirler.</p> <p>Cinsiyet gruplarının daha çok fark ederler.</p> <p>Akran grubundan daha fazla etkilenirler.</p>

2.2.1. Sosyal ve Duygusal Gelişimin Desteklenmesi

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için önemli bir dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemdeki çocuklar herhangi bir sosyal, duygusal veya davranışsal kaygıyı, stresi yaşayabilmekte, bu deneyim ilerleyen dönemlerde devam edebilmekte ve olumsuz gelişimsel sonuç riskini artırabilmektedir (Rispoli vd., 2013). Ayrıca sosyal ve duygusal gelişim becerileri yeteri kadar gelişmemiş okul öncesi çağındaki çocuklar genellikle saldırgan ve anti-sosyal davranış kalıpları sergilemekte, müdahale edilmediğinde gelecek yaşantılarında çocuk suçluluğuna ve şiddet içeren davranışlara yol

açabilmektedir (Powell vd., 2003; Wilson vd., 2001). Bu nedenle okul öncesi dönemindeki çocuklar için müdahaleleri tasarlanmanın kritik bir adımı, bu müdahalenin bir parçası olarak beklenebilecek sonuçları belirlemektir. Araştırmalar çocukların sosyal ve duygusal gelişimini ve zorlayıcı davranışlarını ele alan müdahalelerin uygulanmasının ardından çocuk, aile ve program boyutunda olumlu bulgular elde etmektedir. Bu bulgular doğrultusunda çocuk düzeyinde akademik başarılarında artış (Walker vd., 1998) ve saldırganlık, uyumsuzluk davranışlarında azalma (Strain ve Timm, 2001) gibi müdahalelerin çocuklarda olumlu sonuçları bilinmektedir. Çocukların arkadaşlıklarını, işbirliğini ve paylaşım davranışlarını kolaylaştırmaya odaklanan programlar sonucunda akran ilişkileri gelişmektedir (Denham ve Burton, 1996). Ayrıca kanıtlar, ailelerin okul öncesi ortamlarında çocuklarla eş zamanlı sosyal ve duygusal gelişim konusunda eğitime katıldıklarında çocuklar üzerindeki etkisinin, programın tek başına kullanılmasından önemli ölçüde daha büyük olduğunu ve belki de ailenin çocuğunu yetiştirme davranışlarında değişiklik olduğunu düşündürmektedir (Webster-Stratton vd., 2001, 2004). Bu bağlamda okul öncesi dönemde okuldan atılma üzerine yakın zamanda yapılan bir araştırma, okul öncesi profesyonellerinin davranış hakkında eğitim danışmanlarına erişimleri olduğunda, okuldan atılma oranlarının önemli ölçüde daha düşük olduğunu, bu da öğretmenlerin zorlu davranışlarla başa çıkmak için daha donanımlı olduğunu ve çocukların okula devam edebildiklerini göstermektedir (Gilliam, 2005). Böylece sosyal ve duygusal ve davranışsal müdahaleler çocuklarda, ailelerde ve programlarda değişikliklere neden olmuştur. Çocuk düzeyinde, sosyal ve duygusal müdahaleler, çocukların duygularını uygun yollarla iletme, duygularını düzenleme, ortak sorunları çözme, çevrelerindeki akranları ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurma ve zorlu görevlere katılma ve bu görevlerde ısrar etme becerilerini hedef alması gerekmektedir. Bu tür davranışlar, çocukları okul öncesi eğitim ortamlarından örgün eğitime geçerken sosyal ve akademik başarıya hazırlamak için gerekli görülmektedir (Hemmeter vd., 2006).

2.2.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ)

Okulların, çocukların olumlu gelişimini teşvik etmede kritik bir önemi olduğu bilinmektedir (Masten ve Motti-Stefanidi, 2009; National Research Council, 2012). Çünkü okulların temel görevi; okuma, matematik ve fen gibi temel akademik becerileri öğretmekle birlikte bilişsel becerilerle bilişsel olmayan becerileri de geliştirmeyi

kapsayarak “bütün çocuğun” eğitilmesi gerekmektedir (Greenberg vd., 2003). Ayrıca deneysel çalışmalar okulların, özellikle sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyenler olmak üzere, müdahale girişimleri uygulamak için birincil ortamlardan biri olduğunu göstermektedir (Greenberg vd., 2003, Humphrey, 2013).

Zins ve Elias (2007) tarafından Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ) duyguları tanımlama ve yönetme, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. SDÖ davranışları, duyguları ve zihinsel süreçleri içermektedir. SDÖ programına dahil olan öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkaran araştırmaların yapılması ile SDÖ programları önem kazanmaktadır (Bear ve Watkins, 2006). Durlak ve diğerleri (2011), birçok öğrencinin sosyal ve duygusal becerileri gelişmediği için öğrenim süreçleri boyunca sosyal ve duygusal becerileri gelişen çocuklara oranla okulla daha az ilgili olduklarına dikkat çekmektedir. Duckworth ve Carlson (2013) çocukların davranışlarını ve duygularını kendi kendilerine yönetme becerilerinin gelecekteki akademik başarının yolunu açtığını savunmaktadır. SDÖ'nün çocukların akademik başarısı, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu etkisi nedeniyle ABD'de ve diğer ülkelerdeki okulların eğitim-öğretim süreçlerine SDÖ programları daha çok dahil edilmektedir (CASEL, t.y.).

2.2.3. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Tarihi

Sosyal ve duygusal öğrenmenin temeli, öğrencilerinin ahlaki karakterinin gelişmesi hususunda önemle duran Eski Yunanlılara kadar uzanabilmektedir. Eğitimciler öğrencilerin içsel kişisel becerilerini, öz bilgilerini, duygularını tanımalarını geliştirmek için deneysel yaklaşımları teşvik etmektedir (Mayer ve Cobb, 2000). Ayrıca eğitimciler sosyal ve duygusal değişkenlerin önemine ve bunların akademik başarı üzerindeki etkisine dikkat çekmektedirler (Ragozzino, Resnik, Utne-O'Brien ve Weissberg, 2003).

Eğitim alanındaki uzmanlar; ruh sağlığının önlenmesi ile ilgili kavramlara ek olarak öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri, karar verme becerileri, çatışma çözme becerileri gibi birçok kavramı içeren sosyal ve duygusal öğrenme müfredatı geliştirmişlerdir (Ragozzino vd., 2003; Durlak ve Weissberg, 2005). Ayrıca sosyal ve duygusal öğrenme Kurt Lewin (1948), Albert Bandura (1977) ve Urie Bronfenbrenner

(1979) gibi öncü teorisyenlerin kuramlarında kökleri görülmektedir. Teorisyenler incelendiğinde Lewin (1948), insan davranışının hem bireyin hem de çevrenin bir işlevi olduğuna değinmekte; Bandura (1977), insanların başkalarını izleyerek yeni kavram ve davranışları öğrendiklerini, öğrenmenin sosyal bir unsur olduğunu öne sürmekte; Bronfenbrenner (1979) ise Ekolojik Gelişim Teorisi'nde hem Lewin'in hem de Bandura'nın teorilerini harmanlayarak çocuğun gelişimini etkileyen birbirleriyle ilişkili çevresel unsuru ve çocukla bireysel ilişki kuran bir dizi sistemi vurgulamaktadır.

Kanıtı dayalı Sosyal Duygusal Öğrenme hareketinin başlangıcı ise Dr. James Comer, 1968'de New Haven'daki iki okulda “bütün çocuğu” destekleme konusundaki çalışmalarını uygulamaya koymak için bir program başlattıktan sonra 1980'lerin başında bu okullardaki çocukların davranış zorluklarında bir düşüş olduğunu gözlemlemiştir ve akademik performanslarında ulusal ortalamayı geçtiklerini tespit etmiştir. New Haven Devlet Okulları müfettişi John Dow, bu çalışmayı temel alarak, bölge çapında sosyal kalkınmaya odaklanma çağrısında bulunmuştur. 1987-1992 yılları arasında Timothy Shriver ve Dr. Roger P. Weissberg tarafından yönetilen bir grup eğitimci ve araştırmacı, okul öncesi dönemden başlayarak 12. sınıfa kadar olan bütün çocuklara SDÖ stratejilerine öncülük eden New Haven Sosyal Gelişim Programı'nı başlatmışlardır (New Haven Public Schools, t.y.; Weissberg vd., 1997).

Aynı zamanda, Dr. Weissberg ile Dr. Maurice Elias okullarda sosyal ve duygusal becerileri teşvik etmek için bir çerçeve oluşturmak üzere önde gelen uzmanlarla bir araya gelerek, okul temelli sosyal yeterliliğin teşviki üzerine 1992 yılında William Thomas Grant Konsorsiyumu'nu kurmuşlardır (Cummings ve Haggerty, 1997; Edutopia, 2011). Konsorsiyum çerçevesinde bir araya gelen okul temelli önleme ve gençlik geliştirme uzmanları okullarda SDÖ'nün dahil edilmesi için bir taslak açıklamışlardır (Beaty, 2018).

1994 yılında Fetzer Enstitüsü bir toplantı düzenleyerek eğitimcileri, araştırmacıları ve çocuk aktivistlerini çocukların iyi bireyler olmalarını destekleyecek fikirleri üretmeleri ve geliştirmeleri için bir araya getirmiştir (CASEL, 2018). Bu toplantıda Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal ve duygusal öğrenmeyi teşvik eden lider kuruluş Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CASEL) kurulmuştur. CASEL, 1994 yılından bu yana “okul öncesi dönemden liseye kadar tüm çocuklar için bütünleştirilmiş akademik, sosyal ve

duygusal öğrenmeyi” destekleme sorumluluğunu üstlenmektedir. CASEL'in hedefi ise, okul öncesi eğitimden liseye kadar eğitimin önemli bir parçası olarak yüksek kaliteli, kanıta dayalı SDÖ programları oluşturmaktır (CASEL, 2017).

Sonuç olarak CASEL'in misyonu, duygusal zekanın gelişmesinde SDÖ'nün önemli bir yer tuttuğu belirtilmektedir. Bu bağlamda CASEL, SDÖ'nün çocukların ve yetişkinlerin duygularını tanıması ve yönetmesi, olumlu hedefler belirlemesi ve bunlara ulaşması, başkalarını önemsemesi ve ilgi göstermesi, olumlu ilişkiler kurması ve sürdürmesi, sorumlu kararlar vermesi ve kişilerarası durumları etkili bir şekilde ele alması gerektiğini vurgulamaktadır (Payton vd., 2008). SDÖ kapsamında öne çıkan beş beceri yaşam boyu refahı korumayı desteklemektedir. Bu beceriler; öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar vermedir (CASEL, 2016; Zins vd., 2004). İlk iki beceri kişinin duygusal yetenekleriyle ilgilidir. Öz-farkındalık; kişinin düşüncelerini, duygularını ve bu kavramların bireyin davranışları üzerindeki etkisini tanıma yeteneği olarak ifade edilmektedir. Bu ifadeye bakarak bireyin güçlü yönlerini ve bireysel özelliklerini doğru bir şekilde değerlendirmesi, iyimserlik duygusuna ve köklü temellere dayanan güvene sahip olması olarak açıklanmaktadır. Özyönetim ise, kişinin duygularını düzenleme yeteneği olarak bilinmektedir. Farklı durumlardaki düşünce ve davranışları yönetme becerisi olarak da ifade edilmektedir. Özyönetim, bireyin dürtülerini kontrol edebilmesini, kendini destekleyebilmesini, stresi-öfkeyi yönetebilmesi, hazı erteleyebilmesi gibi hedefleri içermektedir. Bu kavramlar bireyin kendisine odaklanmasına rağmen etkili sosyal becerilerin geliştirmesi için de önemli olduğu ifade edilmektedir (CASEL, 2013). Sonraki iki yetkinlik ise bireyin sosyal becerileriyle ilişkilidir. Sosyal farkındalık; farklı geçmişlere, kültürlere sahip diğer bireylerin farklı bakış açılarını anlama ve onlarla empati kurma, sosyal ve etik norm davranışları bilme, aile, okul ve topluluk kaynakları desteklerini tanıma becerisi olarak ifade edilmektedir. İlişki becerileri ise küçük ve büyük gruplarda sağlıklı ve motive edici ilişkiler kurma ve devam ettirme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler açık bir şekilde iletişim kurmayı, aktif dinleyici olmayı, işbirliği yapmayı, çatışmayı yapıcı bir şekilde müzakere etmeyi ve gerektiğinde yardım aramayı içermektedir (CASEL, 2017).

Son olarak sorumlu karar verme kavramı ise bireyin güvenlik endişeleri, etik standartları, sosyal normları, çeşitli eylemlerin sonuçlarının gerçekçi değerlendirmesini ve refahı merkeze alınarak kişisel davranış, sosyal etkileşimler, okul ve yaşam beklentileri hakkında yapıcı seçimler yapma yeteneğini ifade etmektedir (CASEL, 2013).

2.2.4. Vygotsky ve Yakınsak Gelişim Alanı

Vygotsky'e göre Yakınsak Gelişim Alanı olarak ifade edilen Zone of Proximal Development (ZPD), çocuğun kendi başına bağımsız olarak yapabildikleri ile başkalarıyla işbirliği veya yardımıyla yapabilecekleri arasındaki farkı temsil etmektedir. Bilişsel büyüme ve gelişme, büyük oranla kişilerarası etkileşimin etkisi ile gerçekleştiği savunulmaktadır (Vygotsky, 1978). Öğrenmenin temel özelliğinin, yakınsak gelişim bölgesini yaratması olduğunu savunan Vygotsky; çocuğun çevresindeki insanlarla etkileşime girdiğinde ve akranlarıyla işbirliği içindeyken işleyebilen çeşitli içsel gelişimsel süreçleri uyandırarak öğrenmenin gerçekleşeceğini belirtmektedir. Bu süreçler içselleştirildikten sonra, çocuğun bağımsız gelişimsel başarısının bir parçası haline gelmektedir (Langford, 2004). Bu bağlamda, öğrenmenin gelişimsel değil; çocuğun gelişimine uygun bir şekilde planlanmış öğrenmenin zihinsel gelişimle sonuçlanacağı bununla birlikte öğrenme dışında çeşitli gelişimsel süreçleri harekete geçireceği belirtilmektedir (Vygotsky, 1978). Bu kapsamda bakıldığında çocuklar mindful olmayı, bir öğretmenin mindful olma durumu veya "olma hali"ni gözlemleyerek öğrenmektedir (Maffini, 2019)

Çocuklar oyun süreçlerinde kültürlerinin ve gelecekteki rollerini, değerlerini prova etmektedir. Kendisini oyun ile ifade eden çocuklar sosyal kabulleri için gerekli olan motivasyonu, becerileri ve tutumları kazanmaya başlamaktadırlar. Bu durum ancak yetişkinlerin ve akranların yardımıyla gerçekleşebilmektedir. Çocuk merkezli bir yaklaşım olmakla birlikte arkadaşlıkları kolaylaştırmanın bir yolu olarak 'arkadaş' sistemi içerisinde arkadaşlıkların zorbalıkla mücadeledeki rolüne dikkat çekmektedir (Vygotsky, 1978).

Çocukların belirli etkinliklere ve etkileşimlere girerken kendi davranışlarında ustalaşmayı öğrendiklerini savunan Vygotsky bireyin duygularını ifade edebilmesi ve kontrol edebilmesini çocuğun bir süreci olarak görmektedir. Çocuğun oyun süreçlerinde

birçok rol ve duruma dahil olduğu göz önüne alındığında çocukların bu süreçte taklit yoluyla da olsa duyguları ifade edebilmektedir. Farklı durumlarda duygu, durum ve davranışları taklit eden çocuklar bu süreçten sonraki aşamada ise çocukların duyguların farkındalığı ve kontrolünü öğrenmeye başlamakta ve öz-farkındalık kazanmaktadırlar (Maffini, 2019)

2.2.5. Akran Statüsü-Akran Kabulü

Her sınıfta sevilmeyen/dışlanan bazı çocuklar ve sınıfın çoğu tarafından popüler olan ve sevilen çocuklar bulunmaktadır. Bir çocuğun akran grubundaki statüsü sosyal statü, akran statüsü veya sosyometrik statü olarak adlandırılmaktadır. Çocuğun akran statüsü ne kadar sevildiğini (kabul edildiğini) veya sevilmediğini (reddedildiğini) göstermektedir. Bu durum, belirli bir gruptaki diğer çocukların, bir çocuğu sevmeye açısından nasıl hissettiklerinin ifade etmektedir. Bu nedenle, tek taraflı bir yapı olarak görülmektedir (arkadaşlığın aksine) ve yalnızca başkalarının çocuğa karşı duygularını temsil etmektedir. Sıklıkla “reddedilen çocuklar” veya “popüler çocuklar” dan söz edilmesine rağmen akran reddine karşı kabul, çocukta bulunan bir özellik olarak görülmemektedir (Asher ve Coie, 1990; Bierman, 2004; Newcomb vd., 1993; Rubin vd., 2006).

Akran statüsü ile ilgili olarak, çok sevilen (kabul edilen) çocuklar, sevilmeyen (reddedilen) çocuklara göre daha işbirlikçi ve sosyal yetkinlikleri daha fazla olduğu bilinmektedir. Akranları tarafından kabul gören çocuklar duygularını etkili bir şekilde düzenler bununla birlikte diğerleri ile daha sağlam bir ilişki kurabilmektedirler. Akranları tarafından reddedilen çocuklarda ise daha az prososyal davranış gözlemlenmekte ve saldırgan ve yıkıcı davranışları kabul gören çocuklara oranla daha fazla göstermektedirler (Bierman, 2004; Newcomb vd., 1993).

Çocuklar, sosyal katılımları ve oyun kalitesi açısından davranışları kendine benzer çocuklarla oynamayı tercih etmektedir. Bu sebeple bazı çocuklar sosyal veya bilişsel gelişimleri kendi gelişimlerinden büyük ölçüde farklı olan akranlarını kabul etmemekte ve dışlamaktadırlar. Ayrıca çocuklar, davranışları saldırgan veya oyun akışını bozan çocukları sevmeme (reddetme) ihtimalleri yüksek olduğu saptanmıştır (Coplan ve Arbeau, 2009).

2.2.6. Akran İlişkisi

Çocukların akran ilişkileri, akranlarıyla karşılıklı ve karmaşık etkileşim kalıplarından oluşan bir kavram olarak ifade edilmektedir (Hinde ve Stevenson-Hinde, 1987). Çocukların akran etkileşimlerinin doğasında ve türünde önemli farklılıklar vardır. Etkileşimler uzun veya kısa süreli oluşuna göre, pozitif (sevgi ve/veya toplum yanlısı davranışlar) ve negatif (zorlu ve toplum normları dışında davranışlar) oluşuna göre farklılıklar göstermektedirler.

Çocuklar günlük etkileşimlerin çoğunda olduğu gibi, nötr ve iyi huylu olduğu gibi olumsuz etki, çatışma ve/veya saldırganlık gösterebilmektedirler. Çocukların evde veya okulda olmasına, akranların kimliğine ve özelliklerine (örneğin, çocuklar hemcinslerine ve karşı cinsleriyle farklı oyunlar oynamaları) bağlı olarak günlük etkileşimler bağlamında önemli farklılıkların olduğu belirtilmektedir. Bu etkileşimlerin yoğunluğu (sessiz ve sakin veya aktif ve güçlü), duygusal duruma (akran etkileşimleri çocuklar üzgün olduklarında ve sakin olduklarında farklı olabilir) göre değişebilmektedir. Bu görüşlere bağlı olarak akran davranışlarının ve etkileşimlerinin nasıl, ne zaman ve neden değiştiğini anlamak, okul öncesi dönemi ilişkilerinin karmaşıklığını ve bu ilişkilerin çocukların yaşamları üzerindeki sonuçlarını anlamanın anahtarı olabilmektedir (Fabes vd., 2009). Akran ilişkileri çocukların gelişimi üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Çocuklar büyüdükçe çevresindeki akranları artacağı için akran ilişkileri daha önemli hale gelmektedir (Hay vd., 2004). Okul öncesi dönemindeki çocuklar akranlarının kendi davranışlarına verdiği tepkileri gözlemleyerek yeni kişilerarası beceriler edinirler ve bu bağlamda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirme fırsatı yakalayabilmektedirler (Ladd ve Sechler, 2013).

Çocuklar arkadaşları ile oyun sürecinde duygulara ve nasıl hissettiklerini ifade etme düzeyine göre akranları tarafından sevilmesi de değişmektedir (Fabes vd., 2001). Çocukların kendi duygularını açıklamaları ve başkalarının duygularını kabul etmeleri, arkadaşlık ilişkilerinin kalitesini arttırdığını görülmektedir. Bununla birlikte kendilerine dair keşfettikleri arttıkça, çevresindeki bireylerin duygu ve düşüncelerini anlaması, yordaması ve iletişimi daha iyi hale geldikçe akranları ile iletişime girme becerileri gelişmektedir (Berk, 2013). Bu sebeple sosyal etkileşimler daha sık ve karmaşık hale gelmektedir (Hartup, 1983) ve arkadaşlıklar gittikçe önem kazanmaktadır. Çocuk sınıfta

kendisine benzer ya da farklı birçok çocukla iletişim kurmayı öğrenmektedir. Farklı mizaç ve karakteri olan çocukların oluşturduğu bir grubun içinde diğerleri ile yakın olması, diğer çocuklarla işbirliği içinde etkileşimde olması gerekmekte, yaygın günlük stres kaynaklarına uygun şekilde tepki verebilmesi ve diğerleri ile uygun şekilde etkileşim kurabilmesi gerekmektedir (Berk, 2013). Bu dönemde empati kurabilen, prososyal davranışları gelişmiş, akranlarına yardım edebilen çocukların gelecek yaşantılarında akademik alanlarda daha başarılı, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile daha sağlıklı ilişkileri olduğu gözlemlenmektedir (Wentzel, 2013).

Çocukların saldırganlıkları aktif ve tepkisel olarak iki kategoride tanımlanmaktadır. Aktif (araçsal) saldırganlıkta çocukların ihtiyacı olan ya da isteği bir eşya için ya da yetişkin/akran ilgisi gibi sosyal bir ödülü elde etmek için bir kişiye acımadan saldırmaları olarak ifade edilmektedir. Tepkisel (düşmanca) saldırganlıkta ise kışkırtma ya da engellenmeye karşı kızgın ve savunucu bir tepki ile diğer kişiye zarar verilmesinin amaçlanması olarak açıklanmaktadır (Little vd., 2005).

Saldırganlık çocuklarda 3 farklı biçimde meydana gelmektedir. Fiziksel saldırganlıkta, çocuk bedensel incitme ile (itme, vurma, tekme atma ya da yumruklama ya da başkalarının eşyalarına zarar verme) diğerlerine zarar vermektedir. Sözel saldırganlıkta çocuk fiziksel saldırganlık ile tehdit etme, lakap takma ya da düşmanca alay etme yoluyla diğerlerine zarar vermektedir. Son olarak ilişkisel saldırganlıkta ise sosyal olarak dışlama, dedikodu ya da arkadaşların yönlendirmesi ile başkalarının akran ilişkilerine zarar vermektedir (Berk, 2013).

Birleşik Krallık Hükümeti, Eğitim ve Beceriler Departmanı tarafından yapılan “Don't Suffer in Silence” (2000) adlı ulusal araştırmalarda okullarda oyun alanlarının zorbalık davranışının dörtte üçünün gerçekleştiği yer olarak belirlenmiştir. Eğitim ve Beceriler Departmanının çocukların zorbalığa bakış açlarına ilişkin daha sonraki bir çalışmasından elde edilen önemli bulgular çocukların zorbalıkla başa çıkmalarına yardımcı olan en yararlı üç özelliğin arkadaşlıklar, kaçınma stratejileri, bireyin kendi için ayağa kalkması gerektiğini öğrenmesi olarak ifade edilmektedir. Aynı çalışma, lakap takmanın en popüler zorbalık biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Akran merkezli bir yaklaşımı ve arkadaşlıkları kolaylaştırmanın bir yolu olarak 'arkadaş' sistemini vurgulayarak

arkadaşlıkların zorbalıkla mücadeledeki rolüne daha fazla önem gösterilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (DfES,2002)

2.3. Çocuklar için Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Bilinçli farkındalık; öz farkındalığı, açık, alıcı ve yargılayıcı olmayan temel bir özellik ile birleştiren dikkatin yönünü içeren bir bilinç hali olarak tanımlanmaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Posner ve Colleagues (2015) duygu düzenleme, dikkat kontrolü ve öz-farkındalık bilinçli farkındalığın üç temel becerisi olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde bilinçli farkındalık temelli programlar, yerleşik bir araştırmaya sahip bir alan olan SDÖ becerileriyle uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. SDÖ ve çocuklar için bilinçli farkındalık programlarına bakıldığında olumlu benlik, ahlaki, sosyal ve duygusal anlayışın geliştirilmesine vurgu yaparak tüm çocuğun eğitimine odaklandıkları için hedefleri örtüşmektedir. Ancak farklılıklarına bakıldığında SDÖ açık kavramsal öğrenmeden faydalanabilirken, bilinçli farkındalık daha çok beynin kas hafızasından esinlenerek örtük öğrenmeye odaklanmaktadır (Matthew Brensilver, 2016). Greenberg (2014) ise bilinçli farkındalığın sosyal ve duygusal yeterliliklerin gelişimini nasıl derinleştirebileceğini ve temellerini Tablo 2’de ifade etmektedir (akt. Lawlor, 2016).

Tablo 2

SDÖ ve Bilinçli Farkındalık

SDÖ yetkinliği	Bilinçli Farkındalık
Öz farkındalık	Aklın doğasını anlamak
	Duygusal farkındalık
	Duygu düzenleme
Öz yönetim	Engelleyci kontrol
	Dikkat dağıtımı
Sosyal farkındalık	Başkaları için empati ve şefkat göstermek
	Farkındalıkla dinleme
İlişki becerileri	Düşünceli diyalog
	Çatışmayı yönetmek

	Yargılamadan gerçekleri ifade etmek
Sorumlu karar verme	Farkındalık ve özene dayalı etik seçimler yapmak

(Greenberg, 2014; akt. Lawlor, 2016)

Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Sosyal ve Duygusal Öğrenme (Mindfulness-Based Social and Emotional Learning [MBSEL]), temel olarak günlük bilinçli farkındalık pratiklerine vurgu yaparak Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi (SDÖ) temel alan yeni bir yaklaşım olarak bilinmektedir. SDÖ programları beynin yürütme merkezi olarak bilinen prefrontal korteksi (PFC) etkinleştirirken; beyin strese girdiğinde prefrontal korteks inaktif hale geldiği ve çocuğu tepkiselliği önleyememektedir. MBSEL programları, çocukların stres anlarında kendi kendilerini düzenlemeleri için iç kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu programlarla duygusal zeka geliştirilerek bireyin motivasyonu artmakta, empati becerisi kazanabilmekte ve sosyal becerileri gelişmektedir. Ayrıca kendine ve başkalarına şefkat geliştirebilmekte, öz farkındalığı geliştirmekte ve zorlu duygularla başa çıkabilmektedir (innerexplorer, t.y.). Programlar geliştirilirken dikkati arttırmayı, duygu düzenlemeyi, esnek düşünmeyi, azaltılmış zihin gezintisi, ruminasyonun azalması bununla birlikte olumlu sosyal davranışların geliştirilmesi hedeflenmektedir (Castillo, 2019).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bilinçli farkındalık, sosyal duygusal öğrenme ve akran ilişkisi ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazınına yer verilmektedir.

2.4.1. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Bu bölümde bilinçli farkındalık araştırmalarına yetişkinler için bilinçli farkındalık ve çocuklar için bilinçli farkındalık olarak ayrılarak yer verilmektedir.

Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Williams ve diğerleri (2001) tarafından yapılan bir çalışmada Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma (MBSR) programına katılan bireylerin günlük zorlukların, psikolojik sıkıntıların ve tıbbi semptomların etkisini azaltıp azaltmadığını incelemeyi amaçlamaktadırlar. Deney grubunda 59, kontrol grubunda 44 olmak üzere toplam 103 yetişkin araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Müdahale sonrası deney grubu katılımcıları, kontrol grubu katılımcılarına göre günlük zorluklarda, psikolojik sıkıntı ve tıbbi semptomlarda azalma bildirmektedirler.

Tacón ve diğerleri (2003)'nin gerçekleştirdikleri çalışmada, kalp hastalığı olan kadınlarda kaygıyı azaltması üzerinde Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma (MBSR) programının etkisinin incelemeyi amaçlamaktadırlar. Kalp hastalığı olan kadınlar deney ve kontrol grubuna rastgele atandıktan sonra deney grubuna MBSR müdahalesi uygulanmaktadır. Bulgular doğrultusunda deney grubundaki kadınların endişe seviyeleri, tepkisel baş etme yöntemleri azalırken duygularını kontrol etme becerilerinin arttığı gözlemlenmektedir.

Evans ve arkadaşları (2018) tarafından gerçekleştirilen [Toplum Temelli Bir Örneklemde Stres Azaltma Programında Öz-Merhamet İyi Olma Halinde İyileşmeye Aracılık Ediyor] adlı çalışmada 8 haftalık bir MBSR programının ardından bireyin iyi oluşu üzerinde öz-şefkatin etkisini incelemek amaçlanmaktadır. MBSR programına katılan katılımcılara MBSR öncesinde ve sonrasında Ruh Hali Durumları Profili, Bilinçli Farkındalık Dikkat Ölçeği ve Öz-Merhamet Ölçeği uygulanmaktadır. Sonuçlar, programın sonunda ruh hali durum profili semptomlarında önemli azalma ve öz merhamet puanlarında önemli artışlar göstermektedir. MBSR eğitiminin ardından öz-anlayıştaki değişikliklerin dikkatlilik ve iyilik hali arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini belirtmektedir.

Jamil, (2021) "Exploring the Effects of a Modified Mindfulness-Based Stress Reduction Program on Teachers and School Counselors during a Disruptive Situation" (Uyarlanmış Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programının Yıkıcı Bir Durum Sırasında Öğretmenler ve Okul Danışmanları Üzerindeki Etkilerini Keşfetmek) adlı çalışmalarında Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma (MBSR) programının Covid'19

pandemisi sırasında öğretmenlerin okul danışmanları üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. 36 okul danışmanı ve öğretmenle dört haftalık değiştirilmiş bir MBSR programı düzenlenmektedir. Programa başlamadan önce bir anket ve Algılanan Stres Ölçeği uygulanmaktadır. Uygulama sonrasında programla ilgili deneyimlerini, stres düzeyleri üzerindeki etkisini, okullarda bilinçli farkındalığın kullanımı hakkında tüm katılımcılarla dört odak grup gerçekleştirildi. Nitel verileri analiz etmek için tematik analiz kullanılmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ve okul danışmanlarının duygusal düzenlemede bir artışı ifade ettikleri, öğrencilerine bilinçli farkındalığı öğretmeye daha açık olduklarını, bilinçli farkındalık pratiklerini sürdürmenin önündeki engelleri belirlediklerini ve programın rahatsız edici durumlar sırasında stresi yönetmeye yardımcı olduğunu paylaştığı ortaya çıkmaktadır.

Lönnberg ve diğerlerinin (2021) Bilinçli Farkındalık Temelli Doğum ve Ebeveynlik Programının (MBCP), bebeğin sosyal ve duygusal gelişimi için bir Lamaze (doğuma hazırlık) Programı'ndan daha faydalı olup olmadığını araştırdığı çalışmada perinatal stres ve depresyon riski taşıyan hamile 88 kadın araştırma grubunu oluşturmaktadır 43 kişi MBCP programı 45 kişi Lamaze Programı'na dahil olmaktadır. Bebeklik döneminden 5 yaşına kadar olan çocuklarda gelişimsel sorunları belirlemek için tasarlanan Yaşlar ve Aşamalar Anketi: Sosyal ve Duygusal anneler tarafından (n=88) doğumdan 3 ay sonra doldurulmaktadır. Doğum şekli, cilt-cilt bakımı ve emzirme oranlarına ilişkin veriler, tıbbi kayıtlardan ve kişisel bildirim anketlerinden toplanmıştır. Ayrıca ön test-son test için Algılanan Stres Ölçeği, Edinburgh Doğum Sonrası Depresyon Ölçeği (EPDS), Olumlu Zihin Durumları ve Farkındalığın Beş Yönü Anketi kullanılmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında bebeklerin sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde skorunda anlamlı farklılık MBCP'ye katılan annelerin bebeklerinin Lamaze Programına katılan annelerin bebeklerine oranla daha iyi sosyal ve duygusal gelişimi göstermektedir. Bununla birlikte müdahale öncesi MBCP katılımcısı annelerin %39.5'i ve Lamaze Programı katılımcısı annelerinin %34.1'i, doğum öncesi depresif belirtileri ifaden EPDS sınır değerinin üzerinde puan almaktadır. Müdahale sonrasında, bu değerler MBCP' de %14.6 ve Lamaze Programında %24.4 olarak değişim göstermekte bu sebeple MBCP lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p=0.02$).

Uraipanyawan Pinthong (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada altı haftalık bir bilinçli farkındalık sanal kursu (Mindfulness Virtual Online Course [MVOC]) aracılığıyla ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinde stresle başa çıkma becerilerini geliştirmek için bir araç olarak bilinçli farkındalığın faydalarını gözlemlemektir. Yöntem olarak eylem çalışması kullanılırken etkililiğini incelemek için Algılanan Stres Ölçeği, Kentucky Farkındalık Becerileri Envanteri ve Philadelphia Farkındalık Ölçeği kullanılmaktadır. Çalışmada verileri desteklemek amacıyla altı hafta boyunca üç nitel görüşme yapılmaktadır. Eylem araştırması bulgularına göre, kişisel bir bilinçli farkındalık pratiğini her gün hayata entegre etmenin farkındalık düzeyinin artmasının ardından stresin azaldığını gözlemlenmektedir. Ayrıca MVOC müdahalesi, katılımcıların stresle başa çıkma becerilerini geliştirmekte, öğretmenlerin keyif almalarını desteklemekte, iş tatmini artmakta ve tükenmişliğin azalacağı ön görülmektedir.

Alan yazını taranarak yetişkinler için geliştirilen bilinçli farkındalık programlarına bakıldığında temel MBSR programı dahil olmak üzere MBSR programının belirli grup ve amaca uyarlanarak stresi azaltmada, ebeveynlik, doğum sonrası depresyon ile baş etmede etkili bir program olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bilinçli farkındalığın günlük yaşamda olduğu kadar psikolojik bozukluklar, kanser, kronik ağrılar gibi problemlerle başa çıkmanın genel özelliklerini geliştirebileceğini göstermektedir.

Çocuklar İçin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Campion ve Rocco (2009), 7 ila 12 yaşları arasındaki 54 çocuk ile meditasyon hakkında görüşleri üzerine nitel bir çalışma yürütmüştür. Çalışma grubu meditasyon pratiklerine katıldıktan sonra çocuklarla yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşmeler yapılmaktadır. Görüşmeler sonucunda, öğrencilerin yarısını meditasyon pratiklerinden sonra okul çalışmalarına daha iyi konsantre olduklarını, streslerinin azaldığını ve öfkelerini kontrol edebildiklerini bildirmektedir.

Liehr ve Diaz (2010), bilinçli farkındalık temelli müdahaleyi başka bir yaklaşımla karşılaştıran küçük bir randomize çalışma yürütmektedir. Bir yaz kampından alınan on sekiz azınlık ve dezavantajlı çocuk deney ve kontrol grubuna ayrılmaktadır. Deney grubuna iki hafta boyunca farkındalıkla nefes alma ve hareket üzerine on 15 dakikalık

oturumların olduğu bilinçli farkındalık temelli bir müdahaleye veya depresyon ve stres sağlık eğitim grubuna rastgele atanmaktadır. Bilinçli farkındalık müdahalesine katılan çocukların depresyon belirtilerinde diğer gruba göre önemli bir azalma olduğu bulgular sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Black ve Fernando (2014), Amerika Birleşik Devletler’ de düşük gelirli ve etnik azınlıklı çocukların olduğu bir ilköğretim okulunda çocuklarında bilinçli farkındalık eğitiminin etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ön test-son test- izleme testi yapılan yarı deneysel çalışmada öğretmenler çocukların sınıf davranışları (dikkat verme, kendini kontrol etme, etkinliklere katılma ve diğerlerini önemseme/saygı) hakkında puanlamada bulunmaktadır. Bütün gruplara 5 hafta boyunca bilinçli farkındalık temelli GrowingUp Breathing adlı program uygulanmaktadır. Ayrıca bir gruba ek 7 oturum bilinçli farkındalık programı uygulanmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında ek oturum almayan çocukların özellikle dikkatini verme boyutunda düşüşler gözlemlenmektedir. Ancak kendini kontrol etme, etkinliklere katılma ve diğerlerini önemseme/saygı boyutlarında farklılık gözlemlenmemektedir.

Bluth ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çeşitli risk altındaki ergenlerle okul temelli bir bilinçli farkındalık programı olan “Learning to Breathe” adlı programın pilot çalışmasının etkilerini incelemektir. Yirmi yedi öğrenci, bir dönem boyunca, haftada bir 50 dakika boyunca gerçekleşen deney ve kontrol gruplarına rastgele örnekleme yöntemi ile atanmaktadır. Deney grubunda “Learning to Breathe” adlı bilinçli farkındalık programı yürütölmekteyken kontrol grubuna ise madde bağımlılığı eğitimi verilmektedir. Kontrol grubuna kıyasla bilinçli farkındalık programına dahil olan deney grubunda depresyonda azalma gözlemlenmektedir. Başlangıçta, öğrencilerin bilinçli farkındalık sınıfında olan algıları madde bağımlılığı sınıfından daha düşük olarak belirtilmekteyken eğitim süreci devam ettikçe bilinçli farkındalık programının uygulandığı sınıfının güvenilirliği artmaktadır.

Bernay ve diğerlerinin (2016) Yeni Zelanda’ da yaptıkları karma desenli çalışmada 9-12 yaşları arasındaki 124 çocuğun kendi bildirdiği iyilik hali, bilinçli farkındalık seviyelerini müdahale öncesi, müdahale sonrası ve üç ay sonra izleme testleri

yapılmaktadır. Bulgulara bakıldığında müdahale öncesi ve sonrası ölçümler arasında bilinçli farkındalık ve refah seviyeleri zaman içinde artmaktadır.

Vickery ve Dorjee (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, 7-9 yaş arası çocuklar için 8 haftalık bir bilinçli farkındalık programının (Paws b.) kabul edilebilirliğini ve duygusal esenliğini değerlendiren kontrollü bir fizibilite bulgularını bildirmektedir. Paws b., okul öğretmenleri tarafından normal bir okul müfredatı içinde verilmektedir. Çalışmaya Birleşik Krallık'taki üç ilkokuldan 7-9 yaşları arasındaki 71 katılımcı alındı (Deney grubu $n = 33$; kontrol grubu $n = 38$). Bulgular doğrultusunda programın kabul edilebilirliği yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki çocukların %76'sı okulda bilinçli farkındalık pratiklerini yapmayı 'sevdiğini' bildirmekte ve okulda bilinçli farkındalığa dair etkinliklerinin devam etmesini desteklemektedirler.

Amundsen ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada bilinçli farkındalık temelli bir programın 9-10 yaş arası çocukların psikolojik ve öznel iyi oluşları üzerindeki uzun vadeli etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. 9 ile 10 yaşları arasındaki bir grup okul çocuğu için 6 haftalık bir bilinçli farkındalık programından (*Living Mindfully Program*) sonra uzun vadeli refah ve duygu düzenleme sonuçlarını değerlendirme kontrol gruplu deneysel desende ön test-son test-izleme testi yapılmaktadır. Çalışmaya İngiltere'nin Kuzey Doğusundaki üç okuldan 108 çocuk katılmaktadır. Araştırmada bir deney grubu ($n = 64$), aktif kontrol ($n = 19$) ve bekleme grubu ($n = 25$) yer almaktadır. Deney grubunda müdahale sonrası, bekleme grubu ile karşılaştırıldığında bilinçli farkındalık eğitimi alan çocuklar, bilinçli farkındalık seviyelerinde, yaşam doyumlarında önemli artış gözlemlenmektedir.

Alanda Türkçe çalışma oldukça az olsa da Çollak (2018) tarafından bilinçli farkındalık programı ve bu programın çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada Türkçe literatürde ilk olması açısından önemlidir. Bu çalışmada tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu 20 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. 8 haftalık bilinçli farkındalık eğitim programı hazırlanmıştır. Veri toplamak amacıyla "Mindfulness eğitimi haftalık değerlendirme formu-Sınıf öğretmeni formu" ve "Sınıf öğretmeni görüş formu" uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunun daha kontrollü, yardımsever ve şefkatli olduğu sonucuna varılmıştır.

Çocuklar için bilinçli farkındalık programları incelendiğinde birçok bilinçli farkındalık temelli programın geliştirildiği ve bu programların belirli amaç ve kazanımlarını olduğu görülmektedir. Çocukların duygularını düzenlemek, öz-düzenleme becerilerini, streslerini, dikkat sürelerini arttırmak gibi amaçlanan programların etkili olduğu belirlenmiştir.

2.4.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Akran İlişkisi

Van Schoiack (2000), sosyal ve duygusal öğrenme programının çocukların sosyal davranışları üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Boylamsal çalışmanın parçası olarak, iki yıl boyunca 15 okuldan (n=2052) ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup incelenmektedir. Tüm öğrencilere, sosyal bilişlerini (örneğin; agresif sosyal stratejiler tercihi) ve sosyal algılarını, davranışlarını (örneğin; saldırganlık, yardım değerlendiren grup tarafından yönetilen bir anket verilmektedir. Spesifik olarak, öğretmenlerin öğrenci duygu düzenlemesine desteğiyle birleştirilen iki yıllık dersler, daha düşük öz-bildirimli saldırganlık ve olumsuz akran ilişkileri ve daha düşük agresif sosyal tercih ile ilişkilendirilmektedir.

Bulotsky-Shearer ve diğerleri (2008), sınıftaki davranışsal uyum sorunlarının çoklu boyutları ile kentsel Head Start çocukları için göze çarpan sosyal ve duygusal yeterlilikler arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Sınıf davranışsal uyum sorunları, okul öncesi müdahale için uyum ölçekleri ile değerlendirilmektedir. Yıl sonunda değerlendirilen sonuçlar arasında duygu düzenleme, ev ve mahalle bağlamında akran oyunu ve öğrenme yaklaşımları yer aldı. Dönem başında sosyal olarak olumsuz davranışlar, yıl sonunda olumlu davranışa dönüşerek duygu düzenleme becerisinin geliştiğini tespit etmektedir.

Renshaw (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mevcut yarı deneysel çalışmada akran ilişkilerini desteklemeye yönelik müdahale programı uygulanmaktadır. Müdahale programı sürecinde ortaokul öğrencilerinin zorbalığa karşı genel tutumları ve okul zorbalık desteklerine ilişkin algıları üzerine ölçümler yapılmaktadır. Araştırma bulgularına bakılarak kontrol grubu öğrencilerine kıyasla müdahale grubu öğrencileri zorbalığa karşı genel tutumların ve okul zorbalığı önleme destekleri algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığını ortaya koymaktadır.

Roh ve diğeri (2018), okul temelli bir sosyal beceri eğitim programının çocuk ve ergenlerde akran ilişkileri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmalarında ilköğretim ve ortaokul öğrencilerine (n=90) 7 oturum okul temelli sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda sosyal beceri eğitimi programına katılan ilköğretim öğrencilerinin akran ilişkilerinin bağlantısallığı artmış aynı zamanda arkadaşına sahip olmayan çocukların arkadaşlarıyla yeni ilişkiler kurduğu gözlemlenmiştir.

Fotopoulou ve diğeri (2019) tarafından yapılan çalışmada sosyometrik odaklı duygusal müdahale yaklaşımına dayanarak çocukların sosyal uyumlarının iyileştirilmesini amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilköğretim çocuklarına yönelik sosyometrik odaklı bir yaklaşıma dayalı bir dizi duygusal müdahale etkinliği tasarlanmış, deney-kontrol grupları belirlenerek etkinliklerin etkililiği incelenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda deney grubundaki 12 öğrencinin sosyal statüsü iyileşmiş, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla sosyal uyum becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Bununla birlikte deney grubunun kontrol grubuna göre sempati, antipati açısından geliştiği belirlenmiştir.

Çalışmalara bakıldığında çocuklar da sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen SDÖ programları yıllar geçtikçe artmakta ve SDÖ programına katılan çocukların birçok gelişim alanında ilerleme kaydetme sağladığı görülmektedir.

Çocuklar için Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programları

Napoli ve diğeri (2005) tarafından çocuklarla bilinçli farkındalık pratiklerini uygulama üzerine öncü çalışma gerçekleştirildi. Çalışma grubunu 1.sınıftan 3. Sınıfa kadar 114 öğrenci oluşturmaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu çalışmada deney grubuna araştırmacılar tarafından geliştirilen farkındalıkla nefes farkındalığı ve yoga üzerine on iki haftalık bir program uygulanmaktadır. Bulgular sonucunda müdahale programına katılan çocukların kontrol grubuna kıyasla dikkat sürelerinde ve sosyal becerilerinde olumlu düzeyde artış gözlemlenmektedir. Ayrıca müdahale programının sonucunda çocukların sınav kaygısının azaldığı belirtilmektedir.

Saltzman ve Goldin (2008) sekiz haftalık bilinçli farkındalık temelli stres azaltma (MBSR) programı yürütmüş ve bu programda öğretmenlerin aynı zamanda dokuz ila 11 yaşındaki 31 çocuk için farkındalık eğitmeni olarak eğitimleri de yer almıştır. Analizler, MBSR programına katılan çocukların, öz ve ebeveyn raporlarına dayalı kontrollere kıyasla dikkatlerini artırdığını, duygusal tepkiselliği azalttığını ve üstbilişsel becerilerini geliştirdiğini bulunmaktadır.

Schonert-Reichl ve Lawlor (2010), eğitimciler tarafından 10 hafta boyunca, her oturumda üç kez bilinçli farkındalık meditasyonu uygulamasını içeren bilinçli farkındalık temelli bir programın etkilerini araştırmaktadır. Genel olarak, iyimserlik ve olumlu duyguların öz-bildirim ölçümlerinde puanlarda önemli bir artış olmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin bildirimleri, müdahale grubundaki çocuklar için sosyal ve duygusal yeterlilikte bir gelişme ve saldırganlık ve zorlu davranışlarda bir azalma olduğunu göstermektedir.

Flook ve diğerleri (2010), ilkokul çocukları için sekiz haftalık bilinçli farkındalık müdahalesi tasarlamaktadırlar ve yönetici işlev (Executive Function [EF]) üzerindeki etkisini incelemektedir. EF'de genel grup farklılıkları bulunmamakla birlikte, mindfulness eğitimi, en düşük EF seviyeleri ile başlayan çocuklar arasında EF'nin artmasıyla sonuçlandı. Öğretmenler ve ebeveynler tarafından, kontrol grubuna kıyasla çocukların davranışsal düzenlemelerinde artış olduğunu gözlemlenmektedir.

Bakosh ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir çalışmada 3. sınıftaki 93 çocuğa bilinçli farkındalık temelli SDÖ programı geliştirilip sınıf performansı üzerindeki etkisini test etmek için yarı deneysel bir araştırma programı tasarlanmaktadır. Araştırmada sekiz haftalık bir bilinçli farkındalık temelli SDÖ programı ile çocuğun okuma, fen, matematik, yazma, heceleme ve sosyal bilgiler gibi ders alanlarındaki notlarını iyileştirip iyileştirmediğini incelemektedir. Çalışmanın sonuçları, öğretmen işlemlerini aksatmadan bir kontrol grubuyla karşılaştırılmaktadır. Bulgular doğrultusunda, düşünceler ve duyguların farkındalığının yanı sıra sessizlik, gevşeme ve nefes alma uygulamalarının da farkındalığını kolaylaştırmaktadır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen işlemlerini aksatmadan bir kontrol grubuyla karşılaştırıldı. Sonuçlar, okuma ve fen dersleri notlarında artış gözlemlenmektedir ancak matematik, yazma, heceleme ve sosyal bilgiler ile ilgili ders

notlarında değişiklik olmamaktadır. Ayrıca deney grubunda müdahale öncesi gözlemlenen yıkıcı davranışlarında müdahale sonrasında büyük oranda azalma görülmektedir.

de Carvalho ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı Portekiz’de yaşayan ilköğretim öğrencileri için bilinçli farkındalık temelli SDÖ programı olan MindUp programının etkinliğini değerlendirmektir. Araştırmanın katılımcı grubunu 3. ve 4. sınıf 454 öğrenci oluşturmaktadır. Yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu gerçekleşen bu çalışmada bir bekleme listesi, kontrol grubu ile bir deney grubu yer almaktadır. Veriler, öğretmenlerden ve çocuklardan öz bildirim ölçümleri yoluyla toplanmıştır. Bulgulara göre, deney grubunda MindUp müdahalesi uygulanan çocukların %50’den fazlasının kontrol grubunun üzerinde puan aldıklarını, duygularını düzenleme, olumlu davranışlarda artış ve öz-şefkatli olma becerilerinin diğer çocuklara oranla daha yüksek olduğu, olumsuz davranışlarının ise kontrol grubuna göre daha az olduğu belirtmektedir.

Çocuklar için bilinçli farkındalık temelli SDÖ programları incelendiğinde programlara katılan çocukların dikkat sürelerinde artış gözlemlendiği, duyguları fark etme, duygularını düzenleme ve sosyal becerileri kazanmaları desteklenmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) ile Akran İlişkilerini Düzenleme

Flook ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi dönem çocukları için Nezaket Müfredatı (Kindness Curriculum) adı verilen bilinçli farkındalık temelli bir olumlu sosyal beceri eğitim müfredatı geliştirmesi amaçlanmaktadır. Dikkat ve duygu düzenlemenin yanı sıra empati, minnettarlık ve paylaşım biçimlerinde nezaket geliştirmeyi amaçlayan Nezaket Müfredatı, çocukların 20-30 dakikalık derslere katıldığı normal okul gününün bir parçası olarak 12 hafta boyunca gerçekleştirilmektedir. Yarı deneysel gerçekleşen 30 katılımcı deney grubunu, 38 katılımcı kontrol grubunu oluşturmakta, nicel araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma araştırma deseni kullanılmaktadır. Nezaket Müfredatı’na katılan çocukların, kontrol grubuna kıyasla öğretmen tarafından bildirilen sosyal yeterlilik ve paylaşma davranışında anlamlı fark ortaya çıkmaktadır.

Moreno-Gómez ve Cejudo (2018) tarafından yürütülen çalışmada bilinçli farkındalık temelli bir sosyal ve duygusal öğrenme programının (MindKinder) anaokulu çocuklarının psikososyal uyumu ve nöropsikolojik gelişimi üzerindeki etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Yarı deneysel desen ile gerçekleşen çalışmada çocuklar rastgele olarak kontrol (n=26) veya deney gruplarına (n=48) atanmaktadır. Çalışma, bir kontrol grubu ve iki deney grubu ile tekrarlanan ön test, son test ve takip (6 ay sonra) ölçümleri gerçekleştirilmektedir. Bulgular sonucunda programın deney grubunda psikososyal uyum ve nöropsikolojik değişkenlerde önemli bir gelişme sağladığını doğrulanmaktadır. ANCOVA son test bulguları değerlendirildiğinde Davranışsal Belirtiler İndeksi ve Akademik Sorunlar, Dışsallaştırılmış Sorunlar boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark göstermektedir. Benzer şekilde sonuçlar deney grubunun küresel gelişim, sözel olmayan gelişim, görsel algı ve dikkat boyutları puanlarında önemli bir artış olduğunu görülmektedir.

Thierry ve diğerleri (2018) tarafından bir bilinçli farkındalık programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemeleri, toplum yanlısı davranışları ve akademik becerileri üzerindeki etkisini incelediğinde öz farkındalık ve öz düzenleme becerilerinde artış gözlemlenmektedir. Ayrıca öz farkındalık ve duygu düzenleme arttıkça çocukların yönetici işlevlerinde de artış gözlemlenmektedir. Araştırma bulgularına bağlı olarak bilinçli farkındalık ve yönetici işlev arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmektedir.

Crooks ve diğerleri (2020), bilinçli farkındalık temelli sosyal ve duygusal öğrenme programının anaokulu öğrencileri arasında davranış sorunları, uyum becerileri ve yönetici işlevler üzerindeki etkisini incelediklerinde bulgular doğrultusunda müdahale alan çocukların uyum becerilerinde bir gelişme ve davranışsal problemlerinde azalma, içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarında gelişme gösterdiği görülmektedir. Ayrıca MindUP'a katılan çocukların yönetici işlevlerinde düzenlenmeler görülmektedir.

Kim ve diğerleri (2020) bilinçli farkındalık temelli bir sosyal ve duygusal öğrenme programı olan OpenMind-Korea'nın okul öncesi çocukların duygu düzenleme, dayanıklılık ve olumlu sosyal davranışları üzerindeki etkinliğini incelemektedir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak

araştırma grubu oluşturulmaktadır. Araştırma da 2 deney (n =42 çocuk), 2 kontrol grubu (n =41 çocuk) bulunmaktadır. Deney gruplarında öğretmenler çocuklara OpenMind-Korea programını uygularken kontrol grupları rutinlerine devam etmektedir. Müdahale öncesi ve sonrası çocukların duygu düzenleme, dayanıklılık ve olumlu sosyal davranışları incelendiğinde müdahale öncesi kontrol grubundaki çocuklar deney grubundaki çocuklara göre daha iyi olduğu gözlemlenmektedir. Müdahale sonrası ise ilk ölçümde deney grubu puanlarında iyileşme görülse de kontrol grubu lehine anlamlı fark var olduğu tespit edilmektedir. Müdahale sonrası ikinci ve üçüncü ölçümlerde deney grubu kontrol grubuna göre daha iyi olduğu bulgular sonucunda ortaya çıkmaktadır. Deney grubu çocuklar ileri test kapsamında değerlendirildiğinde kontrol grubuna kıyasla kararsızlık/olumsuzluk, dayanıklılık ve olumlu sosyal davranışlarda daha yüksek puanlar almaktadır.

Çocuklarla yapılan bilinçli farkındalık çalışmaları günden güne artarken okul öncesi döneminde akran ilişkilerini desteklemek için bilinçli farkındalık pratiklerinin kullanıldığı araştırmalar 2015 yılı ile çoğalmaktadır. Ek tablo 4. de çalışmaların içerik ve bulgularına yer verilmiştir. Bu çalışmaların daha çok deneysel olduğu görülmekle birlikte bilinçli farkındalık müdahaleleri sonrası sosyal davranış ve sosyal uyumlarında artış gözlemlenmiş aynı zamanda problem davranışlar azalmıştır. Bununla birlikte Türkiye’de okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik akran ilişkilerini destekleyecek bilinçli farkındalık programı bulunmamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama teknikleri, verilerin analizine yönelik bilgiler başlıklar halinde sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması bilgilerin keşfedilmesi ve çoğaltılması için araştırmacıya birçok avantaj sağlamaktadır. Bu sebeple tek bir veri kaynağının yeterli olmaması, bulguların genellenebilmesi ve araştırmanın tamamlayıcı ikinci bir metotla zenginleştirilmesine duyulan ihtiyaçtan dolayı çalışmada karma araştırma yöntemi tercih edilmektedir (Creswell ve PlanoClark 2011). Karma araştırma yöntemi kapsamında problemi detayla araştırmak amacıyla nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Creswell, 2012). Bu kapsamda araştırmada nicel yöntemle elde edilen bulguların nitel yöntem ile desteklenerek nicel yöntemi şekillendirmesi planlanmıştır. Bu nedenle karma araştırma tasarımlarından sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu desende öncelik nicel verilerdedir ve nicel veri analizi yapıldıktan sonra nitel veri toplama aşamasına geçilmektedir. Nicel verilerin desteklenmesi ve ayrıntılandırılması için nitel veriler kullanılmaktadır. Nicel ve nitel veriler genellikle tartışma ve yorum bölümlerinde birleştirilmektedir (Creswell, 2012). Araştırmada uzmanların Okul Öncesi Dönem Çocukları için Mindfulness Akran Programı ile ilgili değerlendirmeleri nicel olarak değerlendirilmiş daha sonrasında elde edilen bulgular doğrultusunda bireysel görüşme gerçekleştirilerek içerik analizi yapılmıştır. Son olarak nicel ve nitel bulgular ayrı ayrı ve birlikte değerlendirilerek yorumlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Okul öncesi dönemindeki çocuklar için bilinçli farkındalık temelli bir akran ilişkisi programının tasarlanması ve tasarlanan bu programın kapsamı, biçimi, uygulanabilirliği ve program tasarım basamaklarının uygunluğu konularında uzman değerlendirilmesini amaçlayan araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında Çanakkale, İstanbul, İzmir, Ankara, Pamukkale gibi Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde görev yapmakta olan

Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Program Geliştirme, Sosyal ve Duygusal Öğrenme, bilinçli farkındalık öğretimi ile ilgili konularda uzmanlık sahibi olan öğretim elemanları, alan uzmanları, okul öncesi kurumda deneyim sahibi olan öncelikli olarak yüksek lisans yapmış Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri, çocuklar için bilinçli farkındalık alanında uzman eğitimler, psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır.

Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumlar doğrultusunda belirlenen katılımcıları kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Program Geliştirme, Sosyal ve Duygusal Öğrenme, Bilinçli Farkındalık öğretimi ile ilgili konularda uzmanlaşmış Okul Öncesi Eğitimi, Gelişim Psikolojisi, Çocuk Gelişimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik gibi alanlarda en az yüksek lisansı bitirmiş bireyleri kapsamaktadır. Katılımcıların (alan uzmanlarının) demografik özelliklerinin frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 3

Katılımcıların (Alan Uzmanlarının) Çalışma Alanlarının Frekans ve Yüzdeler Dağılımı (n:33)

Çalışma Alanları	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Okul Öncesi Eğitim	18	54
Sosyal Duygusal Öğrenme	7	21
Erken Müdahale Programları	5	15
Eğitim Programları ve Öğretimi	3	9
Çocuk Gelişimi	3	9
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	2	6
Gelişim Psikolojisi	1	3
Özel Eğitim	1	3

Tablo 3. e göre katılımcıların çalışma alanları incelendiğinde Okul Öncesi Eğitim dışında en çok Sosyal ve Duygusal Öğrenme (%21) ve Erken Müdahale Programları (%15) çalıştıkları belirlenmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların (Alan Uzmanlarının) Unvanlarının Frekans ve Yüzdeler Dağılımı (n:33)

Katılımcı Unvanı	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Bilim Uzmanı	14	42
Arş. Gör.	9	27
Öğr. Gör.	3	9
Dr. Öğr. Üyesi	3	9
Doç.Dr.	3	9
Prof. Dr.	1	3

Tablo 4 'te ise alan uzmanların unvanları incelendiğinde alan uzmanlarının %42 sinin Bilim Uzmanı olduğunu sadece 1 katılımcının Prof. Dr. olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Katılımcıların (Alan Uzmanlarının) Mesleki Deneyim Süresinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı (n:33)

Deneyim Süresi (Yıl)	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
1-5 yıl	11	33
5-10 yıl	8	24
10-15 yıl	9	27
15-20 yıl	1	3
20 yıl-devamı	4	12

Tablo 5' te yer alan katılımcıların mesleki deneyim sürecine bakıldığında ise 11 katılımcının 1-5 yılları arasında deneyim süresine, 9 katılımcının 10-15 yıl arası deneyime, 1 katılımcının 15-20 yıl arası deneyime ve 4 katılımcının 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Detaylı demografik bilgilerine ise Ek1. de yer verilmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların unvanı, eğitim düzeyi, uzmanlık alanları, deneyim süresi ve bilinçli farkındalık ile ilgili bilgi sahip olup olmadığını içeren bilgileri alabilmek ve katılımcıları ayrıntılandırmak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.2. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran Programı Öğeleri Değerlendirme Formu

Bu form Demirel (2007), tarafından belirtilen program öğelerini (Programın Amaçları (Hedefler), İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme) kapsayan 5'li likert tipi formdur. Beşli likert tipinde verilecek yanıtlar 1'den 5'e doğru sırasıyla "Kesinlikle uygun değil", "Uygun değil", "Kararsızım", "Uygun" ve "Kesinlikle uygun" şeklinde ifade edilmektedir. Bu liste oluşturulduktan sonra alan uzmanlarından uzman görüşü alınmıştır. Toplam 45 maddeden oluşan formda 9 madde hedefler, 20 madde içerik, 11 madde öğrenme-öğretme süreci, 5 madde değerlendirme boyutlarını içermektedir. Yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı (R_2) 0.94 ile formun yüksek güvenilirlikte olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Bu formda nicel verilerin analizi sonrası ortaya çıkan bulgular doğrultusunda programın tasarısında düzeltilmesi, geliştirilmesi, desteklenmesi gereken öğeler hakkında katılımcıların görüşlerinin alınacağı formdur. Görüşme formunda genel program kapsamında ve program tasarısı öğelerinden (hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) nicel verilerin analizi sonucunda zorlu öğelerin düzeltilmesi, değiştirilmesi, geliştirilmesine yönelik sorular sorulmaktadır.

Görüşme formunun ilk hali alanda çalışan iki öğretim üyesinin ve Okulöncesi Eğitimi alanında eğitim almış olan iki bilim uzmanının düzeltmeleri doğrultusunda görüşme sorularında düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltme sonrasında araştırmaya katılmayan 3 katılımcıya görüşme formu uygulanarak ihtiyaç dahilinde gerekli düzeltmeler yapılarak

son hale getirilmiştir. “Sizin Programın temel çerçevesinde unsurların uygunluğu ve ulaşılabilirliği hakkında görüşleriniz nelerdir?”, “öğrenme-öğretme sürecinin basamaklarının uygunluğunu ayrıntılı bir şekilde değerlendirebilir misiniz?” görüşme kapsamında sorulacak sorulardan bazılarıdır.

Okul Öncesi Döneme Yönelik Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran İlişkisi Programı

Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı okul öncesi dönemde 48-66 aylık çocukların akran ilişkilerini ve akran konularını desteklemeyi esas almaktadır. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı temel alarak bilinçli farkındalık pratikleri program kapsamındaki etkinlikler (türkçe, sanat, drama, matematik, fen vb.) ile bütünleştirilmektedir.

Öğrenen merkezli tasarım yaklaşım ile tasarlanan programda çocuğun hazırbulunuşluğu, bireysel farklılıklar, ilgi ve ihtiyaçları, yaparak-yaşayarak öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi özelliklere dikkat edilmiştir (Demirel, 2011). Araştırmada ayrıca MEB Program Geliştirme Modeli (2004) kullanılmaktadır. Bunun sebebi MEB Program Geliştirme Modeli; Taba ve Tyler modellerini içermesi, diğer alanlarla bağlantıları olması, programın izlenmesi ve değerlendirilmesi, ihtiyaçların, hedeflerin belirlenmesi özelliklerini kapsamaktadır.

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocuklara Yönelik Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran Programı Tasarı Süreci

İhtiyaçların Belirlenmesi

Program geliştirirken amaç ve kazanımların net olarak belirlenebilmesi için ihtiyaçların belirlenmesi programın etkili olabilmesi için oldukça önemlidir (Demirel, 2014). İhtiyaçların belirlenmesinde genel durum, öğrenciler ile ilgili veriler ele alınmaktadır. Genel durumu betimlemek için Betimsel Yaklaşım kullanmıştır. Durum ve yaşantıları ele almasından dolayı bu yaklaşım kullanmıştır. Durumunun yokluğundan doğan zarar ile varlığından kaynaklanacak fayda olasılığına dikkat edilerek ihtiyaçlar belirlenmektedir (Demirel, 2014)

Betimsel Yaklaşım ile ihtiyaçların belirlenmesinde kaynak tarama tekniği kullanılmıştır. Kaynakların taranması tekniği bilinçli farkındalık eğitimi, okul öncesi eğitimde akran ilişkisi ile ilgili yapılmış tezler, araştırma raporları incelenmiştir. İhtiyaç belirleme süreci sonunda kaynak tarama tekniği ile elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi dönemi çocukları için hazırlanan Mindfulness temelli Akran Programı'nda yer alacak amaç ve kazanımlar tespit edilmiştir.

Program Taslağının Oluşturulması

İhtiyaç belirleme sürecinden sonra program hedefler, amaç ve kazanımları belirlenmiş. Program süresi 8 hafta, hafta da 2 olmasına karar verilmiştir. Her hafta yer alacak mindfulness pratik türlerine, haftalık hedeflere yer verilmiştir.

İçeriğin Belirlenmesi

İçerik oluşturulurken çocukların gelişim düzeylerine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca içeriğin uyumlu ve güvenilir olması gerekmektedir (Demirel, 2014). Bu çalışmada içerik, ihtiyaç analizinden elde edilen veriler ışığında araştırma raporlarında, tezlerde yer alan nitel ve nicel veriler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

Öğrenme Yaşantılarının Belirlenmesi

Öğrenme yaşantıları belirlenirken öğrenci merkezli yaklaşım göz önünde bulundurulmuş. Bunun nedeni öğrenen temel alındıktan sonra içerik ya da öğrenme amaçlarına dikkat edilmektedir. (Harris, Cullen, ve Hill, 2012'den akt. Correia, 2014, s.115)

Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı tasarlanırken öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenen bireyin hangi şekilde daha iyi öğrenebileceğine dikkat edilerek öğrenme yöntemleri belirlenmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemi çocukların gelişimsel özelliklerine dikkat edilerek, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan etkinlik türleri ile bütünleştirilerek bilinçli farkındalık pratiklerine yer verilmiştir. Etkinlikler hazırlandıktan sonra öncelikle 5 alan uzmanı tarafından incelenmiş bu doğrultuda ekleme ve düzeltmeler yapılmıştır.

Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesi

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar için tasarlanan Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı'nın değerlendirilebilmesi ve etkililiğinin ölçülmesinde akran konumunu ölçmek için Resimli Sosyometri Ölçeği (Gülay, 2008), çocuklarının sosyal davranışlarının değerlendirilmesi için Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Akran Formu (Şen ve Teke, 2019), çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirip geliştirmediğini değerlendirmek için ise 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılacaktır.

Tasarlanan Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programının uygulanabilirliği ve etkililiğini görmek amacıyla program içerisinden seçilen 8 bilinçli farkındalık temelli etkinliklerin pilot uygulaması Çanakkale il merkezinde ikamet eden ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezinde (ÇABAÇAM) öğrenimine devam eden 48 ile 66 aylık 15 çocukla gerçekleştirilmiştir.

ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi (ÇABAÇAM) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ne kapsamında 2008 yılından itibaren hizmet vermektedir. Toplum temelli bir erken müdahale modeli olan ÇABAÇAM'ın koordinasyon ve işbirliği sağladığı üç paydaş bulunmaktadır. Üniversite, sivil toplum örgütü (ÇABA Derneği) ve Yerel Yönetim (Kepez Belediyesi) paydaşları olarak yer almaktadır. Toplum temelli bir erken müdahale programı olarak ERG Eğitim İzleme Raporu 2021 Öğrenciler ve Eğitime Erişim Dosyası'nda yer alan ÇABAÇAM bugüne kadar 4-6 yaş arasında 250 çocuğa, ailesine ve 550'den fazla öğretmen adayına doğrudan temas etmektedir (Tunca vd., 2021).

ÇABAÇAM Modelinin temel amacı, düşük sosyoekonomik ortamlardan gelen ve okul öncesi eğitimden yararlanamayan 46-72 aylık çocukların ücretsiz olarak erken çocukluk eğitimi hizmetlerinden yararlanmasını fırsat eşitliği kapsamında sağlamaktır. Bu bağlamda bir erken müdahale programı niteliği taşıyan ÇABAÇAM hem çocuk hem de ailesini desteklemektedir.

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi dönemi çocuklarının mindfulness temelli okul öncesi etkinlikleri uygulama öncesinde, 4.Hafta ve uygulama sonrası “dikkatli olma/odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevme (öz-şefkat), başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma” boyutuna yönelik tekrarlayan ölçümler için tek yönlü ANOVA testi sonuçları Ek Tablo 4.’de yer almaktadır.

Bulgular incelendiğinde dikkatli olma/odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevme (öz-şefkat), başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma becerilerinin gelişmesinde etkili bir program olduğu görülmekteyken çocukların “başkalarına karşı yardımsever olma” becerisinde gelişim en çok olduğu görülürken “öz denetimli davranma” becerilerinin en az geliştiği görülmektedir. Bunun sebebinin planan etkinliklerin çocukların daha çok empati, sevgi dolu nezaket, öz-şefkat becerilerini geliştirmeye yönelik olmasından kaynakladığı bilinmektedir.

3.3.4. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran İlişkisi Programının Genel Amaçları

1. Çocuklar bilinçli farkındalık becerileri kazanır.
2. Zorlu durumlar karşısında birey kendini sakinleştirmeyi ve içinde bulunduğu durumu fark etmeyi öğrenir.
3. Çocuklar şefkat, huzur ve sevgi gibi soyut kavramları anlar, açıklar ve uygular.
4. Farklı bireyleri dışlamak yerine kabul eder.
5. Duygularını fark eder ve fark ettiği duygularını olumlu davranışlarla gösterir.
6. İlişkisel saldırgan ve fiziksel saldırgan davranışlarını olumlu sosyal davranışa dönüştürür.
7. Zorlu duygularla başa çıkma becerilerini öğrenir.

8. Başka bireylerin davranış ve duygularının farklı olabileceğini kavrar, empati davranışı kazanır.
9. Akranları ile sağlıklı iletişim kurar.
10. Sosyal Problem çözme becerilerini kazanır.

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-66 Aylık Çocuklara Yönelik Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran İlişkisi Programı Müdahale Aktiviteleri

Program 8 hafta, hafta 2 gün toplam 16 gün sürecek şekilde tasarlanmıştır. Öğrenme süreci 1 saat 30 dakika sürmektedir. Programda çember zamanına yer verilmekte ve çember zamanında rutinler bulunmaktadır. Bu rutinler teşekkür listesi, günün çocuğu, duygu panosu, balık bakımı, çiçek bakımıdır. Program sürecinde 8 hafta boyunca 8 öyküye, 8 aile katılımına yer verilmektedir. Öykülerden 4 tanesi İngilizceden Türkçeye araştırmacı tarafından çevrilen resimli çocuk kitaplarını, 2 tanesi Türkçe resimli çocuk kitaplarını ve 2 tanesi ise araştırmacının kazanımı doğrultusunda oluşturduğu hikayeleri kapsamaktadır. Program çerçevesinde zorlu duygu ve durumlar ile baş edebilme, Kendini kabul etme, Olumlu sosyal davranış, sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Müdahale sürecinde bilinçli farkındalık programının temel ve farklı kılan unsuru olarak görülmektedir. Programda bilinçli farkındalık pratikleri kapsamında farkındalıkla nefes, farkındalıkla beden taraması, farkındalıkla yeme, farkındalıkla dinleme, farkındalıkla görme, sevgi dolu-nezaket, farkındalıkla düşünme, farkındalıkla beden hareketi, farkındalıkla yürüme pratiklerine yer verilmektedir. Program haftalık akışına Ek Tablo 1 de yer verilmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı Öğeleri 45 ölçüte göre 33 alan uzmanının değerlendirmesiyle elde edilmiştir. Okul Öncesi Döneme Yönelik Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı'nın değerlendirilmesi çok yüzeysel

rasch analiz programı (Linacre, 2014) ile gerçekleştirilmiştir. Rasch analizi, nicel araştırmayı başarılı bir şekilde ele almak için gerekli özelliklere sahip olduğu için bu çalışmada kullanılmaktadır. Analiz sonucunda doğrusal olmayan sıralı verilerinin aralıklı verilere dönüştürülmesini kolaylaştırmakta ve bunları ortak bir doğrusal logit ölçeğinde ölçmektedir Ayrıca yalnızca konunun güvenilirliği ve madde zorluğu değil, aynı zamanda katılımcı ve maddeleri kapsamlı bir şekilde tanımlanmasına olanak sağlamaktadır (Wright, 2000). Bu çerçevede araştırmada program, ölçütler(öğeler) ve Jüriler (alan uzmanları) olmak üzere üç yüzey incelenerek öğretim programı değerlendirilmiştir. Çok yüzeyli rasch analiz programı ile oraya iki tür güvenilirlik indeksi ortaya çıkacaktır. Bunlar madde güvenilirlik indeksi ve kişi güvenilirlik indeksidir. Madde güvenilirliği, aynı madde aynı şekilde davranan aynı büyüklükteki başka bir kişi örneğine verilmişse, yol boyunca maddenin puanlamasını tekrarlanabilirliğini göstermektedir. Kişi güvenilirliği indeksi ise bir kişiye aynı yapıyı ölçen paralel bir dizi öge verilmiş olduğunda vereceği benzer tekrar yapabilme ölçütüdür (Bond ve Fox, 2015). Ayrıca verilerin analizi doğrultusunda uyum indeksleri ortaya çıkmaktadır. Uyum istatistikleri, madde bulgu yorumlarının anlamlı olup olmayacağını yordamaya yardımcı olmaktadır. Öge uyum istatistikleri (uyum içi/ uyum dışı, MnSq ve ZSTD), hangi öğelerin modele uyduğunu göstermektedir (Neumanna, Neumannb ve Nehmc, 2011).

Bireysel Görüşme Formu Veri Analizi

Bireysel görüşmede elde edilecek veriler içerik analizi kapsamında temalar oluşturup bulgular yorumlanmaktadır (Eysenbach ve Köhler, 2002). Verilerin toplanması bireysel görüşme formu son halini aldıktan sonra, online görüşme platformu Zoom/ Microsoft teams programlarından 2021- 2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. 8 alan uzmanı ile her biri 15-20 dakika süren görüşmeler yapılmış ve kaydedilmiştir. Araştırmacı görüşmeler esnasında aldığı notları ve video kayıtlarını dinleyerek alan uzmanları ile yürütülmüş olan görüşmeleri deşifre etmiştir.

Microsoft Excel dosyasında deşifreler kaydedilmiştir. Alan yazınına bağlı olarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş, analizde yer alabilecek kodlar ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte katılımcılar “J” ile ifade edilmiştir. Katılımcıların programda

düzeltilmesi, geliştirilmesi gerektiğini söylediği tema, konu ve içerikler metin ard arda okunarak tespit edilmiştir.

İlgili Çalışmaların İçerik Analizinde Kullanılacak Kategori ve Kodların Belirlenmesi

Program geliştirme basamakları çerçevesinde kategoriler belirlenerek 5 kategori altında veriler analiz edilmiştir. Bu basamaklar hedefler, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarıdır. Elde edilen veriler Excel programı kullanılarak frekans ve yüzde oranları ile çözümlenmiştir. Sonuçlar ise grafiklerle ifade edilmiş ve yüzde frekans tabloları ile betimselleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmadan elde edilen veriler çok yüzeyli rasch modeline (ÇYRM) göre analiz edilmiştir. Analizden elde edilen bulgular tablolarla gösterilerek bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran İlişkisi Programı öğelerinin kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Değerlendirme formundaki ölçütlerin kapsam geçerlik oranları ve indeksleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran İlişkisi Programı Öğeleri Değerlendirme Formu Kapsam Geçerlik Oranları

Boyutlar	Madde No	Ölçüt	N _G	KGO	KGİ
Hedefler	1	Program tasarımında öğrenci merkezli yaklaşım temel alınmıştır.	31	.88	
	2	Programın tasarımında Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli kullanılmıştır.	24	.45	
	3	Program amaç/kazanımları çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmıştır.	31	.88	
	4	Program amaç/kazanımları çocukların bilişsel gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	30	.82	.83
	5	Program amaç/kazanımları çocukların dil gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	31	.88	
	6	Program amaç/kazanımları çocukların duyuşsal gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	31	.88	

7	Program amaç/kazanımları çocukların devinimsel (psikomotor) gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	31	.88	
8	Program amaç/kazanımları ulaşılabilir olarak tasarlanmıştır.	33	1.00	
9	Program amaç/kazanımları ölçülebilir olarak tasarlanmıştır.	30	.82	
10	İçerik amaçlara/kazanımlara uygun olarak tasarlanmıştır.	32	.94	
11	İçerik seçimi çocukların bilişsel gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	29	.76	
12	İçerik seçimi çocukların dil gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	28	.70	
13	İçerik seçimi çocukların duyuşsal gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	29	.76	
14	İçerik seçimi çocukların devinimsel (psikomotor) gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	31	.88	
15	Program içeriği okul öncesinde akran ilişkileri ile ilgili temel/ önemli konuları kapsamaktadır.	32	.94	.82
16	Program içeriği çocukların olumlu sosyal davranışlarını geliştirmesine ve akran kabulünü gerçekleştirmeye uygun olarak tasarlanmıştır.	33	1.00	
17	Program birincil sosyal ve duygusal becerilerden “özyönetim” becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.	32	.94	
18	Program birincil sosyal ve duygusal becerilerden “öz farkındalık” becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.	33	1.00	
19	Program birincil sosyal ve duygusal becerilerden “sosyal farkındalık” becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.	33	1.00	
20	Program birincil sosyal ve duygusal becerilerden	32	.94	

	“ilişki” becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır		
	Program birincil sosyal ve duygusal becerilerden	31	.88
21	“sorumlu karar verme” becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır		
	Program içeriği çocuğun sosyal problem çözme	27	.64
22	becerilerinin “alay etme ile başa çıkma” becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.		
	Program içeriği çocuğun sosyal problem çözme	27	.64
23	becerilerinin “kurallara uyma” becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.		
	Program içeriği çocuğun sosyal problem çözme	25	.52
24	becerilerinin “ısrar” isteğiyle başa çıkma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.		
	Program içeriği çocuğun sosyal problem çözme	27	.64
25	becerilerinin “şiddet ile başa çıkma” becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.		
	Program içeriği çocuğun sosyal problem çözme	32	.94
26	becerilerinin “Paylaşma” becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.		
	Program içeriği çocuğun sosyal problem çözme	30	.82
27	becerilerinin “iletişim kurma” becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.		
	Program içeriği çocuğun sosyal problem çözme	29	.76
28	becerilerinin “dışlanma ile başa çıkma” becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.		
29	Öğrenme-öğretme etkinlikleri çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak tasarlanmıştır.	29	.76
30	Öğrenme-öğretme etkinliklerini çocukların bilişsel gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	32	.94
31	Öğrenme-öğretme etkinliklerini çocukların dil gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	30	.82
32	Öğrenme-öğretme etkinliklerini çocukların duyuşsal gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	32	.94

33	Öğrenme-öğretme etkinliklerini çocukların devinimsel (psikomotor) gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır.	32	.94
34	Öğrenme-öğretme etkinlikleri içeriğe uygun olarak tasarlanmıştır.	32	.94
35	Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler içeriğin yapısına uygun olarak tasarlanmıştır.	32	.94
36	Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler amaç ve kazanımlara uygun olarak tasarlanmıştır.	32	.94
37	Programda bilinçli farkındalık pratik türlerinden farkındalıkla nefes, beden taraması, farkındalıkla beden hareketleri, farkındalıkla yeme, farkındalıkla yürüyüş, farkındalıkla görme, farkındalıkla dinleme ve sevgi dolu-nezaket pratiğine yer verilmiştir.	33	1.00
38	Programda bilinçli farkındalık pratik türlerinden farkındalıkla nefes, beden taraması, farkındalıkla beden hareketleri, farkındalıkla yeme, farkındalıkla yürüyüş, farkındalıkla görme, farkındalıkla dinleme ve sevgi dolu-nezaket pratikleri yeterli ve etkilidir.	33	1.00
39	Programda çember zamanına yer verilmektedir.	33	1.00
40	Çember zamanındaki rutinler yeterli ve etkili olarak tasarlanmıştır.	31	.88
41	Programda yer alan aile katılımı etkinlikleri yeterli ve etkili olarak tasarlanmıştır.	23	.39
42	Programda yer alan resimli çocuk kitapları ve yazılan hikayeler yeterli ve etkili olarak tasarlanmıştır.	30	.82
43	Program etkinlikleri süre açısından uygun olarak tasarlanmıştır.	25	.52
44	Programın etkililiğini ölçmek için sosyometri ölçeği, sosyal davranış ölçeği, sosyal problem	18	.09

	çözme becerileri ölçeği kullanılması önerilmiştir.		
45	Çocuğun gelişim ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik sosyometri ölçeği, sosyal davranış ölçeği, sosyal problem çözme becerileri ölçeği kullanılması önerilmiştir	18	.09

Uzman sayısı (n):33, Kapsam geçerlik ölçütü: 0.333, Kapsam geçerlik indeksi: %80, KGO<KGİ

Tablo 6'e göre program öğelerinin 45 ölçüt ile değerlendirildiği görülmektedir. Ölçütlerin kapsam geçerlik oranları .33 olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise .80 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgular puanlayıcıların değerlendirmelerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Bulgular doğrultusunda hedefler alt boyutuna bakıldığında kapsam geçerlilik oranınının 2. maddede "Programın tasarımında Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli kullanılmıştır." en düşük olduğu bununla birlikte 9. maddede "Program amaç/kazanımları ulaşılabilir olarak tasarlanmıştır." en yüksek olduğu görülmektedir.

İçerik alt boyutuna bakıldığında ise madde 18 "Program birincil sosyal ve duygusal becerilerden "öz farkındalık" becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır." ve "Program birincil sosyal ve duygusal becerilerden "sosyal farkındalık" becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır." madde 19'un KGO'su en yüksek olduğu, madde 24'in KGO'sunun ise "Program içeriği çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin "ısrar" isteğiyle başa çıkma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır." en düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrenme-Öğretme Süreci alt boyutuna bakıldığında 29. maddenin "Öğrenme-öğretme etkinlikleri çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak tasarlanmıştır." KGO'sunun en düşük, 37. maddenin "Programda bilinçli farkındalık pratik türlerinden farkındalıkla nefes, beden taraması, farkındalıklı beden hareketleri, farkındalıkla yeme, farkındalıkla yürüyüş, farkındalıkla görme, farkındalıkla dinleme ve sevgi dolu-nezaket pratiğine yer verilmiştir" ve 38. maddenin "Programda bilinçli farkındalık pratik türlerinden farkındalıkla nefes, beden taraması, farkındalıklı beden hareketleri, farkındalıkla yeme, farkındalıkla yürüyüş, farkındalıkla görme, farkındalıkla dinleme ve

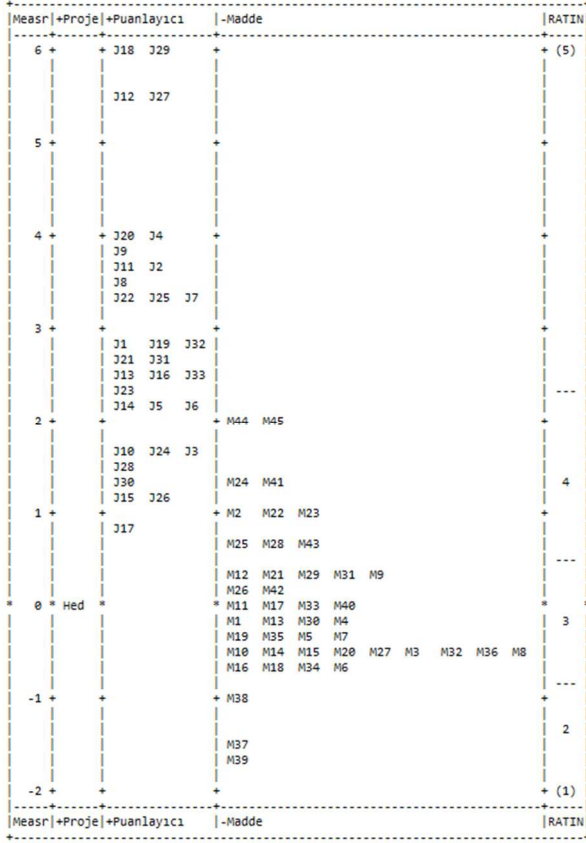
sevgi dolu-nezaket pratikleri yeterli ve etkilidir.” KGO’sunun en yüksek maddeler olduğu bulgular doğrultusunda tespit edilmiştir.

Değerlendirme alt boyutun KGO’suna bakıldığında ise madde 44 “Programın etkililiğini ölçmek için sosyometri ölçęđi, sosyal davranış ölçęđi, sosyal problem çözme becerileri ölçęđi kullanılması önerilmiştir.”, madde 45 “Çocuğun gelişim ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik sosyometri ölçęđi, sosyal davranış ölçęđi, sosyal problem çözme becerileri ölçęđi kullanılması önerilmiştir.” ve madde 41’in “Programda yer alan aile katılımı etkinlikleri yeterli ve etkili olarak tasarlanmıştır.” KGO’su en düşükken madde 39’un “Programda çember zamanına yer verilmektedir.” en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklara yönelik hazırlanmış Mindfulness Temelli Akran Programı öğelerinin alt boyutlarına bakıldığında “Değerlendirme” alt boyutunun KGI’sinin en düşük olduğu, “Öğrenme-Öğretme Süreci”nin KGI’sinin en yüksek olduğu bulunmuştur.

4.2.İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “EOkul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara Yönelik Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran İlişkisi Programı öğelerinin çok yüzeyli rasch modeli ile incelenmesi sonucundaki logit değerleri ve veri kalibrasyon haritasında dağılım nasıldır?” şeklindedir. Ölçütler, puanlayıcı ve programa ilişkin değişken haritası yönelik bulgular Şekil 1.’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Veri Kalibrasyon Haritası.

Şekil 1.'de gösterilen veri kalibrasyon haritasında proje; okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik tasarlanan Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran İlişisi Programını, puanlayıcı; programı değerlendiren alan uzmanlarını, maddeler ise Mindfulness Temelli Akran İlişkisi Programı Öğeleri Değerlendirme Formu (değerlendirme ölçütlerini) maddelerini kapsamaktadır. Veri kalibrasyon haritasına bakılarak Mindfulness Temelli Akran İlişkisi Programının değerlendirildiği ölçütler incelendiğinde 44. madde “Programın etkililiğini ölçmek için sosyometri ölçeği, sosyal davranış ölçeği, sosyal problem çözme becerileri ölçeği kullanılması önerilmiştir.” ve 45. madde “Çocuğun gelişim ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik sosyometri ölçeği, sosyal davranış ölçeği, sosyal problem çözme becerileri ölçeği kullanılması önerilmiştir.” zor maddeler (ölçütler) olduğu tespit edilmektedir. Kolay maddelerin (ölçütler) ise 37. madde “Programda bilinçli farkındalık pratik türlerinden farkındalıkla nefes, beden taraması, farkındalıklı beden hareketleri, farkındalıkla yeme, farkındalıkla yürüyüş, farkındalıkla görme, farkındalıkla dinleme ve sevgi dolu-nezaket pratiğine yer verilmiştir.” ve madde38’in “Programda bilinçli farkındalık pratik türlerinden farkındalıkla nefes, beden

taraması, farkındalıklı beden hareketleri, farkındalıkla yeme, farkındalıkla yürüyüş, farkındalıkla görme, farkındalıkla dinleme ve sevgi dolu-nezaket pratikleri yeterli ve etkilidir.” olduğu saptanmaktadır. Puanlayıcılara ilişkin bulgulara bakıldığında ise puanlamada en cömert olan alan uzmanlarının on sekiz, yirmi dokuz ve otuz üç numaralı puanlayıcılar olduğu, en katı eğilim gösteren alan uzmanının ise on yedi numaralı puanlayıcı olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise “Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı Öğeleri Değerlendirme Formunu puanlayan puanlayıcıların katılık/cömertliklerine ait istatistiksel bilgileri hangi düzeydedir”dir. Öğretim programını puanlayan puanlayıcıların katılık/cömertliklerine ait istatistiksel bilgiler tablo 7’de belirtilerek ve bu bilgilere yönelik yorumlar yapılmıştır.

Tablo 7

Puanlayıcıların Puanlama Performanslarına İlişkin Ölçüm Raporu

Puanlayıcı	T. Puan	Gözlem Ort.	Düzeltilen Ort.	Model		Uyum İçi		Uyum Dışı	
				Ölçüm	SE	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd
J18	225	5.00	5.00	7.37	1.83	max.			
J29	225	5.00	5.00	7.37	1.83	max.			
J12	223	4.96	4.97	5.42	.72	1.09	.3	2.05	1.1
J27	223	4.96	4.97	5.42	.72	1.00	.2	1.24	.5
J4	218	4.84	4.88	4.05	.41	1.39	1.00	.74	-.4
J20	218	4.84	4.88	4.05	.41	1.99	2.2	2.17	2.0
J9	217	4.82	4.86	3.89	.38	1.23	.7	.95	.0
J2	216	4.80	4.84	3.75	.37	1.99	2.4	.90	-.1
J11	215	4.78	4.82	3.62	.35	3.1	4.3	1.24	.7
J8	214	4.76	4.80	3.50	.34	1.21	.7	1.08	.3
J7	213	4.73	4.78	3.39	.32	1.27	.9	1.23	.7
J25	213	4.73	4.78	3.39	.32	1.32	1.0	1.12	.4

J22	212	4.71	4.76	3.29	.31	1.06	.3	1.34	1.0
J32	207	4.60	4.65	2.86	.28	1.69	2.3	1.23	.8
J1	206	4.58	4.63	2.79	.27	1.80	2.7	1.73	2.3
J19	206	4.58	4.63	2.79	.27	1.10	.4	1.06	.3
J21	205	4.56	4.61	2.72	.27	.84	-.5	.86	-.4
J31	204	4.53	4.59	2.65	.26	1.05	.2	.89	-.3
J13	201	4.47	4.52	2.45	.25	1.18	.7	.98	.0
J16	201	4.47	4.52	2.45	.25	1.10	.4	.94	-.1
J33	201	4.47	4.52	2.45	.25	.82	-.7	.89	-.4
J23	200	4.44	4.50	2.39	.24	1.14	.6	.99	.0
J14	197	4.38	4.43	2.22	.24	1.08	.4	.95	-.1
J6	196	4.36	4.41	2.16	.23	.82	-.7	.84	-.6
J5	195	4.33	4.39	2.11	.23	1.37	1.5	1.12	.6
J10	187	4.16	4.21	1.72	.21	.82	-.8	.82	-.8
J3	186	4.13	4.18	1.68	.21	.72	-1.3	.78	-1.0
J24	185	4.11	4.16	1.63	.21	.61	-2.0	.63	-2.0
J28	181	4.02	4.07	1.46	.20	.60	-2.1	.59	-2.2
J30	177	3.93	3.98	1.30	.20	.65	-1.8	.68	-1.7
J15	174	3.87	3.91	1.18	.20	1.28	1.3	1.25	1.1
J26	174	3.87	3.91	1.18	.20	.42	-3.5	.42	-3.6
J17	166	3.69	3.73	.89	.19	1.12	.6	1.11	.5

Model, Sample: RMSE .55 Adj (True) S.D. 1.48 Separation 2.68 Strata 3.91 Reliability .92

Fixed (all same) chi-squared: 384.8 d.f.:32 significance (probability):.00

Tablo 7'ye göre araştırmada puanlayıcıların belli ölçütlere göre programdaki kazanımlara yönelik değerlendirmeleri ayrıntılı olarak belirtimiştir. Bu tabloya göre, puanlayıcılar arasında en cömert olan “Jüri 18” kodlu puanlayıcının olduğu söylenebilmekte buna karşın puanlamalar sırasında en katı puanlama sergileyen puanlayıcının ise “Jüri17” kodlu puanlayıcının olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. Puanlayıcıların yapmış oldukları puanlamalara ilişkin olarak aşırı uçlar haricindeki tüm veri için hesaplanan standart hata değeri olan RMSE değeri ise 1.48 şeklinde ve puanlayıcıların puanlama performanslarına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise 0.92 olarak

hesaplanmıştır. Bu değere göre, puanlayıcıların yüksek bir güvenilirlik puanlama değeri ile puanlamalarını gerçekleştirdikleri söylenebilir. Ayrıca puanlayıcıların güvenilirlik katsayısı ise 0.88 ve puanlamalara ilişkin ayırma indeksi 2.68 ile sabit etkiye ait “Puanlayıcıların katılık/cömertlikleri açısından aralarında anlamlı bir fark yoktur” hipotezi kay-kare testi ile sınıandığında ($X^2 (33) = 384.8, p < .05$) yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bu bulgulara bakılarak, puanlayıcıların katılık/cömertlik düzeyleri açısından kendi aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu çerçevede puanlayıcılar programdaki kazanımları değerlendirme konusunda tutarlı puanlayıcı davranışına sahip oldukları söylenebilmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-66 Aylık Çocuklara Yönelik Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran İlişkisi Programı Öğelerinin değerlendirildiği ölçütlere ilişkin ölçüm raporu nasıldır?” şeklindedir. Öğretim programının değerlendirildiği ölçütlere ilişkin ölçüm raporları tablo 8’de verilmiş ve ölçüm raporlarına ilişkin bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Ölçüm Raporu

Ölçütler	T. Puan	Gözlem Ort.	Düzeltilmiş Ort.	Model				Uyum Dışı	
				Ölçüm	SE	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd
M45	120	3.64	3.65	1.99	.23	2.14	3.5	2.29	3.8
M44	121	3.67	3.68	1.93	.23	2.48	4.3	2.60	4.5
M24	133	4.03	4.07	1.27	.25	.92	-.2	1.11	.4
M41	133	4.03	4.07	1.27	.25	1.25	.9	1.32	1.1
M2	136	4.12	4.17	1.08	.25	1.53	1.7	1.99	2.7
M22	137	4.15	4.21	1.02	.26	.58	-1.7	.53	-1.8
M23	137	4.15	4.21	1.02	.26	1.12	.5	1.08	.3
M43	141	4.27	4.34	.74	.27	1.77	2.3	1.46	1.3

M25	142	4.30	4.37	.67	.27	1.37	1.2	1.27	.8
M28	142	4.30	4.37	.67	.27	.60	-1.6	.56	-1.5
M31	146	4.42	4.50	.35	.29	.54	-.18	.58	-1.3
M9	147	4.45	4.53	.27	.30	1.39	1.3	2.03	2.3
M12	147	4.45	4.53	.27	.30	.81	-.6	.63	-1.0
M21	147	4.45	4.53	.27	.30	1.10	.4	.89	-.2
M29	147	4.45	4.53	.27	.30	1.23	.8	1.29	.8
M26	148	4.48	4.56	.18	.30	.47	-2.1	.52	-1.4
M42	148	4.48	4.56	.18	.30	.88	-.3	.82	-.4
M11	150	4.55	4.62	-.01	.31	.92	-.1	.81	-.3
M17	150	4.55	4.62	-.01	.31	.85	-.4	1.73	1.6
M33	150	4.55	4.62	-.01	.31	.90	-.2	.81	-.3
M40	150	4.55	4.62	-.01	.31	.76	-.7	.77	-.5
M1	151	4.58	4.65	-.11	.32	1.19	.4	1.18	.5
M4	151	4.58	4.65	-.11	.32	1.34	1.1	1.30	.8
M13	151	4.58	4.65	-.11	.32	1.37	1.2	.80	-.1
M30	152	4.61	4.68	-.22	.33	.52	-1.7	.52	-1.2
M5	153	4.54	4.71	-.33	.34	.97	.0	1.07	.2
M7	153	4.54	4.71	-.33	.34	.68	-1.0	.60	-.9
M19	153	4.54	4.71	-.33	.34	.57	-1.5	.50	-1.2
M35	153	4.54	4.71	-.33	.34	.70	-.9	.81	-.2
M10	154	4.67	4.74	-.45	.35	.45	-2.0	.51	-1.1
M14	154	4.67	4.74	-.45	.35	1.07	.3	2.06	1.8
M15	154	4.67	4.74	-.45	.35	1.15	.5	1.41	.9
M20	154	4.67	4.74	-.45	.35	.58	-1.4	.51	-1.1
M27	154	4.67	4.74	-.45	.35	.59	-1.3	.53	-1.0
M32	154	4.67	4.74	-.45	.35	.56	-1.5	-.53	-1.0
M3	155	4.70	4.76	-.58	.37	.95	.0	.70	-.4
M8	155	4.70	4.76	-.58	.37	1.06	.2	2.42	2.2
M36	155	4.70	4.76	-.58	.37	.75	-.7	.80	-.2
M6	156	4.73	4.79	-.72	.38	1.53	1.4	1.00	.1
M16	156	4.73	4.79	-.72	.38	.57	-.13	.58	-.7

M18	156	4.73	4.79	-.72	.38	.89	-.2	2.59	2.2
M34	156	4.73	4.79	-.72	.38	.63	-1.1	.1	-.6
M38	158	4.79	4.84	-1.04	.42	.62	-1.0	.43	-.9
M37	160	4.85	4.89	-1.44	.48	.79	-.3	.48	-.5
M39	161	4.88	4.92	-1.72	.53	.76	-.3	.52	-.3

Model, Sample: RMSE .33 Adj (True) S.D. 71 Separation 2.14 Strata 3.18 Reliability .82
Model, Fixed (all same) chi-square: 306.4 d.f.: 44 significance (probability): .00

Tablo 8’de değerlendirme ölçütlerine ilişkin ayrıntılı ölçüm raporu verilmiştir. Tablo 8’de verilen analizler incelendiğinde, Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı değerlendirme öğeleri formunda “m45” kodlu ölçüt olan “Çocuğun gelişim ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik sosyometri ölçeği, sosyal davranış ölçeği, sosyal problem çözme becerileri ölçeği kullanılması önerilmiştir.” ve “M44” kodlu ölçüt olan “Programın etkililiğini ölçmek için sosyometri ölçeği, sosyal davranış ölçeği, sosyal problem çözme becerileri ölçeği kullanılması önerilmiştir.” Ölçütü, “m24” kodlu “Program içeriği çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin ısrar isteğiyle başa çıkma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.” ve “M41” kodlu “Programda yer alan aile katılımı etkinlikleri yeterli ve etkili olarak tasarlanmıştır.” ölçütleri alan uzmanları Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı’nda yer alan en zayıf ölçütler olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte programındaki “M38” kodlu “Programda bilinçli farkındalık pratik türlerinden farkındalıkla nefes, beden taraması, farkındalıklı beden hareketleri, farkındalıkla yeme, farkındalıkla yürüyüş, farkındalıkla görme, farkındalıkla dinleme ve sevgi dolu-nezaket pratikleri yeterli ve etkilidir.”, “M37” kodlu “Programda bilinçli farkındalık pratik türlerinden farkındalıkla nefes, beden taraması, farkındalıklı beden hareketleri, farkındalıkla yeme, farkındalıkla yürüyüş, farkındalıkla görme, farkındalıkla dinleme ve sevgi dolu-nezaket pratiğine yer verilmiştir.” ile “M39” kodlu “Programda çember zamanına yer verilmektedir.” ölçütleri ise alan uzmanları tarafından programda yer alan en güçlü ölçütler şeklinde belirlenmiştir. Öğretim programının değerlendirme ölçütlerine ilişkin standart hata değeri ise (RMSE=.33) şeklinde belirlenmiştir. Bu hata değeri dikkate alınarak hesaplanan düzeltilmiş standart sapma değeri de .71 şeklinde hesaplanmıştır. Bu değer, referans değer olarak kabul edilen 1.0’in altındadır. Öğretim programının değerlendirildiği ölçütlerle ilgili güvenilirlik katsayısı .82

şeklinde hesaplanmıştır. Bu bulguya göre, Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı ölçütleri iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte değerlendirme ölçütlerine ait ayırma indeksi de verilmiş ve bu değer 214 olarak hesaplanmıştır.

Maddelerin MeanSq değerlerine bakıldığında ise MeanSq (Ortalama kare) uyumu istatistikleri ölçüm sisteminin bozulma miktarını göstermekte olduğu için M4 ve M44 ün gerekli sınırlardan (>2.0) yüksek olduğu, diğer maddeler kabul edilebilir ve iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçütlere ilişkin ayırma indeksi ve güvenilirlik katsayısı 0.82 ile sabit etkiye ait “alan uzmanlarının programın niteliğini belirlemede kullanılan ölçütlerin güçlükleri açısından anlamlı farklılık yoktur” hipotezi kay-kare ile sınıandığında ($X^2(45) = 306.4, p < .05$) yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bu bulguya göre, alan uzmanları tarafından programın öğelerini değerlendirmek için kullanılan ölçütlerin, programa ait özellikleri ölçebildiği düşünülebilir. Ayrıca bu ölçütleri karşılamaları ile ilgili güçlük düzeyleri açısından da istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Programı değerlendiren alan uzmanı jürilerin bilinçli farkındalık temelli akran ilişkisi programının içeriğinde düzeltilmesi gerektiğini ifade ettiği konulara ilişkin nitel analiz bulguları temalar ve temalara ilişkin sayı ve yüzdeler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Programı Değerlendiren Alan Uzmanı Jürilerin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Akran İlişkisi Programının İçeriğinde Düzeltilmesi Gerektiğini İfade Ettiği Konular

Düzeltilmesi Gereken Konular	n	%
Aile katılımı yetersiz	7	87.5
Programda öğretmen yeterliliğine ait bilgi ve öğretmen rehberi bulunmaması	4	50
Bazı kazanımlar soyut ve ulaşılamayabilir.	3	37.5
Dışlanmak ve zorbalık kavramları değiştirilebilir.	3	37.5
Küçük grup etkinliklerine yer verilmemiş.	2	25
Değerlendirme sürecinde aktif öğrenme yöntemleri az kullanılmış.	1	12.5
Temel SDÖ becerilerinin program başında tekrar edilmesi gerekmektedir.	1	12.5

Programı nicel olarak değerlendiren alan uzmanı jürilerden rastgele seçilen 8 kişi ile yapılan görüşler sonucunda oluşan temalar tablo da yer almaktadır. Alan uzmanı jürilerinden 7 kişi aile katılımını yetersiz bulurken, 4 kişi ise programın başkası tarafından uygulanması için öğretmen yeterliliğine ait bilgi ve öğretmen rehberinin bulunmadığını ifade etmektedirler. 3 alan uzmanı jüri programdaki bazı kazanımları soyut bulduklarını bu yüzden ölçülüp ölçülemeyeceğini ifade etmektedirler. Aynı oranla jüriler program içeriğinde yer alan dışlanmak ve zorbalık kavramların değişebileceğini önermişlerdir. Küçük grup etkinliğine yer verilmediğini ise 2 alan uzmanı jüri tarafından ifade etmiştir. Sadece 1 kişinin düzeltilmesi gerektiğini ifade ettiği temalar ise değerlendirme sürecinde aktif öğrenme yöntemine az yer verilmesi ve temel SDÖ becerilerinin program başında tekrar edilmesi gerektiği şeklindedir.

Alan uzmanı jürilerin Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-66 Aylık Çocuklara Yönelik Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı'nda düzeltilmesi gerektiğini ifade ettiği konulara ilişkin çarpıcı bazı ifadeler ise doğrudan alıntıya yer verilerek aşağıda sunulmuştur.

Aile katılımı yetersiz olması kodu:

"Mindfulness öğretilirken çocuklar kadar ebeveynlerinde bu konuda desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ancak programına baktığımda 16 gün içerisinde 8 gün aile katılımı yer olsa da daha aktif ve öğretici olması gerektiğini, belki de evde her gün yapılacak rutin mindfulness etkinlikleri olması gerektiğini düşünüyorum." (J26)

"Aile katılımı daha kapsamlı olabilir bu sayede çocuk ailesini de rol model olarak daha kalıcı öğrenme sağlanabilir." (J15)

Programda öğretmen yeterliliğine ait bilgi ve öğretmen rehberliği bulunmaması kodu:

"Ayrıca bu programı uygulayarak olan öğretmen yeterliliklerinin tanımlanmasına da ihtiyaç var. Örneğin bu konuda hiç eğitim almamış bir kişi bu programı okuyup uygulayabilir mi? Aile katılımını yapabilir mi? Ölçme değerlendirme araçlarında sosyometri ve sosyogram tekniklerini önceden bilmesi gerekir mi? Hangi sosyal davranış ölçeği, sosyal problem çözme becerileri ölçeklerini kullanacak, bu ölçeklerle ilgili bir eğitim alması gerekiyor mu? Açıklamalar yapılmalıdır." (J17).

"Etkinlikler oldukça kapsamlı, çok boyutlu, farklı etkinlik türlerini içeren ve farklı gelişim alanlarını destekleyen türden oldukça nitelikli etkinlikler. Program amaç ve hedefleriyle içerik uyumu da gayet güzel ve net. Ancak şöyle bir kaygım oluştu; depresyonda olan bir çocuk yahut kaygılı bir ortamda büyüyen, çeşitli dezavantajlara sahip veya riskli ortamlarda büyüyen çocuklar bu etkinlikleri yaparken zorlanabilir. Depresyonda ya da kaygı bozukluğu olan bir çocuk için ya da evinde anne baba çatışmasına maruz kalan bir çocuk için sessiz kalıp içine dönmek, 30 sn sessiz durmak, kendi nefesine odaklanmak hayli güç deneyimler olabilir. Bu nedenle uygulayıcının, bu tür durumları olan çocuklar varsa sınıfta önceden bilgi sahibi olması ve o çocuklar için öğrenme sürecinde bir şeyleri farklılaştırması/uyarlaması gerekebilir mesela. Sen bu programı yaygınlaştırdığında içeriğe senin kadar hakim olmayan insanlar uygulama öncesinde bunları bilmeli ve dikkat etmeli diye düşünüyorum. O nedenle de önüne bir "user guide" eklemen çok iyi olacaktır. Yine aileler için süreci açıkladığın ve aile katılım etkinliklerinde dikkat etmeleri gereken noktaları içeren, kendilerinin de anda kalma pratikleri ile çocuklara model olmalarını öğütleyen bir not iyi olacaktır. Program sınıf

öğretmeni dışındaki bir kişi tarafından uygulanıyorsa, öğretmene etkinlikler hakkında bilgi verilmesi ve çocukların programdaki kazanımlarını diğer öğrenme süreçlerinde destekleyecek şekilde hatırlatıcılar gibi kullanabileceği de bir not olarak eklenebilir.” (J27)

Bazı kazanımlar soyut olduğu için ulaşıp ulaşılmadığının belirsizliği kodu:
“Etkinliklerde kazanımını öğrenme sürecinde göremedim ya da anlaşılır değil. Belki de soyut kavramlar olduğu için. Belki birkaç cümle ile vurgulayabilirsin, ya da o kazanımları çıkartabilirsin.” (J27)

Dışlanmak ve zorbalık kavramları değiştirilmesi kodu:

“Kitap ve hikayeler bölümünde zorba keçi isminde bir etiketleme var bu da uygun değil, değiştirilmeli. Aynı zamanda da bir yerde kivi dışlanıyor diye geçiyor. Zorba ve dışlanmak kelimeleri bana doğru gelmedi. “Dışlanmak” kelimesi yerine “kabul edilmemek” denilebilir. Zorbalık kelimesini ise kullanmadan “Arkadaşlarınız size istemediğiniz şekilde davranıyor mu?” diye sorulabilir. (J17)

Küçük grup etkinliğine yer verilmemesi kodu:

“Birkaç etkinlik küçük grup etkinliği olarak yapılandırılabilir ve çocuklara aynı anda yapılacak aynı beceriyi desteklemeye yönelik ama belki biri drama diğeri deney olacak farklı türdeki etkinlikten hangisine katılmak istedikleri sorulabilir. Böylece ihtiyaçları ortak da olsa bireysel farklılıkları, ilgileri, öğrenme biçimleri de biraz daha dikkate alınmış ve başta da söylediğim gibi “tercih ve karar” süreçleri de işletilmiş olabilir.” (J30)

Değerlendirme sürecinde aktif öğrenme yöntemleri az kullanılması kodu:

“Etkinlik sonu değerlendirmede daha çok soru yöntemi tercih edilmiş. Bu elbette olabilir. Ancak soru yöntemini kullanacaksa belli bir sistematik dahilinde yapmak tartışmanın bilişsel, duygusal- sosyal boyutlarının hiçbirinin kaçmaması ve tam pekiştirme için önemli görülmektedir.” (J29)

Temel SDÖ becerilerinin program başında tekrar edilmesi gerektiği kodu:

“Çocukların SDÖ becerilerini önceden kazandığı düşünülse de bu beceriler tekrar edilmesi programın sağlamlaştıracağını düşünüyorum.” (J17)



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular program tasarısı öğeleri alt boyutları kapsamında, tartışılarak ve özetlenerek yorumlanmaktadır.

5.1. Tartışma

Yapılan Araştırmada Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocuklara Yönelik Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı öğelerini alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Bu çerçevede müdahale programının kazanımları, puanlamayı oluşturan puanlayıcıların katılık/cömertlikleri ve araştırmada kullanılan “Mindfulness Temelli Akran İlişkisi Programı Öğeleri Değerlendirme Formu” çok yüzeyli Rasch analiz modeli aracılığıyla incelenmiştir. Çalışmadaki unsurlardan biri programı değerlendirmek amacı ile belirlenen ölçütlerin kolaylık ve zorluk bakımından değerlendirilmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında öğretim üyeleri tarafından Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı’nda en fazla zorlandıkları ölçütlerin [M45], [M44], [M24] ve [M41] kodlu ölçütler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda alan uzmanlarının “Programın etkililiğini ölçmek için sosyometri ölçeği, sosyal davranış ölçeği, sosyal problem çözme becerileri ölçeği kullanılması önerilmiştir.”, “Çocuğun gelişim ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik sosyometri ölçeği, sosyal davranış ölçeği, sosyal problem çözme becerileri ölçeği kullanılması önerilmiştir”, “Program içeriği çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin “ısrar” isteğiyle başa çıkma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.” ve “Programda yer alan aile katılımı etkinlikleri yeterli ve etkili olarak tasarlanmıştır.” şeklindeki ölçütlere katılmadıkları söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı’nın değerlendirme sürecini karşılayamadığı, aile boyutuna yeteri kadar yer verilmediği, sosyal problem becerilerinden birkaçının gelişmesini daha az desteklediği söylenebilir.

Birçok araştırmacı ebeveynlerin programa katılmakta isteksiz olabileceğini düşünürken, ebeveynler bu süreçlerde katılımcı olmakta isteki ve heyecan verici bir fırsat olduğunu düşündüklerini bildirmiştir (Shilling vd., 2011). Ayrıca araştırmalar ebeveyn katılımının çocukların sosyal ve duygusal yeterliliğini geliştirebileceğini bildirmektedir

(Durlak vd., 2011). Bilinçli farkındalık pratiklerini ile desteklenen müdahalelerde aile katılımı evde de devam ettiğinde okulda şiddeti azaltmak için bir araç olarak görülmektedir (Pinazo vd., 2019). Alan yazınına benzer şekilde Webster-Stratton ve diğerleri (2001) ise çocuklarla eş zamanlı ailenin de bilinçli farkındalık eğitimi almasının programın çocuklar üzerindeki etkisini arttıracaklarını ifade etmektedirler. Bu sebeple aile katılımına oldukça fazla yer verilmelidir. Bilinçli farkındalık temelli programların Sosyal ve duygusal gelişimi, sosyal yeterliliği, olumlu sosyal davranışı ve duygu düzenlemeyi (Flook vd., 2015) ve kendi kendini düzenlemeyi (Poehlmann-Tynan vd., 2016) önemli ölçüde iyileştiren birçok müdahale bilinçli farkındalık eğitimlerini kapsamaktadır. Bu sebeple çalışmada kullanılan ölçeklerin etkililiği ölçmede yeterli olacağı düşünülmektedir. Kesicioğlu (2015) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde çocukların daha çok saldırganlık, tehdit, paylaşmamak gibi olumsuz sosyal davranışlar gösterdiğini ifade ettiğini belirtmiş, bu sebeple Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı'nda sosyal problem çözme becerilerinden ısrar isteğiyle başa çıkma becerisini geliştirmeyi amaçlamak diğer kazanımlarla karşılaştırıldığında daha geri planda kalmıştır.

Araştırmadaki önemli bulgularda bir diğeri ise puanlayıcıların [M38], [M37], [M39] kodlu ölçütleri kolay ölçütler olarak değer olarak belirlenmiştir. Alan uzmanlarının “Programda bilinçli farkındalık pratik türlerinden farkındalıkla nefes, beden taraması, farkındalıkla beden hareketleri, farkındalıkla yeme, farkındalıkla yürüyüş, farkındalıkla görme, farkındalıkla dinleme ve sevgi dolu-nezaket pratikleri yeterli ve etkilidir.”, “Programda bilinçli farkındalık pratik türlerinden farkındalıkla nefes, beden taraması, farkındalıkla beden hareketleri, farkındalıkla yeme, farkındalıkla yürüyüş, farkındalıkla görme, farkındalıkla dinleme ve sevgi dolu-nezaket pratiğine yer verilmiştir.” ile “Programda çember zamanına yer verilmektedir.” ölçütleri en kolay maddeler olarak ifade edilmiştir. Armstrong (2019), bilinçli farkındalık pratik türlerinin farkındalıkla nefes, beden taraması, farkındalıkla beden hareketleri, farkındalıkla yeme, farkındalıkla yürüyüş, farkındalıkla görme, farkındalıkla dinleme ve sevgi dolu-nezaket pratiğine (şefkat) olduğunu ifade etmektedir. Buna bağlı olarak programda pratik türlerinin hepsine yer verilmiştir. Bununla birlikte çocukların öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almanın ve ilgi alanları, güçlü yönleri ve sınırlamaları etrafında çember zamanını planlamak ve rutinler dahil etmek oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Zaglawan ve Ostrosky, 2001). Bu sebeple araştırmada çember zamanının yeterli ve etkin olmasına oldukça dikkat edilmiştir.

Bulgular doğrultusunda programın temel içeriğini belirleyen [M15] ve [M16] maddelerinin ulaşılabilirliği yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan uzmanları programın akran ilişkileri ile ilgili temel/önemli konuları kapsadığını, çocukların olumlu sosyal davranışlarını geliştirmesine ve akran kabulünü gerçekleştirmeye uygun olarak tasarlandığını ifade etmişlerdir. Schonert-Reichl vd. (2015), bilinçli farkındalık temelli bir müdahaleye katılan çocukların empati becerisi ve akran kabulünü arttırmakta olduğunu ayrıca çocukların saldırgan davranışlarında azalma olduğunu, Berti ve Cigala (2020)'nin yaptığı çalışmada ise okul öncesi dönemi çocuklarının bilinçli farkındalık eğitimi sonrası prososyal davranış ve öz düzenleme becerilerinde gelişmeler gösterdiğini, ayrıca Moreno-Gomez, Luna ve Cejudo (2019) tarafından yapılan çalışmada ise bilinçli farkındalık programına katılan çocukların okula uyumların gelişme, problem davranışlarında azalma, kendini tanıma ve kişisel özerklik de artış gözlemlenmekte, yıkıcı davranış ve şiddet davranışlarında da azalma olduğunu tespit etmekte ve bu araştırmalar bulguları desteklemektedir. Tao vd., (2021) tarafından yapılan araştırmada ise çocuklar için geliştirilen bilinçli farkındalık programlarının çocukların sosyal yetkinlik ve kişilerarası ilişkileri geliştirdiğini dolayısıyla saldırgan davranışı azaltmada rol oynadığını belirtmektedir. Berti ve Cigala (2020) yapılan çalışmaları destekleyen şekilde bilinçli farkındalık temelli programların çocukların toplum yanlısı tutumlarını desteklediğini, akranları ile sosyal deneyimlerini olumlu yönde destekleyicini ifade etmektedir. Bu bağlamda programın gerçekleştirildiği çocukların akran ilişkilerinin destekleneceği ve daha fazla olumlu sosyal davranış sergileyecekleri düşünülmektedir.

Araştırmada puanlayıcılara dair bulgulara bakıldığında ise puanlayıcıların katı ve cömert davranma durumlar belirlenebilmektedir. Bu araştırmada yanlılık sergileyen puanlayıcılar dikkate alındığında en yüksek düzeyde katı puanlama gerçekleştiren J17 kodlu katılımcı katı bir davranış sergilediği belirlenmiştir. J18 ve J29 kodlu katılımcıların ise cömert puanlama gerçekleştirerek programının öğelerini değerlendirmede cömert davranış sergilediği görülmektedir.

Bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki olumlu etkisinden ve dolayısıyla okula uyum süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Flook vd., 2015). Ayrıca okul bağlamında bilinçli farkındalık çocuklarda çeşitli davranış problemlerini azaltabilecektir ([Felver vd., 2016](#)). Sınıfta bilinçli farkındalık temelli

müdahaleler, sınıf sosyal ortamını ve çocuklarda dürtüsellik azalmasını, öz düzenleme becerisinin artmasına yardımcı olmaktadır (Vickery ve Dorjee, 2016).

Jürilerden bazıları bireysel görüşmelerde program rehberi bulunması gerektiğini, öğretmen niteliklerinin belirlenmesini ifade etmişlerdir. Sing vd. (2013) öğretmenlerin bilinçli farkındalık eğitimi almasının ve bunu çocuklara kontrollü bir şekilde uygulamasının çocukların davranışlarını olumlu yönde değiştirdiğini ifade etmiştir. Bu yüzden bilinçli farkındalık programları uygulanırken daha sağlıklı bir süreçte ilerlenmesi için programı uygulayacak eğitmenlere yönergeler verilmeli ve denetlenmesi gerekmektedir.

Bilinçli farkındalık temelli okul öncesi etkinlikleri pilot uygulama bulgularına bakıldığında ise etkinliklerin dezavantajlı ortamlardan gelen çocuklar ile de uygulanabildiği ve çocuklarda olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Her ne kadar dezavantajlı ortamlardan gelen çocuklarla yapılan bilinçli farkındalık çalışmaları oldukça az olsa da Poelmann-Tynan ve diğerlerinin (2016) gerçekleştirdikleri çalışmalarında ekonomik dezavantajlı bulunan çocuklarda bilinçli farkındalık programının uygulanabilir ve etkili olduğunu ifade etmektedir.

Çocukların empati ve şefkat davranışını ölçmek için yapılan bir çalışmada bilinçli farkındalık programının bu davranışlara etki etmediği ifade ederlerken (Poelmann-Tynan, 2016), bilinçli farkındalık temelli okul öncesi etkinlikleri pilot uygulamasının sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda çocukların başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma, kendini kabul ve sevme (öz-şefkat) davranışlarında olumlu yönde gelişim görülmektedir.

5.2. Sonuçlar

Bu kısımda araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar incelenerek ortaya konulan sonuçlar sunulmaktadır.

5.2.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Program öğelerinden “hedef” alt boyutu bulgularına bakıldığında program amaç/kazanımlarımın çocukların bilişsel/dil/duyuşsal gelişimine uygun olarak tasarlandığı bulgular doğrultusunda tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yönelik hazırlanmış Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı öğelerinin alt boyutları karşılaştırıldığında “Değerlendirme” alt boyutunun diğer boyutlara göre Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) daha düşük orana sahiptir olduğu belirlenmiştir.

5.2.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programının değerlendirildiği ölçütler incelendiğinde değerlendirme alt boyutundaki ölçütlerin zor maddeler (ölçütler) olduğu, içerik alt boyutundaki maddelerin kolay maddeler (ölçütler) olduğu görülmüştür.

Puanlayıcılara ilişkin bulgulara bakıldığında ise puanlamada cömert alan uzmanı jürilerin, zorlu jüriye göre daha yoğun olduğu görülmektedir. Buna rağmen jüriler arası güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

5.2.3. Üçüncü Alt Amaca Dair Sonuçlar

Programı değerlendiren alan uzmanı jürilerin programı değerlendirme tutumları cömert puanlayıcıların daha fazla olduğu bilinmektedir. Puanlayıcıların güvenilirlikleri incelendiğinde ise yüksek güvenilirlik oranı ile programı değerlendirdikleri ve bu konuda tutarlı oldukları görülmektedir.

5.2.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Değerlendirme ölçütlerine ilişkin ayrıntılı ölçüm dikkate alınarak en zayıf ölçütler ve en kolay ölçütlere bakıldığında programın değerlendirme alt boyutu daha zayıfken içerik alt boyutunun daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte alan uzmanları

tarafından programın öğelerini değerlendirmek için kullanılan ölçütlerin, programa ait özellikleri ölçtüğü görülmektedir.

5.2.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Jürilerin görüşlerine bakıldığında programda değiştirilmesi ve geliştirilmesi gereken program öğelerine bakıldığında programda aile katılımının eksik kaldığı, aynı zamanda programın daha çok kişi için uygulanabilirliğini arttırmak amacıyla öğretmen kılavuzunun olması gerektiğini ifade etmektedirler.

Bazı kavram ve kazanımların ise çocuklar için somutluk ve ulaşılabilirliği konusunda hem fikir olmadıklarını bu konuya dikkat edilmesi gerektiğini, içerikte ise küçük grup etkinliği gibi farklılaştırmalar olabileceği görüşünde bulunmuşlardır.

5.3. Öneriler

Pilot uygulama sonucunda etkinliklerin uygulanabilirliği ve etkililiği görülmektedir. Bu doğrultuda Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programının uygulanabilirliği araştırmak amacıyla çok boyutlu bir şekilde, çeşitli katılımcılarla (çeşitli ırk ve etnik kökenler, dezavantajlı ortamlardan gelen çocuklar, farklı şehirlerde yaşayan çocuklar vb.) uygulanması gerekmektedir.

Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı revize edilmeli, bununla birlikte okul öncesi dönemine yönelik bilinçli farkındalık temelli programlarda ebeveyn eğitimi ve aile katılımlarına daha fazla önem verilerek aileler için eş zamanlı bilinçli farkındalık ebeveynlik eğitim programları yürütülebilir.

Programı geliştirmek ve iyileştirmek için program ön test-son test ve izleme testi ile deney ve kontrol gruplu deneysel çalışma ile etkililiği incelenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenleri ebeveynlerden değerlendirme yoluyla süreç hakkında bilgiler toplanılarak değerlendirmeler yapılabilir.

Programın sadece geliştiricisi tarafından değil aynı zamanda sınıf öğretmenleri tarafından uygulanabilirliğini ölçmek adına öğretmenlere program ile ilgili eğitim verildikten sonra bu sürecin etkililiğinin incelenmesi gerekebilir.

Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programının sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ve sosyal problem becerilerinin belli bir kısmını ele aldığı göze alınarak alandaki boşluğu doldurmasına adına okul öncesi dönemine yönelik Bilinçli Farkındalık temelli SDÖ programları geliştirilmelidir.

Çocuklar için geliştirilen bilinçli farkındalık temelli programlarda çocuklarla birlikte öğretmenler ve ebeveynlerde temel alınarak okul temelli Bilinçli Farkındalık programları oluşturulabilir.

SDÖ ve bilinçli Farkındalık temelli programların çocukların gelecekteki yaşantılarını nasıl etkileyeceği konusunu boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Bilinçli Farkındalık temelli programların okul öncesi dönemi çocuklarının Bilinçli Farkındalık becerilerini kazandırıp kazandırmadığı belirleyecek bir ölçme aracı olmadığı için okul öncesi dönem çocukları için geçerli ve güvenilir bir Bilinçli Farkındalık ölçęi geliştirilebilir.

Özellikle Covid'19 dönemi sonrası çocukların dikkat süresinde azalma, öz-düzenleme becerileri, sosyal-duygusal gelişimlerinin yeterli olmadığı düşünöldüğünde MEB okul etkinliklerinin içerisinde Bilinçli Farkındalık yer alabilir.

Bilinçli Farkındalık Temelli Programlar devletin müfredatı içerisinde yer alarak her çocuk tarafından ulaşılabilir kılınabilir.

KAYNAKÇA

- Amundsen, R., Riby, L. M., Hamilton, C., Hope, M. ve McGann, D. (2020). Mindfulness in primary school children as a route to enhanced life satisfaction, positive outlook and effective emotion regulation. *BMC psychology*, 8(1), 1-15.
- Atalay, Z. (2018). *Mindfulness: şimdi ve burada bilinçli farkındalık*. Psikonet Yayınları.
- Atalay, Z. (2019). *Mindfulness-Bilinçli Farkındalık: Farkındalıkla Anda Kalabilme Sanatı*. İnkılap Yayınevi
- Atuesta de Greiff, I.S. (2020). Using Mindful Classroom Strategies to Improve Behavior and Cognitive Development in Kindergarten Students. Josephine Taylor (ed.). *Mindful Learning: Research on Learner Awareness, Metacognition, and Learning Strategies içinde*, s. 214-233.
- Baer, R. A., Carmody, J. ve Hunsinger, M. (2012). Weekly change in mindfulness and perceived stress in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of clinical psychology*, 68(7), 755-765.
- Bagwell, C. L. ve Schmidt, M. E. (2013). *Friendships in childhood and adolescence*. Guilford Press.
- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L. ve Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7(1), 59-67.
- Bernay, R., Graham, E., Devcich, D. A., Rix, G. ve Rubie-Davies, C. M. (2016). Pause, breathe, smile: A mixed-methods study of student well-being following participation in an eight-week, locally developed mindfulness program in three New Zealand schools. *Advances in School Mental Health Promotion*, 9(2), 90-106.
- Biegel, G., Brown, K. ve Shapiro, S. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 855-866
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. ve Devins, G. (2004), Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science And Practice*, 11: 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>

- Black, D. S. ve Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of child and family studies*, 23(7), 1242-1246.
- Blakemore, S. J. (2010). The developing social brain: implications for education. *Neuron*, 65(6), 744-747.
- Bluth, K., Roberson, P. N. ve Gaylord, S. A. (2015). A pilot study of a mindfulness intervention for adolescents and the potential role of self-compassion in reducing stress. *Explore*, 11(4), 292-295.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E. ve Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: a meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 68(6), 539-544.
- Bond, T.G. ve Fox, C.M. (2015). *Applying the Rasch Model Fundamental Measurement in the Human Sciences*. Routledge
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S. ve Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology*, 22(4), 717-735.
- Bögels, S. M., Lehtonen, A. ve Restifo, K. (2010). Mindful parenting in mental health care. *Mindfulness*, 1(2), 107-120.
- Brensilver, M. (2016). Integrating Mindfulness and SEL Programs. Mindful Schools. <https://www.mindfulschools.org/foundational-concepts/integrating-mindfulness-social-emotional-learning-programs/>, Erişim tarihi: 5 Kasım 2021
- Broderick, P. C. ve Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in school mental health promotion*, 2(1), 35-46.
- Brown, W. H., Odom, S. L. ve Conroy, M. A. (2001). An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162–175. <https://doi.org/10.1177/027112140102100304>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W. ve McDermott, P. A. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology*, 44(1), 139.
- Burg, J. M., Wolf, O. T. ve Michalak, J. (2012). Mindfulness as self-regulated attention. *Swiss Journal of Psychology*.
- Burke, A. ve Hawkins, K. (2012). Mindfulness in education wellness from the inside out.

- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of child and family studies*, 19(2), 133-144.
- Cambridge, (t.y). Erişim Adresi: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/peer>
- Campion, J. ve Rocco, S. (2009). Minding the mind: the effects and potential of a school-based meditation programme for mental health promotion. *Advances in school mental health promotion*, 2(1), 47-55.
- Castillo, M. J. (2019). Mindfulness-Based Social Emotional Learning and Its Impact on Student Achievement: An Evaluation of the Brain-Focused Mindfulness Program (Doktora Tezi, San Diego State University).
- Chambers, R., Lo, B. C. Y. ve Allen, N. B. (2008). The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style, and affect. *Cognitive therapy and research*, 32(3), 303-322.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013). 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs, Preschool and Elementary School Edition. Chicago: CASEL.
- Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H. ve Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP among young children: improvements in behavioral problems, adaptive skills, and executive functioning. *Mindfulness*, 11(10), 2433-2444.
- Çollak, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, T. S. (2012). Mindfulness-based approaches and their potential for educational psychology practice. *Educational psychology in practice*, 28(1), 31-46.
- de Carvalho, J. S., Pinto, A. M., ve Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350.

- Demir, V. (2014). Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Denham, S. A., ve Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer Academic/Plenum.
- DfES (2. baskı 2000; rev.2002). Bullying: Don't suffer in silence. An anti-bullying pack for schools. HMSO.
- Duncan, L. G. ve Bardacke, N. (2010). Mindfulness-based childbirth and parenting education: promoting family mindfulness during the perinatal period. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 190-202.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Blackwell Publishing.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E. ve Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: theory and research. *New directions for child and adolescent development*, 91, 5-24.
- Evans, S., Wyka, K., Blaha, K. T. ve Allen, E. S. (2018). Self-compassion mediates improvement in well-being in a mindfulness-based stress reduction program in a community-based sample. *Mindfulness*, 9(4), 1280-1287.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. ve Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70: 432-442. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00031>
- Fettig, A. ve Ostrosky, M. M. (2011). Collaborating with parents in reducing children's challenging behaviors: Linking functional assessment to intervention. *Child Development Research*, 2011.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. ve Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. ve Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>

- Fitzgerald, M. A. (2019). *Mindfulness in the early years: Transforming early childhood to a place of safety and growth* (Order No. 13856908). ProQuest Dissertations & Theses Global. (2209797988). Erişim adresi: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/mindfulness-early-years-transforming-childhood/docview/2209797988/se-2?accountid=15572>
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A. ve Alegre, A. (2019). Improving social cohesion in educational environments based on a sociometric-oriented emotional intervention approach. *Education Sciences*, 9(1), 24.
- Gifford-Smith, M. E. ve Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of school psychology*, 41(4), 235-284.
- Goalen, S. (2013). *An exploration of a mindfulness intervention with 7 and 8-year-old children*. The University of Manchester (United Kingdom).
- Greenberg, M. T. (2014, Mayıs). Cultivating compassion. Paper presented at the Dalai Lama Center for Peace and Education's Heart-Mind Conference, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Greenberg, M. T. ve Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166.
- Grossman, P. (2015). Mindfulness: Awareness informed by an embodied ethic. *Mindfulness*, 6, 17–22. <http://doi.org/10.1007/s12671-014-0372-5> .
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. ve Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 57(1), 35-43.
- Gülay, H. (2010). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Ankara: Pegem-A Yayıncılık
- Hassed, C. (2016.) Mindful learning: Why attention matters in education, *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(1), 52-60, DOI: 10.1080/21683603.2016.1130564
- Hawn Foundation (2011). The MindUp Curriculum: Brain-focused Strategies for Learning—and Living. Scholastic Teaching Resources.
- Hooker, K. E. ve Fodor, I. E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt review*, 12(1), 75-91.

- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 180–194). The Guilford Press.
- Linacre, J.M. (2014). A user's guide to FACETS Rasch-model computer programs. Erişim Adresi: <http://www.winsteps.com/a/facets-manual.pdf>.
- Jamil, M. (2021). *Exploring the Effects of a Modified Mindfulness-Based Stress Reduction Program on Teachers and School Counselors During a Disruptive Situation* (Doktora Tezi, Hampton University).
- Joseph J.D., Strain P., Olszewski A. ve Goldstein H. (2016) A *Consumer reports*-like review of the empirical literature specific to preschool children's peer-related social skills. In: Reichow B., Boyd B., Barton E., Odom S. (ed.) *Handbook of Early Childhood Special Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_11
- Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Centre. Dell.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Yeni başlayanlar için farkındalık*. Pegasus Yayınları
- Kanagy-Borofka, L. (2013). *Integrating mindfulness practices into the elementary curriculum to improve attention-to-task behaviors and social relations* (Order No. 3567437). ProQuest Dissertations & Theses Global. (1417764756). Erişim adresi: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/integrating-mindfulness-practices-into-elementary/docview/1417764756/se-2?accountid=15572>
- Kay, K. ve Greenhill, V. (2011). Twenty-first century students need 21st century skills. In *Bringing schools into the 21st century* (s. 41-65). Springer, Dordrecht.
- Keown, D. (2013). *Buddhism: A very short introduction* (Vol. 3). Oxford University Press.
- Kim, E., Jackman, M. M., Jo, S. H., Oh, J., Ko, S. Y., McPherson, C. L., Hwang, Y. ve Singh, N. N. (2020). Effectiveness of the mindfulness-based OpenMind-Korea (OM-K) preschool program. *Mindfulness*, 11(4), 1062-1072.

- Kuyken, W., Warren, F. C., Taylor, R. S., Whalley, B., Crane, C., Bondolfi, G., Hayes R., Huijbers, M., Ma, H., Schweizer, S., Segal, D., Speckens, A., Teasdale, J., Heeringen K. V., Williams, M., Byford, S., Byng, R. ve Dalgleish, T. (2016). Efficacy of mindfulness-based cognitive therapy in prevention of depressive relapse: an individual patient data meta-analysis from randomized trials. *JAMA psychiatry*, 73(6), 565-574.
- Kristeller, J. L. ve Wolever, R. Q. (2011). Mindfulness-Based Eating Awareness Training for treating binge eating disorder: The conceptual foundation. *Eating Disorders*, 19(1), 49–61.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. ve Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child development*, 1181-1197.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. ve Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?, *Child Development*, 70 (6), 1373-1400.
- Lee, J., Semple, R., Rosa, D. ve Miller, L. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for children: Results of a pilot study. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 22(1), 15-28.
- Liehr, P. ve Diaz, N. (2010). A pilot study examining the effect of mindfulness on depression and anxiety for minority children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24(1), 69-71.
- Lightman, A. May 15, 2018 retrieved from: <https://ideas.ted.com/why-we-owe-it-to-ourselves-to-spend-quiet-time-alone-every-day>
- Lönnerberg, G., Niemi, M., Salomonsson, B., Bränström, R., Nissen, E. ve Jonas, W. (2021). Exploring the Effects of Mindfulness-Based Childbirth and Parenting on Infant Social-Emotional Development. *Mindfulness*, 1-12.
- Lyons, K. E. ve DeLange, J. (2016). Mindfulness matters in the classroom: The effects of mindfulness training on brain development and behavior in children and adolescents. Kimberly A. Schonert-Reichl ve Robert W. Roeser (ed.) *Handbook of mindfulness in education* içinde, s. 271-283.
- Maffini, H. (2020). *Mindfulness and Young Children's Well-Being in Hong Kong: a Mixed Methods Study* (Doktora tezi, Bath üniversitesi).
- Majors, K. (2012). Friendships: The power of positive alliance. In *Positive relationships* (s.127-143). Springer, Dordrecht

- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, ML, Griffin, ML, Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Farkındalık eğitimini K-12 eğitime entegre etmek: Öğretmenlerin ve öğrencilerin dayanıklılığını teşvik etmek. *Farkındalık*, 3 (4), 291-307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Miller, J. P. (2002). Learning from a spiritual perspective. In E. O'Sullivan, A., & O'Conner, M.A. (Ed.), *Expanding the boundaries of transformative learning* (pp.95-102). New York, NY: Palgrave
- Moreno-Gómez, A. J. ve Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Psychosocial Adjustment and Neuropsychological Maturity in Kindergarten Children. *Mindfulness*, 10(1), 111-121.
- Napoli, M., Krech, P. R., ve Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of applied school psychology*, 21(1), 99-125.
- Neumanna, I., Neumannb, K., ve Nehmc,R. (2011) Evaluating instrument quality in science education: rasch-based analyses of a nature of science test. *International Journal of Science Education*. Vol. 33, No. 10, 1 July 2011, pp. 1373–1405.
- Nieminen, S. H. ve Sajaniemi, N. (2016). Mindful awareness in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1-9.
- Organisation for Economic, Co-operation and Development [OECD]. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. Author.
- Pinthong, U. (2021). *Mindfulness in Education: Utilizing Mindfulness as a Tool to Cultivate Stress Coping Skills in K-12 Teachers Through a Mindfulness Virtual Online Course (MVOC)* (DoktorArizona State University).
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. ve Caldwell, C. (1990). Stability of externalizing symptoms from kindergarten to first grade and factors related to instability. *Development and Psychopathology*, 2(3), 247-258. doi:10.1017/S0954579400000754
- Quinn, M., ve Hennessy, E. (2009). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development*, 21(6), 825-842.

- Raikes, H.A, Virmani, E. A., Thompson, R.A. ve Hatton, H. (2013) Declines in peer conflict from preschool through first grade: Influences from early attachment and social information processing, *Attachment & Human Development*, 15:1, 65-82, DOI: [10.1080/14616734.2012.728381](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.728381)
- Rempel, K. (2012). Mindfulness for children and youth: a review of the literature with an argument for school-based implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(3). Erişim adresi: <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59860>
- Renshaw, T. L. (2011). *Effects of the Promoting Positive Peer Relationships—Classroom Resource on Student Attitudes Toward Bullying and Perceptions of School Bullying Supports*. University of California, Santa Barbara.
- Roh, H. S., Shin, J. U., Lee, J. W., Lee, Y. W., Kim, T. W., Kim, J. Y., Park, M. R., Song, G. S., ve Seo, S. S. (2018). Effect of School-Based Social Skills Training Program on Peer Relationships: Preliminary Study. *Soa--ch'ongsonyon chongsin uihak = Journal of child & adolescent psychiatry*, 29(1), 14–25. <https://doi.org/10.5765/jkacap.2018.29.1.14>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., ve Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Schonert-Reichl, K. A., ve Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Semple, R. J., Reid, E. F., ve Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(4), 379-392.
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., & Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: effects on well-being. *Journal of clinical psychology*, 64(7), 840-862.
- Siegel, R. D., Germer, C. K. ve Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from?. In *Clinical handbook of mindfulness* (s. 17-35). Springer, New York, NY.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T., ve Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233

- Siripornpanich, V., Sampoon, K., Chaithirayanon, S., Kotchabhakdi, N. ve Chutabhakdikul, N. (2018). Enhancing brain maturation through a mindfulness-based education in elementary school children: a quantitative EEG study. *Mindfulness*, 9(6), 1877-1884.
- Slee, P. T ve Skrzypiec, G. (2016). *Well-being, positive peer relations and bullying in school settings*. Switzerland: Springer.
- Snel, E. (2018). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli*. Duygu Dalgakıran (çvr.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Tacón, A. M., McComb, J., Caldera, Y. ve Randolph, P. (2003). Mindfulness meditation, anxiety reduction, and heart disease: a pilot study. *Family & community health*, 26(1), 25-33.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S. ve Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805-821.
- Thierry, K. L., Vincent, R. L., Bryant, H. L., Kinder, M. B. ve Wise, C. L. (2018). A self-oriented mindfulness-based curriculum improves prekindergarten students' executive functions. *Mindfulness*, 9(5), 1443-1456.
- Tuch, R. H. (2011). Thinking outside the box: A metacognitive/theory of mind perspective on concrete thinking. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 59(4), 765-789
- Van Schoiack, L. (2000). *Promoting social -emotional competence: Effects of a social -emotional learning program and corresponding teaching practices in the schools* (No: 9976076). Erişim adresi: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/promoting-social-emotional-competence-effects/docview/304628803/se-2?accountid=15572>
- Vickery, C. E. ve Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, 6, 2025.
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153
- Webster-Stratton, C. ve Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: a comparison of child and parent training interventions. *Journal of consulting and clinical psychology*, 65(1), 93.
- Williams, K. A., Kolar, M. M., Reger, B. E. ve Pearson, J. C. (2001). Evaluation of a wellness-based mindfulness stress reduction intervention: A controlled trial. *American Journal of Health Promotion*, 15(6), 422-432.

Wright, B. D. (2000). Rasch analysis for surveys. *Popular Measurement*, 3 (1), 61. Erişim adresi: <http://www.rasch.org/p/pm3-61.pdf>.

Zelazo, P. D. ve Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160.

Zelazo, P. D. ve Lyons, K. E. (2011). Mindfulness training in childhood. *Human development*, 54(2), 61-65.



EKLER

Ek Tablo 1.

HAFTALIK AKIŞ

H A F T A	G Ü N	ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ	AMAÇ	MINDFULNESS EGZERSİZİ	MINDFULNESS BECERİSİ	ETKİNLİK	KİTAP VE HİKAYELER	AİLE KATILIMI
1. H A F T A	1. G Ü N	İlişkisel Saldırganlık	Bir gruba ait olma, aidiyet, mindfulness becerisini deneyimleme	BİRLİKTE OTURALIM, DİKKATİMİZİ VERELİM.	Nefesini fark eder. Mindful nefes alıp vermeyi deneyimler.	FARKINDALIK ADAMIZ EL ELE HEP BİRLİKTE	-	
	2. G Ü N	Olumlu Sosyal Davranış	Şuan/ Şimdi Ne demek? Sessiz, sakin bir yer oluşturulması	NEFES ARKADAŞIMLA TANIŞIYORUM	Nefese dikkat etmeyi fark eder. Dikkat etme kelimesi farkındalığı gelişir.	FARKINDALIK ADASINDA SESSİZ BİR YER ŞU AN NE DEMEK?	WHAT DOES IS THE MEAN PRESENT?- RANA DİORİO	Evde nefes arkadaşı yapalım Birlikte nefes alalım.
2. H A F T A	1. G Ü N	Fiziksel Saldırganlık	Saldırgan davranışı pozitif davranışa döndürme, Nefese odaklanma, Duyguların dışı vurumunu farketme	1-2-3-4 NEFES	Nefesini kontrol altına alıp, nefesini takip edebilir.	BALON BALIĞI VE YUNUS HEYKEL OLALIM	BALON BALIĞI VE YUNUS	

2. G Ü N	Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık	Problem durumunun farkında olma Problem durumlarında ne yapabileceğini bilme,	YAVAŞ VE HIZLI OYUNU	Duygularını fark eder ve duyguların dışarı vurumunun farklı olduğunu bilir.	PROBLEMİ BİLİYORUM, DÜZELTİYORUM. M.		Duygu Panosu
	3. H A F T A	1. Olumlu Sosyal Davranış	Bedeni fark eder, Beden hislerinden duygularını tanımlar. Duygularını kontrol eder.	KELEBEK BEDEN TARAMASI	Beden hislerini ve duygular arasındaki bağı fark eder.	BEDENİMİ DİNLİYORUM. KALBİNİ DİNLE	LİSTEN MY BODY- GABİ GARCİA'
2. İlişkisel Saldırganlık		Dışlanma davranışı fark eder Dışlamak ve dışlanmak hissini tanımlar.	FARKINDALIK LA YİYORUM/ YİYECEĞİMİ TANIYORUM	Mindful Yeme becerisini deneyimler. Tatlar arasındaki farkı betimler.	YERİNİ KAP KİVİ DİŞLANIYOR.	KİVİNİN HİKAYESİ	
4. H A F T A	1. İlişkisel Saldırganlık	Dinlediklerini fark eder. Dinlediği sesleri fark eder. Dinlemenin nasıl gerçekleştiğini fark eder.	MİNDFUL DİNLEME		EYVAH! PARAZİT VAR.	SESSİZLİK - MINDFULNESS ÜZERİNE BİR HİKAYE	
	2. Olumlu Sosyal Davranış	Beden hareketlerini fark eder. Akran uyumunu fark	ARKADAŞIMLA YOGA MACERASI	Hareket ederken beden hislerine odaklanır.	ARKADAŞIM HEYKEL	YOGA FRIENDS: A POSE-BY-POSE PARTNER ADVENTURE	Birlikte hareket edelim

	N		eder.		Nefes ile hareket ilişkisini fark eder.		FOR KİDS-MARİAM/ ROLF GATES	
5. H A F T A	1. G Ü N	Olumlu Sosyal Davranış- Sakinlik	<p>Bedeninde ki hislere dikkatini getirir.</p> <p>Zorlu duygularla nasıl baş etmesi gerektiğini fark eder.</p>	SAKİNLİK HİSSİ NEREDE?	Sakin hissetmenin bedenindeki yerini fark eder.	VÜCUDUMDA SAKİNLİK	-	Sakin bir an
	2. G Ü N	Olumlu Sosyal Davranış- Duygular	5 duyusunu kullanarak ana farkındalığını getirir.	MUTLU: ÇOCUKLARIN FARKINDALIK KİTABI	<p>Olumlu duygularının bedendeki yerini fark eder.</p> <p>Duyguların bedendeki yerini fark eder.</p>	ARKADAŞIMLA YÜRÜYOR, GÖRÜYORUM!	MUTLU: ÇOCUKLARIN FARKINDALIK KİTABI	
6. H A F T A	1. G Ü N	Olumlu Sosyal Davranış- Şefkat	<p>Nezaket kavramını bilir.</p> <p>Nazik davranmanın sonuçlarını fark eder.</p>	BANA VE SANA ŞEFKAT VERELİM!	<p>İyi dileklerde bulunmanın bedendeki hislerini fark eder.</p> <p>Şefkatli olmanın kendisine hissettirdiklerini fark eder.</p>	SARILALIM SIKI SIKI!	NEZAKET BENİM SÜPER GÜCÜM	

	2. G Ü N	Olumlu Sosyal Davranış- Duygu Kabulü	Duygularının bedendeki hislerini fark ederler. Olumlu-Olumsuz duyguların bedendeki farkını bilir	MERHABA DUYGULAR	Duygularının bedendeki hissini fark eder, ifade eder. Duygularının nedenini ifade eder.	DUYGUYU ANLAT	KÜÇÜK KALBİMİN İÇİNDEKİLER	Ters Yüz- Inside Out
7. H A F T A	1. G Ü N	İlişkisel/Fiziksel Saldırganlık-Zorbalık	Duygularının bedenindeki yerini fark eder. “Empati” kavramına farkındalık geliştirir.	UYUMLU NEFES	“Zorbalık” kavramını bilir. Lakap takmak, alay etmek gibi davranışların olumsuz davranışlar olduğunu fark eder.	BENİM ŞAPKAM SENDE!	ZORBA KEÇİ	Kalp Yapbozu
	2. G Ü N	İlişkisel Saldırganlık	“Düşünce” kavramına farkındalık kazanır. Düşüncelerle baş etme becerisi geliştirir.	MERHABA DÜŞÜNCELER, GÜLE GÜLE DÜŞÜNCELER!		KÖPÜK BALONCUK	YAVRU KÖPEK ZİHNİM	
8. H A F T A	1. G Ü N	Olumlu Sosyal Davranış- Empati	Anlaşamadığı hatta ona kaba davranan çocukların bile onunla benzer olduğunu fark eder.	TIPKI BENİM GİBİ	Arkadaşlık ilişkisinin etkisini fark eder. Uyumlu hareket etmenin önemini	FARKLI DOKULAR, FARKLI HİSLER AYNA AYNA,		

A			“Empati” yapabilir		fark eder.	GÖSTER BANA		
	2. G Ü N	Olumlu Sosyal Davranış- Sakinleşmek	Zorlu duygular hissederken zihninde neler olduğunu fark eder.	ZİHİN KAVANOZU	Sakin ve huzurlu hissetmek için ihtiyacı olanları söyler/anlatır.	BEDENİMİ HAREKET ETTİRİYORUM?		Aile Üyeleri için Zihin Kavanozu

Ek. 2 Örnek Günlük Akış

Hafta 1. Gün 1.

Okul Adı:

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

Tarih:

Yaş Grubu (Ay): 60-72 Ay

Çember zamanı:

Çocuklar çember olurlar. Öğretmen çocuklara kendilerini nasıl hissettiklerini ve neden böyle hissettiklerini sorar. Öğretmen hafta da iki gün onlarla farklı oyunlar oynayacaklarını açıklar.

Çocuklara bu süreçte öğretmenin geldiği günlerde öğretmene ve arkadaşlarına yardımcı olacak bir çocuğa ihtiyaç duyulacağı söylenir. bu kişiye **“günün çocuğu”** denileceği belirtilir. Günün çocuğu seçimi için “Günün Çocuğu Olmayan” ve “Günün Çocuğu Olan” kutusu hazırlanır. “Günün Çocuğu Olmayan” kutusunun içine bütün çocukların fotoğrafları konur. Her güne başlangıçta öğretmen “Günün Çocuğu Olmayan” kutusundan rastgele bir çocuk fotoğrafı seçer ve çocuklara gösterir. Seçilmiş olan fotoğraf hangi çocuğa ait ise o gün o çocuk günün çocuğu seçilmiş olur. Seçilen fotoğraf “Günün Çocuğu Olan” kutusunun içine atılır. Bu şekilde sırayla her çocuğun günün çocuğu olması sağlanır (çocuk sayısının fazla olması durumunda bazı günler paylaştırılabilir). Günün çocuğu için sembol bir kolye hazırlanır. Gün boyunca takması için çocuğa verilir. Etkinlik materyallerinin dağıtılmasında, en önde durarak arkadaşlarının sıraya geçmelerinin sağlanmasında vb. durumlarda günün çocuğu arkadaşlarına yardımcı olur.

Gün içinde çocuklar günün çocuğu seçilen arkadaşı için öğretmene gelerek arkadaşının hoş bulduğu bir davranışı için teşekkür ettiğini belirtir. Öğretmen bu sözlü anlatımları gün sonuna kadar not alarak bir **“Teşekkür Listesi”** hazırlar.

Öğretmen sınıfa getirmiş olduğu **tohumu** çocuklara gösterir. Elindeki bu nesnenin ne olabileceği üzerine çocuklarla sohbet edilir. Çocukların cevaplarının ardından tohumun ne olduğu açıklanır. Öğretmen tohum için getirdiği saksıyı çocuklara gösterir. Çocukların eşliğinde tohum saksıya ekilir. Bu tohumun yetişebilmesi için nelere ihtiyaç duyulabileceği çocuklara sorulur. Cevaplar alındıktan sonra tohumun yetişebilmesi için güneşe, suya ve

sevgiye ihtiyacı olduğu anlatılır. Tohumun düzenli olarak bakılabilmesi için her gün bir çocuğun bu görevleri yerine getireceği açıklanır.

Etkinlik Zamanı:

ETKİNLİK 1: BİRLİKTE OTURALIM, DİKKATİMİZİ VERELİM-Oyun Etkinliği
(Büyük Grup Etkinliği)

ETKİNLİK 2: FARKINDALIK ADAMIZ-Sanat Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)

ETKİNLİK 3: EL ELE, HEP BİRLİKTE-Oyun ve Hareket Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)

Günü Değerlendirme Zamanı:

Değerlendirme soruları sorulmadan önce günün çocuğuna arkadaşlarının gün içinde söylediği teşekkür listesindeki teşekkürleri sınıfta okunur. Teşekkür listesini ailesine götürmesi için günün çocuğuna verilir.

-Bugün hangi etkinlikleri yaptık?

-En çok hangi etkinlikten keyif aldınız?

-Bugünkü etkinliklerimizde neler öğrendik?

-İple bağ kurmak nasıl hissettirdi?

-Nefesimizi fark etmek nasıl hissettirdi?

-Farkındalık Adasının kuralları olmazsa nasıl sorunlar yaşanabilir? Sizce bu kurallar gerekli mi? Neden?

Öğretmen bir daha ne zaman geleceğini açıklar.

Etkinlik Çeşidi: Oyun Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 48-66 Ay

KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Bilisel Gelişim:

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Sosyal-Duygusal Gelişim:

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

(Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.)

Dil Gelişimi:

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar.)

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.)

Program Kazanımları:

Kazanım: Nefesine dikkatini verir.

Kazanım: Bedenindeki hislerin farkına varır.

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen çocuklara bugün bir oyun oynayacaklarını ama bu oyunun oynadıkları diğer oyunlardan farklı olduğunu açıklar. Oyunun sessiz bir oyun olduğunu, olabildiğince sessiz olmamız gerektiğini söyler. Öğretmen şu şekilde yavaşça ve sırayla yönergeler verir: “Bu oyuna başlarken oturup yerleşmek için sırt üstü uzanarak veya tercih ederseniz minderinizin üstüne bağdaş kurarak rahat bir yer bulun. Oturuyorsanız, sırtınızı sofa gibi, yüksek ve uzun boylu olduğunu hayal edin. Şimdi yerinizi buldunuz, rahatlamak için bir dakikanızı ayırın. Biraz kıvrıl ve kıvrıda ve işiniz bittiğinde vücudunuzun sakinleşmesine izin verin.”

“Gözlerinizi kapatabilir veya boş bir noktaya da sabitleyebilirsiniz (örneğin karşıdaki duvara sabitleyebilirsiniz). Ellerinizi yavaşça ve nazikçe karnınıza yerleştirin. Burnundan içeri güzel derin bir nefes al, ağzından yavaşça nefesini ver. Al ve ver. Aldığınız her nefeste ellerinizin yükseldiğini ve düştüğünü hissedin. Nefes alırken, nefesinizin karnınızın derinliklerine doğru büyük bir balon gibi genişlediğini ve sonra tekrar nefes alırken küçüldüğünü hayal edin. Böyle birkaç derin nefesten sonra, nefesinizin normale dönmesine izin verin.”

“Ellerinizin nefesle yukarı ve aşağı hareket ettiğini hissedebiliyorsanız bu hareketlere dikkat edin. İçinizdeki nefesi hissedin, içinizi nefes alırken doldurun ve nefes verirken boşaltın. Şimdi nefesini değiştirmeden içindeki nefesi hisset. Dışarıdaki havayı hisset. Tenine dokunuşunu. Nasıl hissettiriyor sana?”

“Nefesinize dikkat etmeye çalışırken zihninizin dikkatinin dağıldığını fark edebilirsiniz. Bu tamamen normaldir, zihnin yaptığı budur ve hepimize olur.”

“Bu olduğunda, dikkatinizi karnınızın yükselişine ve düşüşüne, nefesinize ve aradaki duraklamaya geri getirin.”

“Nefes alırken nasıl hissettiğinizi fark etmeye çalışın. Vücudunuzun hangi kısımları rahatlamış?”

“Huzurlu, sessiz, rahat veya sakin hissetmeye başlayabilirsiniz. Şimdi, burun

MATERYALLER

Çocukların üzerine oturabilmesi veya uzanabilmesi için kişi sayısı kadar minder.

SÖZCÜKLER

Nefes, nefes almak, nefes vermek, dikkatini vermek, hissetmek

KAVRAM

-

AİLE KATILIMI

DEĞERLENDİRME

Çocuklara normalde nefes almamızdan farklı olarak bu oyunu oynarken neler olduğu sorulur.

- Bu oyun da nefes alırken neler hissettik?
- Hangi duygunuzu fark ettiniz?
- duyguları fark ettiğinizde bedeninizde neler oldu?
- Burada “mindfulness”ın tanımını çocuklara yapılırken, “Biz bu oyunda nefesimizi fark ettik. Nefes alırken bedenimizde neler olduğunu hissettik. Dikkatimizi bedenimize, kalbimize verdik” diye açıklanır.

UYARLAMA

FARKINDALIK ADAMIZ

Etkinlik Çeşidi: Sanat Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 48-66 Ay

KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim:

Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler.

(Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler.)

Sosyal-Duygusal Gelişim:

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

(Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.)

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.

(Göstergeleri: Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)

Dil Gelişimi:

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(Göstergeleri: Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.)

Program Kazanımları:

Kazanım: Beş duyusunu harekete geçirir.

Kazanım: Kendisine alan açmayı fark eder.

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklara zorlandıkları anlarda, sinirlendiklerinde, üzgün olduklarını hissettiklerinde neler yaptıkları sorulur.

Cevaplar alındıktan sonra bu zorlu duyguların, üzgünlüğün, kızgınlığın geçmesi ve sakinleşebilmesi için ne yaptıkları sorulur. Bunun üzerine sohbet edilir. Öğretmen bu konuda çeşitli örnekler verir (dans ediyorum, müzik dinliyorum vb.)

Çocuklara bir aromatik koku koklatılır.

Hangi duyularını kullandıkları, nasıl koktuğu, neler hissettikleri sorulur.

Öğretmen yavaş bir melodi dinletir.

Hangi duyularını kullandıkları, sesin nasıl bir ses olduğu, neler hissettikleri sorulur.

Öğretmen çocuklara tuzu tattırır.

Hangi duyularını kullandıkları, tuzun tadının nasıl olduğu, neler hissettikleri sorulur.

Öğretmen çocuklara tüyle dokunur.

Hangi duyularını kullandıkları, tüyle dokunduğunda ne olduğu, neler hissettikleri sorulur? Öğretmen bu beş duyumuzu her zaman kullandığımızı ama bazen bunlara dikkat etmediğimizi söyler.

Aynı ilk oyundaki gibi sürekli nefes almamıza rağmen dikkatimizi hiç nefesimize vermememiz gibi olduğu açıklanır.

Öğretmen çocuklara beş duyumuzu fark ettiğimiz ve ilk oyundaki gibi üzgün, kızgın vb. olduğumuzda sakinleşmemizi sağlayan oyunların olduğu bir yerden bahseder. Bu yerin Farkındalık Adası olduğu söylenir.

Bu ada da dikkatin bedene, kalbe, duygulara verildiği ve fark etmenin öğrenildiği anlatılır.

Öğretmen “Bu ada sessiz, sakin, huzurlu bir ada. Zorlandığımız anlarda bu ada da sakinleşebilir, huzurlu olabilir, duygularımızı fark edebilir, kokuları daha iyi alabilir, sesleri daha iyi duyabilir, tatları daha iyi tadabilir, etrafımıza daha iyi görebiliriz.” diyerek adayı tanımlar.

Öğretmen çocuklara farkındalık adasında sakin, mutlu, huzurlu yaşamak için nelerin olduğunu veya üzgün, kızgın hissedildiğinde sakinleştirecek, sınıfça, bütün arkadaşlarımızla oynanabilecek neler olduğu sorulur. Bunun üzerine tartışılır.

Öğretmen 2*1 metre boyutunda kraft kağıdını yere serer. Çocukların kraft kağıdının etrafına oturması istenir.

Çocuklara bu kraft kağıdının üzerine resim yaparak büyük bir farkındalık adasını tasarlayabileceklerini açıklanır.

Çocuklar kraft kağıdı üzerinde arkadaşları ile birlikte farkındalık adasını tasarlarlar.

Öğretmen süreçte rehberlik eder.

Resim için belli bir süre verildikten sonra öğretmen farkındalık adası resmini çocukların göz hizalarına uygun olacak bir yere asar.

MATERYALLER

2*1 kraft kağıdı, pastel boyalar, keçeli boyalar, aromatik koku,
tuz, tüy

SÖZCÜKLER

Farkındalık, dikkat vermek, sessiz, sakin, huzurlu

KAVRAM

-

AİLE KATILIMI

DEĞERLENDİRME

- Neler hissettiğiniz?
- Farkındalık adasında en çok ne hoşunuza gitti?
- Sizce bu ada da birlikte yaşamak nasıl olur?
- Farklı kişiler farkındalık adasında yaşarsa neler olabilir?

UYARLAMA

EL ELE, HEP BİRLİKTE

Etkinlik Çeşidi: - Bütünleştirilmiş Oyun ve Hareket Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 48-66 Ay

KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Sosyal-Duygusal Gelişim:

Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.

(Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)

Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.

(Göstergeleri: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler.)

Dil Gelişimi:

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Sohbe katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Motor Gelişimi:

Kazanım 3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.

(Göstergeleri: Bireysel ve eşli olarak nesnelere kontrol eder. Küçük top ile omuz üzerinden atış yapar. Atılan topu elleri ile tutar.)

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklara zorlandıkları anlarda, sinirlendiklerinde, üzgün olduklarını hissettiklerinde neler yaptıkları sorulur.

Cevaplar alındıktan sonra bu zorlu duyguların, üzgünlüğün, kızgınlığın geçmesi ve sakinleşebilmesi için ne yaptıkları sorulur. Bunun üzerine sohbet edilir. Öğretmen bu konuda çeşitli örnekler verir (dans ediyorum, müzik dinliyorum vb.)

Çocuklara bir aromatik koku koklatılır.

Hangi duygularını kullandıkları, nasıl koktuğu, neler hissettikleri sorulur.

Öğretmen yavaş bir melodi dinletir.

Hangi duygularını kullandıkları, sesin nasıl bir ses olduğu, neler hissettikleri sorulur.

Öğretmen çocuklara tuzu tattırır.

Hangi duygularını kullandıkları, tuzun tadının nasıl olduğu, neler hissettikleri sorulur.

Öğretmen çocuklara tüyle dokunur.

Hangi duygularını kullandıkları, tüyle dokunduğunda ne olduğu, neler hissettikleri sorulur?

Öğretmen bu beş duyumuzu her zaman kullandığımızı ama bazen bunlara dikkat etmediğimizi söyler.

Aynı ilk oyundaki gibi sürekli nefes almamıza rağmen dikkatimizi hiç nefesimize vermememiz gibi olduğu açıklanır.

Öğretmen çocuklara beş duyumuzu fark ettiğimiz ve ilk oyundaki gibi üzgün, kızgın vb. olduğumuzda sakinleşmemizi sağlayan oyunların olduğu bir yerden bahseder. Bu yerin Farkındalık Adası olduğu söylenir.

Bu ada da dikkatin bedene, kalbe, duygulara verildiği ve fark etmenin öğrenildiği anlatılır.

Öğretmen "Bu ada sessiz, sakin, huzurlu bir ada. Zorlandığımız anlarda bu ada da sakinleşebilir, huzurlu olabilir, duygularımızı fark edebilir, kokuları daha iyi alabilir, sesleri daha iyi duyabilir, tatları daha iyi tadabilir, etrafımıza daha iyi görebiliriz." diyerek adayı tanımlar.

Öğretmen çocuklara farkındalık adasında sakin, mutlu, huzurlu yaşamak için nelerin olduğunu veya üzgün, kızgın hissedildiğinde sakinleştirilecek, sınıfça, bütün arkadaşlarımızla oynanabilecek neler olduğu sorulur. Bunun üzerine tartışılır.

Öğretmen 2*1 metre boyutunda kraft kağıdını yere serer. Çocukların kraft kağıdının etrafına oturması istenir.

Çocuklara bu kraft kağıdının üzerine resim yaparak büyük bir farkındalık adasını tasarlayabileceklerini açıklanır.

Çocuklar kraft kağıdı üzerinde arkadaşları ile birlikte farkındalık adasını tasarlarlar.

Öğretmen süreçte rehberlik eder.

Resim için belli bir süre verildikten sonra öğretmen farkındalık adası resmini çocukların göz hizalarına uygun olacak bir yere asar.

MATERYALLER

İp Yumağı, Siyah parmak boyası

SÖZCÜKLER

Bağ, bağlanmak

KAVRAM

Parça-bütün

AİLE KATILIMI

DEĞERLENDİRME

Öğretmen çocuklara farkındalık adasında daha mutlu, huzurlu, sakin ve birlikte uyum içinde yaşamak için ne gibi kararlar alınması gerektiğini sorar. Her çocuğa fikirlerini söylemesi için söz hakkı verilir. Çekingen davranan çocuklar cesaretlendirilmeye çalışılır. Çocukların fikirleri oylanarak farkındalık adası için gerekli kararlar alınır. Alınan kararların görsellerini gün sonuna kadar öğretmen tarafından hazırlanır. Çocukların bu kuralları onayladıkları ve kabul ettiklerini belirtmeleri için görsellerin altına parmak izlerini basacakları söylenir.

UYARLAMA

Ek Tablo 2. Alan Uzmanları Kişisel Bilgiler

Jüri Adı	Unvan	Eğitim Durumu	Çalışma Alanı	Deneyim Süreci (Yıl)	Mindfulness Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu
J1	Arş. Gör.	Doktora	Sosyal Duygusal Öğrenme	11	Evet
J2	Arş. Gör.	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	5	Evet
J3	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Duygusal Öğrenme	1	Hayır
J4	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	12	Evet
J5	Öğr. Gör.	Yüksek Lisans	Sosyal Duygusal Öğrenme	6	Evet
J6	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	7	Evet
J7	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	3	Evet
J8	Arş. Gör.	Doktora	Çocuk Gelişimi	11	Evet
J9	Doç. Dr.	Doktora	Okul Öncesi Eğitim	15	Evet
J10	Öğr. Gör.	Yüksek Lisans	Sosyal Duygusal Öğrenme	10	Evet
J11	Arş. Gör.	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	11	Evet
J12	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	Gelişim Psikolojisi	29	Evet
J13	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	6	Evet
J14	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim Psikolojik	12	Kısmen
J15	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Danışmanlık ve Rehberlik	5	Evet
J16	Arş. Gör.	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	8	Hayır
J17	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	Okul Öncesi Eğitim	28	Hayır

J18	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Sosyal Duygusal Öğrenme	13	Evet
J19	Doç. Dr.	Doktora	Okul Öncesi Eğitim	25	Evet
J20	Arş. Gör.	Yüksek Lisans	Çocuk Gelişimi	4	Evet
J21	Arş. Gör.	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	5	Evet
J22	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	4	Evet
J23	Prof. Dr.	Doktora	Sosyal Duygusal Öğrenme ve Müdahale Programları	27	Evet
J24	Arş. Gör.	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	5	Evet
J25	Öğr. Gör.	Doktora	Çocuk Gelişimi	12	Evet
J26	Arş. Gör.	Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2	Evet
J27	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	3	Evet
J28	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	4	Evet
J29	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Özel Eğitim	4	Hayır
J30	Doç. Dr.	Doktora	Sosyal Duygusal Öğrenme ve Eğitim Programları	19	Evet
J31	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	4	Evet
J32	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	5	Evet
J33	Bilim Uzmanı	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	5	Evet

Ek Tablo 3. Çocuklar İçin Mindfulness Araştırmaları

Başlık	Yayın Türü Dergi Adı Yazar	Mindfulness Programlarının Etkisinin İncelendiği Boyut	Örneklem	Bulgular
Yurtdışında Yapılan Çalışmalar				
Mindfulness Based Stress Reduction For School-Age Children	Saltzman ve Goldin (2008)	Dikkat, öz şefkat, depresyon, kaygı, farkındalık	4-6. Sınıflar. 39 kişi	Veri yok
Effects Of Mindful Awareness Practices On Executive Functions In Elementary School Children	Flook vd. (2010)	Yönetici İşlev	64 Ortalama yaş 8 İlkokul	Öğretmen ve ebeveyn, yürütme işlevinin geliştiğini bildirdi.
Integrating Mindfulness And Connection Practices Into Preservice Teacher Education Improves Classroom Practice	Flook vd. (2014)	Öz düzenleme	68 Ortalama yaş 5 İlkokul	Çocukların öz düzenleme becerilerinde gelişme olduğu görülmektedir.

Developing Executive Functions Through Mindfulness Training In School-Aged Children	Adams (2015)	Yönetici İşlev	4 10 yaşında İlkokul	Bazı bireyler gelişimi gösterirken bazı bireylerin yönetici işlevlerinde gelişim göstermemiştir.
Associations Between Dispositional Mindfulness And Executive Function In Early Adolescence	Riggs vd. (2015)	Yönetici işlev	152 Ortalama 13 yaş Ortaokul	Mindfulness, engelleyici kontrol ve çalışma belleği ile olumlu bir şekilde ilişkilendirildi, ancak bilişsel esneklik ile ilişkilendirilmedi.
Two-Year Impact Of A Mindfulness-Based Program On Preschoolers' Self-Regulation And Academic Performance	Thierry vd. (2016)	Öz düzenleme becerisi ve akademik başarı	47 Ortalama yaş 5 İlkokul	Mindfulness müdahalesi alan deney grubu kontrol grubuna göre daha yüksek kelime dağarcığına ve okuma puanlarına sahip olduğu görülmektedir.
Mindfulness And Academic Performance: An Example Of Migrant Children In China	Lu vd. (2017)	Akademik başarı ve yönetici işlev	218 Ortalama 5 yaş İlkokul	Mindfulness'ün yürütme işlevi ve Çince, Matematik ve İngilizce sınavlarında daha iyi okul notları arasında pozitif ilişki bulunmaktadır.

A Self-Compassion And Mindfulness Program For Preschoolers	Jillian Lerae Garrison (2017)	Dikkat sorunları, saldırganlık, duyu tepkiselliği	4-5 yaş, 40 kız, 29 erkek 30 deney, 39 kontrol grubu	Dikkat sorunları, saldırganlık, duyu tepkiselliği, geri çekilme ve uyku sorunları gibi durumlarda deney grubundaki çocuklar olumlu yönde gelişim göstermektedirler.
Effects Of A Mindfulness-Based Program On Young Children's Self-Regulation, Prosocial Behavior And Hyperactivity	Viglas ve Perlman (2018)	Öz düzenleme, prososyal davranış	127 students (ages 4-6) Deney: 72 Kontrol:55 4 deney 4 kontrol	Deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyaslama müdahale sonrasında öz düzenlemede daha fazla gelişme gösterdiğini, daha olumlu sosyal davranışlarda bulduklarını ve daha az hiperaktif oldukları ifade edilmektedir.
Audio-Guided Mindfulness Training In Schools And Its Effect On Academic Attainment: Contributing To Theory And Practice.	Bakosh vd. (2018)	Akademik Başarı	İlkokul 337 kişi 161 kız, 176 erkek	Deney grubundaki katılımcıların akademik başarılarında artış gözlenmiştir.

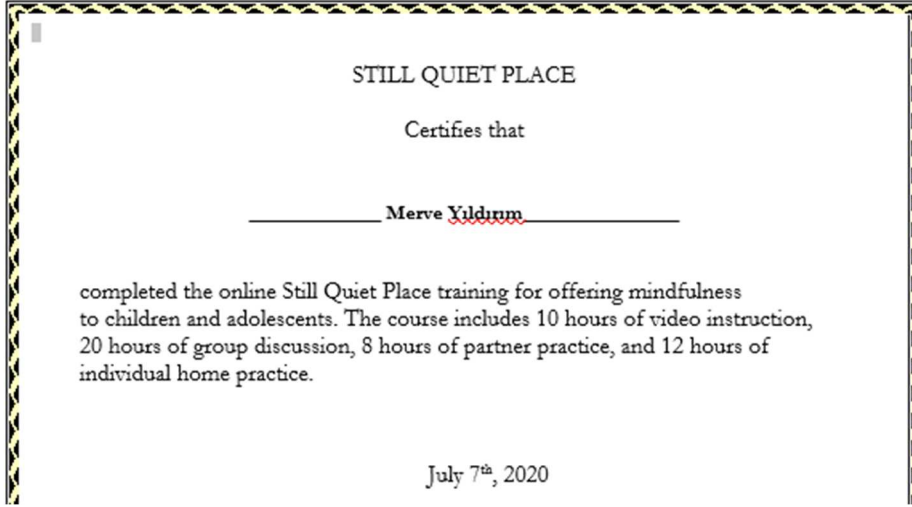
Mindfulness Meditation And Personality Effects On Self-Regulation In Preschoolers	Stanley (2018)	Öz düzenleme becerileri	4 yaş 102 çocuk	Öz düzenleme becerilerinin gelişmesi için uygulanan mindfulness müdahalesinde deney ve kontrol grubu bağlamında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
N.O.W. - Notice With Open Wonder: A Mindfulness-Based Program For Children Ages 4-5 Years	Zimmermann (2018)	Sosyal Duygusal Öğrenme	4-5 yaş Katılımcı sayısı bilinmiyor.	Çocukların öz düzenleme, sosyal duygusal öğrenme ve olumlu sosyal davranış becerileri gelişmiştir.
The Impact Of A Mindfulness Program On Preschool Children's Self-Regulation And Prosocial Skills	Torres (2018)	Öz düzenleme ve pro-sosyal davranış	4-5 yaş 14 kız 24 erkek. 1 deney grubu 1 kontrol grubu	Deney ve kontrol grubu arasında öz düzenleme ve pro-sosyal becerileri müdahale sonrası karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunamamış ancak öğretmenler, çocukların farkındalık temelli sosyal beceri programına ilgi duyup yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Feasibility And Acceptability Of The Mindfulness-Based Openmind-Korea (Om-K) Preschool Program	Kim vd. (2019)	-	170 çocuk 11 öğretmen 11 sınıf 4-5 yaş	Üç Kore anaokulundaki OM-K programı öğretmenleri, programı uygulanabilir ve kabul edilebilir olarak değerlendirdi.
Türkiye’de Yapılan Çalışmalar				
Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Programı ve Programın Çocuklar Üzerindeki Etkileri	Çollak (2018)		9 erkek, 11 kız 3 çocuk özel gereksinimli	çocuklarda dikkatli olma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevme, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerinin arttığı görülmektedir.
The Effects Of Mindfulness Based Yoga Intervention On Preschoolers’ Self-Regulation Ability	Önoğlu Yıldırım (2019)	Öz-düzenleme becerisi	24 deney grubu 21 kontrol grubu	Deney grubu kontrol grubuna kıyasla bellek konusunda ve olumlu duygular yaşama konusunda daha iyi ilerleme göstermektedirler.

Ek Tablo 4.**Mindfulness Temelli Akran Programı Pilot Uygulaması Analizi**

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Dikkatli Olma/Odaklanma	Ölçüm	375.556	1	375.556	537.727	<.001	1-2 1-3 2-3
	Hata	9.778	14	.698			
Sakin Olma	Ölçüm	399.022	1	399.022	357.080	<.001	1-2 1-3 2-3
	Hata	15.644	14	1.117			
Öz Denetimli Davranma	Ölçüm	336.200	1	336.200	534.864	<.001	1-2 1-3 2-3
	Hata	8.800	14	.629			
Kendini Kabul ve Sevme (Öz-şefkat)	Ölçüm	375.556	1	375.5561	364.000	<.001	1-2 1-3 2-3
	Hata	14.444	14	1.032			
Başkalarına Karşı İlgili ve Yardımsever Olma	Ölçüm	369.800	1	369.800	373.356	<.001	1-2 1-3 2-3
	Hata	13.867	14	.990			

Ek 3. Mindfulness Eğitimi Katılım ve Uygulayıcılık Sertifikaları



Certification of Completion

This document certifies that Merve Yildirim has completed the Mindful Education Online Training. This comprehensive training has offered participants an experience in personal mindfulness practice as well as practical ways of implementing mindfulness into youth-based settings.

- Participants have been trained in *The Mindful Education Workbook* with an understanding of how to implement the curriculum in diverse learning environments.
- Participants have learned from experts such as Daniel Reischaffer, Linda Lanteri, Daniel Siegel, Susan Kaiser Greenland, and Morris Ervin.
- Participant completed 24 hours of Mindful Education material.

