T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ MINDKINDER PROGRAMININ ÇOCUKLARIN İYİ OLUŞLARI VE DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DAMRA YURDAKUL

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. EZGİ AKŞİN YAVUZ
DOÇ. DR. FATMA ÖZGE ÜNSAL AKSEBZECİ

EDİRNE, 2025

Tezin Adı: Bilinçli Farkındalık Temelli MindKinder Programının Çocukların İyi Oluşları ve Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Hazırlayan: Damra YURDAKUL

ÖZET

Bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programı olan "MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması"nın Türkçe alan yazınına kazandırılması ve programın okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik iyi oluşlarına ve davranışlarına (sosyal becerileri, problem davranışları ve akran oyun davranışları) olan etkisinin incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda "MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması"nın Türkçe dil ve kültür uyarlaması yapılmış, beraberinde çalışma grubunda yer alan çocuklarla ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modele uygun bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan beş yaş grubu çocukların katılımıyla araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu deney 1 grubu ve araştırmacının yalnızca program uygulamacısı olduğu deney 2 grubu toplam sekiz hafta süren uygulamalar gerçekleştirmiştir. Kontrol grubu ise rutin okul öncesi eğitim programını sürdürmüştür. MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması uygulamalarını deneyimleyen çocukların psikolojik iyi oluşlarının ve sosyal becerilerinin olumlu yönde değiştiği, davranış problemlerinin ve oyundaki akran etkileşim davranışları bakımından negatif davranışların azaldığı belirlenmiştir. Buna göre çocuklarla gerçekleştirilen bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programı uygulamalarının çocukların psikolojik iyi oluşları ile sosyal gelişimlerine gerek beceri gerekse davranış anlamında olumlu katkısının olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık, sosyal duygusal öğrenme, MindKinder programı, psikolojik iyi oluş, okul öncesi eğitimi

Thesis Title: Investigating the Impact of the Mindkinder Mindfulness-Based Program on Children's Well-Being and Behavioral Outcomes

Author: Damra YURDAKUL

ABSTRACT

The aim of this study is to introduce the "Turkish Shortened Adaptation of the MindKinder Mindfulness Program," a mindfulness-based social and emotional learning program, into the Turkish literature and to examine its effects on preschool children's psychological well-being and behaviors, including social skills, problem behaviors, and peer play behaviors. Within this scope, the program was linguistically and culturally adapted into Turkish, and an implementation process was carried out in accordance with a quasi-experimental pre-test–post-test control group design. The study group consisted of five-year-old children who participated in two experimental conditions: in Experimental Group 1, the researcher, also serving as the classroom teacher, implemented the program, while in Experimental Group 2, the researcher functioned solely as the program facilitator. Both experimental groups participated in an eight-week implementation, whereas the control group continued with the routine preschool curriculum. Findings indicated that children who experienced the Turkish Shortened Adaptation of the MindKinder Mindfulness Program showed improvements in psychological well-being and social skills, as well as reductions in problem behaviors and negative peer interaction behaviors during play. Accordingly, it can be concluded that mindfulness-based social and emotional learning programs implemented with children contribute positively to their psychological well-being and social development in terms of both skills and behaviors.

Keywords: Mindfulness, social emotional learning, MindKinder programme, psychological wellbeing, preschool education

ÖNSÖZ

Bilim uzmanlığına giden yolculuğumun her aşamasında bilgi, tecrübe ve yol göstericiliği ile bana rehberlik eden, desteklerini bir an olsun eksik etmeyen değerli danışmanlarım Doç. Dr. Ezgi Akşin Yavuz ve Doç. Dr. Fatma Özge Ünsal Aksebzeci'ye teşekkür ederim. Akademik birikimleri, yapıcı eleştirileri bu çalışmanın şekillenmesinde büyük rol oynamıştır.

Her daim yanımda olan ve sevgileriyle bana güç veren aileme en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecim boyunca en büyük desteği, sabrı ve sevgisiyle yanımda olan sevgili eşim Mehmet Yurdakul'a teşekkür ederim. Zor zamanlarda bana güç vererek, bu yolculuğu benim için daha kolay ve anlamlı hale getirdi.

Hayatıma kattığı eşsiz anlam ve varlığıyla bana güç veren canım oğlum Kuzey'e teşekkür ederim. Onun varlığı bu yolculuğu daha anlamlı ve değerli kıldı, her daim bana ilham verdi.

Bu tez, yalnızca akademik bir çalışmanın ürünü değil; aynı zamanda bana inanan, yanımda duran ve sevgisini hissettiren tüm sevdiklerimin desteğinin bir yansımasıdır.

EDİRNE, 2025

DAMRA YURDAKUL

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **iv**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **vii**
KISALTMALAR ..... **ix**
BÖLÜM I **1**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem 3
1.2. Amaç 6
1.3. Önem 7
1.4. Sayıltılar 10
1.5. Sınırlılıklar 10
1.6. Tanımlar 11
BÖLÜM II **12**
2. İLGİLİ ALAN YAZIN **12**
2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme 12
2.2. Bilinçli Farkındalık Yaklaşımı 14
2.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Bilinçli Farkındalık Uygulamaları 17
2.2.1.1. Nefes Farkındalığı Uygulamaları 18
2.2.1.2. Beden Taraması Uygulaması 19
2.2.1.3. Meditasyon 19
2.2.1.4. Mandala 20
2.3. İyi Oluş 21
2.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Psikolojik İyi Oluş ve Kuramsal Çerçeve 21
2.3.2. Erken Çocuklukta İyi Oluşu Etkileyen Faktörler 25
2.3.2.1 Bireysel Faktörler: 25
2.3.2.2. Ebeveyn ya da Bakım Verenle İlişkili Unsurlar ve Bağlanma İlişkileri 26

2.3.2.3. Sosyal-Çevresel Faktörler 28
2.3.2.4. Kültürel ve Toplumsal Normlar 28
2.4. Erken Çocuklukta Çocukların Davranışlarını Anlamak 29
2.4.1. Erken Çocuklukta Sosyal Beceri 29
2.4.2. Erken Çocuklukta Zorlayıcı Davranışlar 30
2.4.3. Erken Çocuklukta Oyun Davranışları 31
2.5. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar 32
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar 32
2.5.2. Yurt dışında yapılan ilgili çalışmalar 36
BÖLÜM III 44
3. YÖNTEM 44
3.1. Araştırmanın Modeli 44
3.2. Çalışma Grubu 46
3.3. Veri Toplama Araçları 48
3.3.1. Çocuk Demografik Bilgi Formu: 48
3.3.2. 5-6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (ÇOPİO): 49
3.3.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu: 50
3.3.4. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarden Behaviour Scala (PKBS–2): 51
3.3.5. MindKinder Programı: 52
3.3.5.1. MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması 55
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması 60
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 61
BÖLÜM IV 63
4. BULGULAR VE YORUM 63
Çalışma Grubu 64
Çalışma Grubu 65
Çalışma Grubu 66
Çalışma Grubu 67
Çalışma Grubu 68
Çalışma Grubu 69

BÖLÜM V 77
5. SONUÇ ve TARTIŞMA 77
BÖLÜM VI 90
6. ÖNERİLER 90
KAYNAKÇA 93
EKLER 110
Ek 1. Etik Kurul Belgesi 110
Ek 2. Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni 111

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma deseni 45

Tablo 2.1. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların demografik özellikleri..... 47

Tablo 2.2. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların yaşları bakımından demografik özellikleri 48

Tablo 3. MindKinder Programı İçeriği 53

Tablo 4. MindKinder Programı günlük uygulama 54

Tablo 5. MindKinder Programı Güvenilirlik çalışması 55

Tablo 6. MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması 59

Tablo 7. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Psikolojik İyi Oluşları Bakımından Ön Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 64

Tablo 8. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Davranışları (sosyal beceriler ve problem davranışlar) Bakımından Ön Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... 65

Tablo 9. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Akran Oyun Davranışları Bakımından Ön Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 66

Tablo 10. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Psikolojik İyi Oluşları Bakımından Son Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 67

Tablo 11. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Davranışları (sosyal beceriler ve problem davranışlar) Bakımından Son Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... 68

Tablo 12. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Akran Oyun Davranışları Bakımından Son Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 69

Tablo 13. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ailelerinin Görüşlerine Göre Psikolojik İyi Oluşları Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 70

Tablo 14. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Psikolojik İyi Oluşları Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 71

Tablo 15. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Becerileri Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 72

Tablo 16. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Problem Davranışlar Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 73

Tablo 17. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Oyun Davranışları Oyun Etkileşimi Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 74

Tablo 18. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Oyun Davranışları Oyunun Bozulması Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 75

Tablo 19. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Oyun Davranışları Oyundan Kopma Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 76

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

APA : Amerikan Psikoloji Derneği

CASEL : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning / Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği

Diğ. : Diğerleri

Ed. **:** Editör

f **:** Frekans

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

N : Katılımcı Sayısı

p : Anlamlılık

m : Çalışma grubunun aritmetik ortalaması

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi bireyin yaşantısını şekillendiren, gelişiminde kalıcı izler bırakan oldukça önemli bir dönemdir. Erken çocukluk dönemi refahı üzerine yapılan araştırmalar 1970'lerden bu yana hızla artmaktadır. Başlangıçta, bu tür araştırmalar çoğunlukla devlet kuruluşları tarafından yürütülmüş ve çocuk refahı, ölüm, yoksulluk oranları gibi toplumsal göstergelere odaklanmıştır. Ancak Batı ülkelerindeki refah koşulları, yakın geçmişte çocukların bireysel iyi olma haline dikkati çeken bir hal almıştır (Fattore vd. 2007).

Bireylerin eksiklikleri ve problemlerine odaklanmak yerine, iyi oluş ve mutluluğa yönelmenin önemine dikkat çeken pozitif psikoloji son yıllarda erken çocukluk dönemi alan yazınında daha çok yer almıştır. Bu kapsamda iyi oluş kavramı da dikkat çeken önemli kavramlardan biri olmuştur (Özbey, 2022). İyi oluş kavramı çatısı altında psikolojik ve öznel iyi oluşa sıklıkla yer verilmektedir. Öznel İyi Oluş Kavramı, bireylerin kendi bakış açılarıyla yaşamlarına ilişkin değerlendirmelerine göre deneyimledikleri iyi oluş sürecini tanımlayan, şemsiye bir kavramdır (Diener & Ryan, 2009). Eğitim alanında daha sıklıkla tercih edilen bir kavram olarak psikolojik iyi oluş ise: bireyin genel mutluluğunu, yaşam doyumunu, zihinsel ve duygusal sağlığını kapsayan çok boyutlu ve çok yönlü bir kavramdır (Dhanabhakyam & Sarath, 2023). Psikolojik iyi oluş kavramına ilişkin ilk model önerisini sunan bilim insanlarından olan Ryff, Psikolojik İyi Oluş Modelinde iyi oluşu altı boyut üzerinden tanımlamıştır. Ryff'ın iyi oluş modelinde yer alan bu altı alt boyut: kendi kendini kabul, çevresel hakimiyet, olumlu ilişkiler, yaşam amacı, kişisel gelişim ve özerkliktir (Ryff, 1989). Psikolojik iyi oluş, insanın gelişimi ve yaşamın varoluşsal zorlukları ile şekillenir. Öznel iyi oluşsa, bireyin yaşam zorluklarını nasıl aştığını ve potansiyelini nasıl gerçekleştirdiğini kapsar (Keyes vd., 2002).

Psikolojik iyi oluş hali bireyin zihinsel yapısını şekillendiren belirleyici faktörlerden biri olarak düşünülebilir. İyi oluş halini destekleyen önemli psikolojik kaynaklardan biri de bilinçli farkındalıktır. Bilinçli farkındalığı yaşanılan ana,

yargısızca, şefkatli biçimde ve bilgece yaklaşarak bir yaşama biçimi olarak ifade eden Kabat-Zinn (2005a) şimdiki anın farkında olma becerisiyle; bireyin mutluluğu ve huzuru dış koşullarla değil, kendi içinde oluşturduğunu anlatmaktadır. Bir yöntem olmaktan öte bir yaşam biçimi olarak bilinçli farkındalığın başta duygu düzenleme ve iyi oluş olmak üzere pek çok alana katkısı bulunmaktadır (Atalay, 2021; Kabat-Zinn, 2021; Koçak, 2023; Paz & Davidovitch, 2025). Bu anlayışın bireyde yerleşmesinde erken yaşlardan itibaren insanların bilinçli farkındalıkla yaşadığı böylesi bir ortamı deneyimlemesinin katkısı olacaktır.

Nitekim erken çocukluk dönemi, yaşamın geri kalanının seyrini belirleyici bir temel oluşturur. Tüm yaşam dönemlerinin, kişiliğin, zihinsel ve psikolojik olarak şekillenmesinde çok önemli olan bu yıllarda zihinsel sağlık ve psikolojik iyi olma hali; genel sağlık ve iyi oluşun ayrılmaz parçaları ve temel bir insani haktır (Abed vd. 2016; World Health Organisation, 2024). Çocukların yaşamları bağlamında düşünüldüğünde (Unicef, 2004) sağlıklı olabilmeyle ilişkili olarak yaşama hakkının yanı sıra bütüncül gelişiminin desteklenmesi, çocuğbun korunması ve yaşama katılımı da gözetilmelidir.

Erken çocukluk döneminde gelişimin önemli bileşenlerinden biri olarak sosyal gelişim doğumla başlar ve ömür boyu bireyin bilişsel gelişimi, davranışları ve duygularıyla iç içe yer alır. Sosyal gelişimde benlik farkındalığı önemli bir itici güç iken iletişim becerileri onu destekleyen en önemli kaynaklardandır (Ünsal ve Çelik, 2021). Bu karmaşık yapının "refah" düzeyine erişmesinde; erken çocukluk döneminde karşılaşılan olumlu duygusal deneyimlerin özellikle yaşam doyumunu arttırmada güçlü bir etkisi vardır (Arslan-Çiftçi, 2021). Bu özellikleriyle sosyal ve duygusal gelişimin bilişsel gelişimle iç içe geçen örüntüsünün davranışları şekillendirmede önemli rol oynadığını söylemek mümkündür (Bandura, 1986). Davranışı anlayarak doğru şekilde yönlendirebilmek ve destekleyebilmek için hem bireysel hem de çevresel faktörleri göz önünde bulundurmak gereklidir (Bayındır, Ünsal ve Acar, 2021). Davranışı anlamak, nasıl edindiğini bilmek; olumlu davranışların desteklenmesiyle, bireyin hem kendi yaşamını hem de bulunduğu ortamı olumlu yönde değiştirecek etkiyi oluşturabilir. Erken çocukluk döneminde çizilen bu çerçevede ihmal edilmemesi gereken önemli unsurlardan biri de oyundur. Dolayısıyla çocukların

iyi olmasından, iyi hissetmesinden bahsederken ve bu durumun davranışlarıyla olan ilişkisinden bahsederken davranışın da sosyal beceri ve problem durumunun yanı sıra oyun bağlamında ele alınması yerinde olacaktır.

1.1. Problem

Psikolojik iyi oluş, bireyin yaşam doyumu ve sürdürülebilir mutluğunu destekleyen temel kaynaklardan biridir. Dolayısıyla sağlıklı ve mutlu bir çocukluğun; yaşamın kalan yıllarında daha kararlı adımlar atabilen, yaşam doyumu yüksek bireyler olarak ömür sürmeye katkısı olacaktır (Atan & Buluş, 2021).

Bireyin sağlıklı bir yaşam süremesinde etkili olan, son yıllarda araştırmacıların dikkatini çeken kavramlardan biri de bilinçli farkındalıktır. Kabat-Zinn (2006) bilinçli farkındalığı anın içinde yargılamadan ve dikkatini odaklayarak, her anı bilinçle deneyimlemek olarak tanımlamaktadır. Başka bir değişle bilinçli farkındalık, mevcut anda olup bitene karşı nesnel bir bakış açısı geliştirmemizi sağlayan, uyanmış hissettiren veya şu anda neler olduğunu algılamak anlamına gelen bu kavram davranışlarımızı bilinçle seçerek gerçekleştirmemizi sağlayan önemli bir yaşam becerisidir (Temiz & Çiftçi, 2023). Bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olması; ruhsal sağlığı iyi yönde etkiler, ilişki doyumunun yüksek olmasını ve problemlerle etkili şekilde başa çıkabilmeyi sağlar (Brown vd., 2003; Deniz vd. 2017). Aynı zamanda bilinçli farkındalık, günlük yaşamda haz alma becerisi ile olumlu duygular arasındaki ilişkiyi anlamlı biçimde düzenleyebilir (Kiken, vd., 2017). Bu özellikleriyle bilinçli farkındalığın iyi oluşa katkı yaptığını söylemek mümkündür. Nitekim bireylerde bilinçli farkındalığın artışını hedefleyen deneysel araştırmaların psikolojik iyi oluşu da olumlu yönde arttırdığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Carmody ve Baer, 2009; Deniz ve ark., 2017; Pinquart ve Teubert, 2010; Visted ve ark., 2015).

Erken çocukluk döneminin gelişimsel hızın en yüksek olduğu, beyin gelişiminin en yoğun olduğu yıllar olması; önleyici müdahalelere açık şekilde etkinin en yüksek düzeyde gerçekleşebileceği hassas bir dönemdir (Aydın & Özbey, 2022 s.443; Nelson, 2000). Bu nedenle bilinçli farkındalık becerilerinin de tıpkı diğer

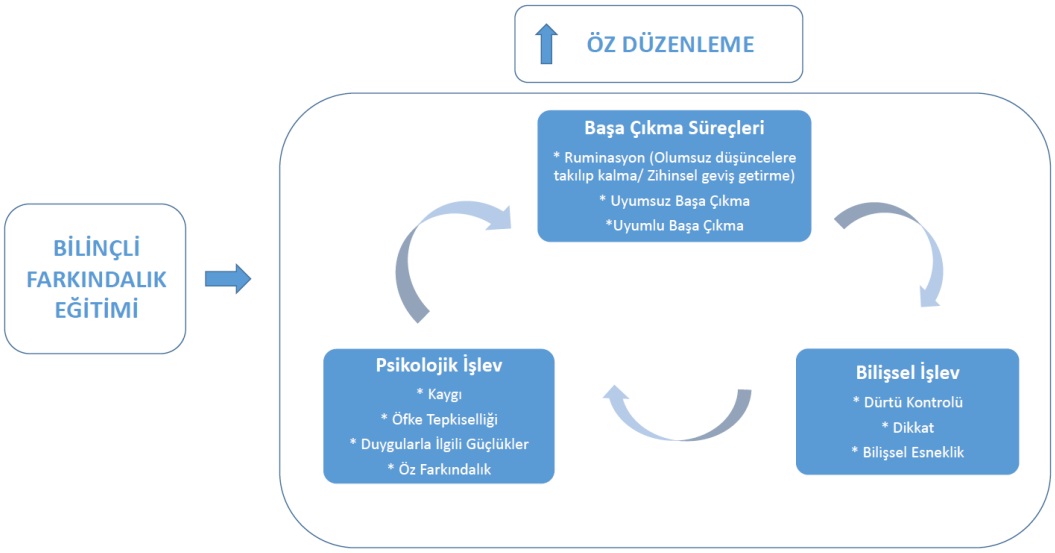
beceriler gibi geliştirilmeye ve özellikle de erken dönemde desteklenmeye ihtiyacı vardır (Aydın & Özbey, 2022).

İnsan, doğumdan itibaren kendisini sosyal bir yaşam içerisinde bulur ve içinde bulunduğu bu sosyal-kültürel ortama uyum sağlamaya çabalar. Bu uyum çabası zamanla gelişim gösterir ve davranışlarına yansır (Günindi, 2011). Yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal ve bilişsel süreçlerin etkileşimiyle karşılıklı olarak şekillenen davranışların açıklanmasına mercek tutan Bandura (1986), çocukların davranışlarını anlayabilmek ve onları destekleyebilmek için bireye ve çevresine odaklanmaktadır. İnanç, beklenti, bilişsel süreçler gibi kişisel unsurların yanı sıra çevresel unsurlar ve davranışın kendisi arasında karşılıklı bir etkileşimin varlığına dikkat çekmektedir. Gözlem yoluyla öğrenen bireyin bir davranışı gerçekleştirmesinde, kendisine ilişkin öz yeterlik algısının ve davranışa ilişkin sonuç beklentisinin de önemli olduğunu ifade eden Bandura, bireyin kendi oluşturduğu standartlar ve öz değerlendirmeleri ile öz düzenleme yaparak davranışlarını düzenleyebileceğinden bahseder (Bandura, 1986). Bu birliktelik ve etkileşimin iç içe geçen doğasını destekleyebilmek içinse çocuğun yaşamının başlangıcından itibaren bu yapıyı anlamaya ve desteklemeye çalışan bir ortamın sağlanması önemlidir.

Davranışlar sosyal ve kültürel çevre ile biçimlenmektedir. Kendisi ile barışık, problem çözme becerisine sahip, yaşadığı toplumda kabul gören davranışlar sergileyebilen sosyal ve duygusal yönden gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi erken çocukluk yıllarına dayanmaktadır. Dolayısıyla sosyal becerilerin eksik kazanımı ile paralel olarak ortaya çıkan problem davranışlar, yaşamı boyunca bireyi olumsuz etkileyerek çevresiyle uyumunu da zorlaştırmaktadır (Özbey, 2009). Davranışın etkileşimde olduğu sosyal ve bilişsel boyutlarla ilgili olarak olumlu değişim oluşturabilmenin yolu eğitim ortamlarında bu bağlama sahip müdahaleleri çocukların yaşamına entegre etmekle meydana gelebilir.

Erken çocukluk döneminde uygulanan bilinçli farkındalık (Mindfulness) temelli eğitim programlarının, çocukluk dönemi oyun davranışlarına, çocukların psikolojik iyi oluşlarına ve çocuk davranışlarını iyileştirmeye yönelik katkılarının bu anlamda oldukça önemli olduğu açıkça ortadadır. Bireyin yaşantısında kritik öneme

sahip olan erken çocukluk döneminde; dikkatini şu ana yoğunlaştırma, yaşamdan doyum alma, sosyal beceriler kazanma ve geliştirme, davranış problemlerinin azaltılması gibi amaçlarla bilinçli farkındalık temelli programların erken çocukluk döneminde eğitime katılması oldukça faydalıdır. Çünkü bu özelliklere sahip programlar duygusal öz denetim, duyguları anlama ve empati kurma öz farkındalık geliştirme becerileri gibi ortak temel içeriklere hitap etmektedir (Bakosh vd. 2016; Felver vd. 2016; Felver vd. 2013; Law, 2016; Sampaio-de-Carvalho vd. 2017). Perry-Parrish'in (2014; akt. Perry-Parrish ve ark., 2016) savunduğu kuramsal modeliyle bilinçli farkındalık eğitiminin bireyde öz düzenleme becerileri bakımından sağlayabileceği olası değişimler; daha iyi başa çıkma becerileri, olumlu bilişsel değişimler ve psikolojik işlevsellikte iyileşme gibi birbirine bağlı öz düzenleme süreçlerini içermektedir (Parrish ve ark., 2016).



Şekil 1. Bilinçli farkındalık eğitiminin bireyde öz düzenleme becerileri bakımından sağlayabileceği olası değişimlere ilişkin kuramsal alt yapı

Bilinçli farkındalık temelli programlar, kişinin dikkatini odaklamasına katkı sunar, duygularını tanımasını, ifade etmesini ve yönetmesini destekler, kendisiyle olan ilişkisi başta olmak üzere arkadaşlık ilişkilerini olumlu olarak değiştirmektedir (Atalay, 2021; Kabat-Zinn, 2021; Williams ve ark., 2022). Çocuklarda akran zorbalığı (Foody & Samara, 2018; Marjan ve ark., 2019), problem davranışların azalması ve prososyal davranışların artması gibi olumlu yönlü sosyal davranış değişimlerine katkı sağlamaktadır (Berti & Cigala, 2020; Erten ve Güneş, 2024; Phan ve ark., 2022; Viglas ve Perlman, 2018). Bununla birlikte yürütücü işlevlerinin gelişimi (Aydın ve Özbey, 2022; Phan ve ark., 2022), dikkatin ve odaklanmanın olumlu değişimi (Bıyıklı ve ark., 2020; Crescentini ve ark., 2016) öz düzenleme becerilerinin, (Berti ve Cigala, 2020; Viglas ve Perlman, 2017) bakış açısı alma becerilerinin gelişimi (Berti ve Cigala, 2020) ve genel anlamda çocukların iyi oluşlarına destek sunmaktadır (Crescentini ve ark., 2016; Duff, 2024). Uluslararası alan yazında bu bakış açısıyla gerçekleştirilen çalışmalar nispeten artış göstermekteyken; ulusal alan yazında bilinçli farkındalık hakkındaki çalışmalar, geliştirilen eğitim programları henüz yeteri kadar çeşitlilik ve kapsamda değildir. Bu çerçevede yeni ve etkili yöntemlere duyulan ihtiyaç ve bilinçli farkındalık temelli uygulamların olası katkıları göz önüne alınarak; mevcut araştırmada sosyal duygusal öğrenme temelli bilinçli farkındalık uygulamalarını erken çocukluk dönemindeki çocuklarla gerçekleştirmek ve onların bu süreçteki deneyimlerinin ardından iyi oluşları, oyun gelişimleri ve akran ilişkileri ile davranışlarındaki değişimi izlemek araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı; MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasının Türkçe alan yazınına kazandırılması ve programın okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarına, psikolojik iyi oluşlarına ve akran oyun davranışlarına olan etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada incelenecek alt amaçlar şunlardır:

- MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasının geçerlik ve güvenirliği sağlanmakta mıdır?
- MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasına katılan deney 1 ve deney 2 grupları ile katılmayan kontrol grubu okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik iyi oluşları, davranışları ve akran oyun davranışları ön test puanları farklılaşmakta mıdır?
- MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasına katılan deney 1 ve deney 2 grupları ile katılmayan kontrol grubu okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik iyi oluşları, davranışları ve akran oyun davranışları son test puanları farklılaşmakta mıdır?
- MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasına katılan deney 1 ve deney 2 grupları ile katılmayan kontrol grubu okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik iyi oluşları ön test ve son test puanlarında farklılaşma var mıdır?
- MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasına katılan deney 1 ve deney 2 grupları ile katılmayan kontrol grubu okul öncesi dönem çocuklarının davranışları (sosyal becerileri ve problem davranışları bakımından) ön test ve son test puanlarında farklılaşma var mıdır?
- MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasına katılan deney 1 ve deney 2 grupları ile katılmayan kontrol grubu okul öncesi dönem çocuklarının akran oyun davranışları ön test ve son test puanlarında farklılaşma var mıdır?

1.3. Önem

İnsan yaşamının en duyarlı olduğu, gelişimin en hızlı olduğu yıllar olan erken çocukluk döneminde (Nelson, 2000) bilinçli farkındalık hakkında çalışmak, bilinçli farkındalığın edinilmesi; çocukların yaşam boyu sürdürecekleri iyilik halinin temelini atacak tohumlar gibidir (Kabat-Zinn, 2021). Bilinçli farkındalık, dikkatini nazik ve tarafsız bir biçimde yönetebilme becerisidir. Bilinçli farkındalık becerisi sadece şu anda olmak değil; şimdiki anı farkındalıkla görmek ve olanları sevgi ve şevkatle,

olduğu haliyle yargılamadan kabul halidir (Atalay, 2021). Düzenli olarak bilinçli farkındalık pratikleri yapmak; beynin bedensel farkındalık, algılama, acıya tolerans, benlik bilinci, geniş bakış açısı ve duygu düzenleme alanlarına olumlu katkı sağlamaktadır (Kabat-Zinn, 2021).

Nörobilim ve evrimsel biyoloji alanında çalışmalarını sürdüren Psikiyatrist Prof. Dr. Stephan Porges'in ortaya attığı Polyvagal teorisinde açıkladığı, beyinden bağırsağa kadar uzanan ve organizma için oldukça önemli olan vagus siniri sağlık, iyi oluş ve güvenlik duygusu ile ilişkilidir (Porges, 2022). Karşılaşılan olumsuzluklar zihinsel ve fiziksel sağlık üzerinde etkili olurken; vagus siniri aracılığıyla bireyin bedeninde yarattığı değişimler bir bakıma yeniden ayarlanmak yapmaktadır (Williamson ve ark., 2015). Uyaran karşısında zihin-beden bağlantısını sağlayan bilinçli farkındalık pratikleri de tam da bu aşamada Prof Dr. Porges'in ifadesiyle vagus sinirine adeta masaj yaparak duygusal düzenlemeyi sağlar (Porges, 2009).

Bilinçli farkındalık pratiklerini düzenli uygulamak bireylerde, öz düzenleme becerilerini yerine getiren beynin prefrontal korteks bölgesini genişleterek, korku gibi duygusal tepkilerden sorumlu olan, savaş-kaç komutlarını veren amigdalanın ise hacmini küçülterek beyin yapısında değişiklikler meydana getirdiği bilinmektedir (Bayram & Turgut Çönkü 2020). Yapılan çalışmalarda bilinçli farkındalık programlarına katılan ve pratikleri düzenli uygulayan çocukların katılım sağlamayan çocuklara göre öz düzenleme becerilerinin geliştiği (Viglas, 2015; Zimmerman, 2018; Aydın & Özbey, 2022), çocukluk dönemi zorlayıcı davranışların azaltıldığı ve duygu düzenleme becerisi ile psikososyal uyumun arttığı (Aydın, Özbey, 2022; Moreno-Gómez & Cejudo, 2019; Willenbrink, 2018; Yıldızhan, 2019;), psikososyal uyum ve genel olarak davranışların arttığı (Moreno-Gómez & Cejudo, 2019) bunun yanı sıra yönetici işlev becerilerinin geliştiği (Lertladaluck vd. 2021; Aydın & Özbey, 2022) görülmektedir.

Erken çocukluk döneminde karşılaşılan zorlayıcı davranışlar, çocukların çevresel ruhsal ve bedensel sebeplerden dolayı iç çatışmalarının davranışlarına yansıması olarak ifade edilebilir (Çelik, 2020). Bu dönemde, özellikle yalan söyleme, başkalarının eşyalarını izin almadan alma, alay etme, zorbalık, saldırgan davranışlar

sergileme, ağlama, kıskançlık, hırçınlık ve küfretme gibi davranış problemleri sıkça karşılaşılan durumlar arasındadır (Kesicioğlu, 2015; Özbey, 2010; Özbey & Alisinanoğlu, 2009; Uysal vd. 2010; Güder vd. 2018). Erken çocukluk döneminde yaşanan davranış problemleri, ergenlik ve yetişkinlik süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilir; suça bulaşma, şiddete meyil, suç işleme ve depresyon gibi durumları arttırabildiği görülmüştür (Bornstein vd. 2010; Liu, 2004; O'Connell, Tekne & Warner, 2009; Güder vd. 2018). Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren olumsuz davranışların azalması ve olumlu davranışların arttırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önemlidir.

Erken çocukluk dönemi zorlayıcı davranışlarının azaltılmasında gerek çocuklarla (Moreno-Gómez & Cejudo, 2019; Meiklejohn vd. 2012; Paslı ve Temel, 2024; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010) gerekse ailelerle yürütülen bilinçli farkındalık çalışmalarının (Burgdorf ve ark., 2019; Işık ve Demircioğlu, 2021) çocukların olumlu davranışlarına katkı sağladığı ortaya konmuştur. Etkililiği ortaya konan bilinçli farkındalık temelli pratikleri esas alan, çocuklarla uygulamalı çalışmalarının ulusal alan yazında sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda erken çocukluk dönemindeki çocuklarla birebir uygulamaları içeren MindKinder Programının Türkçe uyarlaması yapılarak alan yazına kazandırılması bilinçli farkındalık temelli uygulamaların tanınması, yaygınlaşması adına önemli bir katkı sunacaktır.

Erken çocukluk dönemi iyi oluşu; çocuğun gelişimi ile sosyal bağlamlar arasındaki etkileşimle şekillenen çok boyutlu bir kavramdır. Bu nedenle de iyi oluşun ölçülebilmesi ve desteklenebilmesi çocukların erken yaşlardan itibaren sağlıklı gelişimi ve uzun vadeli refahı, iyi oluşu için çok değerlidir (Diener & Seligman, 2002). Yüksek psikolojik iyi oluşa sahip çocuklar, daha az davranışsal ve duygusal sorun yaşamakta (Abed vd. 2016), dolayısıyla daha mutlu yaşamlar sürmektedir. Çocuklukta yetişkinliğe ömür boyu sürebilecek olası etkileri olan iyi oluş halinin destekçisi olarak; bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların sosyal gelişimleri, davranışları ve oyunlarına yansımasının incelenmesi doğrudan çocuk yaşamında karşılığını görmek üzere ayna tutacaktır.

1.4. Sayıltılar

Araştırmada yer alan katılımcıların, kullanılan ölçme araçlarına verdikleri cevapların kendi gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Milli Eğitime Bakanlığı'na bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden okul öncesi dönem çocuklarından araştırmacının ulaşabildiği, çocuklarının araştırmaya katılmasını kabul eden anne-babalarla sınırlandırılmıştır. Bunun yanı sıra araştırma, kullanılan veri toplama araçları (Çocuk Demografik Bilgi Formu, 5-6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (ÇOPİO), Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarden Behaviour Scala (PKBS–2) ve bu araçlarla elde edilen verilerin analizleriyle sınırlıdır.

Araştırmada, veri toplama süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde sekiz haftalık sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, daha uzun süreli bir veri toplama sürecinin sağlayabileceği dinamik değişimler gözlemlenememiştir.

Araştırma kapsamında alan yazına kazandırılan nın pilot uygulamaları zaman verimliliğini yönetebilmek için kısmi pilot uygulama olarak, programda yer alan bazı etkinliklerin uygulamalarının denenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Sesli rehberlik uygulamalarının ana yapısının değişmemesi, araştırmanın veri toplama sürecinin sınırlı bir zamanda gerçekleşmesi dolayısıyla bu durum tercih edilmiş olup, araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır.

Program uygulamaları sırasında sekiz hafta boyunca her gün çocukların okula gelme durumları sınıf listesinden gerçekleştirilen yoklamalarla takip edilmiş olup; tek bir çocuğun sürekli olarak gelmemesi ya da birkaç çocuğun belirli aralıklarla düzenli olarak okula gelmeyerek program uygulamalarına katılmaması gibi çarpıcı bir durum tespit edilmemiştir. Çocuk katılımlarına dair devam takibinde öne çıkan bir durum

olmamakla birlikte çocukların zaman zaman çeşitli nedenlerle okula gelemeyerek program uygulamasına katılamaması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

MindKinder program uygulamasının bahar döneminde gerçekleşmesi dolayısıyla son testler Haziran ayında uygulanmış, akabinde izleme testi gerçekleştirilememiştir. Programın kalıcılığını anlamak üzere izleme testinin gerçekleştirilememesi durumu da araştırmanın önemli bir sınırlılığını oluşturmaktadır.

1.6. Tanımlar

Bilinçli farkındalık: Farkındalık (mindfulness), şu ana odaklanan, yargılamayan ve özel bir dikkat biçimiyle geliştirilen an be an farkında olma hali olarak tanımlanabilir. Bu dikkat biçimi, içinde bulunulan ana, tepkisiz, yargılayıcı olmayan ve mümkün olduğunca açık yürekli bir şekilde yöneltilir. Farkındalık bilinçli bir şekilde geliştirildiğinde, bu duruma bazen "kasıtlı farkındalık" (deliberate mindfulness) denir. Öte yandan, farkındalık kendiliğinden ortaya çıktığında —ki kasıtlı bir uygulamayla bu türden farkındalığın zamanla daha sık meydana geldiği gözlemlenir— buna "çabasız farkındalık" (effortless mindfulness) adı verilebilir. Ancak nihayetinde, nasıl bir yolla ortaya çıkarsa çıksın, farkındalık farkındalıktır. (Kabat-Zinn, 2015).

Sosyal duygusal öğrenme: Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ), eğitimin ve insan gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak; tüm çocukların ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duygularını yönetmek ve bireysel ile toplumsal hedeflere ulaşmak, başkalarına empati göstermek ve empati hissetmek, destekleyici ilişkiler kurmak ve sürdürmek, ayrıca sorumlu ve duyarlı kararlar almak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinip uyguladıkları bir süreçtir (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL, 2020).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve bilinçli farkındalık kavramları giderek daha sık karşımıza çıkan önemli yaşam becerileri arasında yer almaya başlamaktadır. Erken dönemde bu becerilerin edinilmesi sosyal gelişim anlamında bireye katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda bu bölümde sosyal duygusal öğrenmenin genel hatları, bilinçli farkındalığın tarihçesi ve kuramsal temelleri, bilinçli farkındalık uygulamaları, erken çocuklukta iyi oluş, çocuk davranışları (sosyal beceriler ve davranış problemleri) ile çocukların oyunlarındaki davranışları ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bu kavramlar arasındaki ilişkileri ve bu kavramların çocukların yaşamlarındaki yerine dikkat çeken yurtiçi ve yurt dışı çalışmaların derlenerek incelenmesiyle bölüm sonlandırılmıştır.

2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme

Sosyal ve duygusal öğrenmenin (SDÖ) en yaygın olarak kabul edilen tanımı CASEL (Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği) tarafından yapılmıştır. Buna göre sosyal duygusal öğrenme (sdö) bir süreç olarak; her bireyin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duygularını yönetmek ve bireysel ile toplumsal hedeflere ulaşmak, başkalarına empati göstermek ve empati hissetmek, destekleyici ilişkiler kurmak ve sürdürmek, ayrıca sorumlu ve duyarlı kararlar almak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinip uygulamalarını içermektedir (CASEL, 2020).

Sosyal duygusal öğrenme içinde yer alan bileşenleri beşe ayıran CASEL (2020), bunları şu şekilde tanımlamaktadır:

- Öz farkındalık: Kişinin kendi duygu, düşünce ve değerlerini anlaması ve bunların farklı bağlamlarda davranışlarını nasıl etkilediğini kavrayabilme becerileridir. Bu, kişinin güçlü ve zayıf yönlerini sağlam bir güven ve amaç duygusuyla tanıma yetisini içerir.

- Öz yönetim: Kişinin farklı durumlarda duygu, düşünce ve davranışlarını etkili biçimde yönetme, ayrıca hedeflerine ve arzularına ulaşma becerileridir. Bu, doyumu erteleme, stresi yönetme ve kişisel/ortak hedefleri gerçekleştirmek için motivasyon ve etkinlik duygusu hissetmeyi kapsar.
- Sosyal farkındalık: Başka kişilerin, farklı geçmişlerden, kültürlerden ve bağlamlardan gelen bireylerin perspektiflerini anlama ve onlara empati gösterme becerileridir. Bu, başkalarına karşı şefkat duyma, farklı ortamlarda davranış için geçerli tarihsel ve sosyal normları kavrama, aile, okul ve toplum kaynaklarını tanıma yetilerini içerir.
- İlişki kurma becerileri: Sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurma ve sürdürme, ayrıca farklı birey ve gruplarla etkili şekilde iletişim kurma becerileridir. Bu, açık iletişim, aktif dinleme, iş birliği yapma, yapıcı çatışma çözümü, farklı sosyal ve kültürel gereksinimleri yönetme, liderlik yapma ve gerektiğinde yardım isteme ya da destek olma yetilerini kapsar.
- Sorumlu karar verme: Kişisel davranış ve sosyal etkileşimler hakkında, farklı durumlarda duyarlı ve yapıcı seçimler yapma becerileridir. Bu, etik standartları ve güvenlik kaygılarını göz önünde bulundurma; çeşitli eylemlerin kişisel, sosyal ve kolektif refah üzerindeki fayda ve sonuçlarını değerlendirme yetilerini içerir.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ), hem çevresel hem de birey odaklı bir yaklaşımı benimsemesi dolayısıyla (Zins vd. 2004); becerilere yönelik doğrudan öğretimin yanı sıra öğrenen ihtiyaçlarına duyarlı, destekleyici ve şefkatli bir sınıf, okul topluluğu oluşturmayı içermektedir. Bu bağlamda sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen müdahalelerin ya da beceri geliştirme çalışmalarının, çocuğun gelişimini destekleyen, güvenli, şefkatli, destekleyici ve iyi yönetilen bir ortamlarda gerçekleşmesi ve uygulanması önemlidir (Schonert-Reichl & Weissberg, 2014). Bireyin ihtiyaç duyduğu temel yaşam becerileriyle ilişkili kavramları içeren sosyal duygusal öğrenmenin çocukluktan itibaren desteklenmesi, uygun ortamların ve deneyimlerin sunulmasıyla mümkündür (Göl-Güven, 2021;Yıldız-Bıçakçı ve Apaydın-Demirci, 2022). Sosyal duygusal öğrenmenin gerçekleşmesinde ise farkındalık bir basamağı oluşturmaktadır. Bilinçli farkındalık bireyin hayatının bir

parçası haline geldiğinde sosyal duygusal öğrenmenin de daha anlamlı hale geleceğini söylemek mümkündür (Mercan ve Doğan, 2022).

Erken çocukluk dönemindeki edinimlerin yüksek olması; dünya genelinde eğitim sistemlerinde sosyal duygusal öğrenme ve bilinçli farkındalık uygulamalarının daha fazla önem kazanmasına ve birlikte ele alınmasına neden olmuştur. Bilinçli farkındalık bireyin şu ana odaklanmasını, yargılamadan kabul etmesini ve duygularını düzenlemesini teşvik eder. Böylece öz-farkındalık, dikkat kontrolü ve sabır gibi becerilerin gelişimini destekler. Sosyal duygusal öğrenme ise bireylerin duygularını tanıma, empati kurma, olumlu ilişkiler geliştirme ve sorumlu kararlar alma gibi becerileri yapılandırılmış bir çerçevede kazanmasını sağlar. Bu iki yaklaşımın birlikte ele alınması, öğrenenlerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarını birlikte destekleyerek psikolojik dayanıklılık/yılmazlık (resiliency), empati ve etkili iletişim gibi yaşam boyu önemli becerilerin gelişmesini teşvik eder (Schonert-Reichl & Roeser, 2016).

2.2. Bilinçli Farkındalık Yaklaşımı

Bilinçli farkındalık, anın içinde yargılamadan ve dikkatini odaklayarak her anı bilinçle deneyimlemektir (Kabat Zinn, 2006). Başka bir değişle bilinçli farkındalık, mevcut anda olup bitene karşı nesnel bir bakış açısı geliştirmeyi sağlayan, uyanmış hissettiren veya şu anda neler olduğunu algılamak anlamına gelen bir kavramdır. Bu kavram davranışları bilinçle seçerek gerçekleştirmeyi sağlayan önemli bir yaşam becerisidir (Temiz & Çiftçi, 2023). Bilinçli farkındalık (mindfulness), dikkat ve duyguları belirli bir odakta toplamak ve bu odaktan uzaklaştığında fark edip geri dönmek olarak tanımlanmıştır (Flook vd. 2015). Bu yaklaşım, bireyin deneyimlerini tarafsız bir gözlemle ele almasına ve tepki vermek yerine bilinçli bir şekilde yanıt vermesine olanak tanımaktadır (Burke, 2010).

Bilinçli farkındalık dünyada ilk kez doğu meditasyon uygulamalarında dikkati yönlendirme becerisi olarak ortaya çıkmış bir pratiktir (Baer, 2003). Farkındalık terimi Pali dilindeki 'Sati' kelimesinden gelmektedir. Pali, 2500 yıl önce Budizmde kullanılan bir dildi ve Sati yani farkındalık, bu geleneğin ana öğretilerinden biridir. Sati, bilinçli

farkındalığı, dikkatini odaklamayı ifade eder (Germer, 2004). Farkındalığın ortaya çıkışının M.Ö. 5. yüzyılda Budizm ile ortaya çıktığı ancak köklerinin M.Ö. 3. yüzyılda Hindistan'daki 'Brahmanik' geleneğine kadar uzandığı kabul edilir (Cousins, 1996; akt Lomas, vd 2016). Bilinçli fakındalığın kökenlerinin Budizmden geliyor olması, onun çoğu kültür için yabancı bir kavram olarak yerini korumasına neden olmuştur (Kabat-Zinn, 1982). Bilinçli farkındalık pratiklerinin ruh sağlığı müdahale programlarına dahil edilebileceği fikrini Jon Kabat-Zinn 1979 yılında 'Farkındalık Temelli Stres Azaltma (MBSR)' görüşüyle ortaya koymuştur. Farkındalık temelli stres azaltma programı ile bilinçli farkındalığı ruh sağlığı alanına kazandıran Kabat-Zinn bu müdahale programı ile bilinçli farkındalık kavramının Doğu sınırlarını ve dinsel öğretileri aşarak Batı'da da tanınan bir kavram olmasına katkı sağlamıştır (Atalay, 2021; Walach, Schmidt ve Jonas, 2011).

Farkındalığı Bishop ve arkadaşları (2004) iki bileşenli bir model olarak açıklarlar;

1. Dikkatin Düzenlenmesi: İlk bileşen dikkatin anda kalacak biçimde kendini düzenleyebilmesidir. Böylece, zihinsel olayların şu anda daha fazla fark edilmesi mümkün olur (Bishop ve ark., 2004). Dikkatin anlık deneyimde korunmasına odaklanır. Dikkatin yönlendirilmesi bilinçli farkındalığın temel bir bileşeni olarak vurgulanır (Brown & Ryan, 2003). Dikkat düzenlenmesinin bir başka yönü de "düşüncelerin, duyguların ve hislerin ortaya çıktıklarında zahmetsizce farkına varılmasıdır" (Bishop ve ark., 2004). Bu süreç, bireyin devam etmekte olan zihinsel aktivitelerini tanımasını ve farkına varmasını böylece kendi düşüncelerinin ve duygularının farkında olmasını kolaylaştırır (Kabat Zinn, 1982). Dikkatin düzenlenmesi, aynı anda gerçekleşen çeşitli olaylar arasında geçiş yapma yeteneğini gerektirir, örneğin nefes alma, bir düşünceyi veya o anda ortaya çıkan bir duyguyu fark etme ve dikkatin esneklikle geçiş yapabilme yeteneğini geliştirmeyi içerir (Gen, 2020).

2. Deneyime Karşı Tutum: İkinci bileşen, bireyin tarafsız, yönelimsiz bir biçimde; andaki deneyimi merakla, açıklıkla ve razı olarak karşılamasını içermektedir (Bishop ve ark., 2004). Bu yaklaşım, yargısız bir gözlem yapma becerisi olarak tanımlanır ve bireyin yaşadığı deneyimleri kabullenmesini destekler (Brown & Ryan,

2003). Bu yargısız kabulün, bireylerin stres düzeylerini düşürerek duygusal düzenlemelerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Bishop ve ark., 2004). Deneyime yönelim, farkındalığın önemli bir bileşenidir ve bu unsur olmadan, farkındalık eğitimi yalnızca bir dikkat eğitimi olarak eksik kalacaktır (Gen, 2020). Bu beceri genellikle "tarafsız olmak" şeklinde tanımlanır. Kendi deneyimlerimizde tüm zihin ve beden olaylarını olduğu gibi doğrudan bir deneyimle gözlemleyebilmek ve fark edebilmek anlamına gelir (Teasdale, Segal ve Williams, 1995).

Dikkatin düzenlenmesi ve deneyime karşı tutum olmak üzere ele alınan bu iki bileşen, farkındalık pratiği yoluyla bireyin kendini daha iyi tanımasına, duygusal düzenlemeyi geliştirmesine ve daha yüksek psikolojik iyilik haline ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Brown & Ryan, 2003). Farkındalığın içerdiği temel unsurlar, bireylerin şu ana ilişkin dengeli yargısız ve tarafsız bir anlayış geliştirerek yaşamlarında daha yüksek bir psikolojik iyilik hali elde etmelerini sağlar (Kabat Zinn, 1982). Yine Kabat-Zinn'e göre, farkındalık yargılamama, sabır, acemi boş bir zihin, güven, çabasızlık, kabullenme ve bırakma olmak üzere, farkındalığa hizmet eden yedi farkındalıklı tutumu içerir (Kabat-Zinn, 2021). Farkındalıkla ilgili yanlış bir kanı, farkındalığın düşüncelerden kurtulmak, zihni boşaltmak, duyguları bastırmak veya beden hislerini görmezden gelmek şeklindedir. Aksine farkındalık, meydana gelen herhangi bir zihin veya bedenden kurtulmaya çalışmayacak, hepsini gözlem nesnesi olarak görecektir. Fark edildikten ve kabul edildikten sonra, dikkat kasıtlı olarak nefese veya başka herhangi bir bağlantı noktası seçimine yönlendirilerek daha fazla ayrıntılandırmayı önleyecektir (Gen, 2020).

Bilinçli farkındalığa ilişkin sunulan özellikler ve çizilen genel çerçeveyi detaylandırmak ve somutlaştırabilmek üzere bilinçli farkındalık uygulamalarına yer verilecektir. Bilinçli farkındalık uygulamalarını nefes farkındalığı, beden taraması, oturma meditasyonu, yürüyüş meditasyonu, sevgi ve şefkat meditasyonu gibi formal uygulamalarla gerçekleştirmek mümkündür (Kabat-Zinn, 2021). Gündelik uygulamalardaki karşılığı ise yeme farkındalığı, dinleme farkındalığı, iletişim farkındalığı ve gündelik işlerdeki farkındalık olarak değerlendirilebilir (Siegel, Germer ve Olendzki, 2009). Bunun yanı sıra Mindfulness Temelli Stres Azaltma

Programı ve Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi gibi programlar (Atalay, 2021) ile eğitim ortamlarında çocuklarla kullanılması üzere geliştirilen bazı uygulamalar (nefes çalışmaları, farkındalık hareketleri ve esneme, duygu farkındalığı oyunları, mandala, hikaye ve resim temelli çalışmalar gibi) mevcuttur (Kaiser-Greenland, 2020; Rechtschaffen, 2014).

2.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Bilinçli Farkındalık Uygulamaları

Bilinçli farkındalık, kişinin bilinçli bir şekilde dikkatini mevcut deneyime yönlendirdiği ve bunu açık bir farkındalık, kabul ve merakla yaptığı bir süreçtir (Kabat-Zinn, 2003). Bilinçli farkındalık uygulamaları, bireyin kendisini kabulü, ön yargılı olmamayı, yargılamadan kabul etmeyi, istekli olmayı, her şeyin bir zamanı olduğunu ve beklenilmesi gerektiğini, bazen zihnin içindekileri serbest bırakmak gerektiğini ve şimdiyi yaşamayı tercih etmek gerektiğini öğretmektedir (Çollak, 2018). Bilinçli farkındalık (mindfulness), davranışların bilinçle seçilerek gerçekleştirilmesini sağlayan önemli bir yaşam becerisidir (Temiz & Çiftçi, 2023).

Temel yaşam becerilerinin edinilmesinde erken çocukluk dönemi değerli bir zaman dilimidir (Oktay, 1999). Gelişim açısından büyük öneme sahip olan bu kritik evrede çocuklar, yaşamlarının ilerleyen yıllarında öğrenme, refah ve üretkenlik açısından güçlü bir temel oluşturacak şekilde hızlı bir büyüme ve gelişim süreci yaşarlar (Tunçeli ve Zembat, 2017). Böylesine kritik öneme sahip olan bu dönemde bilinçli farkındalığı çocuğun hayatına kazandırmak ve bu tecrübeden faydalanmalarını sağlamak oldukça etkili olacaktır.

Bilinçli farkındalık, çocukların duygularını fark etmelerine, tanımalarına ve bu duygulara uygun tepkiler geliştirmelerine yardımcı olur; örneğin, çocuklar öfke, hayal kırıklığı gibi yoğun duyguları yönetmede daha etkili hale gelirler. Flook ve arkadaşlarının 2015'te yaptıkları çalışmalarında, mindfulness uygulamalarının çocukların duygusal düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve stres seviyelerini azalttığını göstermiştir (Flook vd. 2015). Bilinçli farkındalık pratikleri, empati ve iş birliği gibi sosyal becerilerin gelişimini destekler. Çocuklar, akranlarına karşı daha

anlayışlı ve destekleyici bir tutum sergiler (Schonert-Reichl & Lawlor 2010). Bilinçli farkındalık uygulamaları, çocukların dikkat sürelerini artırır ve akademik performansı destekler. Bu tür uygulamalar, özellikle dikkati kolayca dağılan çocuklar için faydalıdır (Napoli vd. 2005).

Bilinçli farkındalık tabanlı "Kindness Curriculum" (Şefkat Müfredatı) programı uygulanan çocuklar, sosyal yeterlilikte (empati ve duygu düzenleme gibi) daha fazla ilerleme göstermiştir. Özellikle düşük başlangıç seviyesinde olan çocuklar, sosyal yeterlilikte daha büyük kazançlar elde etmiştir. Müdahale grubundaki çocuklar bilişsel esneklik ve dikkatle ilgili olumlu etkiler sağlamıştır (Flook vd. 2015). Mindfulness uygulamaları, çocukların stresle başa çıkma becerilerini geliştirmekte ve kaygı seviyelerini azaltmaktadır (Zoogman vd. 2015). Bilinçli farkındalık programları, okul performansını iyileştirerek daha iyi akademik sonuçlara katkıda bulunmaktadır (Burke, 2010). Burada yer verilen tüm bu katkılarıyla bilinçli farkındalığın, çocukların hem bireysel hem de sosyal yaşamlarında olumlu değişimler yarattığını söylemek mümkündür. Erken çocukluk döneminde uygulanan bilinçli farkındalık pratikleri ile görülen iyileşmeler, mindfulness uygulamalarını eğitim alanında değerli bir araç haline getirmektedir. Bu değişimlerin erken yaşta deneyimlenmesi, çocukların yaşam boyu sürecek güçlü bir sosyal, duygusal ve bilişsel temel kazanmalarına yardımcı olabilir.

2.2.1.1. Nefes Farkındalığı Uygulamaları

Nefes, yaşamımız boyunca bize eşlik eden temel bir unsurdur. Sağlıklı bir yaşam ve hayatta kalmak için en önemli faktörlerden biridir. Çünkü nefes olmadan yaşam mümkün değildir. Aynı zamanda nefes bedenimizde, zihnimizde ve ruhumuzda olumlu bir denge ve enerji oluşturur (Örün, 2019). Bilinçli farkındalık uygulamaları ile bireyde sağlanacak olan kazanımlardan, bedenin gevşemesi için atılacak ilk adımlardan biri, nefesi takip etmektir. Nefes farkındalığı alınan nefesi duyumsarken zihinde ve vücutta olanları hissetmeye dayalıdır. Doğrusu ya da yanlışı olmayan bu egzersizde özel bir şey yapılmasına gerek olmadan yalnızca nefesin takip edilmesi yeterlidir. Kişi kendi nefesine odaklanarak nasıl nefes alıp verdiğine, havanın burun

deliklerinden geçişine, yarattığı hisse ve çıkışına odaklanır. Bu çalışmalara zamanla esneme, gerinme, yürüme gibi hareket egzersizleri de eklenebilir (Kaiser-Greenland, 2020). Nefes egzersizlerini düzenli olarak yapan çocukların vagus sinirinde meydana gelen değişimle iyi oluşlarının olumlu yönde değiştiği (Rose, Gilbert ve Richards, 2021/2016), bellek becerilerinden olan hatırlama, geri çağırma ve uzamsal belleklerine katkı sağladığı ortaya konmuştur (Naveen, Nagendra ve Telles, 1997).

2.2.1.2. Beden Taraması Uygulaması

Bireyin ana odaklanmasını, bilinçli farkında haline gelebilme yöntemlerinden biri de beden tarama tekniğidir. Bu uygulama bireyin vücuduyla bağ kurmasına yardımcı olan en etkili yöntemlerden biridir (Körükçü ve Kukulu, 2015). Beden taraması, bireyin dikkatini vücudunun çeşitli bölgelerine yönlendirmesine olanak tanıyan bir meditasyon yöntemidir. Bu yöntemin amacı, vücuttaki duyumları fark etmek ve bu duyumları herhangi bir yargıda bulunmadan gözlemlemektir (Davidson vd. 2003). Beden tarama uygulaması esnasında dikkat, ayaklardan başlayarak vücudun çeşitli bölgelerine sırayla yönlendirilir ve her bölge adım adım gözlemlenir (Davidson vd. 2003). Beden taramasında amaç rahatlamak ya da iyi hissetmek değildir. Yalnızca mevcut olan hisleri algılamak esastır (Atalay, 2021). Düzenli beden taraması yapmanın özellikle bedensel ağrının azalması ve zihinsel dinginliğin artması gibi etkileri olduğu ortaya konmuştur (Tsang ve ark., 2012).

2.2.1.3. Meditasyon

Meditasyon, bireyin dikkatini belirli bir nesneye, sese, kavrama ya da deneyime yönlendirmesi olarak tanımlanmıştır. Tarihsel olarak, meditasyonun amacı genellikle "aydınlanma" ya da mutlak bir gerçeğin deneyimlenmesi olarak kullanılmaktadır (West, 1979). Son yıllarda etişkinler arasında yoga, meditasyon gibi alternatif uygulamaların giderek daha fazla ilgi görmesiyle birlikte; çocuklara yönelik yoga, meditasyon, nefes egzersizleri gibi uygulamalarının da yaygınlaştığı gözlemlenmektedir (Peker ve Olgan, 2022). Pek çok meditasyon yöntemi bulunmaktadır. Nefes alma farkındalığı, doğru vücut durumu meditasyonda temel

unsurları oluşturmakla birlikte uygun ve uygun olmayan tüm koşullarda meditasyon yapmak mümkündür. Rutinler ve ritüeller meditasyon için önemli olmakla birlikte; farkındalıkla başlayan, dikkatin odaklandığı ve yalnızca bedende, düşüncede izlenimlerin gerçekleştiği her an aslında birer meditasyon uygulaması olabilir (Hatch, 2020). Bu bağlamda yoga; nefes egzersizleri, meditasyon yani odaklanma pratikleri ve bedensel duruşları (pozlar) içeren zihin, ruh ve bedeni bir araya getirerek sağlığı desteklemeyi ve zihinsel huzuru sağlamayı hedefleyen bir yaşam felsefesi programı olarak örneklendirilebilir (Önal, 2021).

2.2.1.4. Mandala

Mandala, belirgin bir merkez noktasından başlayarak, çevresine düzenli şekil ve desenlerin yerleştirilmesiyle oluşturulan geometrik bir tasarım türüdür. Genellikle kolaydan zora doğru sıralanmış farklı çalışma kağıdından oluşur ve bu tasarımlar, hem estetik hem de meditasyon amacıyla kullanılabilir (Yılıdrım vd. 2012). "Mandala" olarak adlandırılan çizimlerin ortaya çıkışı incelendiğinde çocukların resimlerinde evrensel ve ortak özellikler olarak benzer çizimleri sergilediğini göstermektedir. Bu çizimler, çocuğun karalama dönemini geçmesinin ardından ortaya çıkan ilk tematik formlardır. İlerleyen süreçte, dairelerin merkezine veya etrafına eklenmiş şekillerin sıklıkla yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu evrensel çizimler incelendiğinde ulaşılan biçim, mandala formunu meydana getirmektedir (Artut, 2004).

Mandalalar ile çalışmak her yaştan bireyin dikkatini odaklamasını, duygu ve düşüncelerini fark etmesini sağlamaktadır. İçten gelen boyamalarla gerçekleştirilen süreç bireyin zihin durumunu olumlu olarak değiştirmektedir (Shukla ve Jain, 2024). 5-6 yaş grubu anaokuluna devam eden 36 çocuk ile yapılan bir araştırmada, 15 dakikalık 10 oturum halinde yapılan mandala materyal uygulaması ile Mandala eğitiminin, görsel algıya yönelik davranışlar üzerinde olumlu etkiler sağladığı belirlenmiştir. Özellikle göz-el koordinasyonu, şekil algısının sürekliliği ve mekân-zemin ilişkilerinin algılanmasında gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir (Yılıdrım vd. 2012). Dolayısıyla mandalaların kullanımı çocukların gelişimsel süreçlerinin doğal bir

parçasının yaşamlarında dikkati odaklayacakları bir araç olarak yeniden deneyimlenmesini sağlamaktadır.

2.3. İyi Oluş

Çocuğun tüm gelişim alanlarını kapsayan çok boyutlu bir kavram olarak iyi oluş, biyopsikososyal modele göre çocuğun sağlık ve iyi oluşunu; fiziksel sağlık ve nörogelişim bağlamında biyolojik bileşenlerin, duygusal ve zihinsel sağlık anlamında psikolojik bileşenlerin ve aile, çevre, kültürel etkileşimler bakımdan sosyal bileşenlerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreçtir (Rose, Gilbert ve Richards, 2021/2016). İyi oluşu ele alan farklı bakış açıları bulunmakla birlikte özellikle eğitim alanında pozitif psikoloji temelinde iyi oluşu açıklayan ve sıklıkla kabul gören yaklaşım Seligman'ın PERMA Modelidir. Bütüncül yaklaşımıyla öne çıkan PERMA modeli pozitif duygular (positive emotions, P), akış hali olarak da ifade edilebilecek ilgi/katılım (engagement, E), ilişkiler (relationships, R), anlam (meaning, M) ve başarı/yetkinlik (accomplishment, A) ifadelerinin kısaltmasından oluşmaktadır (Seligman, 2011). Türkçe'de refah olarak da kullanılan iyi oluş kavramını farklı sınıflandırmalarla ele almak mümkündür. Psikolojik iyi oluş, sosyal iyi oluş, duygusal iyi oluş, öznel iyi oluş, fiziksel iyi oluş en yaygın olarak yapılan sınıflandırmalardandır (Synder & Lopez, 2002). Mevcut araştırmada benimsenen bakış açısının psikolojik iyi oluş odaklı olması dolayısıyla erken çocukluk döneminde psikolojik iyi oluşun açıklanmasına öncelik verilmiştir.

2.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Psikolojik İyi Oluş ve Kuramsal Çerçeve

Erken çocukluk dönemi, gelişim açısından büyük öneme sahip kritik bir evredir. Bu dönemde çocuklar, yaşamlarının ilerleyen yıllarında öğrenme, refah ve üretkenlik açısından güçlü bir temel oluşturacak şekilde hızlı bir büyüme ve gelişim süreci yaşarlar (Tunçeli ve Zembat, 2017). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) İyi oluş kavramını, yalnızca hastalık veya rahatsızlık olmaması değil, bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda tam bir iyilik halinde olmasıdır şeklinde açıklamıştır (World Health Organization,1946). Ben-Arieh ve Frones (2007) erken çocukluk döneminde iyi oluş

kavramını çocukların yaşam kalitesinin geniş bir yelpazede değerlendirilmesi olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda, çocuklukta iyi oluş 4 unsur içermektedir. Bunlar (Ben-Arieh ve Frones, 2007):

- Ekonomik koşullar,
- Akran/ sosyal çevre,
- Çocukların öğrenme büyüme ve potansiyellerini gerçekleştirme olanakları,
- Çocuğun haklarına olan erişim fırsatlarıdır.

Çocuklukta iyi oluş, hem yerel kültürün değerlerine hem de evrensel insan haklarına bağlı olarak farklı bakış açılarıyla tanımlanır. Erken çocukluk dönemini iyi oluş çok boyutlu bir kavramdır, bireysel gelişim ve sosyal bağlamlar arasındaki etkileşimle şekillenir bu açıklamalara dayanılarak, iyi oluşun ölçülmesi ve desteklenmesi, çocukların sağlıklı gelişimi ve uzun vadeli refahı için kritik öneme sahiptir (Diener ve Seligman, 2002).

Dünya Sağlık Örgütü, psikolojik iyi oluşu, yalnızca zihinsel rahatsızlıkların olmaması değil, aynı zamanda bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirebilmesi, stresle başa çıkabilmesi ve toplumda üretken bir şekilde yer alabilmesi olarak tanımlar (World Health Organization, 2004). Bir başka tanım olarak psikolojik iyi oluş, insanın gelişimi ve yaşamın varoluşsal zorlukları ile şekillenir. Psikolojik iyi oluş, bireyin yaşam zorluklarını nasıl aştığını ve potansiyelini nasıl gerçekleştirdiğini kapsar (Keyes vd. 2002), bireylerin olumlu bir ruhsal durum içinde olmalarını ve duygusal, zihinsel ve sosyal alanlarda iyi bir performans sergilemelerini ifade eder (Abed vd. 2016).

Psikolojik iyi oluş hakkında yapılan çalışmalar bireylerin sağlıklı ve mutlu bir çocukluk geçirerek ileriki yaşamlarına daha kararlı adımlar atabilmeleri, yaşam doyumu yüksek bireyler olabilmeleri için oldukça kıymetlidir (Atan & Buluş 2021). Psikolojik iyi oluş, bireyin sadece mutluluk ya da yaşam memnuniyetine odaklanmasından ziyade, daha derin bir pozitif işlevsellik anlayışını içerir (Abed vd. 2016). Erken çocukluk döneminde psikolojik iyi oluşu ele alan kuramsal çerçeve incelendiğinde; mevcut araştırmanın temel bakış açısını oluşturan kuramları Ryff'ın

psikolojik iyi oluş modeli, ekolojik sistemler yaklaşımı ve hümanist yaklaşımla ifade etmek mümkündür.

Çocukluk dönemi psikolojik iyi oluşunu açıklayan Ryff: çocukluk döneminde psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, dirençlilik (resilience) ve öz-kavram (self-concept) gibi faktörler üzerine odaklanmıştır. Carol D. Ryff, bu doğrultuda öz-kabul, pozitif sosyal ilişkiler, özerklik, çevreyi yönetim becerisi, hayata karşı amaç ve anlamlandırma, kişisel gelişim olmak üzere altı temel boyut tanımlamıştır. Bu boyutlar (Ryff, 1989):

Özerklik: Kendi kararlarını bağımsız şekilde alabilme yeteneğidir.

Çevreyi Yönetim Becerisi: Yaşam koşullarını kontrol edebilme ve çevreye uyum sağlama becerisidir.

Kişisel Gelişim: Bireyin kendini sürekli geliştirme isteği ve kapasitesidir.

Olumlu Sosyal İlişkiler: Derin ve anlamlı sosyal bağlar kurma yeteneğidir.

Yaşam Amacı: Yaşamda anlam bulma ve hedeflere sahip olmadır.

Kendini Kabul: Bireyin kendisiyle barışık olması ve kendini olduğu gibi kabul etmesidir.

Ryff (1994) çocukların mutlulukları, aile ve arkadaş ilişkilerindeki memnuniyet düzeyleri, sosyal destek ve kendilerini sevme duygularının psikolojik iyi oluşlarında belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle çocukların kendileri ile ilgili özelliklerinin yanı sıra çevreleriyle olan ilişkilerinin de göz önünde bulundurulması onların refahını anlamada önemli rol oynamayacağı düşünülmektedir.

Çocuk ve çevresi arasındaki etkileşimi katmanlı bir yapıyla ele alan Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisi, psikolojik iyi oluşu bireyin çevresiyle etkileşimleri bağlamında açıklamaktadır. Çocuklar için özellikle geçerli olan bu model, bireyin çevresindeki sistemlerin (örneğin aile, arkadaşlar, okul ve toplum) onun psikolojik iyi oluşuna katkıda bulunduğunu savunur. Sistemin tam merkezinde yer alan çocuğun etrafındaki halkalar sırasıyla aile ve yakın çevresini ifade eden mikrosistem, aile ve okul arası bağlar gibi mikrosistemler arasındaki ilişkileri ifade eden mezosistem, ebeveynlerin iş yaşamı gibi dolaylı etkiler yaratan çevre unsurlarını

içeren ekzosistem sırayla yer almaktadır. Bunu kültürel ve toplumsal değerleri ifade eden makrosistem takip ederekn; zaman içindeki değişimleri vurgulayan kronosistem tüm bu yapıların tamamını kapsayan hepsi için geçerli olan bir anlayış sunmaktadır (Bronfenbrenner, 1994).

İnsan doğasını özünde iyi kabul eden bir anlayışı benimseyen hümanist yaklaşımın temel prensipleri arasında empati, koşulsuz değer verme ve samimiyet yer almaktadır. Hümanist bakış açısı, iyileştirici uyumun önemine dikkat çeken, insancıl, yaşantıya dayalı ve olumlu bir yaklaşım sunar (Atan & Buluş,2021). Hümanistik psikolojinin öncülerinden Abraham Maslow'a göre, bireyin kapasitesini, özgürlüğünü ve büyüme potansiyelini tam anlamıyla kullanabilmesi, onun yüksek bir psikolojik iyi oluş düzeyine sahip olduğunu gösterir (Küçük, 2020).

Maslow, kendini gerçekleştirmiş bireylerin psikolojik açıdan sağlıklı kişiler olarak değerlendirilebileceğini ifade eder (Küçük, 2020). İnsanın motivasyonel ihtiyaçlarının temel bir hiyerarşi içerisinde düzenlendiği ve bu ihtiyaçların tatmin düzeyine göre bireylerin psikolojik durumlarının şekillendiği belirten Maslow; ihtiyaçların tatmininin bireyin psikolojik iyi oluş seviyesini doğrudan etkilediğini açıklar. Maslow insanın ihtiyaçlarını fizyolojik, güvenlik, sevgi ve aidiyet, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme olmak üzere beş düzeyde ele almaktadır. Ona göre temel ihtiyaçlar (örneğin, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları) karşılandıkça daha üst düzey ihtiyaçlar (örneğin, sevgi, aidiyet, özsaygı ve kendini gerçekleştirme) ön plana çıkar. İhtiyaçların karşılanması, bireyin genel mutluluğu ile öznel iyi oluşunu artırır (Maslow, 1943).

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'na göre bu dönemde çocuklar "girişimciliğe karşı suçluluk" evresindedir ve sağlıklı bir gelişim için öz-güven, girişimcilik ve sorumluluk duygularının desteklenmesi önemlidir (Erikson, 1963). Mindfulness uygulamaları, çocukların duygu farkındalığını geliştirmelerine, stresle başa çıkabilmelerine ve olumlu benlik algısı oluşturmalarına yardımcı olarak bu evredeki temel gelişim görevlerinin desteklenmesine katkı sağlar (Burke, 2010). Nitekim yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde mindfulness temelli müdahalelerin

çocukların öz-düzenleme, sosyal ilişkiler ve duygusal iyi oluş üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Zelazo & Lyons, 2012).

Bireyin psikolojik iyi oluşu tek bir bakış açısıyla değil; onu tanımlayan pek çok görüşle örtüşmekte, desteklenmektedir. Hümanist yaklaşımdan, gelişim görevlerine, bireyi ve çevreyi bir ekosistem olarak değerlendiren bakış açısından benlik ve yaşam amacına değin ele alınabilmektedir. İnsanı insan yapan, gelişimini en üst düzeye çıkarmanın yanı sıra bireysel ve toplumsal refah örüntüsünü dokuyan bu yapının çok katmanlı ve etkileşimli olduğunu söylemek mümkündür. İnsan ömrünün her bir anının kıymetiyle, farkındalığıyla, dönüşerek gelişmenin, birlikte değişerek gelişmenin bir özeti olarak iyi oluş ve refah kavramları hakkında erken döneme dayanan alışkanlıklar, rutinler geliştirmek ve bu bağlamda yaşam pencereleri açmak çok kıymetlidir.

2.3.2. Erken Çocuklukta İyi Oluşu Etkileyen Faktörler

Erken çocukluk döneminde iyi oluşu etkileyen faktörleri kişinin kendisiyle ilişkili olarak mizaç ve kişilik özelliklerinde de etkili olan biyolojik ve genetik faktörler, yürütücü işlevler ve öz düzenleme becerileri ile sağlık ve fiziksel gelişim olarak ele almak mümkündür (Blair ve Raver, 2015; Rose, Gilbert ve Richards, 2021/2016; Rothbart ve Bates, 2006). Çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşimle ilişkili olarak bağlanma ilişkileri, sosyoekonomik koşullar gibi aile ilgili faktörlerin yer aldığını söylemek mümkündür (Bornstein ve Bradley, 2014; Bowlby, 1982). Çocuğun sosyal çevresesinde yer alan okulu ile ilgili olarak öğretmeni ve akranlarıyla ilişkisi, erken çocukluk eğitiminin kalitesinin yanı sıra daha geniş çerçevede mahalle ve topluluk desteği, kültürel değerler, politika ve sosyal hizmetler gibi faktörler ile toplumsal-kültürel normlar bağlamında ele almak mümkündür (Bronfenbrenner, 1994; Hamre & Pianta, 2001; Mashburn ve ark., 2008; Shonkoff ve Phillips, 2000).

2.3.2.1 Bireysel Faktörler:

Biyolojik ve Genetik Faktörler

Bilim insanları uzun yıllardır ortaya koydukları çalışmalarla genetik yapı ve çevresel etmenlerin gelişim boyunca dinamik bir biçimde birbirleriyle etkileşim

halinde olduklarını ortaya koymuşlardır. Çocuğun gelişimi hem doğuştan getirdiği özellikleri hemde erken dönem deneyimleriyle büyük ölçüde etkilenmeye açıktır (Shonkoff & Phillips, 2000). Örneğin gelişimin erken dönemlerinde, psikososyal bir stress faktörüne maruz kaldıklarında genetik yapıları dolayısıyla daha savunmasız olan çocukların çocukluk depresyonu ve yetişkinlik dönemi depresyonu riskinde artış gösterdiği belirlenmiştir (Luby vd. 2006).

Mizaç ve Kişilik Özellikleri

Çocuğun mizacı; duygusal tepkilerinin yoğunluğu, dikkatini yönlendirmesi ve öz-düzenleme kapasitesi gibi doğuştan gelen özelliklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla tüm bu özellikleri onun sosyal uyumu ve iyi oluşu üzerinde belirleyici rol oynayabilmektedir (Rothbart & Bates, 2006). Gelişimde mizaca eklenen deneyimlerle şekillenen kişilik özellikleri ise çocuğun çevresiyle kurduğu ilişkileri, dolayısıyla psikolojik ve sosyal iyi oluşunu doğrudan etkiler (Shiner & Caspi, 2012).

Yürütücü İşlevler ve Öz Düzenleme Becerileri

Çocuğun gerçekleştirdiği eylemlerde dikkat kontrolü, çalışma belleği ve bilişsel esneklikle ilgili becerileri yürütücü işlevlerini meydana getirmektedir (Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2021; Miyake ve ark., 2000). Gelişmiş yürütücü işlevler erken çocuklukta çocuğun öğrenme deneyimlerini, sosyal ilişkilerini ve iyi oluşunu desteklemektedir (Miyake ve ark., 2000).

Çocuğun düşünce, duygu ve davranışlarını belirli bir hedefe yönelik olarak yönetebilmesi ise öz düzenleme becerileri ile ilgilidir. Öz düzenleme genel olarak duyguların, davranışların ve düşüncelerin düzenlenmesi biçiminde ele alınmakta olup; özellikle stresle başa çıkma ve sosyal uyum açısından iyi oluşun temel belirleyicilerinden biridir (Blair & Raver, 2015).

2.3.2.2. Ebeveyn ya da Bakım Verenle İlişkili Unsurlar ve Bağlanma İlişkileri

Bağlanma, bireyin kendisini güvende hissetmek ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla birincil bakım verenine (genellikle anneye) yönelmesini ifade ederken;

çocukların bakım verenleriyle kurdukları güvenli bağlanma ilişkileri, sosyal ve duygusal iyi oluşun temelini oluşturur. Güvenli bağlanma, çocuklara dünyayı keşfetmeleri için bir güven duygusu sağlar (Bowlby, 1982). Güvenli bağlanan çocuklar özgüven, sosyal beceri ve duygusal düzenleme becerileri bakımından pozitif yönde etkilenirler. Kaygılı ya da kaçıngan bağlanma biçimleri, çocukların stresle başa çıkma becerilerini zayıflatabilir ve düşük özsaygıya yol açabilir (Bowlby, 2008). Dolayısıyla bebeklik dönemi bağlanma biçimleri bireyin çocukluk hatta yetişkinlik dönemi iyi oluşunu şekillendirebilir.

Çocuğun kişilik gelişiminde, ailenin sergilediği tutum ve davranışlar belirleyici bir etkiye sahiptir (Özbek, 2022). Ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu olumlu ilişkiler, onların psikolojik dayanıklılığını ve sosyal uyum düzeyini artırır, sıcak ve sevgi dolu bir ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocuğun özgüvenini artırırken, olumsuz ve cezalandırıcı tutumlar, çocukta stres ve uyumsuzluk riskini artırabilir (Mussen,& Rutherford,1963). Ergenlik dönemine ait yapılan bir çalışmada demokratik tutum sergileyen anne babaya sahip bireylerin iyi oluş puanları, ihmalkâr ve otoriter tutum sergileyen anne babalara sahip bireylerden daha yüksek bulunmuştur, ayrıca çalışmanın bir diğer bulgusu hoşgörülü anne babaların çocuklarının iyi oluş puanlarının da ihmalkâr ve otoriter anne babaların çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür (Özkan, 2014). Yapılan başka bir çalışmada helikopter ebeveyn tutumu üzerine çalışılmış, helikopter ebeveyn; çocukların hayatına aşırı derecede müdahale eden ve onları sürekli kontrol eden ebeveyn davranışlarını içerir (LeMoyne & Buchanan, 2011). Bu tutumu sergileyen ailelerde çocuğun özgüven sorunlarının ortaya çıktığı ve psikolojik iyi oluşunun olumsuz etkilendiği sonucuna varılmıştır (Özbek, 2022). Yine bu çalışmayı destekleyen LeMoyne ve Buchanan 2011'de yaptıkları araştırmalarında Helikopter ebeveynliğe maruz kalan bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bireyler, bağımsızlık eksikliği ve düşük özgüven nedeniyle kendi yeteneklerine güvenmekte zorluk çektiklerini saptamışlardır (LeMoyne & Buchanan, 2011). Tüm bu özellikleriyle bağlanmanın bireyin iyi oluşunda etkili bir unsur olduğunu söylemek mümkündür.

2.3.2.3. Sosyal-Çevresel Faktörler

Bireyin çevresindeki sistemlerin etkileşimleri (örneğin aile, arkadaşlar, okul ve toplum) onun psikolojik iyi oluşuna katkı sağlar (Bronfenbrenner, 1994). Çocuğun psikolojik iyi oluşunu destekleyici zengin uyaranlı bir çevreye sahip olabilmesi, eğitim ve sağlık hizmetleri gibi erken müdahalelere ulaşabilmesi kritik öneme sahip olabilir. Erken çocukluk döneminde yapılan yatırımların uzun vadede çocukların bilişsel ve sosyal becerileri üzerinde kalıcı etkiler yaratır (Unicef, 2018). Öyle ki yapılan bir araştırmada çocuğun mikro çevresinden olan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyinin, çocukların toplam psikolojik iyi oluşunu en güçlü şekilde yordayan değişkenlerden biri olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, psikolojik açıdan sağlıklı bir öğretmenin, olası durumlarda ebeveynlerin olumsuz tutumlarının etkilerini azaltarak çocukların iyi oluşu üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir (Atan, 2020).

2.3.2.4. Kültürel ve Toplumsal Normlar

Kültür, bir grup insan tarafından paylaşılan grubun üyelerinin birbiri davranışları üzerine anlam sahibi olamasını etkileyen temel varsayımları, değerleri, inanç kalıplarını, politikaları ve davranış kurallarını içeren kolektif bir sistem kümesidir (Spencer-Oateyve Franklin, 2012). Kültürel değerler, bireylerin iyi oluşu nasıl tanımladığını ve deneyimlediğini belirler. Bireyselci kültürlerde iyi oluşun temel kaynağı kişisel başarılar ve bireysel özerklik olarak değerlendirilirken; toplulukçu kültürlerde ise sosyal destek ve uyum, bireyin iyi oluşunu artıran ana faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bireyselci kültürler bu özellikleriyle bireyde sosyal bağlar zayıf olduğunda stres ve yalnızlık gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Toplulukçu kültürlerde bu durum grup baskısını beraberinde getirerek bireysel tatminin azalmasına neden olabilmektedir (Oyserman, Coon & Kemmelmeier, 2002). Birey ve toplum arası yapı göz önünde bulundurulduğunda bireyin iyi oluşunun, parçası olduğu toplumun iyi oluşunu etkileyebileceği ve kültürel yapının, toplumsal iyi oluşun da bireyin iyi oluşunu etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

2.4. Erken Çocuklukta Çocukların Davranışlarını Anlamak

Erken çocukluk dönemi, gelişim açısından büyük öneme sahip kritik bir evredir. Bu dönemde çocuklar, yaşamlarının ilerleyen yıllarında öğrenme, refah ve üretkenlik açısından güçlü bir temel oluşturacak şekilde hızlı bir büyüme ve gelişim süreci yaşarlar (Tunçeli ve Zembat, 2017). Bu dönemde çocukların davranışlarını anlamak gelişimlerini doğru biçimde desteklemek ve uygun rehberlik sağlamak açısından önem taşır. Çünkü çocuğun davranışının ardındaki sebebi anlayan yetişkin onun ihtiyaçlarına uygun çözümler üretmeye başlayacak, davranışı anlamlandırarak daha uygun tepkiler vermeyi tercih edebilecektir (Bayındır, Ünsal ve Acar, 2021). Davranışı anlayabilmek için sosyal ve bilişsel gelişimle ilişkisine bakmayı öneren Bandura (1986), davranışın duygular ve düşüncelerle birlikte değerlendirilmesine dikkat çekmiştir (Bandura, 1986). Bu kapsamda duygular, düşünceler ve davranışlar arasında ele alınacak karşılıklı etkileşimin farkı bağlamlarda değerlendirilmesinin de sürecin anlaşılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada çocuk davranışları sosyal beceriler ile problem davranışlar odağında ele alınırken; bağlamı zenginleştiren bir unsur olarak akran oyun davranışları da değerlendirilmiştir.

2.4.1. Erken Çocuklukta Sosyal Beceri

Çocuk, sosyal gelişim sürecinde yaşıyla birlikte değişen görev ve sorumlulukları öğrenerek bunları yerine getirme becerisi geliştirir. Bu süreçte, hem yaşıtları hem de diğer bireylerle etkili iletişim kurmayı öğrenir ve içinde bulunduğu toplumun kurallarını anlamaya başlayarak, bu kurallara uyum sağlamaya yönelik davranışlar edinir. Bu kazanımlar, çocuğun sosyal hayata uyum sağlamasında ve sağlıklı ilişkiler kurmasında önemli bir rol oynar (Cirhinlioğlu, 2015). Çocuğun uyum gayreti zamanla gelişim göstererek sonuç verir ve nihayetinde davranışlarına yansır (Günindi, 2011). Davranışlar da bireyin bir parçası olduğu kültür ve topluma yansıyarak ona geri döner. Dolayısıyla yaşamın erken yıllarında sosyal duygusal anlamda daha yüksek gelişim gösteren bireylerin daha az problem davranış ya da zorlayıcı davranış durumu yaşayacağı ve parçası olduğu toplumla uyumlanmasını kolaylaştıracaktır (Özbey, 2009).

İnsanlar, sosyal bir varlık olarak diğer bireylerle bir arada yaşama eğilimindedir, birlikte yaşamanın doğal bir sonucu olarak insanlar, çevrelerindeki kişilerle etkileşim kurar ve toplumsal düzene uyum sağlama ihtiyacı duyar; bazıları bu tür iletişim ve etkileşimlerde kolaylıkla başarılı olurken, bazıları sosyal ilişkiler kurmakta ve sürdürmekte zorluk yaşayabilir (Uzamaz, 2000). Çocuğun sosyal gelişiminde yaşanabilecek bu sapmalarla erken çocukluk dönemi zorlayıcı davranışları olarak karşılaşılabilmektedir.

2.4.2. Erken Çocuklukta Zorlayıcı Davranışlar

Erken çocukluk dönemi zorlayıcı davranışlar 'çocuğun kendi büyüme ve gelişimine ve/veya başkalarının yaşamlarına müdahale edecek kadar normdan sapan davranışlar veya duygular' (Cooper, 2011) biçiminde tanımlanabilir. Erken çocukluk dönemi çocuklarının zorlayıcı davranışlar göstermelerinin altında, kalıtımsal özelliklerinin yanı sıra temel ihtiyaçların tam karşılanmaması, ebeveyn-çocuk ilişkisine dair dinamikler de etkili olabilir (İkiz vd. 2016). Aile içindeki çatışmalar, ebeveynin depresyonu veya yetersiz ebeveynlik uygulamaları, okul ve ev ortamındaki stres faktörü ile düşük sosyoekonomik durum erken çocukluk döneminde zorlayıcı davranışlarla karşılaşma riskini arttıran faktörlerdir (Doctoroff & Arnold, 2004).

Head Start programına katılan çocuklarda zorlayıcı davranışın olası nedenleri incelenmiş ve sosyoekonomik statünün, işsizlik, düşük eğitim düzeyi, yetersiz yaşam koşulları, yüksek düzeyde stres, sağlık sorunları gibi etmenlerin çocuklarda zorlayıcı davranışlara neden olabileceği belirlenmiştir. Üstelik bu zorlayıcı davranışların davranış problemleri olarak erken dönemde fark edilmemesi yahut uygun müdahale ile olumlu yöne çevirilmesi üzere desteklenmemesi halinde; ilerleyen yıllarda çok daha karmaşık hale gelebileceği ortaya konmuştur (Dufrene vd. 2007). Dolayısıyla zorlayıcı davranışların davranış problemlerine dönüşmemesi, çocukların yaşamlarına en az olumsuz etkiyi yaratması üzere yönetiminin öğretilebilmesi değer taşımaktadır.

2.4.3. Erken Çocuklukta Oyun Davranışları

Oyun, çocuğun bilgi edinmesine olanak tanıyan, bu bilgileri kendi dünyasına özgü yöntemlerle kullanıp yeniden şekillendirdiği ve ifade ederek öğrenme sürecine dönüştürdüğü evrensel bir etkinliktir (Aslan, 2017). Erken çocukluk dönemi çocukları, sosyal ve duygusal becerilerini sergileyebildikleri ve bu yetenekleri sayesinde akran gruplarına katılım sağladıkları ortamlar olarak oyunları kullanırlar (Koçyiğit vd. 2015). Oyun, çocukların dil gelişimini, yaratıcılıklarını, problem çözme yeteneklerini ve empati becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Aynı zamanda, akranlarıyla iş birliği yapabilme, arkadaşlık ilişkileri kurma ve sosyal becerilerini güçlendirme açısından önemli bir rol oynar (Farver vd. 1995).

Oyunla desteklenen önemli gelişim alanlarından biri sosyal gelişimdir (Unicef, 2024). Erken çocukluk dönemi sosyal becerilerinin sosyalleşme aşamasının ilk adımlarından biri de oyundur. Oyunda kurulan iletişim çocuğun zihinsel becerileri geliştikçe daha karmaşık bir hal almaktadır (Öztürk & Tortop, 2019). Çocukların oyunda kurdukları etkileşimin çocukların sosyal becerileri ve gelişimi bakımından; akranlarla etkileşimli oyun oynama davranışına ve sosyal ve duygusal gelişimine olumlu katkıları vardır (Gagnon & Nagle, 2004). Akran ilişkilerini geliştiren sosyal beceriler erken çocukluk döneminde pekişmektedir (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Olumlu oyun davranışları yüksek sosyal-duygusal becerilerle ilişkilidir. Çocuklarda sosyal ve akademik gelişimi desteklemek üzere etkileşimli oyunların kullanımı da bu nedenle oldukça değerlidir (Gagnon & Nagle, 2004).

Çocukların sosyal yetkinliklerinin artmasıyla birlikte oyun becerilerinin de geliştiği bilinmektedir. Bunun yanı sıra saldırganlık ve yüksek düzeyde anksiyete sergileyen çocukların, oyunu başlatma, sürdürme, uygun iletişim kurma, kurallara uyma, sorumluluk alma ve kendini ifade etme gibi oyun becerilerinin daha düşük olduğu saptanmıştır (Koçyiğit vd. 2015). Erken çocukluk döneminde oyuna çağırılma, oyunda tercih edilmenin sosyal kabul ve akran ilişkileri açısından kritik bir rol oynar, bu onların özgüvenlerini artırır ve olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine katkıda bulunur (Harter & Pike,1984). Dolayısıyla çocukların akranlarıyla oyunlarında

sergiledikleri davranışların ele alınması, davranışların açıklanmasında farklı bir bakış açısı sunacaktır.

2.5. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Çocukluk döneminde bilinçli farkındalık (mindfulness) ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar, genellikle çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Alanda uygulanan bazı çalışmalar bu bölümde derlenerek sunulmaktadır.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar

Bilinçli farkındalık temelli programların uygulandığı çalışmalar Türkiye'de özellikle son 5 yılda hızla gelişim göstermektedir. Bu çalışmalarda çocuklarla gerçekleştirilen bilinçli farkındalık uygulamalarının onların gelişim alanları ile ilgili becerilerinin yanı sıra yürütücü işlev, öz düzenleme ve ilkokula hazırlık gibi öğrenmeye temel olan durumları da ele aldığı belirlenmiştir.

Söz konusu çalışmalardan ilki olarak Çollak 2018 yılında 8 haftalık mindfulness programı geliştirmiştir. Bu programla okul öncesi dönemdeki çocukların dikkatlerini toplama, sakin kalma, öz denetim becerilerini kullanma, kendini kabul etme ve sevme ile başkalarına karşı ilgi ve yardımseverlik düzeylerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Program, 5-6 yaş (60-72 ay) aralığında bulunan 20 çocukla 8 hafta süresince uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, programın çocuklar üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve uygulamanın başlangıcı ile bitişi arasında anlamlı düzeyde olumlu farklar oluştuğunu göstermiştir. Nicel veriler ve öğretmen gözlemlerine dayalı bulgular, mindfulness uygulamalarının çocukların odaklanma, sakin kalabilme, öz denetim geliştirme, kendini kabul etme ve sevme ile başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma davranışlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Çollak, 2018).

Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkilerini geliştirmek ve olumlu sosyal davranışlar kazanmalarını desteklemek amacıyla Yıldırım 2022 yılında Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkileri Programı hazırlayarak çocuklarla uygulamıştır. Program uygulamaları haftada 2 kez olmak üzere toplam 8 hafta süresince devam

etmiş olup; programa katılan çocukların en fazla ilerleme kaydettiği becerinin "başkalarına yardım etme" olduğu, buna karşın "öz denetimli davranış" becerilerinde daha sınırlı bir gelişim gözlemlendiği belirlenmiştir (Yıldırım, 2022).

Okul öncesi dönemde mindfulness temelli sosyal beceri destek programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkililiğini inceleyen Güler ve Özen (2022); haftada iki oturum olmak üzere sekiz hafta boyunca çocuklarla çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre mindfulness temelli sosyal beceri destek programına katılan çocukların: dikkat sürelerinin uzadığı, akran ilişkilerinde olumlu gelişmeler yaşandığı, empati gösterme becerilerinde artış olduğu, sosyal çatışmalarla başa çıkma becerilerinde iyileşme sağlandığı belirlenmiştir (Güler & Özen, 2022).

Aydın ve Özbey 2022 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada; bilinçli farkındalık temelli bir eğitim programının, 60-72 aylık çocukların yönetici işlev düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Mindfulness Temelli Eğitim Programı 8 hafta boyunca ve haftada 3 gün uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların yönetici işlev becerileri olan dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği üzerinde önemli bir gelişim sağlandığı sonucuna varılmıştır (Aydın, Özbey, 2022).

Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zeka gelişimini desteklemek üzere haftalık yapılandırılmış bir müdahale programı olan Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı hazırlayan Aydın ve Özbey (2023) araştırmasının odağına duygusal zekanın değerlendirilmesini koymuştur. 60-72 aylık (5-6 yaş aralığında) 35 çocuk ile 8 hafta boyunca haftada 3 gün uygulamalar gerçekleştirdiği programın sonunda çocukların duygusal zekâ becerilerinde olumlu değişimlerin sağlandığı belirlenmiştir. Duyguları tanıma ve adlandırma, duyguların bedende oluşturduğu değişiklikleri fark etme, başkalarının duygularını anlama, öfke anında sakin kalabilme, duygular arasındaki geçişleri gözlemleyebilme, duyguların kalıcı olmadığını kavrayabilme, empati kurabilme becerileri bu değişimlerin gözlemlendiği alanlardır. Buna göre Aydın ve Özbey (2023) tarafından hazrılanan Farkındalık Eğitim Programının 5-6 yaş çocuklarının duygusal zeka gelişimlerine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programını okul öncesi dönem çocuklarıyla uygulayarak; programın çocukların öz düzenleme becerilerine katkısını inceleyen Türkkent (2023) çalışmalarını 60-72 ay aralığında bulunan 52 çocukla gerçekleştirmiştir. Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı sekiz hafta süresince haftada iki gün olmak üzere çocuklarla uygulanmıştır. Programın tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmış, sekiz hafta sonra ise izleme testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, programın çocukların öz düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme sağladığını ve bu gelişimin takip sürecinde de sürdüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen ve annelerin gözlemleri de çocukların öz düzenleme becerilerinde önemli ilerlemeler olduğunu desteklemiştir (Türkkent, 2023). Buna göre Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimlerine önemli katkılarının olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı hazırlayarak programın 48-72 ay aralığındaki okul öncesi çocukların okul olgunluğuna katkısını inceleyen Özcan (2024) ise 48-72 ay aralığındaki çocuklarla çalışmıştır. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı toplam 71 çocukla, haftada üç gün ve sekiz hafta süresince uygulanmıştır. Program uygulamaları sonucunda çocukların okul olgunluklarının arttığı belirlenmiştir. Programın çocukların okul olgunluğunu artırmada etkili olduğunu ve uygulama sonrasında yapılan dört haftalık takip ölçümlerinde de bu etkinin sürdüğü gözlemlenmiştir. Deney grubundaki sınıf öğretmeni ve velilerle yapılan görüşmelerde de programın çocukların okul olgunluğunu güçlendirdiği ve bütüncül gelişimlerine katkı sağladığı yönünde geri bildirimler alınmıştır (Özcan, 2024). Buna göre okul temelli bilinçli farkındalık programı uygulamasının çocukların genel gelişimlerinin bir göstergesi olarak okul olgunluklarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Bilinçli farkındalık eğitimi alan çocukların ebeveynlerinin görüşlerini inceleyen Karaman (2024) ise ebeveynlerin çocuklarındaki değişimi sosyal ve duygusal öğrenme beerileri anlamında olumlu ilerlemeler kat etmeleri olarak ifade

ettiğini belirlemiştir. Bunun yanı sıra ebeveynler eğitim içerikleri ve egzersizlerden oldukça memnun olduklarını dile getirmişlerdir (Karaman, 2024).

Bilinçli farkındalık temelli programları erken çocukluk döneminin biraz daha üstü yaş gruplarıyla uygulayan çalışmalardan birinde Yıldızhan (2019) Mindfulness Temelli Öfke Yönetimi Programını geliştirmiştir. Mindfulness Temelli Öfke Yönetimi Programı 9-10 yaş aralığındaki çocuklara yönelik olarak hazırlanan ve 8 oturum şeklinde uygulanan bir programdır. Program uygulamaları öncesi ve sonrasında programa katılan ve katılmayan çocukların bilinçli farkındalık düzeyleri ve öfke düzeyleri arasındaki değişim incelenmiştir. Uygulama sonunda elde edilen bulgular, 8 haftalık mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocukların öfke kontrol becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir (Yıldızhan, 2019).

Hasırcı ise 2024 yılında, günümüzde çocuklar arasında daha çok karşılaşılır hale gelen akran zorbalığı üzerine çalışma gerçekleştirmiştir. Hasırcı (2024) tarafından Bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli hazırlanan akran zorbalığını azaltma psikoeğitim programının, çocukların bilinçli farkındalık becerileri ve akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 10-11 yaş aralığında 205 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, "Mindfulness Ölçeği" ve "Akran Zorbalığı Anketi-Çocuk Formu" kullanılarak mindfulness düzeyi düşük, akran zorbalığı puanları yüksek ve gönüllü olan 32 öğrenci amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan 16 öğrenciye, araştırmacı tarafından geliştirilen "Mindfulness Temelli Akran Zorbalığını Azaltma Psikoeğitim Programı" 6 oturum olarak uygulanmıştır. Araştırma bulguları, uygulanan programın çocuklara mindfulness becerileri kazandırmada ve akran zorbalığını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir (Hasırcı, 2024).

Türkiye'de erken çocukluk dönemindeki çocuklarla gerçekleştirilen bilinçli farkındalık temelli çalışmaların özellikle son beş yılda ivmelenerek çocuklarla yapılan egzersizler, geliştirilen ya da uyarlanan müdahale programları temelli ilerlediğini söylemek mümkündür. Gerçekleştirilen çalışmaların tamamında bilinçli farkındalık temelli programlar etkili birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı programlar akran zorbalığı gibi özel alanlara odaklanırken bazıları daha genel uygulamalar

içermektedir. Program uygulamalarının gerek çocuklardaki değerlendirme çıktıları gerekse ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre; öğrenmeye temel olan bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimle ilgili unsurları desteklemede son derece etkili olduğu ortaya konmuştur. Buna göre mevcut durumda çocuklarla gerçekleştirilecek çalışmaların etkililiğini arttırmak üzere uygulanabilir, bilinçli farkındalık egzersizleri temelinde yapılandırılmış deneyimlerin çeşitlendirilerek yaygınlaştırılmasına ve çocuklara uzun vadeli katkılarının incelenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

2.5.2. Yurt dışında yapılan ilgili çalışmalar

Bilinçli farkındalık temelli uygulamaların uluslararası çalışmalarda yaklaşık 30 yıldır yer aldığı ancak küçük çocuklarla yapılan çalışmaların nispeten son on yılda yoğunlaştığı görülmektedir. Çocuklarla bilinçli farkındalık uygulamalarının okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğrenme çeşitliliği, kültürel çeşitlilik gibi durumlarla birlikte ilkokulun ilk yıllarında kapsayıcı sınıflarda yer alan çeşitliliği destekleyen yapısını çeşitli örnek durumlarla gerçek yaşamdan öykünerek anlatan Erwin ve ark. (2017) bu anlamda çalışmanın değerine dikkat çeken önemli bir eseri kaleme almıştır. Bu çalışmada yer alan örneklerde; ders başlangıçları, ders geçişleri gibi rutinlerde nefes çalışmaları, meditasyon, yaşa uygun yoga pozisyonları gibi egzersizler ile genellikle grup çalışması şeklinde yapılmış olan bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların empati, iş birliği ve olumlu sosyal davranışlar gibi becerilerine katkısı açıklanmıştır. Bu yaşantıları deneyimleyen çocukların olumlu sosyal davranışlarının geliştiği, dikkatlerini toplama, stresle başa çıkma ve duygusal denge sağlama becerilerinde iyileşme olduğu, çocukların öğrenme süreçlerine daha aktif katıldığı ve motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukların okulda edindikleri becerileri ev ortamında da uygulamaya koydukları, hatta ailelerini de bu uygulamalara dahil ettikleri ve etmelerinin faydaları, gerekliliği açıklanarak tartışılmıştır.

Bilinçli farkındalık temelli egzersizleri kapsayan bir programların ilklerinden biri The Goldie Hawn Foundation tarafından geliştirilmiştir. İçeriğinde nefes egzersizleri, duyusal farkındalık aktiviteleri (çocuklar, çevresel seslere, tatlara ve dokulara dikkat etmeye teşvik edilir), empati ve şefkat pratikleri, meditasyon ve dikkat egzersizlerine yer veren MindUP programı; 20-30 dakika süren 15 dersten

oluşmaktadır. Programın 1 yıl süren 12 haftalık modüller biçimindeki yapısı haftada 1–2 oturum şeklinde okul öncesi dönem çocuklarıyla uygulanmıştır. Program uygulamaları sonucunda çocukların dikkat ve öz düzenleme becerilerinde artış, stres düzeylerinde azalma, prososyal davranışlarda artış, öğretmen raporlarında sınıf içi olumlu iklim artışı gibi sonuçlar elde edilmiştir (Schonert-Reichl, & Lawlor, 2010; 2016).

Kısa meditasyonlar, hikaye destekli farkındalık, duyusal farkındalık, dikkat çalışmalarını içeren Early Mindfulness-Based Education Programı (MBEP) 2012 yılında geliştirilerek çocuklarla uygulanmıştır. Program, haftada 2 oturum şeklinde 12 hafta süresince 3-5 yaş çocuklarıyla uygulanmıştır. Program uygulamalarını deneyimleyen çocukların öz düzenleme becerilerinde gelişme, sınıf içi dikkat süresinde artış, duygu düzenleme becerilerinde artış ve akran ilişkilerinde özellikle prososyal davranışlarında artış olduğu belirlenmiştir (Zelazo & Lyons, 2012).

Bilinçli farkındalık tabanlı "Kindness Curriculum" (Şefkat Müfredatı) programı ise University of Wisconsin–Madison Center for Healthy Minds ekibi tarafından (Lisa Flook, Simon Goldberg, Laura Pinger ve Richard J. Davidson) geliştirilmiştir. Şefkat Müfredatı Programı içeriğinde duygu ifadesi, kendini sakinleştirme, minnettarlık gibi temalar yer almakta olup; dikkat, nefes, özen programın temel yaklaşımında yer almaktadır. Flook ve arkadaşları tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen Şefkat Müfredatı uygulamalarına 4–5 yaş grubunda yer alan toplam 68 çocuk katılmıştır. Uygulama yapılan çocuklar, empati ve duygu düzenleme gibi sosyal yeterliliktleriyle ilişkili becerilerde oldukça ilerleme göstermiştir. Özellikle program uygulamalarına katılmadan önce bu beceriler bakımından daha düşük başlangıç seviyesinde olan çocuklar; sosyal yeterlilikte daha büyük kazançlar elde etmiştir. Bunun yanı sıra program etkinliklerini deneyimleyen çocuklar bilişsel esneklik ve dikkatle ilgili olumlu gelişimler sağlamıştır (Flook vd. 2015). Aynı programın 2023 yılında uygulamasını gerçekleştiren Haines ve arkadaşları ise 245 çocuğun yer aldığı araştırmasında öğretmenlerin ifadesine göre çocukların sosyal-duygusal becerileri (paylaşma, empati), yürütücü işlevleri (planlama/örgütleme, çalışma belleği) ve akademik alanlarda (dil, matematik, fiziksel gelişim) anlamlı

gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından kolaylıkla ve etkili biçimde uygulanabildiği ifade edilen programın 24 derslik rehberi, sınıf içi kullanıma hazır etkinlikler, senaryolar ve veli mektuplarıyla erişime açık olarak sunulmaktadır (Haines ve ark., 2023).

Viglas & Perlman (2018) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada, haftada üç kez 20 dakikalık derslerden oluşan ve toplamda 6 hafta süren program çocuklarla uygulanmıştır. Söz konusu programın içeriği nefes egzersizleri, bedensel farkındalık egzersizleri, kendilerine ve diğerlerine karşı nazik olma ve olumlu duygular geliştirme çalışmaları, farkındalık günlükleri (çocuklar her ders sonrası öğrendiklerini yazı ya da resim yoluyla günlüklerine kaydeder) gibi uygulamaları kapsamaktadır. Programın uygulama sonuçlarına göre çocukların dikkat, dürtü kontrolü ve çalışma belleği gibi yönetici işlevlerinde anlamlı gelişmelerin olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra çocukların empati, yardımlaşma ve iş birliği gibi sosyal becerilerinde artış tespit edilmiştir. Hiperaktif davranışlarda azalma olduğu ve çocukların daha sakin ve dikkatli olduğu da araştırma sürecinde elde edilen sonuçlardandır (Viglas & Perlman, 2018).

Smiling Mind tarafından 3-5 yaş arası çocuklar için geliştirilen "Early Minds" programı, bilinçli farkındalık uygulamalarını erken çocukluk dönemine taşımaktadır. Esnek yapıya sahip olarak hazırlanan program çocuklarla haftada en az üç kez uygulanmıştır. Programın çocukların sosyal-duygusal becerilerinde, öz düzenleme ve yürütücü işlevlerde iyileşme sağladığı görülmüştür (Yaari vd. 2019).

Çocuklarla bilinçli farkındalık temelli uygulamaları hayata geçiren bilim insanlarından Moreno-Gómez ve Cejudo (2019) bilinçli farkındalık temelli MindKinder programını erken çocukluk dönemindeki çocuklarla uygulamıştır. Uygulama süreci günlük 15’er dakikalık pratikleri kapsayan program toplam 6 aylık bir zaman dilimine yayılmaktadır. Uygulama sonuçlarına göre MindKinder Programının çocukların psikososyal uyum becerilerinde etkili olduğu, hiperaktif ve agresif davranışların azalmasını sağladığı ortaya konmuştur. Programda yer alan pratikleri deneyimleyen çocuklarının kaygılarının azaldığı, karşılaştıkları akademik problemlerde fark edilir vir değişim yaşandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte

çocukların olumsuz davranışlarında genel anlamda azalma olduğu ortaya konmuştur (Moreno-Gómez & Cejudo, 2019). Bu bağlamda Moreno-Gómez ve Cejudo (2019) tarafından geliştirilen MindKinder Programının çocuklarla uygulanması kolay ve başta sosyal duygusal gelişimlerini destekleyici nitelikte olmak üzere dolaylı olarak bilişsel gelişimlerini de destekleyici özellikte olduğunu söylemek mümkündür.

2010-2020 yılları arasında çocuklarla uygulanan bilinçli farkındalık temelli programların sayısındaki artış dolayısıyla pek çok program önermesi sunulmuştur. Bu programları derleyerek mindfulness temelli müdahale uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerilerine katkısını inceleyen Bockman ve Yu (2023), 2020 ve 2021 yıllarında erken çocukluk dönemindeki çocuklarla gerçekleştirilmiş 18 araştırma sonucunu derlemiştir. İncelenen çalışmaların temel amacı, bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarının çocukların duygusal, davranışsal ve bilişsel öz düzenleme becerilerinin gelişimine etkilerini incelemektir. Elde edilen sonuçlar bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarının küçük çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde karışık etkileri olduğuna işaret etse de; özellikle öz düzenleme becerilerini geliştirmekte zorluk veya gecikme yaşayanlar da dahil olmak üzere ek desteğe ihtiyaç duyan tüm çocuklar için öz düzenleme becerilerinin gelişiminde kayda değer önemli ve olumlu etkilerinin olduğunu belirlenmiştir. Bu sonuç oldukça çarpıcıdır. Bununla birlikte çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin olarak öğretmenlerin genel anlamda farkındalık uygulamalarını sınıflarında uygulanabilir, kabul edilebilir ve etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut inceleme, küresel olarak erken çocukluk ortamlarında çok çeşitli bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarının kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu incelemenin sonuçları, küçük çocuklara ve onların bakım verenlerine bilinçli farkındalık uygulamalarını öğretmenin, hem küçük çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimini destekleyebileceğini hem de bu gelişim dolayısıyla sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı ortamların oluşturulabileceğini göstermektedir (Bockman ve Yu, 2023).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla gerçekleştirilen bilinçli farkındalık temelli etkinliklere farklı bileşenler de eklenerek çocukların gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Bunlardan biri olarak bilinçli farkındalık temelli etkinlikleri çocuklar

için felsefe uygulamalarıyla birleştirerek harmanlayan Combined Mindfulness-Based Intervention and Philosophy for Children (P4C) Programı 38 çocuğun deney grubunda ve 19 çocuğun kontrol grubunda yer aldığı yaş ortalaması 4,6 yaş ortalamasına sahip çalışma grubuyla uygulanmıştır. Araştırmada bilinçli farkındalık temelli etkinlikleri çocuklar için felsefe uygulamalarıyla birleştirerek harmanlayan Combined Mindfulness-Based Intervention and Philosophy for Children (P4C) Programının çocukların ruh sağlığı göstergeleri üzerindeki etkisini (hem olumlu hem olumsuz) belirlemek temel hedeftir. Bilinçli farkındalık temelli bir açılış etkinliği ile başlayan oturumlar felsefi tartışmanın yer aldığı süreçle devam etmektedir. Her bir oturumun uygulanması bir saat süren program toplam beş hafta süresince çocuklarla uygulanmıştır. Uygulamalar neticesinde çocukların sosyal becerileri ve uyum becerilerinde artışlar görülürken depresyon, kaygı, dikkat eksikliğinde kısmi azalma ve hiperaktivitede anlamlı azalma olduğu belirlenmiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen bu uygulama neticesinde müdahalenin, zaman içindeki doğal gelişime kıyasla belirgin bir üstünlük sağlayamadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle pilot sonuçlar; mindfulness + P4C birleşik müdahalesinin kısa vadede güçlü etkiler taşımadığını ancak uzun vadede denemelerin yapılmasını önermektedir (Malboeuf-Hurtubise ve ark., 2020).

Bilinçli farkındalık uygulamalarını yapılandırılmamış serbest oyunla birleştiren Lee ve arkadaşları (2020) Hong Kong'da okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışmışlardır. 4-6 yaş grubundan toplam 42 çocuğun yer aldığı araştırmanın uygulamaları 5 gün süreyle hafta içi her gün yaklaşık bir saat süreyle açık alanda gerçekleştirilen ve değişken parçalar (loose parts) niteliğinde (lastikler, ipler, kutular, kumaş parçaları gibi) materyallerin kullanıldığı oyun süreciyle başlamaktadır. Çocukların oyunlarının ardından sınıf ortamında yaklaşık olarak 10 dakika süreyle rehber eşliğinde nefes farkındalığı, beden taraması, duyguları fark etme etkinlikleri ile sessizlik temelli (sessizlikte odaklanma) çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocukların oyunculuklarındaki (oyunda yaratıcılık, spontane davranış ve oyunda eğlence) ve mutluluklarındaki değişim incelenmiş olup; bu süreci deneyimleyen çocukların çok daha mutlu ve oyunlarında daha çok eğlenerek daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca 5 günlük çalışmayla söz konusu ilerlemelerin

kaydedildiği araştırma sonuçlarına göre çocukların doğal gelişim süreçleriyle uyumlu olan serbest oyun ile bilinçli farkındalık uygulamalarının birleşimiyle daha güçlü etkilerin ortaya çıkabileceği önerilmiştir (Lee ve ark., 2020).

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların okul uyumu, okul davranış sorunları ve okul sonuçları üzerinde farkındalık temelli MindKinder programının etkinliğini değerlendirmeyi amaçlayan bir diğer çalışmasında Moreno-Gómez, Luna ve Cejudo (2020) 5-6 yaşlarındaki 118 çocukla çalışmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel modele uygun tasarlanan araştırmada MindKinder Programı uygulamaları çocukların okulda bulundukları zaman diliminde, güne başlama zamanında uygulanmıştır. Her biri 15 dakika süren toplam 6 haftalık oturumlarda gerçekleştirilen uygulama sonuçlarına göre programın deney gruplarında bazı okul uyumu, okul davranış sorunları ve okul sonuçları değişkenlerinde önemli bir iyileşme sağladığını göstermektedir. Bu sonuçlar, farkındalık programlarının çocukluk döneminde okul uyumunu teşvik etmek ve okul sonuçlarını iyileştirmek için etkili olabileceğini göstermektedir (Moreno-Gómez, Luna ve Cejudo, 2020).

Courbet ve arkadaşları (2024) Fransa'da içeriğinde Şefkat Müfredatının (Kindness Curriculum) Fransızcasını da barındıran, mindfulness temelli bir sosyo-duygusal öğrenme (SEL) müfredatı oluşturmuşlardır. Hazırlanan müfredat bir müdahale programı olarak 38-58 ay aralığında 64 farklı sınıfta eğitime devam eden toplam 761 çocukla uygulanmıştır. Toplam 24 hafta süresince uygulanan program yaklaşık olarak 6 aya yayılmaktadır. Program uygulamasının çocuklarının psikolojik iyi oluş düzeyinde olumlu değişimler (duygusal, davranışsal, akran ilişkilerindeki sorunlarda azalma) meydana getirdiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra program öğretmen-çocuk arasında yaşanılan çatışmaların azalmasına katku sağlamıştır. Bazı değişkenler bakımından programın etkiliği; daha az öğretmenlik deneyimi olanlar, daha düşük düzey ruh sağlığına sahip çocuklar ve yaşça daha büyük çocuklarda etkilerin daha vurgulu olduğunu söylemek mümkündür (Courbet ve ark., 2024).

Bilinçli farkındalık hareket programları; Jacinda K. Dariotis ve ekip arkadaşları tarafından yürütülen, okul öncesi sınıflarda mindful hareket uygulamalarının (Mindful Movement Practices – MMPs) fizibilitesini

(uygulanabilirlik ve kabul edilebilirlik) değerlendirmeyi amaçlayan deneysel bir çalışmadır. İçeriğinde nöro-motor egzersizlerin, aerobik aktivitelerin, nefes çalışmalarının, duygu çemberi etkinliklerinin ve materyal kitlerinin olduğu program toplam 16 hafta süresince uygulanmaktadır. Programda yer alan materyal kitleri çocukların hem okulda, sınıfta kullandıkları hem de eve götürebildikleri unsurlardan oluşmaktadır. Yaş ortalaması 4,4 olan toplam 32 çocuğun yer aldığı araştırma sürecinde çocukların kalp hızı değişimleri, saçlarından alınan örneklerle hormonal değişimleri gibi biyolojik değişimlerinin yanı sıra davranışlarına ilişkin olarak sosyal duygusal gelişimleri ve yürütücü işlevlerindeki değişimler incelenmiştir. Uygulayıcı günlükleri, video kayıtları, saha notları gibi nicel yöntemlerin yanı sıra müdahaleyi takip eden öğretmen, yönetici ve ebeveynlerle yapılan odak grupları ve birebir görüşmeler nitel yöntemlerle değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşaması tamamlanan araştırmaya ilişkin protokol süreci 2025 yılında yayımlanmış olup; araştırma bulguları henüz yayımlanmamıştır.

Bu bölümde ele alınan çarpıcı araştırma sonuçlarına göre son yıllarda erken çocukluk dönemindeki çocuklarla uygulamaları hızla artan bilinçli farkındalık temelli uygulamaların çocukların gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını söylemek mümkündür. Bu katkıların sosyal duygusal bağlamda iyi oluş dahil olmak üzere öz düzenleme yürütücü işlev gibi pek çok yaşamsal beceriye olumlu etkilerinin olduğu da ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra bilinçli farkındalık uygulamalarına öğretmenler ve ailelerin paydaş olarak dahil edildiği durumlarda daha yüksek verimlilikte sonuçlar alındığı belirlenmiştir. Öyle ki bilinçli farkındalık temelli programlara çocuklarla felsefe uygulamaları ve oyun gibi çeşitli bakış açılarına sahip program unsurları eklenerek yapılan denemelerin çocuklara olumlu katkılarının olduğu belirlenmiş, daha uzun vadeli uygulamaların yapılması önerilmiştir. Son olarak hareket eğitimiyle birleştirilen bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların yalnızca gözlemlenebilen davranışsal, sosyal duygusal ya da bilişsel çıktıları değil; hormonel değişimleri de incelenmiştir. Buna göre bilinçli farkındalık temelli uygulamaların dünya genelinde yaygın olarak kullanıldığı hatta bazı ülkelerde yaygınlaşması üzere çalışmaların yürütüldüğü ve mevcut araştırma konusuyla doğrudan ilişkili olmaması dolayısıyla burada yer verilmemiş olmakla birlikte alan yazında özel gereksinimli çocuklar

bakımından incelenen süreçlerde de olumlu katkılarının olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda uluslararası alan yazında elde edilen sonuçlar; bilinçli farkındalık temelli programların çocukların yaşamlarına, sınıf ve aile ortamlarına olumlu katkılarının olduğunu ifade etmektedir. Bu gibi uygulamaların kültüre özgü öğelerle yahut ülkelerin çocuklarında belirlediği ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirmek istediği alanlarla birleştirerek uygulamalar gerçekleştirmesinin önemine ve gerekliliğine dikkat çeken sonuçlar; bilinçli farkındalık uygulamalarının sürdürülebilir olmasına da önemli vurgu yapmaktadır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin analizi ile yorumlanmasına dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, uygulanacak bir programın etkililiğini değerlendirme amacı taşıyan özelliği ile ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre düzenlenmiştir. Deneysel araştırmalar, araştırmacının ortaya koyduğu bağımlı ve bağımsız değişkenlerin aralarında oluşturdukları neden-sonuç ilişkilerini ve bu ilişkinin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini saptamaya yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk vd. 2021). Bu kapsamda araştırmada ön test uygulaması ile çocukların değerlendirilmek istenilen özellikleri (bağımlı değişken) MindKinder program uygulaması öncesinde değerlendirilmiştir. Ardından MindKinder program uygulamaları gerçekleştirilecek olup (bağımsız değişken); uygulamaların nihayetinde yapılacak son test uygulaması ile çocukların değerlendirilmek istenilen özellikleri (bağımlı değişken) yeniden incelenerek ilerlemeler hakkında analizler yapılmıştır. Bilinçli farkındalık (Mindfulness) temelli MindKinder programının okul öncesi dönem çocukların davranışlarına ve psikolojik iyi oluşlarına etkisinin incelenmesini hedefleyen bu çalışmanın amacına uygun olması dolayısıyla bu araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma deseni Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırma deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney 1 ve Deney 2 Grubu	Ölçme araçlarının uygulanması: 5-6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (ÇOPİO) Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS–2) Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	MindKinder Programı'nın uygulanması Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	Ölçme araçlarının uygulanması
Kontrol Grubu	Ölçme araçlarının uygulanması	Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	Ölçme araçlarının uygulanması

Araştırma deseninde ifade edilen yapıya göre deney 1 grubu araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu grubu temsil ederken; deney 2 grubu araştırmacının yalnızca uygulamacı olarak sınıf ortamına giderek MindKinder etkinliklerini gerçekleştirdiği grubu ifade etmektedir. Alan yazında yer alan çalışmalar bilinçli farkındalık uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıf ortamlarında, sınıf iklimi ve kültürün bu uygulamaların çocuklardaki etkisi üzerinde belirleyici olabildiğini ortaya koymuştur (Greenberg, 2023). Bununla birlikte yapılan çalışmalar bilinçli farkındalık pratikleri gerçekleştiren yetişkinlerin kolaylaştırıcılık yaptıkları bilinçli farkındalık uygulamalarında katılımcıların süreçten daha fazla katkı edinebildiğini göstermektedir (Kabat-Zinn, 2021). Nitekim mevcut araştırmada da MindKinder programı geliştiricileri süreç boyunca araştırmacının bilinçli farkındalık hakkında okumalar yapmasını ve uygulama pratikleri gerçekleştirmesini önermiş, süreç boyu iletişimde kalarak durumu takip etmişlerdir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Edirne/Uzunköprü ilçesinde bulunan Milli Eğitime Bakanlığı'na bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden okul öncesi dönem çocuklarının oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken gerekli yasal izinlerin alınmasının ardından, ilçede yer alan kurumlar arasından bünyesinde en az 3 sınıf bulunan kurumlar listelenmiştir. İlçede hali hazırda bu kriteri sağlayan iki bağımsız anaokulu bulunmakta olup; araştırmacı söz konusu kurum yöneticileriyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Kurum yöneticileri araştırmaya katılmayı kabul etmiş ve araştırmacı sınıf öğretmenleri ile de görüşerek araştırma hakkında bilgi vermiştir. Her iki anaokulunda da araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlerin velileri ile de görüşmeler planlanmıştır. Öğretmenlerce velilerin davet edildiği, araştırmacının araştırma sürecini tanıttığı toplantılarda velilerin soruları yanıtlanmış ve çocuklarının araştırmaya katılım onamları alınmıştır. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 3 sınıf arasından kura çekilerek iki sınıf deney grubu ve bir sınıf kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmacı uygulamalar öncesinde çocuklarla tanışıklığı sağlamak ve çocukların katılım onamlarını almak üzere her sınıfı en az ikişer kere ziyaret etmiştir. Bu ziyaretlerinde kendisini tanıtmış, çocuklarla oyun oynamış ve araştırma hakkında bilgiler vererek çocukların sözlü katılım onamlarını almıştır.

Araştırmanın deney 1 grubu araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu grup olup toplam 16 çocuktan oluşmaktadır. Deney 2 grubunda 9 çocuk, kontrol grubunda ise 10 çocuk yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocukların demografik bilgileri derlenerek çocukları daha yakından tanımak adına tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların demografik özellikleri

Demografik Bilgiler		***f***	***%***
Cinsiyet	kız	15	42,9
	erkek	20	57,1
Kardeş sayısı	tek çocuk	9	25,7
	bir kardeş	17	48,6
	iki kardeş	6	17,1
	üç kardeş	3	8,6
Okul öncesi eğitime devam etme süresi	bir yıl	10	28,6
	iki yıl	10	28,6
	üç yıl	15	42,9
Algılanan gelir düzeyi	alt-orta gelir grubu	1	2,9
	orta gelir grubu	26	74,3
	orta-üst gelir grubu	8	22,9
Anne öğrenim durumu	okur yazar	1	2,9
	ilkokul	5	14,3
	ortaokul	2	5,7
	lise	9	25,7
	ön lisans	3	8,6
	lisans	14	40,0
	lisansüstü	1	2,9
Baba öğrenim durumu	ilkokul	4	11,4
	ortaokul	5	14,3
	lise	9	25,7
	ön lisans	2	5,7
	lisans	13	37,1
	lisansüstü	2	5,7
Aile Türü	çekirdek aile	31	88,6
	geniş aile	4	11,4
Toplam		35	100

Tablo 2.1.'e göre araştırmanın çalışma grubunda yer alan toplam 35 çocuktan; 15'i kız ve 20'si erkektir. Bu çocukların 9'u tek çocuk iken 17 çocuğun bir kardeşi, 6 çocuğun iki kardeşi ve 3 çocuğun üç kardeşi vardır. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri incelendiğinde bir yıl süreyle okul öncesi eğitimden faydalanan 10 çocuk, iki yıl süreyle okul öncesi eğitimden faydalanan 10 çocuk ve üç yıl süreyle okul öncesi eğitimden faydalanan 15 çocuk bulunmaktadır.

Çocukların ailelerince algılanan gelir düzeylerine göre 1 çocuğun ailesi kendisini alt-orta gelir grubunda olarak tanımlarken, 26 çocuğun ailesi kendisini orta gelir grubunda ve 8 çocuğun ailesi kendisini orta-üst gelir grubunda olarak tanımlamıştır.

Çocukların annelerinin öğrenim durumları incelendiğinde yalnızca okuryazar olan bir anne, ilkokul mezunu olan 5 anne, ortaokul mezunu olan 2 anne, lise mezunu olan 9 anne, ön lisans mezunu olan 3 anne, lisans mezunu olan 14 anne ve lisansüstü eğitim mezunu olan 1 anne bulunmaktadır. Babaların öğrenim durumları ise ilkokul mezunu olan 4 baba, ortaokul mezunu olan 5 baba, lise mezunu olan 9 baba, ön lisans mezunu olan 2 baba, lisans mezunu olan 13 baba ve lisansüstü eğitim mezunu olan 2 baba mevcuttur. Çalışma grubunda yer alan çocukların büyük çoğunluğu olarak 31 çocuğun ailesi çekirdek aile türünde iken yalnızca dört çocuğun ailesi geniş aile yapıdadır.

Tablo 2.2. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların yaşları bakımından demografik özellikleri

	N	min	maks	m	ss
Çocuk Ay	35	60	76	69,200	4,632

Tablo 2.2.'ye göre çalışma grubunda yer alan çocukların yaşları ay olarak hesaplanarak değerlendirildiğinde 35 çocuk arasında en küçük katılımcı çocuğun 60 aylık, en büyük katılımcı çocuğun 76 aylık olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların yaş ortalamaları yaklaşık olarak 69 aylıktır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen çocuk demografik bilgi formu, Atan ve Buluş (2021) tarafından geliştirilen 5-6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (ÇOPİO), Ahmetoğlu, Aral, Acar (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu ve Özbey (2009) uyarlanan Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarden Behaviour Scala (PKBS–2) kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk Demografik Bilgi Formu:

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda çocuklara dair bilgiler yer almaktadır. Bu formda yer alan bilgiler: cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim

kurumuna devam etme süresi, anne-baba eğitim durumu, aile türü, algılanan gelir durumudur. Çocuk demografik formundan elde edilen bilgiler çalışma grubunun betimlenerek daha yakından tanınması amacıyla derlenmiştir.

3.3.2. 5-6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (ÇOPİO):

5-6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Atan ve Buluş (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipi hazırlanan toplam 66 madde ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının alt boyutları: fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, öz düzenleme, sosyal yetkinlik-girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumudur. Çocuklara ilişkin gözlemlerine göre öğretmenleri ve aileleri tarafından doldurulan ölçme aracında yer alan ifadeler hiç (1), bazen (3) ve her zaman (5) olmak üzere değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 66 iken en yüksek puan 330 olup; puan artışı iyi oluşun artışına işaret etmektedir (Atan & Buluş, 2021).

Ölçme aracının geçerliğini sınamak üzere öncelikli olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçme aracının 9 boyuttan oluşan yapısı doğrulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile her bir boyut için faktör yükleri hesaplanarak uygun değer aralığında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin AFA ve DFA analizleri sonrasında maddelerin ayırt edicilik güçleri madde-toplam korelasyonları hesaplanarak tekrar incelenmiştir. Uygun referans değerine sahip olmayan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçme aracının en son hali ile 9 alt boyut ve 66 maddeden oluştuğuna kanaat edilmiştir (Atan & Buluş, 2021).

5-6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin güvenirliğinin sınanması içinse madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanarak en düşük .32 olduğu yani kabul edilebilir değerlerde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iki yarı test güvenirliği hesaplanarak ölçeğin iki yarısının korelasyon değerinin .70 ve üzerinde olduğu hesaplanmıştır. Alt ve üst %27'lik dilimler karşılaştırılarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının tüm alt boyutları için hesaplanan güvenirlik

katsayısı (cronbach alpha) sırasıyla fiziksel sağlık için .693, düşük içselleştirme için .860, düşük dışsallaştırma için .930, öz düzenleme için .810, sosyal yetkinlik-girişkenlik için .870, bilişsel yetkinlik için .890, değer davranışları için .840, psikoljik dayanıklılık için .890 ve yaşam doyumu için .920 olarak tespit edilmiştir. Ölçek toplam puanı bakımından ise cronbach alpha değerinin .950 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Atan & Buluş, 2021).

3.3.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu:

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö) (Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998) Türkçe'ye Ahmetoğlu, Aral, Acar (2017) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin erken çocukluk ortamlarındaki akran oyun davranışlarını anlamaları ve değerlendirmeleri üzere hazırlanmış 32 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi tasarlanan ölçme aracında her bir madde1 ile 4 arasında puanlanmakta ve "hiçbir zaman (1)", "nadiren (2)", "sık sık (3)" ve "her zaman (4)" şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçme aracı oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016).

Ölçme aracının geçerliğini sınamak üzere yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizleri sonucunda, ölçeğin orijinal ölçekteki gibi Oyun Etkileşimi ($\chi2(32) = 179.461$, CFI=0.914, RMSEA=0.10, SRMR=0.04), Oyunun Bozulması ($\chi2(39) = 245.199$, CFI=0.911, RMSEA=0.10, SRMR=0.049) ve Oyundan Kopma ($\chi2(24) = 149.857$, CFI=0.90, RMSEA=0.10, SRMR=0.05) olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin kriter geçerliğini değerlendirmek üzere öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal gelişim ve problem davranış ölçekleriyle korelasyonu incelenmiş ve ilgili ölçme araçlarıyla korelasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Bu da ölçeğin geçerli ve genellenebilir olduğuna ilişkin bulgulara katkı sağlamaktadır. Ölçeğin güvenirliğinin sınanması için hesaplanan iç güvenirlik katsayıları; oyun etkileşimi için α=.85, oyunun bozulması için α=.89 ve oyundan kopma için α=.81 olarak bulunmuştur. Bu analizler doğrultusunda Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formunun, geçerli, güvenilir ve Türk çocuklarına uygun olduğu kabul edilmiştir (Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016).

3.3.4. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarden Behaviour Scala (PKBS–2):

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarden Behaviour Scale - PKBS–2), okul öncesi dönemdeki 3–6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W. Merril tarafından geliştirilmiştir. Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS-2); Sosyal Beceri ve Problem Davranış olmak üzere iki bağımsız ölçek ve toplam 76 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri likert yapıda değerlendirilmekte olup; hiç (1), nadiren (2), bazen (3), sıklıkla (4) seçeneklerine uygun olarak dörtlü bir değerlendirme anlayışına sahiptir. Ölçek sınıf öğretmeni tarafından her bir çocuğa ilişkin gözlemlerine göre doldurulmuş olup; bir çocuk için doldurulma süreci yaklaşık olarak 10–12 dakika civarında gerçekleşmektedir (Özbey, 2009; Özbey ve Alisinanoğlu, 2010).

Ölçek temelde iki alt boyuta ayrılmakta olup bu alt boyutlardan ilki olan Sosyal Beceri Ölçeği kısmında; sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ile sosyal etkileşim alt boyutları yer almaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94, olarak bulunmuştur. Sosyal Beceri Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 49 en yüksek puan ise 196'dır. Puanın yüksek olması çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu biçiminde yorumlanmaktadır (Özbey, 2009; Özbey ve Alisinanoğlu, 2010).

Problem Davranış Ölçeği ise; dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve ben merkezci olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Problem Davranış Ölçeği'nin güvenirlik çalışması için yapılan analizde birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .72; Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 en yüksek puan

ise 108'dir. Puanın yüksek olması çocukların daha fazla problem davranışlara sahip olduğunu göstermektedir (Özbey, 2009; Özbey ve Alisinanoğlu, 2010).

3.3.5. MindKinder Programı:

Bilinçli farkındalık temelli bir sosyal duygusal öğrenme programı olan MindKinder Programı Moreno-Gómez ve Cejudo (2019) tarafından geliştirilmiştir. Program altı ay süren psikoeğitimsel bir grup müdahalesi olarak tasarlanmıştır. Program 4–6 yaş aralığındaki çocuklara uygun olarak hazırlanmış olup; çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi hedefleyen, sistematik ve kanıt tabanlı bir farkındalığı temel alan yapıya sahiptir. Program okul öncesi eğitim programlarına entegre edilebilen yapısıyla toplamda altı aylık süre boyunca çocukların hafta içi okula geldikleri zamanlarda rutin okul öncesi eğitimlerine entegre biçimde uygulanabilmektedir. MindKinder programı her gün çocukların okula geldikleri ilk dakikalarda yapılır. Program her biri 15 dakika süren sekiz haftalık oturumlardan oluşmaktadır. Toplam 144 oturumdan oluşan programın uygulanmasında dikkat edilen hususlar: aynı uygulayıcının, rutin olarak sınıfın belirlenen bir alanında ve her oturum aynı zaman diliminde olacak şekilde gerçekleştirilmesine dayanmaktadır (Moreno-Gómez ve Cejudo, 2019; Moreno-Gómez, Luna, & Cejudo, 2020).

MindKinder programı bileşenleri belirlenirken bilinçli farkındalık alanında çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiş bilim insanlarının fikirleri göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre Gueldner ve Feuerborn (2016) ile Kabat-Zinn'in (2003) önerdiği farkındalık meditasyon teknikleri; Carsley ve arkadaşlarının (2015) araştırmalarında ön plana çıkan mandala çalışmaları; Garth (2010) ile Gueldner ve Feuerborn (2016) tarafından önerilenlere benzer olarak görselleştirme teknikleri ile son olarak Poehlmann-Tynan ve arkadaşlarının (2016) önerdiği beden farkındalığı çalışmaları MindKinder programının temel çalışmalarını oluşturmaktadır.

MindKinder programı (a) sesli/rehberli uygulamalar (meditasyonlar); (b) görselleştirmeler; (c) mandalaların kullanımı; ve (d) bedensel farkındalık-ifade olmak

üzere dört alt boyut içerir. Bu boyutlar ve içeriklerine Tablo 3'te yer verilmiştir (Moreno-Gómez, Luna, & Cejudo, 2020).

Tablo 3. MindKinder Programı İçeriği

İçerik Blokları	Konu/Tema	Öğrenme Hedefleri	Oturumlar
Bilinçli Farkındalıkla Sesli Rehberlik Uygulaması (Meditasyon)	Giriş	*Sesli rehberlik uygulamasına hazırlık *Çalışma alanına yerleşme ve duruş rutinlerini gerçekleştirmek	3
	Nefes Alma	*Nefes alış verişe odaklanmak *Öz düzenleme stratejilerini tanımak	10
	Bedenim ve Ben	*Farklı vücut bölümlerinin farkındalığını kazanmak *Sesli rehberlik uygulaması süresince doğru beden duruşunda olmak	10
	Düşüncelerim	*Farklı düşünce türlerini ayırt etme *Duygularımın kaynağını tanıma-anlamak *Öz farkındalığı teşvik etmek	10
	Nasıl Hissederim?	*Çocuğun hislerini adlandırmak (duyguları adlandırmak) *Olumsuz duyguları sakinleştirmek için bir araç olarak dikkat üzerinde çalışmak	10
	Derin Düşünme (İçsel yolculuk)	*Dikkati içsel benliğe odaklama *Kendine odaklanmak ve iyi niyetli bir tutum geliştirmek	10
Görselleştirme	Hayal Gücü	*Dikkat ve dinleme üzerine çalışma *Yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmek *Birlikte çalışma ve paylaşmayı teşvik etmek	20
Mandala	Odaklanma	*Odaklanma becerilerini güçlendirmek *İnce motor becerileri geliştirmek	20
Beden Farkındalığı	Benim Bedenim ve Onların Bedeni	*Sınıf arkadaşlarıyla bağ kurmak *Enerjiyi el teması yoluyla yönlendirmek *Sükunet ve dinginlik geliştirmek *Dikkat üzerine çalışmak	20

MindKinder programının oturum yapıları rutinlerden oluşmaktadır. Örneğin sesli rehberlik uygulaması oturumu başlarken programa özgü bir müzik çalınır ve çocuklar ayakkabılarını (sınıf içinde kullandıkları patik vb) çıkararak belirli bir yere koyarlar. Yalnızca MindKinder çalışmalarında kullanılan bir örtünün etrafına ya da üzerine geçerek rahat bir pozisyonda otururlar. Sesli rehberlik yönlendirmeleri olarak kullanılan önceden araştırmacı tarafından kaydedilmiş yönergelere uygun olarak çalışmayı gerçekleştirirler. Sesli rehberlik sonunda uygulayıcı çocuklarla oturumda

yaptıkları çalışmalar ve hissettikleri hakkında sohbet eder. Çocuklara katılımları için teşekkür eder. Müzik tekrar çalınır. Çocuklar ayakkabılarını giyerek günlük sınıf rutinlerine devam etmek üzere hazırlanırlar (Moreno Gómez ve Cejudo, 2019).

MindKinder programının bir gün içindeki uygulama saatleri tablo 4'te örneklendirilmiştir (Moreno-Gómez, Luna, & Cejudo, 2020).

Tablo 4. MindKinder Programı günlük uygulama

Gün	Saat	Etkinlik	Saat	Etkinlik
1. Gün	09:15 - 09:30	Meditasyon	15:10 - 15:25	Görselleştirme
2. Gün	09:15 - 09:30	Meditasyon	15:10 - 15:25	Farkındalık
3. Gün	09:15 - 09:30	Meditasyon	15:10 - 15:25	Bedensel Farkındalık

MindKinder Programıyla çocuklara psikososyal uyumun geliştirilmesi, davranışsal sorunların (aşırı hareketlilik, saldırganlık) azaltılması, akademik performansın desteklenmesi ve nöropsikolojik olgunluğun güçlendirilmesi (dikkat, görsel algı, planlama gibi beceriler) amaçlanmaktadır. Nitekim 4-6 yaş çocuklarıyla yapılan uygulamalar programın çocukların psikososyal uyum becerilerini arttırmada etkili olduğunu, hiperaktif (aşırı hareketli) ve agresif davranışların azalmasında rolü olduğunu ve hatta kaygıyı da azalttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte programa katılan çocukların akademik anlamda yaşadıkları güçlüklerin fark edilir bir biçimde azaldığı ve genel anlamda davranış problemlerinde iyileşmeler olduğu da ortaya konmuştur (Moreno-Gómez, Luna, & Cejudo, 2020).

Programın geliştirilmesi aşamasında geçerliğini sağlamak üzere yukarıda sunulan teorik ve kavramsal alt yapıya sahip olacak biçimde düzenlenmiştir. Uygulamalar, gözlemler ve geri bildirimlerle düzenlemeler yapılan programın güvenirliğini sağlamak üzere bazı ölçme araçları kullanılarak program işlerliği değerlendirilmiştir. Buna göre 4-6 yaş aralığındaki çocuklarla altı ay süresince gerçekleştirilen MindKinder uygulamaları neticesinde çocukların davranış problemleri, dikkat ve öğrenme problemleri, dikkat-hiperaktivite durumları ile akademik performans güçlükleri değerlendirilerek elde edilen değerler tablo 5'te sunulmaktadır (Moreno-Gómez, Luna, & Cejudo, 2020).

Tablo 5. MindKinder Programı Güvenilirlik çalışması

Ölçek / Alt Boyut	Cronbach Alfa (α)	Bileşik Güvenirlik (FC)	Ortalama Varyans Açıklaması (VME)	McDonald's Omega (Ω)
SPECI - Dışsallaştırma Problemleri Alt Ölçeği	.91	.87	.762	.92
Dikkat-Hiperaktivite	.79	.77	.555	.84
Rahatsız Edici Davranış	.80	.79	.610	.81
Akademik Performans Zorlukları	.88	.84	.598	.79
Şiddet İçeren Davranışlar	.82	.78	.609	.80

3.3.5.1. MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması

MindKinder Programı 2019 yılında Moreno-Gómez ve Cejudo tarafından geliştirilerek dünyanın farklı yerlerinde uygulanmaya başlamıştır. Her bir ülkede yürütülen çalışmalar Moreno-Gómez ve Cejudo liderliğinde tasarlanmıştır. Mevcut araştırmada Türkçeye kazandırılan MindKinder Programı da orijinal programdan üretilmiş olan, "MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması"dır. Programın bu isimle anılması orijinal programdan ayırt edilebilmesi ve Türkçe formun alana kazandırılmasında yapılan uygulamaların netlikle açıklanabilmesi bakımından önemlidir.

Orijinal MindKinder programı çocuklarla yıl boyunca yapılacak uygulamalarda kullanılmak üzere tasarlanmıştır. MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması ise 2023 yılında Moreno-Gómez ile çevrimiçi gerçekleştirilen toplantılarda yapılan görüşmelere göre planlanmış ve son hali 2024 yılında oluşturulmuştur. Mevcut araştırmanın çalışma grubu okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programı, günlük eğitim akışı, rutinler, kültür ve araştırma içeriği detaylı olarak anlatılmıştır. Bunun üzerine Moreno-Gómez ve Cejudo mevcut araştırma amacına uygun ve çalışma grubuyla bilinçli farkındalık pratikleri yapılabileceğini düşündükleri oturumlardan oluşan Türk kültürüyle uyumlu ve daha kısa süreli bir program hazırlamıştır. Araştırmaya özgü olarak hazırlanan bu

program, “MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması” olarak adlandırılmış olup; MindKinder programının iki bileşenini ele alan deneyimlerden oluşmaktadır. Sesli Rehberlik Uygulaması (Meditasyon ve Bilinçli Farkındalık Çalışmaları) ile Mandala bileşenlerinin yer aldığı bu oturumlardaki etkinliklerin her biri yalnızca 15 dakika sürmekte olup; güne başlama zamanında uygulanması esasına uygun olarak düzenlenmiştir. Programın tamamı 6 farklı sesli rehberlik uygulaması ve 6 farklı mandalanın bir hafta boyunca haftanın üç gününde sesli rehberlik uygulaması, iki gününde mandala çalışmalarının yapılması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Son iki haftada ise tüm çalışmalar tekrar edilmiştir. Böylelikle program 8 haftaya yayılan ve her gün, 15 dakikalık uygulamaları içeren yapıya sahip olmuştur.

Moreno-Gómez ve Cejudo tarafından hazırlanarak araştırmacılara elektronik posta yoluyla ulaştırılan programın uygulanmasına ilişkin görüşmeler çevrimiçi olarak yapılmıştır. Çevrimiçi görüşmelerin yanı sıra uygulama pratiklerini deneyimlemek üzere Moreno-Gómez ve Cejudo’nun önerdiği kitaplar araştırmacı tarafından okunmuş ve örnek oturumlar gerçekleştirilmiştir. Moreno-Gómez ve Cejudo programın çeviri ve uygulama aşamalarındaki her bir basamağı takip etmiş ve sürekli geri bildirimler vermiştir. Moreno-Gómez ve Cejudo tarafından hazırlanarak 2024 yılında araştırmacılara iletilen “MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması” okul öncesi eğitim ve İngilizceye hakim bir alan uzmanı tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Türkçe dil kontrolleri iki dil uzmanı tarafından yapılan program, erken çocukluk eğitimi ve bilinçli farkındalık hakkında çalışmaları olan 5 alan uzmanınca değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılan birkaç düzenleme ile son hali verilen program yeniden İngilizce’ye çevrilerek Moreno-Gómez’e iletilmiştir. Alan uzmanlarının önerileri ile programda kullanılması üzere hazırlanan iki mandalada kültürel değişikliğe gidilerek Moreno-Gómez’in önerdiği yeni mandalalar programa dahil edilmiştir. Alan uzmanlarının %95 oranında görüş birliğine (Miles & Huberman, 1994) vardığı programa ilişkin her aşamada Moreno-Gómez ve Cejudo’nun onayının alınmış olması da programın geçerliğini güçlendirmiştir.

Araştırmaya özgü olarak hazırlanan MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması, araştırma süreci başlamadan önce araştırmanın çalışma grubunda yer almayan ancak sınıf öğretmeni ve ailesi bilgilendirilerek katılım onamları alınan 4 çocuğun katılımıyla deneme oturumları gerçekleştirilmiştir. İçeriğin anlaşılırlığı, yönergelerin açıklık ve anlaşılırlığını, etkinliklerin işleyişini ve sürenin uygunluğu değerlendirmek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot uygulamada araştırmacı programda yer alan toplam 6 farklı sesli rehberlik uygulamasından 3'ünü rastgele seçerek, her biri farklı bir günde olmak üzere çocuklarla uygulamıştır. Araştırma uygulamalarının bahar döneminde sınırlı bir sürede gerçekleştirilecek olması dolayısıyla benzer özellik gösteren 6 sesli rehberlik uygulaması arasından zaman verimliliği uyarınca 3 tanesinin belirlenerek kısmi pilotlama yapılması araştırma süreci bakımından daha uygun bulunmuştur.

Uygulamalar çocukların kendi sınıflarında, sınıf arkadaşları henüz gelmeden önceki süreçte gerçekleştirilmiştir. Çocukların uygulamaya davetinden itibaren her bir aşamanın işlerliğini, anlaşılırlığını değerlendirmek üzere araştırmacı tüm süreci detaylıca gerçekleştirirken; programa hakim, okul öncesi eğitim alanında uzman bir gözlemci de değerlendirme notları almıştır. Sesli rehberlik uygulamasındaki yönlendirmelerinin anlaşılırlığı, çocukların sürece uyumu ve katılımı ile olası yaşanılabilecek durumların gözden geçirilmesine olanak sağlayan pilot çalışma ile program çocuklarla işlerliği, materyalleri ve materyallerin kullanımı bakımından gözden geçirilmiş hem de araştırmacının uygulama sürecine dair deneyim kazanması sağlanmıştır. Üç gün boyunca gerçekleştirilen oturumlar sonunda araştırmacı ve çocuklar deneyimledikleri sürecin kendilerinde yarattığı etki, akıllarında kalan durumlar ve onlarda yarattığı duygu ile değiştirmek istedikleri şeyler olup olmadığına dair sohbet etmişlerdir. Bu sohbetler sonunda katılımcı çocukların süreci anlaşılır bulduğu ve keyif aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Süreç boyunca araştırmacıyı gözlemleyen alan uzmanının değerlendirmeleri de çocuklarla yapılan değerlendirmelere benzer sonuçlar vermiştir. Bu geri bildirimler doğrultusunda programın asıl uygulamalarına geçilmiştir.

Araştırmaya özgü olarak hazırlanan MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması, her biri 15 dakikalık deneyimlerden oluşan sekiz

haftalık oturumlar şeklinde planlanmıştır. Oturumlar her hafta aynı saatte ve sınıfın içerisinde belirlenen aynı yerde yapılmaktadır. Uygulamalara başlarken programa özgü bir materyal olan bir tür örtü yere serilmekte ve çocuklar bunun etrafına toplanarak hazırlıklarını yapmaktadır. Bu uygulama ile tutarlılığın kazandırılması, bilinçli farkındalık pratiklerine hazırlık sürecinin sağlanması amaçlanmaktadır. Programın özellikle sabah oturumlarının ilk saatlerinde veya öğleden sonraki grupların yine ilk saatlerinde uygulama yapılması yani güne başlama zamanında uygulanması çok önemlidir. Programın sesli rehberlik uygulamalarında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından ses kayıtları hazırlanmıştır. Uygulamalar sırasında yapılacak hareketleri ya da hayal edilecek unsurları içeren bu ses kayıtlarındaki yönlendirmeler, uygulamacının sürecin akışını kolaylıkla yürütmesi için MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasına özel olarak tasarlanmıştır.

Programda yer alan her bir oturumun uygulanması öncesinde dışarıdan kimsenin sınıfı rahatsız etmemesi adına sınıf kapısına ‘MindKinder uygulaması yapılmaktadır. Rahatsız etmeyiniz’ uyarısı asılmaktadır. Her bir uygulama programa özgü müziğin açılması ve uygulamacının sınıfta yalnızca MindKinder etkinliklerinde kullanılan özel bir örtüyü çıkarıp sermesiyle başlamaktadır. Çeşitli çalışmalar, müzik ve sesin metabolizma, kalp ve solunum hızları ile gevşemeyi sağladığını (Vaillancourt, 2009); bunu dans, şarkı söyleme gibi aktif tekniklerin yan sıra sessiz dinleme gibi pasif teknikler aracılığıyla da etkililiğini ortaya koymuştur (Wigram ve ark., 2011). Bu nedenle Mindkinder programının gerek sesli rehberlik çalışmalarının belirli bölümlerinde gerekse mandala çalışmaları sırasında kullanılan müzikler, Moreno-Gómez tarafından dikkat ve sakinlik gerektiren uygulamaya çocukları hazırlamak ve yatkın hale getirmek için bu özelliklere uygun olarak seçilmiştir.

Çocuklar uygulamacı (araştırmacı) tarafından MindKinder etkinliklerine nezaketle davet edilmektedir. Çocuklar örtünün etrafına geçerken öncelikle sınıfta kullandıkları patikleri-terlikleri çıkararak belirli bir alan koymakta ve sonra çorapları ayaklarındayken minderlerini alarak örtü etrafında çember şeklinde oturmaları sağlanmaktadır. İlk oturumlarda uygulamacının patik-ayakkabı çıkarma ve minderleri alarak örtü etrafına yerleşme konusunda nezaketli yönlendirmeleri varken zamanla oturumlar ilerledikçe çocuklar müziği duyduklarında MindKinder oturumu başladığını

anlayarak bu rutinleri sükûnetle kendileri gerçekleştirebilmektedir. Sesli rehberli uygulamalar haftalık olarak belirlenen bir temanın/konunun haftada 3 gün, güne başlama zamanında 15 dakika süreyle ile gerçekleştirilmiştir. Haftanın kalan 2 gününde ise mandalalar çocuklarca yapılmıştır. Çocuklarca yapılan mandalaların nasıl yapılacağına ilişkin bilgilendirme yalnızca ilk oturumda verilmiştir. Sonraki oturumlarda gerçekleştirilen mandala çalışmalarında yalnızca çocukların talep ve sorularına göre yönlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Mandalalar çocuklar tarafından bireysel olarak yapılmakta olup; mandala çalışmaları sırasında da sesli rehberli uygulamalara başlarken kullanılan müzikler çalınmaktadır. Mandala çalışmalarında önemli olan çocuğun dilediği biçimde, içinden geldiği gibi mandalayı tamamlamasıdır. Mandala çalışmaları da yaklaşık olarak 15 dakika sürmektedir.

Araştırmacı tarafından her bir oturumu bu akışta gerçekleştirilen MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması Moreno-Gómez ve Cejudo tarafından hazırlanan 8 haftalık program içeriği tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlaması

Ay	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Mart	25	26	27	28	29
	Sesli rehberlik uygulaması 1	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 1	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 1
Nisan	1	2	3	4	5
	Sesli rehberlik uygulaması 2	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 2	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 2
Nisan	15	16	17	18	19
	Sesli rehberlik uygulaması 3	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 3	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 3
Nisan	22	23	24	25	26
	Sesli rehberlik uygulaması 4	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 4	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 4
Nisan/ Mayıs	29	30	1	2	3
	Sesli rehberlik uygulaması 5	Mandala	Meditasyon 5	Mandala	Meditasyon 5
Mayıs	6	7	8	9	10
	Sesli rehberlik uygulaması 6	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 6	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 6
Mayıs	13	14	15	16	17
	Sesli rehberlik uygulaması 1	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 2	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 3
Mayıs	20	21	22	23	24
	Sesli rehberlik uygulaması 4	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 5	Mandala	Sesli rehberlik uygulaması 6

MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasının gerçekleştirilmesinde Türk kültür ve dil uyarlaması bakımından program uygulamalarının güvenirliğini sağlamak üzere program uygulamaları gerçekleştirilmeye başlandığı ilk oturumdan itibaren oturumların yaklaşık dörtte biri olan 10 oturum iki gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Gözlemciler okul öncesi eğitim alanında görev yapan ve lisansüstü eğitime devam eden iki farklı alan uzmanıdır. Gözlemci notları ile oturum içerikleri ve hedefleri kıyaslanarak uygulama benzeşiklikleri değerlendirilmiştir. Buna göre uygulama tutarlılığı gözlemci notlarına göre Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen katsayı formülüyle hesaplanarak %93 uyumlu bulunmuştur. Araştırmacı ve gözlemciler her bir oturum sonrası bir araya gelerek farklılıkların kaynağını konuşmuş ve gerekli durumlarda konu hakkında Moreno-Gómez'e elektronik posta yoluyla danışılarak uygulamada görüş birliğine varılmıştır. Aynı zamanda uygulamalar ve sürece dair gidişat hakkında Moreno-Gómez ve Cejudo ile düzenli olarak paylaşılmıştır. Bu da araştırmada uygulanan MindKinder programının güvenirliğine katkı sağlamaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmanın veri toplama süreci öncesinde etik bilimsel standartları sağlamak üzere Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı etik kurul onayı 29.02.2024 tarih ve 608397 sayılı kararı ile sağlanmıştır. İlgili belge ekte yer almaktadır.

Araştırmanın etik kurul izni alınmasının ardından Edirne İli Uzunköprü İlçesinde araştırma uygulamalarını yapmak üzere Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli resmi uygulama izinleri alınmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen anaokullarında deney ve kontrol grupları rastsal olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubu çocukların hem ailelerinden hem de çocukların bizzat kendilerinden katılım onamları alınmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan tüm gruplarda araştırma süreci öncesinde tanışıklığın olması maksadıyla araştırmacı çocuklarla bir araya gelmiştir. Çocuklarla tanıştıktan sonra ön test uygulama süreci gerçekleştirilerek sınıf

öğretmeni tarafından her bir çocuk için Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ile Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (sosyal beceri ve problem davranış) doldurulmuştur. Eş zamanlı olarak çocukların aileleri tarafından demografik bilgi formları ile Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin doldurulduğu bu süreç toplam iki hafta sürmüştür. Ön test verilerinin toplanmasının ardından araştırmacı tarafından gerçekleştirilen uygulama sürecinde deney 1 ve deney 2 gruplarıyla 8 hafta süresince haftanın her günü (5 gün) MindKinder uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kapsayıcı bir anlayışa sahip MindKinder programı uygulamalarına tüm çocuklar davet edilmiştir. Uygulamalara katılmak istemeyen çocuklar hiçbir şekilde zorlanmamış yalnızca gönüllü katılım sağlanmıştır. Araştırma süresince oturumlara hiç katılmak istemeyen çocuk bulunmamış olup; zamanla çocukların sessiz kalma, bekleyebilme becerilerinin arttığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacı çocuklarla gerçekleştirdiği toplam 40 uygulama oturumun 24'ünde sesli rehberlik uygulamalarını gerçekleştirmek üzere ses kayıtları kullanmış, 16'sında mandala çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların her biri güne başlama zamanında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma uygulamaları tamamlandıktan sonraki bir hafta içerisinde ön testlerde olduğu üzere son testlerde de aileler tarafından Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği doldurulmuştur. Sınıf öğretmeni tarafından her bir çocuk için Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ile Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği son test olarak doldurulmuştur. Uygulama sürecinin bahar döneminde gerçekleşmesi ve resmi tatiller, bayram kutlamaları gibi süreçler nedeniyle uygulamaların kalıcılığını değerlendirmek üzere programın tamamlanmasının ardından önerilen izleme testleri gerçekleştirilememiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler; betimleyici analizlerin yanı sıra araştırma amacına uygun olarak fark testleri ile analiz edilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen analizler öncesinde veri setinin dağılımı normalliği bakımından kolmogorov smirnov testi ile .05 referansına göre kontrol edilmiş ve normal dağılım göstermediği ($p<.05$) tespit edilmiştir. Dağılımın çarpıklık

basıklık değerlerinin de -1 ile +1 aralığından uzak olması dolayısıyla non parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Bunun yanı sıra dağılımın normalliği değerlendirilirken deney1 grubunda 15 çocuk, deney 2 grubunda 9 çocuk ve kontrol grubunda 10 çocuğun yer alması dolayısıyla gruplardaki çocuk sayılarının 30'un altında olması da non parametrik tekniklerin kullanımına yönelik karar alınmasında etkili olmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmada MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasının Türkçe alan yazınına kazandırılması ve programın okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarına, psikolojik iyi oluşlarına ve akran oyun davranışlarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak gerçekleştirilen analizler ve elde edilen bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Araştırmanın ilk alt amacı olarak bilinçli farkındalık temelli MindKinder programının Türkçe dil ve kültür uyarlaması sırasında gerçekleştirilen geçerlik güvenirlik çalışmaları ele alınmıştır. Araştırmada orijinal formu İspanyolca dilinde hazırlanmış olan MindKinder programı, programı geliştiren bilim insanları tarafından İngilizceye çevrilerek araştırmacı ile paylaşılmıştır. Programın geçerliğini sağlamak üzere İngilizce program okul öncesi eğitim ve İngilizceye hakim bir alan uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Programın Türkçe dil bilgisi bakımından kontrolleri iki dil uzmanı tarafından yapılmıştır. Türkçe form erken çocukluk eğitimi ve bilinçli farkındalık hakkında çalışmaları olan 5 alan uzmanınca değerlendirilmiş; alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda birkaç düzenleme yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler arasında belli başlı olanı: programda kullanılması üzere Moreno-Gómez ve Cejudo tarafından hazırlanan iki mandalanın içerdiği semboller bakımından kültürel anlaşılırlığını arttırmak üzere değiştirilmesidir. Söz konusu mandalalarda yer alan sembollerin kültüre uygun olarak yeniden düzenlenmesi önerilmiştir. Uzman önerileri araştırmacı tarafından Moreno-Gómez ve Cejudo ile paylaşılmış ve yeni mandalalar yine Moreno-Gómez ve Cejudo tarafından hazırlanarak araştırmacıya iletilmiştir. Uzmanlar yeni mandalalara onay verdikten sonra diğer düzenlemeler de tamamlanarak programın Türkçe hali hazırlanmıştır. Alan uzmanlarının %95 oranında görüş birliğine vardığı programa (Miles & Huberman, 1994) Moreno-Gómez ve Cejudo'nun onayının alınmış olması da programın geçerliğini, güvenirliğini güçlendirmiştir.

Araştırmacı tarafından program uygulamalarının gerçekleştirildiği süreçte ilk oturumdan itibaren oturumların yaklaşık dörtte biri olan 10 etkinlik iki gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Gözlemciler etkinliklerin yazılı halleri ile uygulamaları arasındaki tutarlılığı değerlendirmiştir. Gözlemci değerlendirmelerine göre uygulama tutarlılığı Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen katsayı formülüyle hesaplanarak %93 uyumlu bulunmuştur. Araştırmacı ve gözlemciler her bir oturum sonrası bir araya gelerek farklılıkların kaynağını konuşmuş ve konu hakkında Moreno-Gómez'e elektronik posta yoluyla danışmışlardır. Gerek araştırmacı ve gözlemciler arasında gerçekleştirilen değerlendirme, gerekse süreç boyu Moreno-Gómez ve Cejudo'yla uygulamalara ilişkin gerçekleştirilen düzenli paylaşımlar; uygulamaların ve sürecin hem içerik geçerliğinin hem de tutarlılığının değerlendirilerek geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlanmasına katkı yapmıştır.

Araştırmada ele alınan ikinci alt amaç olarak MindKinder programına katılan deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan çocuklar ile program uygulamalarına katılmayan kontrol grubu çocukların çocuklarının psikolojik iyi oluşları, davranışları (sosyal beceriler ve problem davranışlar) ve akran oyun davranışları ön test puanları arasındaki farklılaşma incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 7 ile tablo 9 arasında sunulmaktadır.

Tablo 7. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Psikolojik İyi Oluşları Bakımından Ön Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Çalışma Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p
Psikolojik iyi oluş (aile değerlendirmesi)	Deney 1	16	20,25	2,829	2	0,243
	Deney 2	9	13,17			
	Kontrol	10	18,75			
Psikolojik iyi oluş (öğretmen değerlendirmesi)	Deney 1	16	17,72	,117	2	0,943
	Deney 2	9	19,00			
	Kontrol	10	17,55			
	Toplam	35				

p>.05

Tablo 7'ye göre çalışma grubunda yer alan çocukların psikolojik iyi oluşları ön test puan ortalamalarının ailelerinin değerlendirmesine göre x^2 (sd=2, n=35) =2,829, p>.05 ve öğretmenlerinin değerlendirmesine göre x^2 (sd=2, n=35) =.117, p>.05 gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 8. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Davranışları (sosyal beceriler ve problem davranışlar) Bakımından Ön Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Çalışma Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p
Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Sosyal Beceriler	Deney 1	16	17,25	0,377	2	0,828
	Deney 2	9	19,78			
	Kontrol	10	17,60			
Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Problem Davranışlar	Deney 1	16	20,41	5,817	2	0,055
	Deney 2	9	21,00			
	Kontrol	10	11,45			
	Toplam	35				

Tablo 8'e göre çalışma grubunda yer alan çocukların anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği sosyal beceriler alt ölçeği ön test puan ortalamalarının gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir x^2 (sd=2, n=35) = 0,377, p>.05. Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği problem davranışlar alt ölçeği ön test puan ortalamaları bakımından da gruplar arası anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır x^2 (sd=2, n=35) =5,817, p>.05.

Tablo 9. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Akran Oyun Davranışları Bakımından Ön Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Çalışma Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
Akran Oyun Davranışları - Oyun Etkileşimi	Deney 1	16	15,31	8,126	2	,017*	2>1
	Deney 2	9	26,33				2>3
	Kontrol	10	14,80				
Akran Oyun Davranışları - Oyunun Bozulması	Deney 1	16	20,31	1,636	2	0,441	-
	Deney 2	9	16,83				
	Kontrol	10	15,35				
Akran Oyun Davranışları - Oyundan Kopma	Deney 1	16	24,28	11,264		0,004*	1>2
	Deney 2	9	13,22				1>3
	Kontrol	10	12,25				
	Toplam	35					

Tablo 9'a göre çalışma grubunda yer alan çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Oyun Etkileşimi alt ölçeği ön test puan ortalamalarının gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiği x^2 (sd=2, n=35) = 8,126, p<.05 sonucuna ulaşılmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Oyunun Bozulması alt ölçeği ön test puan ortalamalarının ise gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği x^2 (sd=2, n=35) = 1,636, p>.05 ortaya konmuştur. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Oyundan Kopma alt ölçeği ön test puan ortalamalarının da gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiği x^2 (sd=2, n=35) = 11,264, p<.05 sonucuna ulaşılmıştır.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Oyun Etkileşimi alt ölçeğinde gruplar arasında belirlenen farkın kaynağını incelemek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre oyun etkileşimi bakımından deney 2 grubu ile deney 1 grubu arasında ve deney 2 grubu ile kontrol grubu arasında deney 2 grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum henüz ön test aşamasında iken deney 2 grubunda yer alan çocukların oyun etkileşimlerinin diğer gruplara göre daha fazla olması biçiminde

yorumlanabilir. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Oyundan Kopma alt ölçeğinde gruplar arasında belirlenen farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ise; deney 1 grubu ile deney 2 grubu arasında ve deney 1 grubu ile kontrol grubu arasında deney 1 grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ön test aşamasında iken araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu deney 1 grubundaki çocukların oyundan kopma davranışlarının diğer gruplara göre daha fazla olduğuna işaret etmektedir. Ön test aşamasında gruplar arasındaki genel durumu özetlemek gerekirse yalnızca oyun davranışları bakımından oyun etkileşiminin deney 2 grubunda daha yüksek olduğu buna karşın oyundan kopma davranışının deney 1 grubunda daha fazla görüldüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmada ele alınan üçüncü alt amaç olarak MindKinder programına katılan deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan çocuklar ile program uygulamalarına katılmayan kontrol grubu çocukların çocuklarının psikolojik iyi oluşları, davranışları (sosyal beceriler ve problem davranışlar) ve akran oyun davranışları son test puanları arasındaki farklılaşma incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 10 ile tablo 12 arasında sunulmaktadır.

Tablo 10. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Psikolojik İyi Oluşları Bakımından Son Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Çalışma Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
Psikolojik iyi oluş (aile değerlendirmesi)	Deney 1	16	20,75	2,137	2	0,344	-
	Deney 2	9	15,94				
	Kontrol	10	15,45				
Psikolojik iyi oluş (öğretmen değerlendirmesi)	Deney 1	16	25,47	16,177	2	0,000*	1>2
	Deney 2	9	13,44				1>3
	Kontrol	10	10,15				
	Toplam	35					

p<.01

Tablo 10'a göre çalışma grubunda yer alan çocukların psikolojik iyi oluşları son test puan ortalamalarının ailelerinin değerlendirmesine göre x^2 (sd=2, n=35) =2,137, p>.05 gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre ise çocukların psikolojik iyi oluşları gruplar arasında anlamlı farklılık göstermiştir x^2 (sd=2, n=35) =16,177, p<.01. Öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların psikolojik iyi oluşları bakımından gruplar arasında belirlenen farkın kaynağını incelemek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre psikolojik iyi oluş bakımından deney 1 grubu ile deney 2 grubu arasında ve deney 1 grubu ile kontrol grubu arasında deney 1 grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu deney 1 grubunun diğer gruplara göre psikolojik iyi oluşlarının son test aşamasında daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 11. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Davranışları (sosyal beceriler ve problem davranışlar) Bakımından Son Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Çalışma Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği-Sosyal Beceriler	Deney 1	16	22,97	7,899	2	,019*	1>3
	Deney 2	9	14,83				
	Kontrol	10	12,90				
Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği-Problem Davranışlar	Deney 1	16	14,34	5,608	2	,061	-
	Deney 2	9	24,22				
	Kontrol	10	18,25				
	Toplam	35					

p<.05

Tablo 11'e göre çalışma grubunda yer alan çocukların anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği sosyal beceriler alt ölçeği son test puan ortalamalarının gruplar

arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir x^2 (sd=2, n=35) = 7,899, p<.05. Buna karşın anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği problem davranışlar alt ölçeği son test puan ortalamaları bakımından da gruplar arası anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır x^2 (sd=2, n=35) =5,608, p>.05. Gruplar arasında sosyal beceriler alt ölçeği son test puan ortalamaları bakımından belirlenen farkın kaynağı Mann Whitney U testi ile incelenmiş olup; deney 1 grubunda yer alan çocuklar ile kontrol grubunda yer alan çocuklar arasında deney 1 grubunda yer alan çocuklar lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Buna göre deney 1 grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerinin son test aşamasında kontrol grubunda yer alan çocuklara nazaran daha yüksek puan düzeyinde olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 12. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Akran Oyun Davranışları Bakımından Son Test Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Çalışma Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
Akran Oyun Davranışları - Oyun Etkileşimi	Deney 1	16	22,16	9,744	2	0,008*	1>3
	Deney 2	9	19,78				2>3
	Kontrol	10	9,75				
Akran Oyun Davranışları - Oyunun Bozulması	Deney 1	16	16,91	0,373	2	0,830	-
	Deney 2	9	19,33				
	Kontrol	10	18,55				
Akran Oyun Davranışları - Oyundan Kopma	Deney 1	16	17,84	0,018	2	0,991	-
	Deney 2	9	18,39				
	Kontrol	10	17,90				
	Toplam	35					

p<.01

Tablo 12'ye göre çalışma grubunda yer alan çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Oyun Etkileşimi alt ölçeği son test puan ortalamalarının gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiği x^2 (sd=2, n=35) = 9,744, p<.01 belirlenmiştir. Gruplar arasında belirlenen farkın kaynağını incelemek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre oyun etkileşimi bakımından deney 1 grubu ile kontrol grubu

arasında deney 1 grubu lehine ve deney 2 grubu ile kontrol grubu arasında deney 2 grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği oyunun bozulması alt ölçeği son test puan ortalamalarının gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği x^2 (sd=2, n=35) = 0,373 p>.05 tespit edilmiştir. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Oyunun Bozulması alt ölçeği son test puan ortalamalarının da yine gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği x^2 (sd=2, n=35) = 0,018, p>.05 ortaya konmuştur.

Araştırmada ele alınan dördüncü alt amaç olarak MindKinder programına katılan deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan çocuklar ile program uygulamalarına katılmayan kontrol grubu çocukların çocuklarının psikolojik iyi oluşları son test – ön test puanları arasındaki farklılaşma incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 13 ve tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 13. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ailelerinin Görüşlerine Göre Psikolojik İyi Oluşları Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Aile Görüşlerine Göre		Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Psikolojik İyi Oluş Son Test Puanı-Psikolojik İyi Oluş Ön Test Puanı	Deney 1 grubu	Negatif Sıralar	3	3,33	10,00	-3,002	,003*
		Pozitif Sıralar	13	9,69	126,00		
		Eşit	0				
	Deney 2 grubu	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2,668	,008*
		Pozitif Sıralar	9	5,00	45,00		
		Eşit	0				
	Kontrol grubu	Negatif Sıralar	2	1,50	3,00	-2,320	,020*
		Pozitif Sıralar	7	6,00	42,00		
		Eşit	1				

p<.05

Tablo 13'e göre çocukların ailelerinin görüşlerine göre deney 1 grubunda yer alan çocukların psikolojik iyi oluşlarının ön test-son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (z=-3,002, p<.05). Deney 2 grubunda yer alan çocukların psikolojik iyi oluşları son test- ön test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (z=-2,668, p<.05). Kontrol grubunda yer alan çocukların psikolojik iyi oluşlarının son test- ön test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (z=-2,320, p<.05). Bu sonuçlara göre ailelerin görüşleri doğrultusunda MindKinder programına katılan çocukların ve rutin okul öncesi eğitime devam eden çocukların psikolojik iyi oluşları son test ve ön test puanları arasında son test lehine fark bulunmaktadır.

Tablo 14. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Psikolojik İyi Oluşları Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öğretmen Görüşlerine Göre		Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Psikolojik İyi Oluş Son Test Puanı-Psikolojik İyi Oluş Ön Test Puanı	Deney 1 grubu	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,517	,000*
		Pozitif Sıralar	16	8,50	136,00		
		Eşit	0				
	Deney 2 grubu	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2,670	,008
		Pozitif Sıralar	9	5,00	45,00		
		Eşit	0				
	Kontrol grubu	Negatif Sıralar	3	2,50	7,50	-1,472	,141
		Pozitif Sıralar	5	5,70	28,50		
		Eşit	2				

Tablo 14'e göre çocukların öğretmenlerinin görüşlerine göre deney 1 grubunda yer alan çocukların psikolojik iyi oluşlarının ön test-son test puanları arasında son test

puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (z=-3,517, p<.01). Deney 2 grubunda yer alan çocukların psikolojik iyi oluşları son test- ön test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (z=-2,670 p<.01). Kontrol grubunda yer alan çocukların psikolojik iyi oluşları son test- ön test puanları arasında ise öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Çocukların psikolojik iyi oluşlarına dair öğretmen ve ailelerinin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde; MindKinder programının, çocukların psikolojik iyi oluşunda anlamlı etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada ele alınan beşinci alt amaç olarak MindKinder programına katılan deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan çocuklar ile program uygulamalarına katılmayan kontrol grubu çocukların çocuklarının davranışları, sosyal beceriler ve problem davranışlar bakımından son test – ön test puanları arasındaki farklılaşma incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 15 ve tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 15. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Becerileri Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Sosyal Beceriler Son Test Puanı- Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Sosyal Beceriler Ön Test Puanı	Deney 1 grubu	Negatif Sıralar	1	2,00	2,00	-2,909	,004*
		Pozitif Sıralar	11	6,91	76,00		
		Eşit	4				
	Deney 2 grubu	Negatif Sıralar	1	6,00	6,00	-,957	,339
		Pozitif Sıralar	5	3,00	15,00		
		Eşit	3				
	Kontrol grubu	Negatif Sıralar	1	2,00	2,00	-1,802	,072
		Pozitif Sıralar	5	3,80	19,00		
		Eşit	4				

Tablo 15'e göre deney 1 grubunda yer alan çocukların Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- sosyal becerileri ön test-son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (z=-2,909, p<.05). Deney 2 grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal becerileri son test- ön test puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Buna göre MindKinder programının, araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu grupta yer alan çocukların sosyal becerilerinin artmasında anlamlı etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 16. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Problem Davranışlar Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Problem Davranışlar Son Test Puanı- Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Problem Davranışlar Ön Test Puanı	Deney 1 grubu	Negatif Sıralar	15	8,87	133,00	-3,370	,001*
		Pozitif Sıralar	1	3,00	3,00		
		Eşit	0				
	Deney 2 grubu	Negatif Sıralar	7	4,71	33,00	-1,248	,212
		Pozitif Sıralar	2	6,00	12,00		
		Eşit	0				
	Kontrol grubu	Negatif Sıralar	3	2,00	6,00	-1,633	,102
		Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Eşit	7				

Tablo 16'ya göre deney 1 grubunda yer alan çocukların Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- problem davranışları ön test-son test puanları arasında ön test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (z=-3,370, p<.05). Deney 2 grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların problem davranışları son test- ön test puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Buna göre MindKinder programının, araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu grupta yer alan

çocukların problem davranışlarının azalmasında anlamlı etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada ele alınan altıncı alt amaç olarak MindKinder programına katılan deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan çocuklar ile program uygulamalarına katılmayan kontrol grubu çocukların çocuklarının oyun davranışları, oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışları bakımından son test – ön test puanları arasındaki farklılaşma incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 17 ile tablo 19 arasında sunulmaktadır.

Tablo 17. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Oyun Davranışları Oyun Etkileşimi Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Akran Oyun Davranışları- Oyun Etkileşimi Son Test Puanı- Akran Oyun Davranışları- Oyun Etkileşimi Ön Test Puanı	Deney 1 grubu	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,521	,000*
		Pozitif Sıralar	16	8,50	136,00		
		Eşit	0				
	Deney 2 grubu	Negatif Sıralar	1	2,00	2,00	-1,807	,071
		Pozitif Sıralar	5	3,80	19,00		
		Eşit	3				
	Kontrol grubu	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,207	,027*
		Pozitif Sıralar	6	3,50	21,00		
		Eşit	4				

Tablo 17'ye göre deney 1 grubunda yer alan çocukların Akran Oyun Davranışları- Oyun Etkileşimi ön test-son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (z=-3,521, p<.01). Deney 2 grubunda yer alan çocukların oyun etkileşimi son test- ön test puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Kontrol grubunda da çocukların oyun etkileşimi son test- ön test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (z=-

2,207, p<.05). Buna göre MindKinder programının, araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu grupta yer alan çocukların akran oyun etkileşiminin artmasında anlamlı etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Kontrol grubunda yer alarak rutin okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran oyun davranışlarının da oyun etkileşimi anlamında daha olumlu olarak değişmesi göze çarpan önemli iyileşmelerdendir.

Tablo 18. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Oyun Davranışları Oyunun Bozulması Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Akran Oyun Davranışları-Oyunun Bozulması Son Test Puanı-Akran Oyun Davranışları-Oyunun Bozulması Ön Test Puanı	Deney 1 grubu	Negatif Sıralar	12	7,50	90,00	-3,134	,002*
		Pozitif Sıralar	1	1,00	1,00		
		Eşit	3				
	Deney 2 grubu	Negatif Sıralar	4	4,88	19,50	-,931	,352
		Pozitif Sıralar	3	2,83	8,50		
		Eşit	2				
	Kontrol grubu	Negatif Sıralar	2	3,00	6,00	-,378	,705
		Pozitif Sıralar	2	2,00	4,00		
		Eşit	6				

Tablo 18'e göre deney 1 grubunda yer alan çocukların Akran Oyun Davranışları- oyunun bozulması ön test-son test puanları arasında ön test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (z=-3,134, p<.05). Deney 2 grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların oyunun bozulması son test- ön test puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Buna göre MindKinder programının, araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu grupta yer alan çocukların oyun davranışlarında oyunun bozulması durumunu azaltmak hakkında anlamlı etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 19. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Oyun Davranışları Oyundan Kopma Bakımından Ön Test Puanı – Son Test Puanı Farklılaşmasını İncelemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Akran Oyun Davranışları-Oyundan Kopma Son Test Puanı-Akran Oyun Davranışları-Oyundan Kopma Ön Test Puanı	Deney 1 grubu	Negatif Sıralar	15	8,80	132,00	-3,315	,001*
		Pozitif Sıralar	1	4,00	4,00		
		Eşit	0				
	Deney 2 grubu	Negatif Sıralar	5	4,10	20,50	-1,121	,262
		Pozitif Sıralar	2	3,75	7,50		
		Eşit	2				
	Kontrol grubu	Negatif Sıralar	7	4,79	33,50	-1,350	,177
		Pozitif Sıralar	2	5,75	11,50		
		Eşit	1				

p<.01

Tablo 19'a göre deney 1 grubunda yer alan çocukların Akran Oyun Davranışları- oyundan kopma ön test-son test puanları arasında ön test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (z=-3,315, p<.01). Deney 2 grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların oyundan kopma son test- ön test puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Buna göre MindKinder programının, araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu grupta yer alan çocukların oyunlarında oyundan kopma davranışını azaltmada anlamlı etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasının Türkçe alan yazınına kazandırılması ve programın okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarına, psikolojik iyi oluşlarına ve akran oyun davranışlarına olan etkisinin incelenmesini amaçlayan araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaçlarda yer verilen sıralamaya uygun şekilde ele alınmıştır. Buna göre öncelikli olarak araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların psikolojik iyi oluşları, davranışları ve akran oyun davranışları incelenmiştir. MindKinder programına araştırmacının sınıf öğretmeni olduğu deney 1 grubunda, araştırmacının yalnızca haftalık uygulamalarını gerçekleştirdiği deney 2 grubunda ve kontrol grubunda yer alarak katılan çocukların psikolojik iyi oluşları ile davranışları (sosyal beceri ve problem davranış bakımından) arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre araştırmada yer alan tüm çocukların yarı deneysel modelin başlangıç aşamasında psikolojik iyi oluşlarının, sosyal beceriyle ilgili davranışlarının ve problem davranışlarının benzeşik olduğunu söylemek mümkündür. Çocukların oyunları ile ilgili olarak ise tüm katılımcıların oyunun bozulmasına ilişkin durumları benzeşiklik gösterirken; deney 2 grubunda yer alan çocukların deney 1 ve kontrol grubundaki çocuklara göre oyun etkileşimi bakımından puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney 2 grubunda yer alan çocukların oyunda daha fazla etkileşim kurduklarını söylemek mümkündür. Akran oyunu sırasında oyundan kopma davranışı bakımından ise deney 1 grubunda yer alan çocukların oyunu sürdürmede sorun yaşayarak oyundan kopma davranışlarının deney 2 ve kontrol grubunda yer alan çocuklara göre daha fazla sergiledikleri anlaşılmıştır. Buna göre akranlarıyla oyunları bakımından değerlendirildiğinde deney 2 grubunun oyunda daha fazla etkileşim kurarak bu anlamda daha yetkin oldukları, buna karşın deney 1 grubunun oyundan kopma davranışını daha fazla sergileyerek bu alanda akranlarından daha az yetkin olduklarını söylemek mümkündür.

MindKinder programına katılan ve katılmayan okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik iyi oluşları, son test puanları arasındaki farklılaşma incelendiğinde ise; program uygulamalarına araştırmacının aynı zamanda öğretmeni olduğu sınıfta (deney 1) katılan çocukların psikolojik iyi oluşlarının katılmayanlara göre ve araştırmacının yalnızca haftalık uygulamalarını yaptığı sınıfta katılanlara göre olumlu olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Çocukların psikolojik iyi oluşları mevcut araştırmada hem anne-baba görüşlerine hem de öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Programa araştırmacının aynı zamanda öğretmeni olduğu sınıfta katılan çocukların söz konusu ilerlemelerinin öğretmenlerin görüşlerine göre olduğu, ailelelerin görüşlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Bu durum ön test puanlarında hiçbir fark olmadan MindKinder programına başlayan çocukların sekiz haftalık program uygulamaları sonucunda psikolojik iyi oluşlarında; ailelerinin anlamlı değişimler gözlemlemediği ancak öğretmenin gözlemlerine göre önemli değişimlerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir diğer alt amacına yönelik olarak; MindKinder programına katılan ve katılmayan okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik iyi oluşları ön test aşamasından son test aşamasına dek meydana gelen farklılaşma incelenmiştir. Araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu deney 1 grubunda yer alan çocukların MindKinder programına katılımları sonrasında psikolojik iyi oluşlarının hem aile hem de öğretmen görüşlerine göre anlamlı ve etkili biçimde pozitif olarak değişim gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacının yalnızca uygulayıcı olarak haftalık çalışmalarını gerçekleştirdiği deney 2 grubunda yer alan çocukların da MindKinder programlarına katılımlarının onların psikolojik iyi oluşlarını hem aile hem de öğretmen görüşlerine göre anlamlı ve etkili biçimde pozitif yönlü katkı sunduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın kontrol grubunda yer alan ve rutin eğitim öğretime devam eden çocukların psikolojik iyi oluşları ise aile ve öğretmen görüşlerine göre farklılık göstermemiştir. Buna göre sekiz hafta süresince uygulanan MindKinder Programına katılan çocukların katılmayanlara göre psikolojik iyi oluşlarının hem aile hem de öğretmenlerinin görüşlerine göre etkili ve olumlu değişim gösterdiği açıkça ortadadır. Araştırmaya katılan çocukların yalnızca son test puanlarına göre araştırmacının hem uygulamacı hem de sınıf öğretmeni olduğu grubun ve araştırmacının yalnızca

uygulamacı olarak yer aldığı gruba göre anlamlı biçimde ilerleme kaydettiği sonucu da bu durumla birlikte değerlendirilerek düşünülmelidir. Buna göre çocukların MindKinder programına katılımlarının psikolojik iyi oluşlarını desteklediği açıkça ortadayken; programı uygulayan kişinin aynı zamanda sınıf öğretmeni olmasının çocukların psikolojik iyi oluşunu çok daha fazla olumlu katkı sağladığını söylemek mümkündür. Mevcut araştırmada MindKinder uygulamalarına katılan çocukların psikolojik iyi oluşlarında hem son testleri bakımından kendi arasında hem de ön testten son teste olan süreçteki farklılaşma ve bir bakıma MindKinder programının çocukların iyi oluşuna olan katkısı birlikte düşünüldüğünde; haftada birkaç gün, günlük yalnızca 15 dakika gibi kısa sürelerle çocuklarla sekiz hafta yapılan uygulamaların iyi oluşlarına katkı sağladığı açıkça ortadadır.

Moreno-Gómez ve Cejudo 2019 yılında İspanya'da MindKinder'i 8 hafta boyunca uyguladıkları ve 74 okul öncesi dönem çocuğunu 6 ay boyunca izledikleri çalışmalarının sonuçlarında; deney grubundaki çocuklarda sosyal-duygusal becerilerde (duygu tanıma, empati, grup içi davranış) gelişme olduğunu gözlemlerken; sınıf içi huzursuzluk, agresif davranışlarda belirgin azalma görüldü, görsel algı, dikkat ve nörogelişimsel olgunluk düzeylerinde artış olduğunu belirlemiştir. Ayrıca 6 ay sonra yapılan takip ölçümlerinde, elde edilen gelişimlerin sürdürüldüğü ortaya konmuştur. Mindkinder programının 118 çocuğa 8 hafta süreyle uygulandığı bir diğer çalışma da ise, deney grubunda okul kurallarına uyum, öğretmenle ve akranlarla iletişim gibi alanlarda anlamlı artış görülürken; saldırgan davranışlarda ve sınıf içi taşkınlıklarda azalma gözlendi ve çocukların sınıf içi etkinliklere aktif katılım oranları yükseldi (Moreno-Gómez, Luna Nogales & Cejudo 2020). 2022 yılında Ekvador'da MindKinder programı, Alfonso José Moreno-Gómez ve Javier Cejudo'nun yürütücülüğünde, erken çocukluk eğitim kurumlarında pilot olarak uygulanmıştır, uygulama sonuçlarında çocukların okul uyumunda anlamlı artış, davranış problemlerinde azalma, sosyal-duygusal öğrenmede ve akran ilişkilerinde gözle görülür gelişme sağlanmıştır (Moreno-Gómez vd. 2022).

Erken çocukluk döneminde bilinçli farkındalık uygulamalarının incelendiği bir başka çalışmada Çollak (2018) okul öncesi dönemde uygulanan 8 haftalık mindfulness

(bilinçli farkındalık) programına ilişkin nicel veriler ve öğretmen görüşlerini incelemiş; çocukların dikkat becerilerinin geliştiği, daha sakin ve öz denetimli davrandıkları, kendilerini kabul etme ve sevme düzeylerinin arttığı, ayrıca başkalarına karşı daha ilgili ve yardımsever olduklarını ifade etmiştir. Bilinçli farkındalık tabanlı "Kindness Curriculum" (Nezaket Müfredatı) programı uygulanan çocuklar, sosyal yeterlilikte (empati ve duygu düzenleme gibi) daha fazla ilerleme göstermiştir. Özellikle düşük başlangıç seviyesinde olan çocuklar, sosyal yeterlilikte daha büyük kazançlar elde etmiştir. Müdahale grubundaki çocuklar bilişsel esneklik ve dikkatle ilgili olumlu etkiler sağlamıştır (Flook vd. 2015). Kısa meditasyonlar, hikaye destekli farkındalık, duyusal farkındalık, dikkat çalışmalarını içeren Early Mindfulness-Based Education Programına (MBEP) haftada 2 oturum şeklinde 12 hafta boyunca katılan 3-5 yaş çocuklarının, öz düzenleme becerilerinde gelişme, sınıf içi dikkat süresinde artış, duygusal regülasyonlarında artış ve akran ilişkilerinde, prososyal davranışlarında artış görülmüştür (Zelazo & Lyons, 2012). Yine bilinçli farkındalık temelli The Goldie Hawn Foundation tarafından geliştirilen MindUP programı, 12 haftalık modüller, haftada 1–2 oturum şeklinde okul öncesi dönem çocuklarına uygulanmış ve dikkat ve öz düzenleme becerilerinde artış, stres düzeylerinde azalma, prososyal davranışlarda artış, öğretmen raporlarında sınıf ikliminin pozitif değişimi gibi sonuçlar elde edilmiştir (Schonert-Reichl, & Lawlor, 2016). Güler ve Özen (2022) tarafından yürütülen araştırmada ise okul öncesi dönemde mindfulness temelli sosyal beceri destek programının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, 5-6 yaş grubu çocuklar ile uygulanmış ve 8 hafta süresince haftada iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir, Araştırma bulgularına göre mindfulness temelli sosyal beceri destek programına katılan çocukların: dikkat sürelerinin uzadığı, akran ilişkilerinde olumlu gelişmeler yaşandığı, empati gösterme becerilerinde artış olduğu, sosyal çatışmalarla başa çıkma becerilerinde iyileşme sağlandığı belirlenmiştir (Güler & Özen, 2022). Sop ve Hançer (2024) de 2010 ile 2022 yılları arasında gerçekleştirilen 17 araştırmayı incelemiş ve bilinçli farkındalık temelli uygulamaların, çocuklarda duygusal düzenleme**,** davranış kontrolü, dikkat, yürütücü işlevler, çalışma belleği gibi bilişsel düzenleme gerektiren alanlarda anlamlı gelişim sağladığını belirlemiştir. Tüm bu sonuçlar bilinçli farkındalık temelli programların erken çocukluk dönemindeki çocuklarla uygulanabildiğini, bu uygulamalar nihayetinde de sosyal duygusal

gelişimleriyle ilişkili prososyal davranışları, akran ilişkileri, empati kurma, duygu düzenleme, öz düzenleme becerilerinde yaşanan olumlu değişimler, sosyal çatışmaları yönetme, kurallara uyum, okula uyum, davranışlarda olumlu değişim, sosyal duygusal öğrenme bakımından yaşanan olumlu değişimlere işaret etmektedir. Bu değişimler de sınıf ikliminin olumlu yönde değişimine katkı yapmaktadır. Bilinçli farkındalık programına katılan çocuklar bahsi geçen alanlarda ilerlemeler kat ederken, görsel algı ve dikkat başta olmak üzere nörogelişimsel olgunluk düzeylerinde ilerlemeler, yürütücü işlevlerinde ve bilişsel işlevlerinde gelişim göstermişlerdir.

Çocukların iyi oluşlarını çeşitli yaş grupları düzeyinde inceleyen araştırmalarda; lise yaş grubuyla yapılan bir çalışmada ise, sekiz haftalık bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitim programı uygulanmış, öğrencilerin uygulama sonrası bilinçli farkındalık seviyelerinde artış sağlanırken, sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık gibi karakter güçlerinde kısmi bir gelişim göstermelerine program katkıda bulunmuştur (Güldal, 2019). İki öğretim yılı boyunca bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimine katılan Ankara Özel Tevfik Fikret İlkokulu ve Ortaokulundaki dördüncü ve beşinci sınıfları ile yürütülmüştür. Öğrencilerin dikkat düzeylerinde bir yükselme gözlemlenirken bilinçli farkındalık durumlarında anlamlı bir değişim belirlenmemiştir (Bıyıklı, Işık ve Doğan,2020). Burada yer verilen ve çocuklara bilinçli farkındalık, sebatkarlık, öğrenmeye açıklık, dikkat düzeyinin artışı ve iyi oluşun artışı bağlamında olumlu değişimlere neden olan program uygulamalarının ortak özelliklerinden biri programı uygulayan kişilerin alan uzmanları olması yani bilinçli farkındalık konusunda düzenli çalışmalar yapan kişiler olmasıdır. Bilinçli farkındalık uygulamalarının bireyin yaşamında karşılık bulabilmesi için zamana ve düzenli pratiklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konu hakkında Mayo Clinic Staff, yaklaşık altı ay boyunca bilinçli farkındalık pratiği yapmayı hedeflemek gerektiğini, zamanla, bilinçli farkındalığın kendiliğinden geliştiğini fark edilebileceğini belirtmiştir (Mayo Clinic Staff, 2023). Kabat-Zinn'e (2021; 2005b) göre, bilinçli farkındalık hakkındalığı, bir sonuca ulaşmayı amaçlamadan sadece anda olarak zamanla doğal olarak inşaa edilen düzenli ve detaylı uygulama sayesinde küçük, sıradan anların bile derin ve dönüştürücü hale gelebileceği zihinsel istikrar olarak açıklamıştır. Kabat-Zinn (2021) aynı zamanda kolaylaştırıcının bilinçli farkındalık hakkındaki pratikleri

sürdürmesinin, birlikte çalıştığı kişilerle paylaşımlarının daha etkili olmasına katkı yaptığına dikkat çekmiştir. Bu nedenle mevcut araştırmada da yalnızca araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu grupta iyi oluşlarının artmasının araştırmacının deneyimi ve çocuklara sürekli olarak sunduğu bir çevrenin varlığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Üstelik alan yazında yer alan araştırmalara göre daha küçük yaş çocuklarıyla gerçekleştirilen mevcut araştırmada çocukların yaş özellikleri gereği sosyal öğrenmelerinin çok daha yoğun olabileceğini, bunu da en etkili biçimde kendilerine doğal olarak sunulan ortamlarda deneyimleyebileceğini söylemek mümkündür. Bunu destekleyici olarak Vygotsky, çocukların öğrenmelerinin sosyal etkileşim yoluyla ve doğal ortamlarında daha etkili olduğunu savunur (Vygotsky, 1978).

Araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olması MindKinder programında yer alan unsurları özel olarak sınıfında farklı zamanlarda uygulamasa dahi, programın öğretmenin kendi yaşamına kattığı farkındalık ve değerle öğretmenin sınıfındaki bütün süreçlere bir biçimde yansımasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim alan yazında bilinçli farkındalık pratiklerini kendi yaşamlarında uygulayan eğitimcilerin etkileşim kurdukları çocukların bu alandaki gelişimlerine daha yüksek katkılarının olabildiğine dikkat çeken çarpıcı araştırmalar vardır (Breen, 2023; Hwang vd. 2019; Jennings vd. 2012; Kinsner & Hackbert, 2024). Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuklarıyla bilinçli farkındalık pratikleri yaparak iyi oluşlarını destekleyebilmek için okul öncesi eğitim öğretmenlerinin de bu pratikleri yaşamlarında uygulayan kişiler olmasının değerli olacağı düşünülmektedir.

MindKinder programına katılan ve katılmayan okul öncesi dönem çocuklarının davranışları son test puanları arasındaki farklılaşma incelendiğinde; MindKinder programı uygulamalarına araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu deney 1 grubunda katılan çocukların davranışlarının sosyal becerileri bakımından programa hiç katılmayan çocuklara göre kayda değer biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal beceriler bakımından diğer gruplar arasında bir farklılaşma olmamıştır. Çocukların davranışları problem davranışlar bakımından incelendiğinde ise programa katılan, katılmayan gruplar arasında farklılık belirlenmemiştir. Mevcut sonuçlar

çocukların ön test puanları ile birlikte değerlendirildiğinde; davranışları bakımından gerek sosyal beceri gerekse problem davranışlar anlamında benzer özellikler sergileyen çocukların, program sonunda yalnızca araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu grubun sosyal becerilerine olumlu ve etkili katkılarının olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonucu araştırmanın bir başka alt amacı olan MindKinder programına katılan ve katılmayan okul öncesi dönem çocuklarının davranışları sosyal becerileri bakımından ve problem davranışları bakımından ön test aşamasından son test aşamasına dek meydana gelen farklılaşma sonuçlarıyla birlikte düşünmek yorumlamayı kolaylaştıracaktır. Buna göre mevcut araştırmada araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu deney 1 grubunda yer alan çocukların MindKinder programına katılımları sonrasında davranışlarının sosyal becerileri bakımından olumlu yönde değişim gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacının yalnızca uygulayıcı olarak haftalık çalışmalarını gerçekleştirdiği deney 2 grubunda yer alan çocukların da MinKinder programlarına katılımlarınınsa onların sosyal beceri davranışlarında etkili bir değişime katkısının olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın kontrol grubunda yer alan ve rutin eğitim öğretime devam eden çocukların sosyal beceri davranışlarında da benzer şekilde anlamlı, etkili bir değişim görülmemiştir. Çocukların davranış problemleri bakımından ise MindKinder programına katılımları deney 1 grubundaki çocukların davranışları bakımından problem davranışların azalmasına anlamlı katkıda bulunurken; deney 2 grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların problem davranışlarının etkili değişim göstermemiştir. MindKinder programına uygulamacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu grupta yer alarak katılan çocukların sosyal beceri davranışlarının pozitif ve anlamlı olarak değişim gösterdiği, davranış problemlerininse yine istendik biçimde azalarak anlamlı değişim gösterdiği ortaya konmuştur. Buna karşın programa katılan ancak uygulamacının yalnızca haftalık uygulamaları yaptığı sınıfta yer alan çocuklar ile programa katılmayan çocukların ne sosyal beceri ne de problem davranışlarında bir değişim görülmemiştir. Buna göre MindKinder programının çocukların sosyal becerilerinde olumlu değişime ve problem davranışlarında azalmada etkili olabildiği; ancak bu durumun yalnızca uygulamacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu durumda gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Bu durumun uygulamacının MindKinder uygulaması aracılığıyla kendi yaşamında geliştirdiği farkındalığın çocuklarla olan etkileşimine ve sınıf iklimine yansıması

dolayısıyla gerçekleşmiş olabileceği düşünülmektedir. Greenberg 2023 yılında yayımladığı kapsamlı raporunda bu duruma bilinçli farkındalık uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıf ortamlarında sınıf iklimi ve kültürün çocuklardaki değişim üzerinde belirleyici olabildiğini ifade etmiştir. Bilinçli farkındalık çalışmalarına katılan çocukların sınıf iklimlerinde olumlu değişimler olduğuna vurgu yapan çalışmalar giderek artmaktadır (Greenberg, 2023; Schonert-Reichl, & Lawlor, 2016). Esasen bilinçli farkındalık yaklaşımının kurucusu Kabat-Zinn (2021) hali hazırda bu durumu kolaylaştırıcının deneyimlediği bilinçli farkındalık pratiklerinin sürekliliğinin kendi yaşamına ve kurduğu etkileşimler dolayısıyla insanlarla olan ilişkilerine anlamlı katkılar yapacağı biçiminde açıklamıştır. Mevcut araştırmada erişilen durum da bunu destekler niteliktedir. Buna göre küçük çocuklarla çalışan eğitimcilerin bilinçli farkındalık pratikleri yapmasının kendi yaşamlarına katkısı başta olmak üzere; sınıf ortamında çocuklarla etkileşimine ve dolayısıyla sınıf iklimine olumlu katkısının olacağını söylemek mümkündür.

Çocukların sosyal beceri davranışları yahut problem davranışlarını yine çocukların bilinçli farkındalıkları bağlamında inceleyen araştırmalardan biri olarak çocukların sosyal becerileri ve davranışları bakımından olumlu değişimler yaratan uygulamalardan birini kaleme alan Michel Lawson (2012), çocukluk çağında bilinçli farkındalık egzersizlerinin bir parçası olarak uygulanan meditasyon tekniklerinin, çocukların dikkat sürelerini ve bilişsel esnekliklerini artırmada olumlu etkiler meydana getirdiği belirlenmiştir. Araştırmaya göre meditasyon tekniklerini öğrenen çocukların aynı zamanda duygu düzenleme becerilerinin geliştiği ve stresle başa çıkmada çok daha etkili stratejiler kullanabildikleri gözlemlenmiştir. Bu çocukların akranlarıyla daha empatik ve olumlu ilişkiler kurdukları da araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır. Bilinçli farkındalık uygulamalarının bir parçası olarak meditasyon tekniklerini öğrenen çocukların akademik performanslarında doğrudan bir artış görülmemekle birlikte, çocukların öğrenmeye karşı daha açık hale geldikleri ve derslerine daha iyi odaklandıkları da yapılan araştırmada belirlenmiştir (Lawson, 2012). Buna göre bilinçli farkındalık egzersizlerinin bir parçası olarak meditasyon tekniklerinin de çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği, akran ilişkilerini güçlendirdiğini söylemek mümkündür.

Bilinçli farkındalık egzersizleri dahilinde kullanılabilen yoga çalışmalarının ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin kortizol seviyeleri (stres biyolojik belirteci) ve davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen Butzer ve arkadaşları (2014); sınıf ortamında uygulanan 10 haftalık bir yoga müdahalesinin, öğrencilerin kortizol seviyelerinde düşüşü sağladığını belirlemiştir. Araştırmada, katılımcı çocukların tükürük kortizol seviyeleri 3 farklı zaman diliminde ölçülürken; öğretmenleri de öğrencilerin davranışlarını değerlendiren ölçekler doldurmuşlardır. Hem ikinci hem de üçüncü sınıf öğrencilerinde yoga çalışmaları sonrası kortizol seviyelerinde düşüş olduğu belirlenmiştir. Burada önemli olan husus söz konusu düşüşün tek bir kerelik yoga çalışmasıyla gerçekleşmediği, düzenliliği halinde etkili olduğudur. Çalışmaya katılan ikinci sınıf çocuklarının öğretmeninin ifadelerine göre öğrencilerinin dikkat düzeyi artarken, stress yönetimleri gelişmiş ve daha iyi sosyal etkileşimler kurmaya başlamışlardır. Üçüncü sınıfa devam eden çocukların öğretmeni de benzer değişimlerden bahsetmiş fakat ikinci sınıftaki çocuklara nazaran daha az değişiklik gözlemlediğini ifade etmiştir. Bu durumun az sayıda çocukla yapılan çalışmalarda çocukların özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmekle birlikte etki büyüklüğü ne olursa olsun olumlu değişimlerin gerçekleştiğinin ortaya konması önemlidir.

Bir davranış problem olarak değerlendirilmese dahi çocukların yaşamlarını etkileyen bir durum olarak çocukluk çağı anksiyetesini bilinçli farkındalıkla tedavi etme modeli tasarlayan Semple, Reid ve Miller (2005) 7-8 yaşlarındaki çocuklar ile 6 haftalık pilot uygulama gerçekleştimiştir. Uygulamaların sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık egzersizlerinin çocuklara öğretilebileceği ve anksiyete semptomları için bir müdahale olarak umut vaat ettiği belirlenmiştir (Semple, Reid & Miller 2005). Buna göre bilinçli farkındalık uygulamalarını deneyimleyen çocukların iyi oluş hallerinin, refahlarının arttığını söylemek mümkündür.

Çocukların yaşamlarındaki yetişkinlerin bilinçli farkındalıklarını değerlendirerek çocuklara olan yansımalarını çeşitli boyutlarıyla inceleyen araştırmalarda; Ak (2021) ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş; ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeylerindeki artışın, çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği ancak bu etkinin

sınırlı düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlere yönelik bilinçli farkındalık eğitim programı hazırlayarak uygulayan Işık ve Demircioğlu (2020); programa katılan ebeveynlerin çocuklarının davranış problemlerinin azaldığını belirlemiştir. Buna göre ebeveynlere yönelik hazırlanan bilinçli farkındalık çalışmalarının ebeveynlerde yarattığı değişimle çocuklarındaki davranış problemlerini azaltmada etkili olduğu ve bu kazanımların uzun vadede sürdürülebilir olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocuklar ve bu çocukların anneleri ile yürütülen çalışmada annelerin ebeveynlikte bilinçli farkındalık toplam puanları ve ebeveyn özyeterliği ve çocukla anda olma alt boyutları ile çocukların arkadaşlık becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur (Çakır & Gültekin Akduman, 2023).

Küçük çocukların yaşamlarındaki bir diğer önemli yetişkin olarak okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalıklarını inceleyen Türkseven (2022); öğretmenlere 8 hafta süresince Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programını (BFTSAP) uygulamıştır. Çalışmalara katılan öğretmenlerin duygulanım biçimlerinde değişim görülmezken duyguların değerlendirilmesi sürecinin değişim göstererek öğretmenlerin bilinçli farkındalık becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir (Türkseven, 2022). Söz konusu çalışmalar yetişkinlerin bilinçli farkındalıklarında yaşanan değişimlerin öncelikle kendi yaşamlarına olan olumlu katkısına ve beraberinde de etkileşim kurdukları çocukların sosyal becerilerinde artış, davranış problemlerinde azalma gibi genel anlamda sosyal gelişimlerine olumlu katkılarının olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar mevcut araştırma bağlamında değerlendirildiğinde deney 1 grubunda yer alarak araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu sınıfta yer alan çocukların iyi oluş hallerinin diğer gruplara göre daha fazla artış göstermesinde öğretmenin yalnızca MindKinder uygulamalarında değil sınıf ortamına bütüncül anlamda yansıyan yaklaşımından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

MindKinder programına katılan ve katılmayan okul öncesi dönem çocuklarının akran oyun davranışları son test puanları arasındaki farklılaşma incelendiğinde ise; mevcut araştırmada çocukların akran ilişkilerinde oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışlarında MindKinder Programına katılan ve katılmayan çocuklar

arasında farklılık oluşmamıştır. Oyun etkileşimi bakımından ise araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu deney 1 grubunun ve araştırmacının yalnızca haftalık uygulamalarını yapmak üzere yer aldığı deney 2 grubunun, programa hiç katılmayan kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Akran etkileşimi bakımından MindKinder programı uygulaması öncesinde benzer özellikler sergileyen çocukların süreç sonunda programa dahil olan tüm çocuklar lehine anlamlı değişimler gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar yine araştırmada incelenen bir başka alt amaç olarak MindKinder programına katılımın çocukların akran etkileşimlerinde oyunlarına yansımasına göre birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu deney 1 grubunda çocukların oyun etkileşimlerini arttırdığı, oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışlarında azalmaya anlamlı katkısının olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacının yalnızca uygulamacı olarak yer aldığı deney 2 grubunda ve kontrol grubunda çocukların akran oyun etkileşimlerinde, oyunun bozulmasında ya da oyundan kopma davranışında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Bu durum çocukların akran etkileşimleri bakımından ön test puanları ile birlikte düşünüldüğünde; deney 2 grubunun MindKinder program uygulamaları öncesinde oyun etkileşiminin hem deney 1 hem de kontrol grubuna göre daha yüksek olmasına karşın program sonunda deney 1 grubunun kendi içinde ilerleme kaydetmesinin yanı sıra kontrol grubuna göre de anlamlı değişim gösterdiğini söylemek mümkündür. MindKinder program uygulaması öncesinde oyundan kopma davranışının diğer gruplara göre daha fazla görüldüğü deney 1 grubunun program uygulaması sonunda diğer gruplara göre anlamlı fark kat edemese de kendi içinde anlamlı ilerleme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre MindKinder programına katılımın çocukların akran etkileşimlerinde oyun etkileşimini arttırmaya, oyunun bozulmasının ve oyundan kopmanın azalmasına katkısının olduğu söylenebilir. Ancak bu durumun daha anlamlı biçimde ortaya çıkmasında yine uygulamacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olmasının etkisinin olduğu göz ardı edilmemelidir.

Bilinçli farkındalık çalışmalarının çocukların akran oyunlarında, kurdukları ilişkilerde etkili bir unsur olarak empati kurmalarındaki değişimini Schonert-Reichl ve arkadaşları (2015) ilkokul öğrencileriyle incelemiştir. Mindfulness ve sosyal-duygusal

öğrenme programı (M-SEL) uygulamasına katılan ilkokul çocuklarının çocukların empati düzeylerinde anlamlı artış görülmüştür (Schonert-Reichl vd. 2015). Yine ilkokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, çocuklar üzerinde 10 haftalık sınıf temelli Mindfulness Education (ME) programının uygulanmasının sonuçları olarak, ME programına katılan öğrencilerin, öğretmen gözlemlerine göre empati ve sosyal yeterlilikte anlamlı gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların arkadaş ilişkileri ve sınıf içi olumlu sosyal davranışları artmıştır ve saldırgan ve uyumsuz davranışları azalmıştır (Schonert-Reichl, Lawlor, 2010). 60-72 aylık 35 çocuk üzerinde gerçekleştirilen "Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı", 8 hafta boyunca haftada 3 gün uygulanmıştır. Nitel analiz sonuçlarına göre, deney grubundaki öğretmenler, programın çocukların duygusal zekâ gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Araştırmada duygusal zeka becerileri olarak; duyguları tanıma ve adlandırma, duyguların bedende oluşturduğu değişiklikleri fark etme, başkalarının duygularını anlama, öfkelendiğinde sakin kalabilme, duygular arasındaki geçişleri gözlemleyebilme, duyguların kalıcı olmadığını kavrayabilme ve empati kurabilme gibi alanlarda olumlu etkiler gözlenmiştir. Araştırmacıların gözlemleri de nicel veriler ve öğretmen görüşleriyle uyumlu sonuçlar ortaya koymuştur (Aydın ve Özbey 2023).

Çocuklar arasında kurulan etkileşimi incelemeye odaklanan çalışmalardan birinde çocuklar sınıf öğretmeni tarafından uygulanan 12 haftalık bilinçli farkındalık oturumlarına katılmıştır. Söz konusu oturumlarda çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalar nefes, odaklanma, empati, şükretme gibi temaları içeren "Paws b" bilinçli farkındalık programı; çocukların yardımseverlik, sınıf içi olumlu ilişkiler ve sosyal popülerliklerinin artmasına katkı sağlamıştır. Programa katılan çocuklar kendilerini empati ve öz-farkındalık becerileri bakımından değerlendirdiklerinde; program uygulamaları öncesi ve sonrasında anlamlı değişim gözlenmemiştir. Bunun yanı sıra programa katılım öncesi ve sonrasında çocukların paylaşma davranışlarında da bir değişim olmamıştır (Crompton vd. 2024). Kanadalı eğitimci-nöropsikolog Kim Schonert-Reichl ve ekibi tarafından geliştirilen, okul tabanlı bir bilinçli farkındalık (mindfulness) programı olan MindUp programı 12 hafta süren, haftada 1 kez 40-50dk süren günlük olarak 3 er dakikalık nefes egzersizlerini içeren bu programın uygulama

sonuçları incelendiğinde, MindUP programına katılan öğrencilerde, programa katılmayanlara kıyasla sosyal-duygusal gelişim, davranışsal düzenleme ve bilişsel işlevlerde anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğrencilerin empati kurma becerileri, başkalarının duygularını anlama ve yardımsever davranışlarda bulunma düzeyleri artmıştır. Öğretmen ve akran gözlemlerine göre bu öğrenciler daha paylaşımcı, düşünceli ve iş birliğine yatkın olarak değerlendirilmiştir (Schonert-Reichl vd. 2015). İki farklı bilinçli farkındalık programına katılan çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerinde olumlu değişimler olduğu açıkça ortadadır. Ancak iki programın uygulamalarında çocukların gelişimleri bakımından farklı alanlarda ilerlemeler sağlanmış olması; uygulanan programların odak noktasının bilinçli farkındalık olmasına karşın bu süreci deneyimleyen çocukların özellikleri, ailelerinin özellikleri gibi bireyden aile çevresine, sosyal yaşama ve kültürüne yayılan halkalar dahilinde mevcut olan farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çocukların deneyimlediği bilinçli farkındalık uygulamalarının sürekliliğinin önemli olduğunu ve zamanla yaşanılan değişimlerin kalıcılığının daha fazla olabileceğini söylemek mümkündür.

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasının Türkçe alan yazınına kazandırılması ve programın okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarına, psikolojik iyi oluşlarına ve akran oyun davranışlarına olan etkisinin incelenmesini amaçlayan araştırmadan elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır. Bu süreçte araştırmacının konu hakkında öne çıkan ve gelecek araştırmalarda ele alınabilecek düzenlemelerle ilgili önerilerine aşağıda yer verilmiştir.

- MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasının daha çok çocuğun katılımıyla uygulamaların yapılması önerilmektedir.
- Bilinçli farkındalık temelli uygulamaların küçük çocuklarla yapılabilmesi için ulusal alan yazında nispeten sınırlı kaynağın olduğu belirlenmiş olup; bu anlamda kaynakların zenginleştirilmesi, MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasının farklı yaş gruplarındaki çocuklarla tekrarlanması önerilmektedir.
- MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasının tekrarlandığı çalışmalarda uzun vadeli etkilerinin incelenmesi ve boylamsal süreçlerin takip edilmesi önerilmektedir.
- MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasında yer alan etkinliklerin farklı yaş gruplarıyla pratik edilerek deneyimlenmesi ve bir okulda yer alan tüm okul öncesi eğitim gruplarında uygulanarak sınıf ve okul iklimindeki değişimin gözlemlenmesi önerilmektedir.
- Bilinçli farkındalık temelli uygulamaların sosyal duygusal öğrenme ile birleştirilerek çocuklara sunulmasının çocukların iyi oluşlarına, davranışlarına ve akran ilişkilerine katkısı ortaya konmuştur. Bu bağlamda okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenlerin etkinliklerine sesli rehberlik uygulamaları, mandala çalışmaları gibi uygulamaları dahil etmesi önerilmektedir.

- MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasında yer alan sesli rehberlik uygulamalarında yer alan dramatizasyonlar, nefes çalışmaları, sessizlik ve dikkat çalışmaları gibi uygulamaların özellikle sınıf ortamında yapılması ve sınıflarda çocuklara bu uygulamaları deneyimlemelerini sağlayacak geçici merkezlerin kurulması, buna uygun materyallerin sınıfta yer alması önerilmektedir.
- Bilinçli farkındalık uygulamaları çocukların kendilerinde ve ilişkilerinde sosyal gelişimleri anlamında olumlu değişimler meydana getirmektedir. Davranış problemleri azalmakta, sosyal becerileri artmakta, oyunları sırasında sergiledikleri davranışlarda yıkıcı etkisi olan davranışları azalarak kurdukları etkileşim artmaktadır. Bu özellikleriyle bilinçli farkındalık uygulamalarının özellikle güne başlama zamanında sınıflarda uygulanmasının çocukların günlük rutinlerine, gün boyu geçirecekleri yaşantılarda verecekleri tepkilere ve kendilerini düzenleme davranışlarına olumlu katkılarının olmaktadır. Bu bağlamda güne çocukların bilinçli farkındalığını destekleyen uygulamalarla başlanması önerilmektedir.
- MindKinder Bilinçli Farkındalık Programı Türkçe Kısaltılmış Uyarlamasının kullanıldığı araştırmalarda alan yazında vurgulunan beceriler olarak; çocukların öz düzenleme becerileri, yürütücü işlevleri gibi becerilerine olan katkısının incelenmesi önerilmektedir.
- Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla gerçekleştirilecek bilinçli farkındalık temelli uygulamaların etkililiğinin ve kalıcılığının artarak çocukların yaşamlarına daha güçlü etki büyüklüğü yaratan değişimlerin sağlanması üzere; sınıflarda gerçekleştirilecek uygulamaların çeşitlendirilmesi, farklı materyal ve içeriklerin sunulması önerilmektedir.
- Bilinçli farkındalık temelli uygulamaların sınıf öğretmenlerince yapılması, oturumların uygulanabilirliğini arttıran en önemli unsurlardandır. Sınıflarda öğretmen liderliğinde gerçekleştirilecek uygulamaları sağlamak üzere öğretmen eğitimleri verilmelidir.

- Öğretmenlerin bilinçli farkındalık pratiklerini deneyimlemeleri sınıf iklimine olumlu katkı yapmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin kendi yaşamlarına kolaylıkla entegre edebilecekleri bilinçli farkındalık temelli uygulamaların öğretmenlerle paylaşılması önemlidir.
- Bilinçli farkındalık temelli uygulamaların sınıflarda düzenli olarak gerçekleştirilmesi hem öğretmenler hem de çocuklar bakımından sürdürülebilir olması önemlidir.
- Bilinçli farkındalık uygulamalarını deneyimleyen çocukların bu uygulamaları kendi yaşamlarında, kurdukları ilişkilerde hayata geçirebilmesi için etraflarındaki diğer yetişkinler olarak öğretmenleri ve anne babalarının da bilinçli farkındalık hakkında bilgi, farkındalık sahibi olmasının ve uygulamalar yapmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Eğitim politikası yapıcıların, bireyin bilgiye kolaylıkla eriştiği çağımızda sosyal gelişimine yatırım yapmak üzere bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programlarına her kademedeki eğitim programlarında daha fazla yer veren anlayışı benimsemesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abed, N., Pakdaman, S., Heidari, M. & Tahmassian, K. (2016). Developing psychological well-being scale for preschool children. *Global journal of health science, 8(11),* 104-111. doi:10.5539/gjhs. v8n11p104

Ahmetoğlu, E., Acar, i. H., ve Aral, N. (2017). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö) uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1)*, 104-119.

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., ve Aral, N. (2016). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formunun (Pıpps-P) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. 11(9): 31-52.

Ak, Ç. (2021). *Ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya Üniversitesi.

Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi.*

Arslan-Çiftçi, H. (2021). Duygusal gelişim. Ed. Emine Ahmetoğlu ve Ezgi Akşin Yavuz. *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde s. 161-184. Nobel.

Arslan-Çiftçi, H., Uyanık, G. ve Acar, İ. H. (2021). *Erken çocuklukta yürütücü işlevler kuramsal temeller ve örnek etkinlikler.* Nobel.

Artut, Ö. G. K. (2004). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1).*

Aslan, Ö. M. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(3)*, 897-910.

Atalay, Z. (2021). *Mindfulness. Bilinçli farkındalık, farkındalıkla anda kalabilme sanatı.* (9. Baskı) İnkılap Yayınları.

Atan, A. (2020). 5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü.

Atan, A., Buluş, M. (2021). Çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 54(54),* 97-128.

Aydın A. & Özbey, S. (2022). Bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli eğitim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların yönetici işlev düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 64*, 441-465. Doi: 10.21764/maeuefd.1106205

Aydın, A., & Özbey, S. (2023). Farkandalık (mindfulness) eğitim programi'nin okul öncesi dönem çocuklarin duygusal zekâ düzeylerine etkisinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal, 7(3),* 118-138.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice, 10(2),* 125.

Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, *7*(1), 59-67.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Prentice-Hall.

Bayındır, D., Ünsal, F. Ö., Acar, İ. H. (2021). Davranışın gelişimi ve öğrenilmesi. Ed. Dilan Bayındır, Fatma Özge Ünsal ve İbrahim Hakkı Acar. *Erken çocukluk döneminde çocuğun davranışını anlama ve yönlendirme* içinde s. 14-25. Hedef.

Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2007). Indicators of children's well being: what should be measured and why? *Social Indicators Research, 84,* 249-250.

Berti, S. & Cigala, A. (2020): Mindfulness for preschoolers: effects on prosocial behavior, self-regulation and perspective taking. *Early Education and Development,* DOI: 10.1080/10409289.2020.1857990

Bıyıklı, C., Işık, P. R. & Doğan, D. (2020). Bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat gelişimlerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1): 1-35. Doi: 10.19171/uefad.458450

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice, 11(3),* 230.

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). *School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach.* Annual Review of Psychology, 66, 711–731.

Bockmann, J.O., & Yu, S.Y. (2023). Using mindfulness-based ınterventions to support self-regulation in young children: a review of the literature. *Early Childhood Education Journal, 51,* 693–703 (2023). https://doi.org/10.1007/s10643-022-01333-2

Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development.* Routledge.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and ınternalizing behavioural adjustment from early childhood through early adolescence: developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22,* 717-735. https://doi.org/10.1017/S0954579410000416

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry, 52(4),* 664–678. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x

Bowlby, J. (2008). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic books.

Breen, A. (2023). Expanding mindfulness practice creates benefits from classrooms to school systems. University of Virginia Today, Research and Discovery.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education, 3(2)*: 37–43.

Burgdorf, V., Szabó, M. & Abbott, M. J. (2019). The Effect of mindfulness ınterventions for parents on parenting stress and youth psychological outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 10*. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.01336

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.

Butzer, B., Day, D., Potts, A., Ryan, C., Coulombe, S., Davies, B., Weidknecht, K., Ebert, M., Flynn, L., & Khalsa, S. B. (2014). Effects of a classroom-based yoga intervention on cortisol and behavior in second- and third-grade students. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine, 20(1)*, 41-49.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Bıyıklı, C., Işık, P. R., ve Doğan, D. (2020). Bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat gelişimlerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1)*, 1-36.

CASEL (2020). CASEL's sel framework: What are the core competence areas and where are they promoted?

Carmody, J., & Baer, R. A. (2009). How long does a mindfulness-based stress reduction program need to be? A review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Journal of clinical psychology*, *65*(6), 627-638.

Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S. & Fabbro, F. (2016). Mindfulness-oriented meditation for primary school children: effects on attention and psychological well-being. *Frontiers in Psychology, 7*;7:805. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00805.

Cirhinlioğlu, F. G. (2015). Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı. Nobel Akademik Yayıncılık.

Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. European *Journal of Special Needs Education, 26(1)*, 71–86. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543547

Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M., & Villemonteix, T. (2024). Promoting psychological well-being in preschoolers through mindfulness-based socio-emotional learning: A randomized-controlled trial. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, *52*(10), 1487–1502. https://doi.org/10.1007/s10802-024-01220-x

Cousins, L. S. (1996). The dating of the historical Buddha: A review article. *Journal of the Royal Asiatic society*, *6*(1), 57-63.

Crompton, K., Kaklamanou, D., Fasulo, A. et al. (2024). The effects of a school-based mindfulness programme (paws b) on empathy and prosocial behaviour: a randomised controlled trial. Mindfulness 15, 1080–1094.

Çakır, S., ve Gültekin Akduman, G. (2023). Annelerin bilinçli farkindaliklari ile okul öncesi dönem çocuklarinin kaygi düzeyleri ve arkadaşlik becerileri arasindaki ilişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(1),* 73-93.

Çelik, S. B. (2020). Erken çocukluk döneminde görülen davraniş problemleri ve bunun incelenmesi. *The Journal of Social Sciences, 49,* 531-540.

Çollak, N. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri* [Yüksek Lisans Tezi].

Dariotis, J. K., Cofie, L., Hinton, T., Thomas, D. M., Williamson, A. A., & Dagenbach, D. (2025). Mindful movement programs in preschool classrooms: Protocol for a pilot randomized controlled trial. *Contemporary Clinical Trials Communications, 40,* 101179. https://doi.org/10.1016/j.conctc.2025.101179

Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic medicine, 65(4),* 564-570.

De Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & 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.

Deniz, M. E., Erus, S. M., ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 7(47),* 17-31.

Dhanabhakyam, M. & Sarath, M. (2023). Psychological wellbeing: a systematic literature review. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology, 3*(1):603-607. Doi: 10.48175/IJARSCT-8345

Diener, E., ve Diener, C. (1996). Çoğu insan mutludur. *Psikoloji Bilimi, 7(3),* 181-185. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x

Diener, E., & Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological science, 13(1),* 81-84.

Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology, 39*(4):391-406. DOI: 10.1177/008124630903900402

Doctoroff, G. L., Arnold, D. H. (2004). Parent-rated externalizing behavior in preschoolers: The predictive utility of structured interviews, teacher reports, and classroom observations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33(4),* 813-818.

Duff, C. (2024). The Implementation of mindfulness in early childhood: diversity in the uses and functions of mindfulness and what this may mean for children's well-being. *Mind, Brain and Education*. Doi: 10.1111/mbe.12399

Dufrene, B. A., Doggett, R. A., Henington, C., & Watson, T. S. (2007). Functional assessment and intervention for disruptive classroom behaviors in preschool and head start classrooms. *Journal of Behavioral Education, 16,* 368-388.

Durgut, R., Aktepe İleri, B. N., İskender, M. ve Demir, Ş. (2024). Türkiye'de bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Sistematik bir derleme. *International Journal of Düzce Educational Sciences, 2(1),* 71-85. https://doi.org/10.62195/ijdes.1483034

Eisenberg N, Spinrad TL, Eggum N.D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review Clinical Psychology, 6*:495-525.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erten, C. ve Güneş, G. (2024). Social behaviour changes via mindfulness practices in early childhood. *Children and Youth Services Review, 158*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107452

Erwin, E. J., Robinson, K. A., McGrath, G. S., & Harney, C. J. (2017). It's like breathing in blue skies and breathing out stormy clouds: mindfulness practices in early childhood. *Young Exceptional Children, 20(2),* 69-85.

Farver, J. A. M., Kim, Y. K., & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean-and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development, 66(4),* 1088-1099.

Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research, 80,* 5–29

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & 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.

Foody, M. & Samara, M. (2018). Considering mindfulness techniques in school-based anti-bullying programmes. *Journal of New Approaches in Educational Research, 7*(1):3-9. Doi: 10.7821/naer.2018.1.253

Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight journal, 22(3),* 24-29.

Greenberg, M. T. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/928.269

Göl-Güven, M. (2021). *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme.* Yeniinsan.

Güder, S. Y., Alabay, E., ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online, 17(1),* 414-430.

Güldal, Ş. (2019). Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi.

Güler, N., Özen, S. (2022). Okul öncesi dönemde sosyal beceri destek programinin etkililiği: mindfulness temelli bir uygulama. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 6(1),* 24–40.

Gündoğan, N. A. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının bireylerin obsesif kompulsif belirti düzeylerine etkisi.* Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul

Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1),* 133-144.

Haines, B. A., Hong, P. Y., Immel, K., Lishner, D. A. (2023).The mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers: an applied multi-site randomized control trial. *Mindfulness, 14*(1), Doi: 10.1007/s12671-023-02210-8.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes. *Child Development, 72*(2), 625–638.

Harter, S., Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child development*, 1969-1982.

Hatch, A. (2020). *Ebeveynler için farkındalık.* Çev. Cumhur Özkaya. Sola Unitas.

Hwang, Y.S., Noh, J. E., Medvedev, O. N., Singh, N. N. (2019). Effects of a mindfulness-based program for teachers on teacher wellbeing and person-centered teaching practices. *Mindfulness 10,* 2385–2402.

Işık, E., Demircioğlu, (2020). Bilinçli farkındalık aile eğitim programının ebeveynlerin bilinçli farkındalıkları, yetkinlik algıları ve iletişim düzeyleri ile çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi.

Jennings, P., Lantieri, L. & Roeser, R. W. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness. Approaches for teachers and students. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, A. Higgins-D'Alessandro (Eds). Handbook of Prosocial Education (pp 371- 397). Rowan & Littlefield: Lanham, Maryland.

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General hospital psychiatry, 4(1),* 33-47.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future.

Kabat-Zinn, J. (2005a). Wherever you go, there you are. Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2005b). Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness. Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness, 6,* 1481–1483.

Kabat-Zinn, J. (2021). *Mindfulness'ın iyileştirici gücü.* Diyojen Yayınları.

Kaiser-Greenland, S. (2020). *Çocuklar için farkındalık.* Pegasus.

Karaman, K. (2024). *Bilinçli farkındalık (mindfulness) eğitimi alan çocukların ebeveyn görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology, 82(6),* 1007.

Kiken, L., G., Lundberg, K. B., Fredrickson, B. L. (2017) Being present and enjoying it: Dispositional mindfulness and savoring the moment are distinct, interactive predictors of positive emotions and psychological health. *Mindfulness, 8*(5):1280-1290. Doi: 10.1007/s12671-017-0704-3

Kinsner, K. Hackbert, L. (2024). Mindfulness for Early Childhood Educators.

Koçak, F. G. (2023). Bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Koçyiğit, S., Yılmaz, E., ve Sezer, T. (2015). 60-72 Aylik çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasindaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Journal of Education, 12(1),* 209-218.

Körükcü Ö., Kukulu K. (2015). Beden-zihin-ruh bütünlüğünü korumaya yönelik bir program: farkindalik temelli stres azaltma programı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 7(1):*68-80. doi:10.5455/cap.20140504031811

Küçük, M. (2020). *Yetişkinlerin öz şefkat, bağlanma stilleri ve psikolojik iyi oluş özelliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kılıç, K. M., Aytar, F. A. G. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 42*(191).

Kıran Gen, K. (2020). Exploring effectiveness of 8 weeks modified mindfulness-based stress reduction (MBSR) program on mindfulness, perceived stress, psychological capital, rumination and psychological flexibility, moderated by personality traits.

Lee, R. L. T., Lane, S. J., Tang, A. C. Y., Leung, C., Louie, L. H. T., Browne, G., & Chan, S. W. C. (2020). Effects of an unstructured free play and mindfulness intervention on wellbeing in kindergarten students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(13), 4717. https://doi.org/10.3390/ijerph17134717

LeMoyne, T., Buchanan, T. (2011). Does “hovering” matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum, 31(4),* 399–418. https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038

Lertladaluck, K., Suppalarkbunlue, W., Moriguchi, Y., & Chutabhakdikul, N. (2021). School-based mindfulness intervention improves executive functions and self-regulation in preschoolers at risk. *The Journal of Behavioral Science*, *16*(2), 58-72.

Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. (2016). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education, 61*, 132-141.

Luby, J.L., Belden, A.C. & Spitznagel, E. (2006), Risk factors for preschool depression: the mediating role of early stressful life events. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47:* 1292-1298. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01672.x

Malboeuf-Hurtubise, C., Taylor, G., Mageau, G. A., Joussemet, M., Lacourse, E., Desautels, J., & Camden, C. (2020). A mindfulness-based intervention combined with philosophy for children to promote mental health and wellbeing in preschool children: A waitlist-controlled cluster randomized trial. *Frontiers in Psychiatry, 11,* 510320. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.510320

Marjan, F., Siavash, T., Isaac-Rahimian, B. (2019). Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Child on Bullying Behaviors among Children. *International Archives of Health Sciences* *6*(1):52-57. DOI: 10.4103/iahs.iahs_54_18

Mashburn, A. J., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child Development*, *79*(3), 732–749.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 2*, 21-28.

Mayo Clinic Staff. (2023). Mindfulness Exercises. Mayo Clinic.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A.,& Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. Mindfulness, 3, 291-307.

Mercan, N. ve Doğan, R. (2022). Bilinçli farkındalık. Ed. Müdriye Yıldız-Bıçakçı ve Zeynep Apaydın-Demirci. *Sosyal ve duygusal öğrenme: gelişimsel bakış açısıyla* içinde s. 215-230. Nobel.

Mische Lawson, L. A., Cox, J., & Blackwell, A. L. (2012). Yoga as a classroom intervention for preschoolers. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 5(2),* 126-137.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49–100.

Moreno Gómez, A. J., 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. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0956-6

Moreno Gómez, A. J., Luna N., P., & Cejudo, J. (2020). Promoting school success through mindfulness based interventions in early childhood education: MindKinder programme. *Revista de Psicodidáctica, 25(2),* 136–142.

Moreno-Gómez, A., Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a mindfulness-based social–emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness, 10,* 111–121.

Moreno-Gómez, A., Luna, P., & Cejudo, J. (2020). Promoting school success through mindfulness-based interventions in early childhood. *Revista de Psicodidáctica (English ed.), 25(2),* 136-142.

Moreno-Gómez, A., Luna, P., & Cejudo, J. (2020). Promoting school success through mindfulness-based interventions in early childhood. *Revista de Psicodidáctica, 25(2),* 136-142.

Mussen, P., Rutherford, E. (1963). Küçük çocukların cinsiyet rolü tercihleri ile ilişkili olarak ebeveyn-çocuk ilişkileri ve ebeveyn kişiliği. Çocuk Gelişimi, 589-607.

Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology, 21(1),* 99-125.

Naveen, K. V., Nagendra, R. N. H. R., & Telles, S. (1997). Yoga Breathing through a particular nostril increases spatial memory scores without lateralized effects. *Psychological Reports, 81(2),* 555-561.

Nelson, R. R. (2000). *The sources of economic growth*. Harvard University Press.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları.* Epsilon.

Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological bulletin, 128(1),* 3.

Önal, Ş. N. (2021). Çocuklarda yoganin fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişime katkisinin incelenmesi. *Academic Developments on Health Sciences, 16*,271.

Örün, D. (2019). *Nefes egzersizinin stres hormonlarına etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi].

Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasinifi davraniş ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalişmasi ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özcan, M. (2024). Okul temelli bilinçli farkındalık programının 48-72 aylık çocukların okul olgunluğuna etkisi. Gazi Üniversitesi.

Paslı, H. & Temel, F. (2024). Bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların öz düzenleme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(2): 36-48. Doi: 10.51725/ etad.1514631

Paz, R., & Davidovitch, N. (2025). Mindfulness influence on psychological wellbeing: in search of cultural adaptations. *Frontiers in Psychology, 16,* doi: 10.3389/fpsyg.2025.1550949

Peker, A., ve Olgan, R. (2022). 3-14 Yaş arasındaki çocuklara yönelik yoga uygulamalarinin sistematik analizi. *Yaşadıkça Eğitim, 36(2),* 358-383.

Perry-Parrish C, Copeland-Linder N, Webb L, & Sibinga E. M. (2016). Mindfulness-based approaches for children and youth. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 46*(6):172-8. doi: 10.1016/j.cppeds.2015.12.006

Phan, M. L., Renshaw, T.L., Caramanico, J., Greeson, J.M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., Doppelt, N., Tai, H., Mandell, D.S., Nuske, H.J. (2022). Mindfulness-based school interventions: A systematic review of outcome evidence quality by study design. *Mindfulness, 13*(7):1591-1613. doi: 10.1007/s12671-022-01885-9.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation/Academic*, 451-501

Porges, S. W. (2009). The polyvagal theory: new insights into adaptive reactions of the autonomic nervous system. *Cleveland Clinic Journal of Medicine, 76*(2): 86-90. doi: 10.3949/ccjm.76.s2.17.

Porges SW. Polyvagal Theory: A Science of Safety. *Frontiers in Integrative Neuroscience, 10*(16). Doi: 10.3389/fnint.2022.871227

Rechtschaffen, D. (2014). *The Way of Mindful Education: Cultivating Well-Being in Teachers and Students*. W. W. Norton & Company.

Rose, S., Gilbert, J., & Richards, M. (2021/2016). Erken çocuklukta sağlık ve iyi oluş Çev. Nalan Kuru, Serap Erdoğan ve Bülent Madi. Sola Unitas Yayınları.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Wiley.

Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological inquiry, 14(1),* 71-76.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology, 57(6),* 1069.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *current directions in psychological science,4(4),* 99-104. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395

Schonert-Reichl, K. A., & 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,* 137-151.

Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). Mindfulness and social-emotional learning in education: Cultivating resilient and compassionate learners. The Guilford Press.

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & 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.

Schonert-Reichl, K.A., & Weissberg, R.P. (2014). Social and emotional learning: children. In: Gullotta, T.P., Bloom, M. (eds) Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion. Springer, Boston, MA.

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.

Semple, R. J., Reid, E. F., & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 19(4),* 379-392.

Shiner, R., & Caspi, A. (2012). Temperament and the development of personality traits, adaptations, and narratives. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of Temperament* (pp. 497–516). Guilford Press.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* National Academy Press.

Shukla, P., & Jain, J. (2024). Review paper on mandala as a mindfulness tool and its consequent implications on stress management and improved focus. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(5), 7639–7645. https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4220

Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 17–35). Springer.

SOP, A., & HANÇER, B. (2024). Effects of Mindfulness-Based Practices on Children's Self-Regulation: A Review on Early Childhood Research. *Hayef: Journal of Education/Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, *21*(1).

Spencer-Oatey, H. ve Franklin, P. (2012). Kültür nedir. Alıntıların bir derlemesi. *GlobalPAD Temel Kavramlar, 1(22),* 1-21.

Synder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press

Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and therapy, 33(1)*, 25-39.

Temiz, T. N., ve Çiftçi, G. E. (2023). İş yaşamında bilinçli farkındalık. Özgür Yayınları.

Teubert, D., & Pinquart, M. (2010). The association between coparenting and child adjustment: A meta-analysis. *Parenting: Science and practice*, *10*(4), 286-307.

Tsang, S. C. H., Mok, E. S. B., Lam, S. C., & Lee, J. K. L. (2012). The benefit of mindfulness-based stress reduction to patients with terminal cancer. *Journal of clinical nursing, 21(17-18),* 2690-2696.

Tunçeli, H. İ., ve Zembat, R. (2017). The importance and assessment of early childhood development. Journal of Education, *Theory and Practical Research, 3(3),* 1-12.

Türkkent, E. (2023). *Bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi* [Doktora tezi,] Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.

Türkseven, F. (2022). *Bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerilerine olan etkileri*. Yüksek Lisans Tezi.

Unicef (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Erişim tarihi: 12.12.2024 Erişim adresi: https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme

Unicef (2018). *Learning through Play: Strength-ening Learning through Play in Early Childhood Education Programmes.* New York: UNICEF Education Section, Programme Division. https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf

Uzamaz, U. F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(6).*

Ünsal, F. Ö. ve Çelik, H. (2021). Sosyal gelişim. Ed. Emine Ahmetoğlu ve Ezgi Akşin Yavuz. *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde s. 185-222. Nobel

Vaillancourt, G. (2009). *Música y Musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantile.* Narcea Ediciones.

Viglas, M., & Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies, 27,* 1150–1161. Doi: 10.1007/s10826-017-0971-6

Visted, E., Vøllestad, J., Nielsen, M. B., & Nielsen, G. H. (2015). The impact of group-based mindfulness training on self-reported mindfulness: a systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, *6*(3), 501-522.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Harvard University Press.*

Walach, H., Schmidt, S., & Jonas, W. B. (2011). Neuroscience, consciousness and spirituality (Vol. 1). Springer Science & Business Media.

West, M. (1979). Meditation. *The British Journal of Psychiatry, 135(5)*, 457-467.

Wigram, T., Pedersen, I. N., & Bonde, L. O. (2011). *Guia completa de musicoterapia: Teoria, Practica clinica, Investigación y Formación.* AgrupArte Producciones.

Willenbrink, J. B. (2018). *Effects of a mindfulness-based program on children's social skills, problem behavior, and emotion regulation* (Doctoral dissertation).

Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z. & Kabat-Zinn, J. (2022). *İyi hissetme sanatı.* (8. Baskı) Diyojen Yayınları.

Williamson J. B., Porges E. C., Lamb D. G., Porges S. W. (2015). Maladaptive autonomic regulation in PTSD accelerates physiological aging. *Frontiers in Psychology, 5*:1571. 10.3389/fpsyg.2014.01571

World Health Organization. (2004). Promoting mental health: concepts, emerging, evidence, practice (Summary report).

Yaari, M., Sheehan, J., Oberklaid, F. & Hiscock, H. (2019). Early Minds: Erken öğrenme merkezlerinde bir farkındalık programının pilot randomize kontrollü denemesi. Pilot ve Fizibilite Çalışmaları, 5, 1-10.

Yıldırım, M. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli akran ilişkisi programı önerisi.*

Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Yıldız-Bıçakçı, M. ve Apaydın-Demirci, Z. (2022). *Sosyal ve duygusal öğrenme: gelişimsel bakış açısıyla.* Nobel.

Yıldızhan, Ö. (2019). Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi. Bahçeşehir Üniversitesi.

Zelazo, P. D., & 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.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist, 33(2-3),* 73-86. https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press.

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness, 6,* 290-302.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Belgesi

Evrak Tarih Sayısı: 29.02.2024-608397

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04-608397 29.02.2024
Konu : Kararlar

Sayın Doç. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Damra YURDAKUL tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 28.02.2024 tarihli toplantısında alınan 02/11 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPA7P1S8N Pin Kodu :49962 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:https://www.trakya.edu.tr
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

Ek 2. Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-87085441-605.01-99586107 26.03.2024
Konu : Anket İzni (Damra YURDAKUL)

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 15/03/2024 tarihli ve 615233 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1228235104 numaralı öğrencisi Damra YURDAKUL'ın; Müdürlüğümüze bağlı Edirne Uzunköprü İlçesinde bulunan Özel Bağımsız Anaokulu, Özel Anasınıfı, Resmi Anasınıfı, Resmi Bağımsız Anaokulunda bulunan öğrencilere yönelik **"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik İyi Oluşları Ve Davranışları Üzerinde Bilinçli Farkındalık Temelli Mindkinder Programının Etkisinin İncelenmesi'** konulu veri toplama anket çalışması talebi uygun görüldüğüne ilişkin 25/03/2024 tarihli ve 99509994 sayılı Valilik Onayı ve Veri Toplama Araçları ekte gönderilmiştir.

Anket çalışması kapsamında uygulamaya dahil edilen öğrencilere yönelik gönüllülük esasına dayanılarak, eğitim öğretimi aksatmayarak, kurum müdürlüğünün denetiminde tüm sorumluluğun uygulayıcıda olması, çalışma esnasında onaylı evrakların kullanılması ve araştırma sonunda oluşturulacak raporun basılı ve dijital olarak Müdürlüğümüzle paylaşılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
3- Katılımcı Formu (2 sayfa)
3- Veri Toplama Araçları (18 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Çavuşbey Mah. Hükümet Aralığı Sok No:4
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Mustafa PAMUKÇU
Telefon No : 0 (284) 212 61 22
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: strateji@istirme22@meb.gov.tr
İnternet Adresi:https://edirne.meb.gov.tr Faks:2842126126
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrak.meb.gov.tr adresinden 73f9-acf9-3ab6-a7d0-d187 kodu ile teyit edilebilir.