

**BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME PROGRAMININ
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Ezgi TÜRKKENT

Eskişehir 2023

**BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Ezgi TÜRKKENT

DOKTORA TEZİ

**Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı**

Danışman: Dr.Öğr.Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Kasım 2023**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ezgi TÜRKKENT'in "Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi 07/11/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Temel Eğitim Anabilim dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı	Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	:	
Üye	:	
Üye	:	
Üye	:	
Üye	:	

.....

Enstitü Müdürü

ÖZET

BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

Ezgi TÜRKKENT

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kasım 2023

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA

Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini desteklemek için son zamanlarda eğitim ortamlarında bilinçli farkındalık uygulamaları sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Çalışmanın amacı, Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu araştırma karma araştırma yönteminde temellendirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test, izleme testi ve kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi öğretmenleri, 60-72 aylık 52 çocuk, deney grubu çocuklarının ebeveynleri ile okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak Anket Formu, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılırken, nitel veri toplama aracı olarak Ebeveyn-Öğretmen Görüşme Formu ve Araştırmacı Günlüğü kullanılmıştır. Program, deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca haftada iki gün olmak üzere uygulanmıştır. Müdahale programı bitiminde deney ve kontrol gruplarına son test, 8 hafta sonra da izleme testi uygulanmıştır. Nicel veriler karışık gruplar arası-İçerik varyans analizi ve Post Hoc ile nitel veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. BFTSDÖP'nin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı ve bu anlamlı farklılığın izleyen süreçte devam ettiği görülmüştür. Araştırma, çocukların öz düzenleme becerilerinde önemli iyileşmeler olduğunu, annelerin ve öğretmenlerin de bunu doğruladığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilinçli farkındalık, Sosyal duygusal öğrenme, Öz düzenleme, Okul öncesi eğitim

ABSTRACT

THE EFFECT OF MINDFULNESS-BASED SOCIAL EMOTIONAL LEARNING PROGRAM ON PRESCHOOL CHILDREN'S SELF-REGULATION SKILLS

Ezgi TÜRK KENT

Department of Basic Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, November 2023

Advisor: Lecturer zlem Melek ERBİL KAYA (Ph.D.)

Mindfulness practices have been gaining popularity in educational settings recently, as a way to support preschool children's self-regulation skills. The aim of the study is to examine the effects of Mindfulness-Based Social Emotional Learning Program on the self-regulation skills of preschool children. The study is based on the mixed research method. On the quantitative front, a quasi-experimental design with pretest-posttest, follow-up test and control group was used, whereas the qualitative part of the study employed a case study design. The study group consisted of preschool teachers, 52 children in the 60-72 months age group, the parents of the children included in the experimental group, and the preschool teacher involved. The study employed Questionnaire and Preschool Self-Regulation Scale as quantitative data collection tools, Parent-Teacher Interview Form and the Researcher's Diary were used as qualitative data collection tools. The program was applied to the children in the experimental group two days a week for eight weeks. At the end of the intervention program, a post-test was administered to the experimental and control groups and a follow-up test was administered 8 weeks later. Quantitative data were analyzed using mixed between and within-groups analysis of variance and Post Hoc, and qualitative data were analyzed using content analysis. It was observed that the MBSELP made a statistically significant difference on the self-regulation skills of preschool children and this significant difference continued in the follow-up period. The research shows significant improvements in children's self-regulation skills, which mothers and teachers confirm.

Keywords: Mindfulness, Social emotional learning, Self-regulation, Preschool education

TEŞEKKÜR

Öncelikle ilk teşekkürüm 14 yıllık öğretmenlik serüvenimde bana yaratıcılığı, özgür düşüncüyü, mizahı, şefkati, sabrı, koşulsuz sevgi dilini, geçmişin sıkıntılarından ve geleceğin kaygısından arınıp anı yaşamayı hayatımın merkezine almamı sağlayan tezimin öznesi tüm öğrencilerime. Öğrencisi olduğum ilk günden beri her aşamada sevgi dolu yaklaşımı, bilgisi, tecrübesi ve rehberliği ile akademik hayatıma katkı sunan, yolumu aydınlatan, zor zamanlarda desteğini her daim hissettiğim kıymetli hocam ve sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA'ya sonsuz teşekkürlerimle.

Doktora ders süreci, yeterlilik sınavı, tez izleme komitesi ve savunma jürisi boyunca bilgi ve deneyimlerini her daim güler yüzü ve destekleyici yaklaşımı ile paylaşan sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM ile tez izleme komitesi ve jüri üyesi hocam Prof. Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN'a tezimin her basamağında çalışmama sağladıkları değerli katkılar için çok teşekkür ederim. Jüri üyesi hocalarım Doç. Dr. Dilek EROL ve Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA'ya görüş ve önerileriyle tezimin son halini almasında sağladıkları katkı için teşekkür ederim.

Doktora öğrenim sürecimdeki ilk danışmanım değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Berrin DİNÇ' e çalıştığımız süre boyunca rehberliği ve desteği için çok teşekkür ederim. Doktora öğrenimine beraber başladığımız ve desteklerini esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım Dr. Merve ÖZER'e, Öğr. Gör. Nisan Cansu ERTAN'a, Arş. Gör. Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT'a ve Uzm. Öğrt. Okan ÖZER'e yol arkadaşlıkları için teşekkür ederim. Yine doktora ders döneminde tanıştığım, tezimin tüm aşamasında özellikle de yöntem bölümünde bana sonsuz destek veren, bilgilerini ve görüşlerini benimle paylaşan değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Ahmet BORA ve Öğr. Gör. Muhammed ÜNAL'a ne kadar teşekkür etsem az, iyi ki bu yolda beraberdik. Veri analizi sürecimde bilgisi ile bana yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Murat AKYILDIZ'a ve Dr. Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA'ya teşekkür ederim.

Araştırmamı gerçekleştirdiğim okulun değerli yöneticilerine, çok kıymetli okul öncesi öğretmenlerine, velilerine ve okul personeline süreçteki destekleri için teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu yolda desteğini aldığım değerli çalışma arkadaşlarıma, tüm okul yöneticilerime ve her daim yanımda olduklarını hissettiğim can arkadaşlarıma minnettarım.

Bu zorlu süreçte vazgeçmenin ne demek olduğunu somut bir şekilde yaşadım. Aile tüm duyguları içerisinde barındıran zorlu bir oluşum. Olabilmek ve orada kalabilmek ise gönül işi. Son olarak bu zorlu işin bir şekilde üstesinden gelen, yaşamım boyunca desteklerini benden esirgemeyen, hep yanımda olan anneme, babama en çok da dayanağım olan kız kardeşim Evrim’e sonsuz teşekkürlerimle.

Ezgi TÜRK KENT

Kasım, 2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ezgi TÜRKKENT

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	ii
ŞEKİLLER DİZİNİ	iii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	iv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.2.1. Alt amaçlar	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar	12
2. ALANYAZIN	14
2.1. Öz Düzenlemenin Tanımı.....	14
2.1.1. Öz düzenlemenin kuramsal temelleri	16
2.1.2. Öz düzenlemenin alt boyutları	20
2.1.3. Okul öncesi dönemde öz düzenlemenin önemi	25
2.2. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)	28
2.2.1. Eğitim ortamlarında bilinçli farkındalık.....	30
2.2.2. Sosyal duygusal öğrenme (SEL).....	32
2.2.3. Okul öncesi dönemde sosyal duygusal öğrenmenin önemi	35

2.3. İlgili Araştırmalar.....	36
2.3.1. Yurt dışında yapılmış araştırmalar	37
2.3.2. Yurt içinde yapılmış araştırmalar	41
3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırma Modeli.....	45
3.1.1. Araştırma deseni.....	45
3.1.2. Araştırmanın nicel boyutu.....	46
3.1.3. Araştırmanın nitel boyutu	47
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Nicel veri toplama araçları	53
3.3.2. Nitel veri toplama araçları.....	54
3.3.3. Araştırmacı günlüğü	55
3.4. Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı	55
3.4.1. Planlama aşaması	56
3.4.2. Tasarlama aşaması	57
3.4.3. BFTSDÖP pilot uygulaması	66
3.5. Nicel Veri Toplama Süreci ve Uygulamalar	66
3.5.1. Ön test uygulama süreci.....	66
3.5.2. BFTSDÖP uygulama süreci.....	67
3.5.3. Son test ve izleme testi uygulama süreci.....	67
3.6. Nitel verilerin toplanması süreci	68
3.7. Verilerin Analizi.....	68
3.7.1. Nicel verilerin analizi	69
3.7.2. Nitel verilerin analizi	69
3.8. Geçerlik ve Güvenirlik	72
3.8.1. Nicel boyutta geçerlik ve güvenilirlik	72

3.8.2. Nitel boyutta geçerlik ve güvenirlik.....	73
4. BULGULAR ve YORUM	76
4.1. Nicel Verilere Yönelik Bulgular	76
4.1.1. BFTSDÖP’nın çocukların öz düzenleme becerilerine etkisine ilişkin bulgular	77
4.2. Nitel Verilere Yönelik Bulgular	82
4.2.1. BFTSDÖP verimliliğine yönelik ebeveyn görüşlerine dair elde edilen bulgular	82
4.2.2. BFTSDÖP verimliliğine yönelik öğretmen görüşlerine dair elde edilen bulgular	92
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	100
5.1. Nicel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma	100
5.2. Nitel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma.....	107
5.3. Öneriler.....	114
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	114
5.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	115
KAYNAKÇA.....	117
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Araştırma modelinin simgesel görünümü	47
Tablo 3.2. Araştırma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik veriler	49
Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı	51
Tablo 3.4. Çalışma grubunda yer alan ebeveyn ve sınıf öğretmenine ilişkin demografik veriler	52
Tablo 3.5. BFTSDÖP kapsamında belirlenen öz düzenleme becerileri	56
Tablo 3.6. Belirlenen öz düzenleme becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler	60
Tablo 3.7. Nitel veri setini kodlama örneği	71
Tablo 3.8. Kodlayıcılar arası uyum yüzdeleri	71
Tablo 4.1. Ölçek puanlarının normallik test sonuçları	76
Tablo 4.2. Mauchly's test of sphericity	77
Tablo 4.3. Deney ve kontrol gruplarının OÖÖDÖ ön test-son test-izleme Puanlarının karşılaştırılması	78
Tablo 4.4. Deney ve kontrol gruplarının okul öncesi öz düzenleme ölçeğine ilişkin holm post hoc testi	79
Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarının OÖÖDÖ dikkat/dürtü alt boyutuna ilişkin holm post hoc testi	80
Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarının OÖÖDÖ olumlu duygu alt boyutuna ilişkin holm post hoc testi	81
Tablo 4.7. BFTSDÖP verimliliğine yönelik ebeveyn görüşleri	82
Tablo 4.8. BFTSDÖP verimliliğine yönelik öğretmen görüşleri	93

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Temel CASEL yeterlilikleri	33
Şekil 2. Açıklayıcı (explanatory) sıralı desen modeli	46
Şekil 3. BFTSDÖP verimliliğine yönelik alt temalar	83
Şekil 4. BFTSDÖP verimliliğine yönelik alt temalar	93

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BFTSDÖP:	Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı
MEM:	Milli Eğitim Müdürlüğü
OÖDÖ:	Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği
SEL:	Sosyal Duygusal Öğrenme

1. GİRİŞ

Bireyler, dünyaya geldikleri andan itibaren hem hayatta kalma güdüsü hem de yaşadıkları hayatı daha anlamlı kılma çabası ile sürekli bir öğrenme ve değişim içerisinde dirler. Günümüzde öğrenmenin temellerinin atıldığı ve en hızlı olduğu dönemin, yaşamın sihirli yılları olarak adlandırılan okul öncesi dönem olduğu kabul edilen bir gerçektir. Çocukların gelişim aşamasına ve sosyo-ekonomik bağlamına duyarlı olarak, onlara olumlu, bütünsel gelişimlerini destekleyen deneyimler sağlamada öğretmenler önemli bir role sahiptir. Çocukların mutlu, başarılı ve anlamlı bir öğrenim yaşamı için gerekli olan becerilere sahip olmaları noktasında, öğretmenlerinin desteğine gereksinim duydukları yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının en çok desteğe gereksinim duydukları konuların girişkenlik, iş birliği, sorumluluk, empati ve öz düzenleme becerileri olduğu belirtilmektedir (Koch vd., 2011; Maleki vd., 2019). Ayrıca bu dönemde çocuklar en çok arkadaş edinme, kendisinin ve arkadaşlarının duygularını fark etme ve anlama, oyuncakları, malzemeleri vs. paylaşma, bir etkinlik üzerinde iş birliği içinde çalışma, başladığı işi bitirme, isteklerini erteleyebilme, bekleyebilme, birinin konuşmasını dinleme ve ona uygun şekilde yanıt verme konularında desteğe gereksinim duymaktadırlar (Isquith vd., 2005; McCoy, 2019). Nitekim Sabey vd., (2017) birçok çocuğun, okul bağlamının sosyal, duygusal ve davranışsal taleplerini karşılayabilmeleri noktasında yeterince hazırlıklı olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle hızlı, tempolu ve anlık tatmin odaklı günümüz toplumunda çocukların karşılaştığı birçok zorluktan biri de duygu ve davranışları yönetmektir. Bunun için de öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine gereksinim vardır (Alphonso, Durrani ve Sood, 2019). Öz düzenleme becerileri okula hazırlığın kritik bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Blair, 2002). Duyguları, düşünceleri ve davranışları değiştirmeyi içeren öz düzenleme hem mevcut zamanda hem de geleceğe dönük olarak akademik başarı ve sosyal yeterlilik ile ilişkilidir (Eisenberg, Spinrad ve Smith, 2004). Bu bağlamda duyguları, düşünceleri ve davranışları kontrol etme ve düzenleme yeteneğinin, okuldaki ve yaşamdaki başarı için çok önemli olduğu söylenmektedir (Thierry vd., 2016). Zimmerman (2002) ortaöğretim kademesindeki öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, çocukların öz düzenleme becerilerinden yoksun olduğu bulgusuna ek olarak bu becerilerin öğrenilmesi ve güçlendirilmesinin öğrencinin gelişiminde çok

daha erken başladığını belirtmektedir. Ayrıca erken dönemde edinilen öz düzenleme becerilerinin, uzun vadede başarılı bir uyum için gereken sağlık, öz saygı, mesleki başarı gibi olumlu gelişimsel sonuçları olduğu bildirilmiştir (Moffitt vd., 2011). Booth, Hennessy ve Doyle (2018) çocukluğun erken dönemlerinden itibaren kazanılan öz düzenleme becerilerinin, daha yüksek okul hazır bulunuşluk düzeyi, daha az problemli davranış ve daha düşük kaygı ve depresyon düzeyleri dahil olmak üzere gelişmiş akademik ve sosyal duygusal sonuçlarla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Öz düzenleme becerilerinin akademik başarı ve yaşam başarısı için önemini ortaya koyan araştırmalarla birlikte akademik becerilere ek olarak çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik ilgi de artmaktadır. Çünkü sosyal duygusal becerilerin temeli olmadan, çocukların okuldaki akademik becerilere odaklanmasının çok zor olduğu belirtilmektedir (CASEL, 2018). Öz düzenleme becerilerinin önemi göz önüne alındığında, bu becerileri çocuklara öğretmek, onların bu becerilerini geliştirmelerini sağlamak için uygulanabilecek yöntem ve tekniklerin neler olabileceği düşüncesi bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Öz düzenlemenin önemini gösteren araştırmalar olsa da, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini edinme ve geliştirme konusunda en iyi şekilde nasıl desteklenebileceğini anlamada boşluklar bulunmaktadır. Bilinçli farkındalık müdahalelerinin öz düzenleme becerilerinin kazanılmasını ve geliştirilmesini destekleyebileceğini göstermeyi amaçlayan bu araştırma ile öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocuklarla çalışan diğer yetişkinlerin okul öncesi dönem çocuklarını destekleyebilecekleri bir araç sağlamayı hedeflemektedir.

Çocukların hem akademik başarısı hem de yaşam boyu refahı için öz düzenlemenin önemi göz önüne alındığında, onların öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini sağlayabilecek müdahaleleri belirlemek önemlidir. Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarında bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bilinçli farkındalık, mevcut anda etrafımızda olup bitenler ya da yaşadıklarımız dışında herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimiz tarafından dikkatimiz dağılmadan, şu anda yaptığımız veya düşündüğümüz şeyle derinden ilgilenmek veya konsantre olmak olarak tanımlanabilir (Stevenson, Millings ve Emerson, 2019). Bilinçli farkındalık, kişinin kendi duygusal durumu/durumları hakkında farkındalığını sağlayarak öz düzenleme ile ilgili sorunların ele alınmasına yardımcı olabilir (Alphonso, Durrani ve Sood, 2019). Araştırmalar, bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin okul öncesi dönem çocuklarının

yürütücü işlev becerileri, duygusal kontrol ve hedefleri planlama, organize etme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Thierry vd., 2016). Çocukların yetersiz öz düzenleme becerilerinin okul ortamlarında ortaya çıkardığı zorluk göz önüne alındığında, öğrencileri bu becerilerini geliştirmede desteklemek için bilinçli farkındalık eğitimi gibi potansiyel olarak etkili müdahalelere gereksinim duyulmaktadır (Alphonso, Durrani ve Sood, 2019).

1.1. Problem Durumu

Toplumsal değişimlerdeki hız, bu değişimlerin hızına yetişme, doğasına uyum sağlama ve taleplerini karşılama noktasında çocukları, ebeveynleri ve eğitimcileri bazı güçlüklerle karşı karşıya bırakabilmektedir. Eğitimciler, çocukları mevcut yaşamda, gelecekte ve okul yaşamında başarılı olmak için gereksinim duydukları bilgi ve becerilerle donatma noktasında yetersizlik ve çaresizlik duygusu hissedebilmektedir. Bu bağlamda okullar, çocukları akademik olarak bir üst öğrenime ve iş hayatına hazırlamakla birlikte hızla değişen bir dünyada refah ve medeniyetin sürdürülmesi için çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinden de sorumludurlar (Broderick ve Metz, 2009; Broderick ve Jennings, 2012,). Zins vd., (2007) belirttiği gibi, “Okullar sosyal yerlerdir ve öğrenme sosyal bir süreçtir” (s. 191). Okul, çocukların sadece akademik olarak geliştiği bir yer değil, aynı zamanda onların sosyal ve duygusal olarak büyüdüğü bir yerdir. Bir çocuğun sosyal varlığı ve başkalarıyla ilişki kurma becerisi okul ortamında büyük rol oynar (Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010). Çocuklar, öğretmenleri ve akranlarıyla birlikte iş birliği içinde öğrenirler ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için duygularını kullanabilmelidirler (Denham ve Brown, 2010). Bu beceriler erken yaşta öğretilirse, çocuklar sosyal, duygusal ve akademik olarak gelişmeye devam ederken öz düzenleme becerilerini de tüm süreçte yanlarında taşıyabilirler. Bu bağlamda gerek öz düzenleme becerileri gerek sosyal duygusal öğrenme becerilerdeki yetkinlik, bireyin yaşamını etkili bir şekilde yönetebilmesinin temeli olup dikkati yönlendirebilmeyi, motivasyonun nasıl sürdürüleceğini bilmeyi, başkalarıyla iş birliği içinde çalışmayı, hayal kırıklığıyla baş etmeyi, zorluklar karşısında uygun davranışı gösterebilmeyi ve riskli davranışlardan uzak durmayı kapsar (Broderick ve Jennings, 2012).

Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal öğrenme çok değişkenlidir, gelişimin duygusal, bilişsel ve davranışsal etki alanlarına entegre edilmiş bilgi ve becerilerden oluşur. Örneğin, olayların kişi üzerindeki etkisinin farkındalığını, kişinin duygularını

ifadesini ve duygusal durumunu tanımlamayı, duygu düzenlemeyi içeren duygusal yeterlilik ile (Denham, 1998; Saarni, 1999) dikkat, engelleyici kontrol ve problem çözme gibi bilişsel becerilere hizmet eder (Blair, 2002). Sosyal duygusal öğrenmenin bir başka yönü olan öz düzenleme, başkalarının görüşlerini alma ve problemlili durumlarda düşünme yeteneğini içeren olumlu sosyal davranış için temeldir (Raver vd., 1999; Rudolph ve Heller, 1997; Youngstrom vd., 2000). Bu becerilerin eksikliği hem içselleştirme sorunları hem dışsallaştırma sorunları hem de akran reddine neden olabilmektedir (Cook, Greenberg ve Kusche, 1994; Fine vd., 2003; Schultz, Izard ve Ackerman, 2000). Dolayısıyla davranışsal, duygusal ve bilişsel becerilerin etkin ve başarılı bir şekilde bütünleşmesi, sosyal açıdan yetkin davranışlar ve olumlu akran ilişkileri için oldukça kritiktir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001).

Yaşam boyu öğrenmede sosyal, duygusal ve bilişsel işlevlerdeki yeterlilikler derinlemesine iç içe geçmiş durumdadır. Bu bağlamda, öz düzenleme becerilerinin okul başarısına önemli katkılar sağladığı giderek daha fazla kabul edilmektedir (Flook vd., 2015). Bu tür yeterlilikleri erken çocukluk döneminde geliştirmenin önemi, çocuklukta öz düzenlemenin sağlıklı gelişimi, gelecekteki finansal istikrarı ve yetişkinliğe kadarki süreçte eğitimsel kazanımı öngördüğünü gösteren boylamsal araştırmalarla vurgulanmaktadır (Moffitt vd., 2011). Erken çocukluk döneminde çocukların öz düzenleme becerilerinin hızlı bir oranda gelişmesi nedeniyle bu dönem, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için kritik bir zaman olarak kabul edilmektedir (Berk, 2018; Dereli-İman vd., 2019; Nieminen ve Sajaniemi, 2016; Ziv, Benita ve Sofri, 2018). Öz düzenleme kişinin amaçlarına ulaşması ve esenliğini koruması için duygularını, bedenini ve dikkatini kontrol etme yeteneği (Bockmann ve Yeong Yu, 2022) olduğundan duygu, düşünce ve davranışları değiştirmeyi içermekle birlikte, hem içinde bulunulan zamanda hem de ileriye dönük olarak akademik başarı, sosyal yeterlilik, sosyal duygusal refah, akran ilişkileri, empati ve vicdan gelişimi ile bağlantılı bir kavramdır (Eisenberg, Spinrad ve Smith, 2004 ; Spinrad vd., 2006; Janz, Dawe ve Wyllie, 2019). Ayrıca öz düzenleme, bir kişinin yaşamı boyunca birikimli olarak gelişmeye devam etmektedir (Denboba vd., 2014). Son araştırmalar, özellikle pandemi ile önemli ölçüde çocukların hayatında yer edinen dijital öğrenmenin de önemli öz düzenleme becerileri gerektirdiğini göstermektedir (Limniou vd., 2021). Bu bulgu, erken çocukluk yıllarında bu beceriye bilinçli, sistematik ve yoğun bir şekilde dikkat edilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Montroy vd.,’nin (2016) araştırma sonuçları, çoğu çocuğun anaokulunun sonunda temel öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu ancak bu çocuklardan %35’inin öz düzenleme gelişimlerinin yaşitlarına nazaran en az bir buçuk yıl kadar gerisinde seyrettiğini göstermektedir. Bu nedenle erken çocukluk yılları öz düzenlemenin gelişimi için hassas bir dönem olarak kabul edilerek çocuklara öz düzenlemeyi destekleyecek programlar sağlamak esas olmalıdır (Bockmann ve Yeong Yu, 2022).

Çocukların erken çocukluk döneminde edindikleri beceriler, empati ve şefkat geliştirmelerinde ve kendi duygularını nasıl düzenleyeceklerini öğrenmeleri noktasında önemlidir. Bu temel becerileri geliştirme desteği olmadan çocukların, duygularını düzenleme veya başkalarına karşı zorbalığa yol açabilecek duygularını anlama konusunda zorlanacakları belirtilmektedir (Duperval, 2019). Bu nedenle erken çocukluk döneminin, bu tür becerileri geliştirmek için uygun bir gelişim dönemi olduğu düşünülmektedir. Bear’ a (2008) göre, erken çocukluk döneminde öz düzenlemeyi teşvik etmek, öğrencilerin özerkliğini ve gelecekte sorumlu vatandaşlar olmaya katkıda bulunan davranışlarını geliştirmeye yönelik bir stratejidir. Aynı zamanda duygu, düşünce ve dikkati düzenleyici kaynakları geliştirme ve güçlendirme becerilerinin kazanımı konusunda daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır (Flook vd., 2015). Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerini desteklemek ve teşvik etmek için çocukların, bilinçli farkındalık becerisini öğrenmesi gerektiği belirtilmektedir (Alphonso, Durrani ve Sood, 2019). Son yıllarda giderek artan araştırmalar bilinçli farkındalık müdahalelerinin okul çağındaki çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini göstermektedir (Poehlmann-Tynan vd., 2016). Bu müdahalelerin odağında ise çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı becerilerden olan duygu tanıma, duygu düzenleme ve bakış açısı alma gibi sosyal duygusal öğrenme becerileri vardır (Diamond, Lee, 2011; Zelazo, 2011). Öz düzenleme becerilerini kazandırmak ve geliştirmek için çok çeşitli yaklaşımlar ve müdahaleler olsa da son zamanlarda eğitim ortamlarında bilinçli farkındalık uygulamaları sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Bockmann ve Yeong Yu, 2022). Okul temelli bilinçli farkındalık müdahalelerinin çocuklar üzerindeki etkilerinin incelendiği bir meta analiz çalışmasına göre bu müdahaleler özellikle bilişsel performansın ve strese karşı dayanıklılığın geliştirilmesi üzerinde umut vadetmektedir (Zenner, Herrnleben-Kurz ve Walach, 2014).

Erwin vd., (2017) bilinçli farkındalığı, “kişinin şu andaki uyum duygusunu ve farkındalığını yükselten kasıtlı nefes alma, hareket ve meditasyon” olarak (s. 72), Jon

Kabat-Zinn (1994), “belirli bir şekilde: bilerek, şu anda ve yargısız bir şekilde dikkat vermek” olarak tanımlamıştır (s. 4). Bu zihinsel durumu geliştirmek için planlanan bilinçli farkındalık uygulamaları, tipik olarak meditasyon egzersizlerini ve yemek yeme gibi günlük aktivitelere dikkatli farkındalığın getirilmesini içermektedir. Bu uygulamalar, an be an deneyime karşı yargılayıcı olmayan, meraklı bir tutumla birleştiğinde odaklanmış dikkat ve yürütücü işlevi geliştirmek için tasarlanmıştır (Kabat Zinn, 2003; akt. Schonert vd., 2015, s. 53). Benzer şekilde Karunananda, Goldin ve Talagala’ya göre (2016), “Bilinçli farkındalık uygulamaları, akılda tutma, düşünme, problem çözme ve duygusal denge gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur” (s.2). Bununla birlikte bilinçli farkındalık, duygusal dengenin ve diğer bilişsel becerilerin gelişmesine yardımcı olarak öz düzenlemeyi sağlayabilir. Araştırmalar bilinçli farkındalık uygulama içeriklerinin temelinde, kişinin mevcut durumlara farkındalık getirebilmesi için dikkatini odaklayabilmesi olduğunu göstermektedir. Bu uygulamalarla, tepkiselliğin azaltılması, duyular, duygular ve düşüncelerle ilgili farkındalığın artırılması, farkındalıkla hareket etme gibi öz düzenleme ile ilgili tüm becerilerin teşvik edilmesi amaçlanır (Brown-Iannuzzi vd., 2014).

Öz düzenleme becerilerinin akademik başarı ve yaşam başarısı için önemini vurgulayan kanıtların olması, eğitimcileri akademik becerilere ek olarak çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yöneltmiştir. Ancak henüz erken çocukluk döneminde bu becerileri geliştirmek için en iyi stratejilerin ve yöntemlerin ne olduğu konusunda net bir fikir birliği yoktur (Greenberg vd., 2003). Yapılan bilimsel çalışmalar sınıf ve okul temelli müdahaleler ile çocukların öz düzenleme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, bilinçli farkındalık temelli uygulamalar dahil olmak üzere çeşitli yöntemlerle desteklenerek geliştirilebileceğini göstermektedir (Diamond, Lee, 2011; Durlak vd., 2011; Schonert-Reichl ve Stewart Lawlor, 2010; Viglas ve Perlman 2018). Schonert-Reichl ve Stewart Lawlor’a göre (2010), okul temelli müdahale programlarının birçoğu bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıkları şu şekilde açıklamışlardır;

1. Çocukların sosyal ve duygusal yeterliliğini geliştirmeyi amaçlayan mevcut programların çoğu, içeriklerinde, yapılarında ve uygulamalarında bilimsel teori ve araştırmadan yoksundur.

2. Programlar, sadece bir gelişimsel yeterlilik alanına odaklanmaktadır. Dolayısıyla bir dizi sosyal ve duygusal beceriyi teşvik etmek için kapsamlı bir yaklaşım ortaya koyamamaktadır.
3. Birçok program çok kısa sürelidir ve mevcut okul müfredatına kolayca entegre edilemez ve genişletilemez.
4. Mevcut programların çoğu öncelikle problem davranışları azaltmaya odaklandığı için olumlu kişilik özellikleri geliştirmenin yolları konusunda alandaki son gelişmelere ayak uyduramamaktadır. Belirtilen bu sınırlılıklar araştırmacıları, mevcut eğitim programı ile başarıyla bütünleştirebilecek olan bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarını tasarlamaya ve uygulamaya yöneltmektedir.

Broderick ve Metz'e göre (2009) bilinçli farkındalık eğitimi, "dikkat ve duygu düzenlemeyi destekleyen ayrıca stresi azaltan yaklaşımları tamamlayabilir ve güçlendirebilir" (s.37). Viglas ve Perlman'a göre (2018) okul öncesi dönemde bilinçli farkındalık temelli bir programın uygulanması çocukların mevcut öz düzenleme becerilerini tamamlayacak ve öz düzenleme gelişimlerini destekleyecektir. Bilinçli farkındalık müdahalelerinin temel yaklaşımında, kişinin duygusal durumunun farkına varması, duygularını nasıl düzenleyeceği konusunda daha fazla kendi kontrolünü sağlaması vardır (Britton vd., 2014). Bu gerekçeler doğrultusunda bilinçli farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme kavramlarının öz düzenleme becerileri ile olan ilişkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın problem sorusu ise bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi var mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Alt amaçlar

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin son test puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri puanları izleme testi ölçümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programına katılan deney grubu çocukların öz düzenleme becerilerine programın etkisi hakkında ebeveynleri neler düşünmektedir?
5. Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programına katılan deney grubu çocukların öz düzenleme becerilerine programın etkisi hakkında okul öncesi öğretmeni neler düşünmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların yaş ile artan hareketliliği ve motor becerileri üzerinde kontrolü giderek daha fazla kendi kendine yönetilir hale gelmektedir. Benzer şekilde gelişen özerklik duygusu ve benlik bilinciyle beraber öz farkındalık kazanarak utanç, gurur gibi duygusal birikimlerini geliştirirler (Sroufe, 1995). Bu duygusal gelişim ve artan benlik duygusu, bir eylemi planlama, gerçekleştirme, zihinsel bir temsili akılda tutma, dili duruma uygun kullanarak kendini ifade etme becerileri gibi bilişsel yeteneklerdeki gelişimle de paraleldir (Berger vd., 2007). Bu gelişim sürecinde çocuklar davranışlarını, duygu ve düşüncelerini yönetme konusunda yetişkinlerin rehberliğine gereksinim duymaktadırlar. Biliş, duygu ve davranış izleme ve değiştirme, kişinin amacına ulaşma ve belirli bağlamların bilişsel ve sosyal taleplerine uyum sağlama yeteneği olarak ifade edilen öz düzenleme yapısının anahtar yönünü dikkat oluşturmaktadır (Berger vd., 2007). Başka bir deyişle çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirebilmek için onlara temelde dikkatlerini toplamayı, odaklanmayı ve sürdürmeyi öğretmek gerekmektedir. Bu becerileri öğrenme ve somut bir şekilde bilme yaklaşımı, bilinçli farkındalık eğitimlerinin de temelini oluşturmaktadır. Bilinçli farkındalık, kişinin içinde bulunduğu ana bilerek ve yargılamadan dikkatini vermesiyle ilgili bir algılayış şeklidir (Kabat-Zinn, 2013). Bilinçli farkındalık, görme, işitme, koklama, tat alma ve dokunma duyularına ilişkin duyumsamaları yargısız bir şekilde gözlemlemeyi içerir ve içinde bulunan an'a dikkati vererek o anki deneyimlerle temas biçimde olmakla ilgilidir (Saraç ve Uzun, 2020). Snel'e göre (2016) çocuklar farkındalık alanında minik ustalardır çünkü şimdiki zamanda, mevcut an'da yaşama zekasına sahiptirler. Ona göre var olan bu kapasiteden kendiliğinden ve doğal şekilde yararlanırlar. Ancak çocukların farkındalık becerisi, büyüdükçe geleceği hayal etmeye ve geçmişe dönüp bakmaya başlamaları ile zamanla

kaybedilir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde farkındalık becerilerini desteklemek şimdiki ana dikkati verme, yargısız olma, bağışlayıcı olma gibi varoluşsal insani yapıları pekiştirmek adına da önem taşımaktadır (Saraç ve Uzun, 2020). Ayrıca çocukların duygu ve hoşgörü farkındalığı geliştirmesi ve bunu içselleştirmesi ile kendilerine ve başkalarına empati ve şefkat duyma gelişimlerini de desteklemektedir (Dereli İman vd., 2019). Okul öncesi dönem çocuklarında erken dil, okuryazarlık ve matematik becerileri gibi akademik becerilere vurgu giderek artarken çocukların sosyal duygusal ve davranışsal ve gereksinimlerinin yetersiz kaldığına dair kaygılar da artmaktadır (Bierman, Mathis ve Domitrovich, 2018). Çocukların sosyal duygusal ve öz düzenleme becerilerini geliştirmek ve psikolojik iyi olma biçimini desteklemek için özellikle 3-6 yaş arası kritik bir dönemi işaret etmektedir ve uzun vadede olumlu çıktılara sahiptir (Denham ve Burton, 2003). Okul öncesi eğitimde olumlu akran ilişkileri geliştiren, başkalarıyla iyi geçinebilen, sınıf kurallarını ve rutinlerini takip edebilen, dikkatini verebilen ve zorlu görevler karşısında sebat eden çocukların, okuldan zevk alma, liseden mezun olma, yetişkinlikte sürdürülebilir bir iş bulma olasılıklarının yüksek olduğu bildirilmiştir (Jones, Greenberg ve Crowley, 2015). Bu bağlamda, çocukların sosyal-duygusal ve davranışsal gelişimini, öz düzenleme becerilerini ve okula uyumunu destekleyen programların okul öncesi yıllarda uygulandığında benzersiz bir gelişimsel güce sahip olabileceği belirtilmektedir (Feil vd., 2009). Çocukların bu becerilerini ve psikolojik iyi olma biçimini destekleyen mevcut yaklaşımlar arasında yer alan bilinçli farkındalık uygulamaları hem klinik hem de klinik olmayan çalışmalarda etkililiği ortaya koyulan ve giderek daha fazla araştırmaya konu olan uygulamalardandır (van Agteren vd., 2021). Bu yaklaşımın kökleri, dikkati geliştirmek, konsantrasyon ve içgörü oluşturmak için bir araç olarak bilinçli farkındalık becerisinin geliştirilmesini içeren çeşitli yoga ve meditasyon uygulamalarına dayanmaktadır (Tolbaños-Roche ve Menon, 2021). Bu yaklaşıma dayalı olarak yayınlanan araştırmaların çoğunda uygulanan en önemli müdahale programları, Mindfulness Temelli Stres Azaltma (MBSR) programı (Kabat-Zinn, 1990) ve Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi (MBCT) programıdır (Segal vd., 2002). Bu programlar belirli zihinsel eğitim biçimleri aracılığıyla kişinin öz farkındalığını, öz düzenleme becerisini, prososyal davranışlar ile kişiler arası olumlu ilişkileri geliştiren, stresi azaltarak psikolojik iyi olma biçimini destekleyen sistematik uygulamalardır (Vago ve Silbersweig, 2012). Bilinçli Farkındalık uygulamaları, 21. yüzyılda eğitimin niteliklerini ve hedeflerini geliştirdiği düşünülen uygulamalardır. Bu nitelikler yalnızca

öz düzenleme becerilerini değil, aynı zamanda yaratıcılık ve problem çözme becerileri, empati ve şefkat, benlik saygısı, etik duyarlılık gibi toplum yanlısı davranışları da içermektedir. Bu bağlamda bilinçli farkındalık uygulamaları, çocukların hızla değişen dünya düzeninde gelecekteki zorluklarla başa çıkmalarını, duyarlı, ilgili, inisiyatif alabilen kararlı bireyler olmalarını sağlamaktadır (Shapiro vd., 2008). Bilinçli farkındalık ile ilgili farklı ülkelerde ve farklı yaş gruplarında farklı modelleri inceleyen birçok çalışmadaki bulgular iyi yürütülen programların öğrenciler ve öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılandığını, çocukların psikolojik, zihinsel ve sosyal sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu, refahını iyileştirdiğini ve sağlık harcamalarının genel yükünü azalttığını göstermektedir (Sheinman ve Russo-Netzer, 2021).

Okul öncesi dönemde bilinçli farkındalık, duygusal ve sosyal olgunluğu artıran öz düzenleme becerilerinin gelişimi ile ilişkilidir. Bu dönemde öz düzenleme becerilerini öğretmek için bir yöntem olarak bilinçli farkındalık, öğrenenleri “duygu ve eylem arasında bir duraklama yapmak, bir şeyleri düşünmek, bir plan yapmak ve sabırla beklemek” için cesaretlendirmeyi içerir (Cuncic, 2020, s. 1). Bilinçli farkındalık, açık yüreklilik, merak, nezaket, sabır, azim ve uygulama sırasında ortaya çıkanları kabul etme tutumuyla belirli eğitim teknikleriyle geliştirilir. Böylece, başkalarına saygılı davranarak, kendine ve başkalarına özen göstererek öz düzenlemeyi geliştirir (Brown ve Ryan, 2003; Maloney vd., 2016). Öz düzenleme becerilerine sahip olan çocuklar, dikkatini uzun bir süre toplama, odaklama ve sürdürmede, başladığı işi devam ettirme ve bitirmede, bir yerde uzun süre oturabilmede daha sebatkardırlar (McClelland vd., 2007). Dolayısıyla çocuklara verilecek olan bilinçli farkındalık uygulamaları ile onlardaki öz düzenleme becerilerinin de geliştirilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca çocuklarla ilgili araştırma sonuçları, bilinçli farkındalık temelli uygulamaların öz farkındalığı, dinginliği, öz düzenlemeyi, öz şefkati, nezaketi, başa çıkma becerilerini ve esnekliği geliştirmedeki gücünü göstermektedir (Sheinman ve Russo-Netzer, 2021). Özellikle bu uygulamaların, dikkat kontrolü, duygu düzenleme ve öz farkındalık başta olmak üzere bütünsel bir öz düzenleme sürecine hizmet ettiği belirtilmektedir (Tang, Hölzel ve Posner, 2015). Bilinçli farkındalık ile ilgili farklı ülkelerde ve farklı yaş gruplarında farklı modelleri inceleyen birçok çalışmadaki bulgular iyi yürütülen programların öğrenciler ve öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılandığını, çocukların psikolojik, zihinsel ve sosyal sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu, refahını iyileştirdiğini ve sağlık harcamalarının genel yükünü azalttığını göstermektedir (Sheinman ve Russo-Netzer, 2021). Bu bağlamda

Çalışma kapsamında hazırlanan bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmesi, sosyal duygusal öğrenmeyi desteklemesi, farkındalık temelli başa çıkma stratejileri ile mutluluk ve iyimserlik duygusunu arttırması amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir. Okulların ocukların bütünsel sağlığının korunmasında, yeterliliklerin geliştirilmesinde ve yaşamın zorluklarıyla başa çıkma becerilerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülürse bu ve benzer çalışmalar okul öncesi dönem çocuklarına, öğretmenlere, ailelere ve topluma kapsayıcı ve sürdürülebilir gelişmeler sağlayacaktır.

Benzer şekilde son yıllarda çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye odaklanan uygulamalar arasında sosyal duygusal öğrenme programları yer almaktadır. Okul ncesi dönem çocukları ile yrtlen çalışmalar sosyal duygusal öğrenme programlarının çocukların erken akademik becerilerinde, bakış açısı alma, kişilerarası problem çözme, benlik saygısı, öz yeterlilik gibi sosyal ve duygusal becerilerinde olumlu gelişmeler, problem davranışlarda azalmalar olduğunu göstermektedir (Choles, Roeser ve Mashburn, 2022; Luo vd., 2022). Son yıllarda yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki yetkinliklerinin daha sonraki akademik, sosyal ve psikolojik sonuçları üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Sosyal ve duygusal yeterliliğe sahip olmayan çocukların sosyalleşme fırsatlarının azaldığı, daha fazla reddedilme, geri çekilme, davranış bozuklukları ve başarı sorunları yaşadıkları bildirilmektedir. Okul ncesi eğitimde sosyal duygusal öğrenme becerilerini hedefleyen müdahale programlarının sorunlar henüz ortaya çıkmadan ve şiddetlenmeden önce bu becerileri desteklemek için ideal programlar olduğu düşünülmektedir (McCabe ve Altamura (2011). Buna bağlı olarak güncel çalışmalar yürütücü işlevlerin ve öz düzenlemenin gelişimini desteklediği düşünülen bilinçli farkındalık temelli uygulamaların okul öncesi dönemde sosyal duygusal öğrenme müdahalelerine nasıl yerleştirilebileceğine giderek daha fazla odaklanmaktadır (Feuerborn ve Gueldner, 2019; Ursache, Blair ve Raver, 2012). Bu bağlamda mevcut çalışmada hem araştırma hem de uygulamada bilinçli farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme bakış açılarını bütünleştirmenin çocukların öz düzenleme becerilerini geliştireceğine, eğitim politikalarına ve uygulamalarına daha etkili, dönüştürücü ve sürdürülebilir bir şekilde katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu nedenle bu araştırma;

- Okul ncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ölçülmesi konusunda araştırmacılara ve eğitimcilere bir bakış açısı kazandırması, onların bu konuya

ilgilerini ve dikkatlerini çekmesi ayrıca bu becerilerin desteklenmesinin önemini ortaya çıkarmayı hedeflemesi,

- Bilinçli farkındalık eğitiminin okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerini geliştiren uygulamalar olup olmadığının belirlenmesi,
- Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini ne düzeyde etkilediğini ortaya koyması,
- Çalışma kapsamında oluşturulan bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okullarda, çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirme, destekleme ve sürdürme amacıyla kullanılmasını hedeflemesi,
- Ülkemizde bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi ile ilgili bir çalışmanın olmaması ve böyle bir çalışmanın alan yazına katkı getirmesi bakımından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların tipik gelişim gösterdikleri varsayılmıştır.
2. Çalışmada kullanılacak ölçeklerin geçerli ve güvenilir olup, öz düzenleme becerilerini ölçebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Okul öncesi eğitim alanında çalışan okul öncesi öğretmenleri,
2. Araştırma İzmir ili Bornova ilçesi,
3. Araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar, çocukların ebeveynleri ve okul öncesi öğretmeni
4. 2022-2023 eğitim – öğretim yılı,
5. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları
6. Araştırma kapsamında geliştirilen Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulamaları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenleme; bireylerin belirli kişisel hedeflere ulaşmak amacıyla çeşitli bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel stratejilerden yararlanarak duygu, düşünce ve davranışlarını

planlı ve sistematik olarak kontrol edebilme yeteneğidir (Schunk, 2001; Zimmerman, 2000).

Bilinçli Farkındalık; şimdiki ana sıcak, samimi bir açıklık ve merakla, yargılamadan veya kabul eden bir yaklaşımla, deneyimin anbean gelişmesine dikkat ederek ve kişinin deneyimleriyle isteyerek orada kalmasına yönelik psikolojik kapasite olarak tanımlanabilir (Kabat-Zinn, 2003a; 2005b).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde öz düzenleme, sosyal duygusal öğrenme ve bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramları ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Öncelikle her bir kavram ile ilgili kuramsal bilgilere, ardından bilinçli farkındalık, sosyal duygusal öğrenme ve öz düzenleme ilişkilerine yönelik araştırmalar verilmiştir.

2.1. Öz Düzenlemenin Tanımı

Öz düzenleme ile ilgili ilk makale 1946 yılında Thorne tarafından yazılmış, sonrasında da özellikle son on yılda üzerinde oldukça fazla durulan bir kavram olmuştur (Woodford, 2014). İnsan davranışlarının karmaşık olması ve bu karmaşık davranışları nelerin yönlendirdiği (hedef, motivasyon, kontrol, çaba gibi) noktası araştırmacıları öz düzenleme kavramına yönlendirmiştir. Dürtü kontrolü (impulse control), öz kontrol (self control), öz yönetim (self management), öz denetim (self direction) gibi farklı kelimeler öz düzenlemeyi açıklamak için kullanılmaktadır (Bronson, 2000). Posner ve Rothbart (2000)'a göre öz düzenlemeyi anlayabilme, gelişimi anlayabilme yolunda kritik bir öneme sahiptir. Öz düzenleme farklı şekillerde açıklanabilen karmaşık bir yapı (Baumeister ve Heatherton, 1996) bireylerin dikkatli, kasıtlı ve bilinçli davranışlarının altında yatan derin, içsel bir mekanizma (Bodrova ve Leong, 2005) ve bireyin gelişim sürecini anlamada merkez bir kavramdır (Posner ve Rothbart, 2009).

Öz düzenleme kavramına araştırmacılar, farklı tanımlamalar yapmışlardır. McCoy (2013)'a göre öz düzenleme, bireyin belirli bir amaca ulaşmak için düşüncelerini, davranışlarını, duygularını düzenleme, engelleme ve başlatma yeteneğidir. McClelland ve Cameron (2012) öz düzenlemeyi kişinin dikkatini, düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini kontrol etme veya yönetme yeteneği olarak tanımlarken, Kopp (1982) bir talebe uyma, duruma göre faaliyetleri başlatabilme ve durdurabilme, sosyal ortamlarda sözlü ve hareketli eylemlerin yoğunluğunu, sıklığını ve süresini ayarlama becerisi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda hem bir şeyi yapmayı bırakma (yapmayı sürdürmek istiyor olsa bile) hem de bir şeyi yapmaya başlama (bir şey yapmak istemese bile) itici güçlerini kontrol etme kapasitesidir (Bodrova ve Leong, 2005). Mevcut tanımlamalar öz düzenlemeyi yetenek, beceri, kapasite kavramları ile açıklamıştır. Araştırmacılar, çeşitli bakış açılarından öz düzenlemeye odaklanmış olsalar da yaşam boyunca bedensel ve zihinsel sağlık için öz düzenlemenin önemli etkileri olduğu konusunda fikir birliği vardır (McClelland vd., 2018). Bunlara ek olarak Förster ve Jostmann (2012) öz düzenlemenin zahmetli ve bilinçli süreçleri içermesi nedeniyle öz kontrol olarak da

adlandırılabilceğini, kişinin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kendi standartlarına, değerlerine ve hedeflerine uygun hale getirebilmesinin psikolojik kapasitesi ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. Pintrich (1995) bu öz kontrol sürecinde öz düzenlemeyi termostat benzetmesi ile açıklamıştır. Nasıl ki termostat mevcut ısı derecesini istenilen dereceye getirmek için açılıp kapanarak oda sıcaklığını düzenliyorsa, bireyler de kendi davranış, duygu ve düşüncelerini durumun taleplerine uyacak şekilde kontrol edebilir, düzenleyebilirler. Ona göre öz düzenleme, bireyin hedefe yönelik davranış, motivasyon ve biliş kontrolüdür. Sıklıkla birbirinin yerine kullanılan öz düzenleme ve öz kontrol terimleri arasında fikir birliğine varılmış bir ayrım yoktur (McClelland vd., 2018). Kopp (1982) öz düzenlemeyi öz kontrolün içselleştirilmesi olarak görür ve bu ayrımı bireyin öz düzenleme kazanımındaki ‘süreç’ olarak tanımlar. Bütün bu tanımların birbirinden farklı olduğu görülmektedir ancak hepsinin ortak noktası, öz düzenlemenin kişinin kendini kontrol etme yeteneği olmasıdır. Öz düzenleme, kişinin dürtülerinin, duygularının, davranışlarının veya motivasyonunun kontrolüdür (Schunk ve Zimmerman, 2012)

Kendi kendini düzenleyebilen çocuklar, eylemlerinin muhtemel sonuçlarını düşünebilecek kadar uzun süre dürtülerini bastırabilir ve hazlarını erteleyebilirler ya da bunun yerine daha uygun alternatif eylemler düşünebilirler (Bodrova ve Leong, 2005). Bu beceri sadece sosyal etkileşimlerden olan duygusal öz düzenlemede değil, bilişsel öz düzenleme olan düşüncede de kullanılır (Blair, 2002). Dolayısıyla öz düzenleme sadece sosyal süreçleri değil aynı zamanda bilişsel süreçleri de içermektedir. Bu süreçler aracılığıyla incelenen öz düzenleme uyarlanabilir insan davranışının temel bir yönü olup genel olarak hedefe yönelik davranış olarak tanımlanabilir ve çeşitli sosyal bağlamlarda zamanla gelişir (Hofmann, Schmeichel ve Baddeley, 2012; Sokol, Grouzet ve Müller, 2013). Bu nedenle öz düzenleme kişisel hedeflere ulaşmak ve sosyal duygusal uyum için esastır (Ludwig vd., 2016).

Öz düzenleme önceki yaşantılardan gelen bilgilerin mevcut durumlar sırasında ayarlama yapmak için kullanılması nedeniyle döngüsel olarak adlandırılır. Çünkü kişisel, çevresel ve davranışsal etmenler öğrenme ve performans sürecinde sürekli değişmekte ve bireyin kendine yönelik üç adet geribildirim döngüsünü kullanmasını gerektirmektedir. Davranışsal öz düzenleme, kişinin başarımlarını süreçlerini kendisinin gözlemlemesini ve bunu planlı olarak ayarlamasını içerirken, çevresel öz düzenleme çevrenin koşullarını veya sonuçlarını gözlemek ve ayarlamak için kullanılır. İçsel (covert) öz düzenleme,

hatırlama veya rahatlama gibi görüntülerden oluşan imgesel, duyuşsal ve bilişsel durumların izlenerek bunların ayarlanmasını içerir (Zimmerman, 2000). Duygu, dikkat ve davranışın uyarlanabilen biçimi olan öz düzenleme, yaşam boyu çeşitli bağlamlarda ve içeriklerde, çocukluk ve yetişkinlikte önemli sonuçların tahmininde ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde bir gereksinim ve gerekliliktir (Ludwig ve Rauch, 2018; Zimmerman, 2002).

2.1.1. Öz düzenlemenin kuramsal temelleri

Öz düzenleme kavramı pek çok kuram tarafından ele alınmış farklı yapı ve biçimlerde açıklanmıştır. Bunlar Psikanalitik Kuram, Davranışçı Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramı, Sosyal Bilişsel Kuram, Bilgi İşleme Kuramı, Kültürel Tarihsel Kuram ve Öz Belirleme Kuramı olarak ele alınabilir.

Psikanalitik Kuram: Freud'un Psikanalitik Kuramına göre öz düzenlemenin gelişim süreci, duygusal gereksinimlerin olağan bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Kuram, arzulara ve dürtülere direnmeyi, istenmeyen düşünceleri akıldan çıkarmayı ve duyguları bastırmayı içermesi nedeniyle duygu düzenlemeye odaklanmıştır (Baumeister, 2014). Duygu düzenleme kaynağını, dış dünyadan gelen baskılara karşı kişinin arzu ve dürtülerini bastırabilme, bu çatışmaları çözüme kavuşturabilme yeteneğinden alır. Freud'a göre kişilik yapısının id, ego ve süper ego olmak üzere üç yönü vardır ve öz düzenleme 'ego' kavramı perspektifinden açıklanmaktadır. Ego, id'in dürtüsel eğilimlerini kontrol altında tutmaya, hazzı ertelemeye çalışır ve bu içgüdüsel dürtüleri gerçek dünyanın gerekleri doğrultusunda süper egonun lehine olacak şekilde düzenlemeye çalışır. Bu açıdan psikanalitik bağlamda sağlıklı bir çocuk, isteklerini hemen hızlıca yerine getirme ile bu isteklerini bastırabilme ve kontrol etme arasındaki ince çizgiyi koruyabilen dolayısıyla öz düzenleme yapabilen çocuktur. Freud'a göre öz düzenleme toplumun ahlaki talepleriyle başarılı bir şekilde başa çıkabilmek ve uyum sağlayabilmek için bir gereksinimdir (Post, Boyer ve Brett, 2006).

Davranışçı Kuram: Davranışın nedenselliği olan motivasyon davranışın açıklanmasında da önemli bir kaynaktır. Kurama göre davranışın nedenselliği bireyin dışındadır ve dışsal motivasyon kaynakları ile davranış kontrol edilmelidir. Davranışın kontrol edilme süreci ödül ve uyaran döngüsü ile gerçekleşir ve bu süreç sonunda öz kontrol kazanılmış olur. Öz düzenleme büyük ölçüde dış etkenlere bağlı olan öz kontrol ile açıklanır ve kişinin öz kontrol seviyesi ulaşmak istediği bir hazzı ya da ödülü ne derece erteleyebildiğiyle ilişkilidir. Bireye öz kontrol ile ödüle ulaşma yolunda hedef belirleme, dikkatini toplama,

davranışını kontrol etme, yönergeleri izleme, bilgileri tekrar etme ve değerlendirme yapma gibi ödüle ulaşma yolunda etkin stratejiler geliştirmesi öğretilir. (Bronson, 2000; Post, Boyer ve Brett, 2006).

Bilişsel Gelişim Kuramı: Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı, öz düzenleme üzerinde zihinsel süreçlerin etkisine dikkat çekmektedir. Bireyin dış çevreye uyum sağlayabilmesini sağlayan zihinsel öz düzenleme süreçleri sayesinde değişerek gelen bilgiler özümseir ve böylece kişi davranışlarını ve düşüncelerini kontrol edebilir (Post, Boyer ve Brett, 2006). Piaget'e göre hedefe ve amaca yönelik tüm davranışlar aynı zamanda duyguları da içerir. Bu bağlamda kişinin davranış ve düşüncelerini kontrol edebilmesi ve bu noktada düzenleyebilmesi duygulanım ve zekâ olmak üzere iki biçimde ortaya çıkar. Dolayısıyla duygulanım ve zekâ birbirinden ayrılamaz ve tüm insan davranışının iki tamamlayıcı özelliğini oluşturur. Zekâ alanında öz düzenleme, amaca yönelik düşünme ve problem çözme eylemleridir. Duygulanım alanında ise istek ve irade, duygu ve arzuları düzenleyen araçlardır. Çocuklar kendi düşüncelerini ve eylemlerini yönlendirme aynı zamanda arzularını ve duygularını düzenleme yeteneğine sahip olduklarından her iki alanda da paralel bir gelişim sürecinden geçerler. Ancak tüm bu süreçler mantıksal düşünme ve bilişsel süreçler tarafından kontrol edilir (Fox ve Riconscente, 2008).

Sosyal Bilişsel Kuram: Bireylerin sosyal yaşantılarını sadece davranışsal olarak yönetme becerilerini değil aynı zamanda bilişsel olarak nasıl yönettikleri üzerinde duran kuram öz düzenlemeyi kişisel, çevresel ve davranışsal süreçlerin karşılıklı etkileşimi olarak görür (Zimmerman, 2000, s:14). Bu bağlamda davranış ve düşünce çevredeki kişiler ve olaylar tarafından karşılıklı olarak belirlenmektedir (Post, Boyer ve Brett, 2006). Karşılıklı belirleyicilik (reciprocally determinism) ilkesine göre davranış çevreyi çevre ise davranışı değiştirebilmektedir (Bronson, 2000). Kuramda ele alınan önemli yapılardan biri, kişinin belli bir hedefe ulaşmak için gerekli eylemleri düzenleme ve uygulama yeteneğine inancı olan 'öz yeterlik' ve hedefe ulaşmak için dürtülerini kontrol edebilmesi olan 'öz kontrol'dür (Shunk, 2001). Bireyin öz yeterlik algısı, etkinlik seçimini, zorluklar karşısındaki sabrını, çabalarının düzeyini ve performansını dolayısıyla kendi kendini düzenlemesini etkilemektedir. Bandura'ya göre dışsal pekiştireçler ve uyaranlar insanların davranışlarını kontrol edemez çünkü insanlar kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahiptir. Ayrıca bu davranışların arkasında içsel süreçler önemli rol oynamaktadır. Bandura (1977) dış çevrenin stratejilerine veya ödüllere gereksinim

duymaksızın bireyin öz düzenleme becerisi için gereken güdülenmenin öz değerlendirme ile gelişebileceğine inanır. Kuram çocukların gözlemledikleri davranışları içselleştirmeye başladıkları süreci anlamak için farklı bir bakış açısı sunar. Bandura, gözlem yoluyla öğrenmede bilişin önemini ve gözlemsel öğrenmenin pekiştirmeye gereksinim duyulmadan yapıldığını belirtmektedir (Bronson, 2000). Bu bağlamda birey hem kendi hem de başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve bu davranışların belirli bağlamlardaki yeterliliğini ve etkilerini değerlendirerek kendi davranışı üzerinde öz etkiye sahip olmaktadır (Bronson, 2000; Senemoğlu, 2012). Bu amaçla birey kendisinin ve başkalarının yaşantılarını gözlemleyerek ödüllenen performansın niteliği doğrultusunda kendi performans standardını belirler. Doğrudan ya da dolaylı yaşantılar sonucu birey kendine özgü geliştirdiği performans standardını daha sonra kendi performansı ile karşılaştırarak kendi davranışını düzenler (Bronson, 2000). Okul bağlamında öz düzenleme becerilerinin kullanılması, öğrencilerin öğrenme ve daha iyi performans gösterme konusundaki yeterlik duygularını arttırarak motivasyon, çaba, sebat ve öğrenmeyi sağlar. Öğrencilerin öğrendiklerine ve yapabileceklerine dair olumlu algıları, eylemlilik inançlarını geliştirir (de la Fuente vd, 2022).

Bilgi İşlem Kuramı: Zihinsel yapılar ve bilişsel süreçler olmak üzere iki ana öğeden oluşan Bilgi İşlem Kuramı öz düzenlemeyi yönetici işlevler (executive function) ve engelleyici kontrol (inhibitory control) süreci ile açıklamaktadır. Bu süreç, olgunlaşma ve beyin gelişimiyle bireyin belleğinde bulunan ya da yeni edinilen bilgileri düzenleyebilme, kararlar alarak ve stratejiler geliştirerek problemleri çözebilme yolunda bir eylem planı oluşturma, uygun işlemleri seçme sürecidir. Çocukların yaş ile gelişmiş hafıza kapasitesi ve kullanma becerisi sayesinde bellekte saklanan fazla bilgi gereksinim anında hatırlanarak bilgiler düzenlenir. Çocuklar kendi bilişsel süreçlerini düzenlemelerini sağlayan üst bilişsel becerileri 6-7 yaş döneminde geliştirmeye başlarlar (Bronson, 2000).

Öz Belirleme Kuramı: Genel bir kişilik ve güdülenme kuramı olan Öz Belirleme Kuramı, bireyin kendi eylemlerini başlatmak ve düzenlemek için bir seçim hissi yaşaması demektir (Deci, Connell ve Ryan, 1989). Bireyin bir aktiviteyi gerçekleştirme nedenini motivasyonel süreçlerle ilişkilendiren kuramın öncülerinden Ryan ve Deci'ye (2000) göre, öğrencilerin deneyim ve performans kalitesi içsel ve dışsal motivasyonlarına bağlıdır. Motivasyonun doğal süreçlerini sosyal-bağlamsal koşullarla ele alan kurama göre, kişinin sosyal ilişkiler, etkileşimler esnasında karşılaştığı ve gözlemlediği davranış,

tutum ve değerleri benimsemesi ve içselleştirmesi, güdülenme sistemleri aracılığıyla gerçekleşmektedir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). Bireyin hedeflerini tanımlayarak bu hedeflere ulaşmak için önceliklerini belirleyerek güdülenme ve sorumluluk alma becerisi, özerk karar verme (self determined) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda bağımsız kararlar alabilen ve kararlarını uygulayabilen kişiler birey olma yolunda, yaşamları üzerinde söz sahibi olmayı, kontrolü ele almayı ve kendilerini düzenlemeyi başarabilirler (Ryan ve Deci, 2000). Özerkliğin gelişimini teşvik etme temelinde ve insanın kendi kaderini tayin etme gereksinimi doğrultusunda insan motivasyonunun içsel ve dışsal etkileşimini açıklar. Kuram z düzenlemede içsel güdülenme ve motivasyonel inancın önemini ortaya koymaktadır. Nitekim Baumeister ve Vohs (2007)'a göre motivasyon, etkili bir öz düzenleme süreci için olması gereken dört bileşenden biridir. Ayrıca davranışın ve gelişiminin hem içsel hem de dışsal olarak belirlenebileceğini varsayma konusunda Bandura'nın modeliyle aynı fikirdedir (de la Fuente vd, 2022).

Sosyal-Kültürel Kuram: Bu kuram gelişimin, çocuklar ve sosyal çevreleri arasındaki sürekli etkileşimler bağlamında gerçekleştiğini ne sürmektedir. Bu, yetişkinler ve akranlarla olan etkileşimleri içerir ve birey, içinde bulunduğu evre ile tanımlanabilir (Sakız ve Yetkin zdemir, 2014; Shea ve Jenkins, 2021). Kuram, dili düşüncenin oluşumu için kritik bir araç olarak görür. Vygotsky (1962) z düzenleme sürecinin belirlenmesinde sosyal-kültürel çevrenin önemine değinmiş, insanın kendini düzenlemesi noktasında gereksinimi olan temel psikolojik aracın dil olduğunu dşnmştir. Vygotsky, dilin bireyin kendisini ifade etmesi ile düşünce ve davranışını düzenlemesi için bir araç olarak kullanılmasını 'kendine yönelik konuşma' (private speech) ve 'kendi kendine konuşma' (self talk) kavramları ile açıklamaktadır. Bu kavramlar, çocuğun dışsal uyarılmalar ve öz düzenleme davranışını desteklemeyen sosyal bağlamlar tarafından yönlendirilme sürecinden öz düzenleme becerilerini bağımsız olarak kullanma sürecine geçişte kullanılan 'zihinsel araçlar'dır (Bodrova ve Leong, 2006). Başlangıçta bu araçlar örneğin bir resim hakkında ya da bir dili yüksek sesle konuşmak gibi dışsaldır ancak zamanla çocukların o resmin önemini hatırlamaları ile veya kendi duygularını ve öğrenmelerini düzenlemeye yardımcı olmak için kendi kendine konuşmaya katılmalarıyla bunlar otomatikleşir ve içselleştirilir (Shea ve Jenkins, 2021).

Bu noktada, dil hem düşünce hem de öz düzenleme için ana araç haline gelmektedir (Bronson, 2002). Çünkü ocukların kendine yönelik konuşma sürecinde, yetişkinlerin çocukların davranışlarını düzenlemek için kullandıkları kelimeleri benzer şekilde

çocuklar da kendi kendilerini düzenleme amacıyla kullanmaktadırlar (Bodrova ve Leong, 2006). Böylece çocuklar kendine yönelik konuşmanın bir düşünce aracı olarak kullanılması ile davranışlarını düzenlemeyi öğrenmektedir. Vygotsky (1978)'e göre, dilin bir düşünce aracı olarak kullanılması, çocuğun bilişsel süreçlerine esneklik, özgürlük ve bağımsızlık katar. Çevredeki uyaranlara dürtüsel tepki vermek yerine planlı hareket etmesini ve kendi davranışlarını kontrol edebilmesini sağlar (Diaz, Neal ve Amaya Williams, 1990). Bu bağlamda çocuklar dili, sadece sosyal çevresi ile iletişim kurma amacıyla değil aynı zamanda etkinliklerini yönlendirmek, planlamak ve izlemek için kullanırlar. Çünkü, dil hem sosyal etkileşimlerin hem de zihinsel işleyişin bir diğer deyişle düşünce ve kültür iletiminde birincil araçtır. Ayrıca kuramda 'içselleştirme' kavramı bir işlevin sosyal düzlemde psikolojik düzleme aktarılması olarak açıklanmış ve kendine yönelik konuşmanın (private speech) içselleştirilmesinin öz düzenleme için oldukça önemli olduğu belirtilmiştir (Diaz, Neal ve Amaya Williams, 1990).

Kurama göre, temel zihinsel işlevlerin üst düzey zihinsel işlevlere dönüşmesi ancak bireyin bilişsel farkındalığı ve zihinsel süreçlerini kontrol edebilmesi ile mümkündür. Dolayısıyla üst düzey zihinsel işlevler çevresel uyarıcılardan çok bireyin bilinçli farkındalığı ile kendi kontrolündeki uyarıcılar yoluyla gerçekleşmektedir (Diaz, Neal ve Amaya Williams, 1990; Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014). Bu bağlamda öz düzenlemenin gelişimi, sosyal etkileşimler aracılığıyla sosyal çevre içinde kabul edilen davranışlarla ilgili farkındalık kazanma ile ilişkilidir. Yetişkinlerin "diğer/öteki düzenleyici" olarak çocuklarla kurdukları etkileşimsel süreçlerde bu farkındalıklar gelişmektedir. Bu sayede çocuklar öz düzenleme yetilerini geliştirerek "başkaları tarafından düzenleme" sürecinden "kendi kendini düzenleme" sürecine geçmektedirler (Wertsch, 1979; akt: Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014).

2.1.2. Öz düzenlemenin alt boyutları

Öz düzenlemenin davranış, duygu ve biliş olmak üzere üç boyutu içeren bir kavram olması nedeniyle farklı kuramsal bakış açısına sahip araştırma alanları öz düzenlemenin farklı boyutlarına odaklanmıştır. Bu boyutlar birbirleriyle gelişimsel olarak ilişkili olmalarına karşın pek az çalışmada beraber ele alınmaktadır (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018).

Davranış Düzenleme (Behavior Regulation). Davranış düzenleme, bir eylemi yapmama ya da yapma hızı ile süresini kontrol etme becerisi, kuralları ve standartları içselleştirme, bu kurallara ve standartlara (çevrenin taleplerine) uymayan baskın

davranışsal tepkileri engelleme yeteneğidir (Denham vd., 2012; Riley vd., 2008; Tangney, Baumeister, Boone, 2004). Başka bir deyişle, çocukların bir göreve ya da soruna odaklanmasını sağlayan dikkat, yönergeleri-kuralları hatırlamasını, sorunun çözümüne yönelik plan yapmasını sağlayan çalışma hafızası (working memory) ve görev ya da sorunla ilişkili olmayan davranışları yapmamayı sağlayan engelleyici kontrol (inhibitory control) olmak üzere yönetici işlevlerin (executive functions) bileşenlerinden oluşmaktadır (Baumeister ve Vohs, 2004; Blair, 2002; McClelland vd., 2007; Ponitz vd., 2009). Çalışma hafızası, talepleri ve kuralları hatırlama ve takip etme yeteneğidir (Kail, 2003). Engelleyici kontrol ise çevrenin talepleri ve beklentileri doğrultusunda baskın davranışların engellenmesi ve kontrol edilmesidir (Gagne ve Saudino, 2016). Davranış düzenleme, çocukların sınıf kurallarına ve öğretmenin isteklerine uyma, hatırlama, dikkatlerini verme becerileri ile sınıfa uyum sağlamalarına olanak sağlar (McClelland ve diğerleri, 2007). Bu bağlamda davranış düzenleme erken akademik beceriler (Birgisdóttir, Gestsdóttir ve Thorsdóttir, 2015; McClelland vd., 2014; Von Suchodoletz vd., 2009) ile akran ilişkilerini (Eisenberg vd., 2000; Spinrad vd., 2006) etkilemektedir. Davranış düzenlemesinde yer alan mekanizmalar hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol, dürtüsellik ve dürtü kontrolüdür (Eisenberg vd., 2007; Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989; Posner ve Rothbart, 2000).

Hazzı Erteleme (Delay of Gratification): Hazzı erteleme, bireylerin içten gelen dürtülerine rağmen eylemlerini dikkat süreci ile kontrol edebilme yeteneğidir. Öz düzenlemenin temel bir özelliği olan ve kazanımı okul öncesi dönemde başlayan hazzı erteleme becerisi, ilerleyen dönemlerde bilişsel ve sosyal yetkinliğin belirleyicisidir (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989; Shoda, Mischel ve Peake, 1990). Bilişsel ve duygusal süreçlerden etkilenen hazzı erteleme süreci, çocuğun dikkatini haz kaynağı olan somut ödülün uzaklaştırarak soyut özelliğine odaklanmasıdır (McClelland ve Geldhof, 2018). Dikkatini ödülün motive edici somut özelliği yerine, ödülün resmini düşünme gibi soyut özelliğine veren çocukların daha uzun süre hazzı erteleme becerisi gösterdikleri görülmüştür (Moore, Mischel ve Zeiss, 1976). Özellikle okul öncesi dönemde hazzı erteleyebilme becerisine sahip çocuklar ergenlik döneminde ebeveynleri tarafından dikkatli, odaklanabilen, planlı ve yetkin olarak derecelendirilmiştir (Sethi vd., 2000).

Çaba Gerektiren Kontrol (Effortful Control): Mizaç temelli olan çaba gerektiren kontrol, eylem planı yapma, hataları fark edip düzeltme, uygun davranışı seçebilmek için dikkati odaklayabilme ile davranışı başlatabilme, önleyebilme ve değiştirebilme

becerisidir. Çaba gerektiren kontrol, dikkatin olumsuz uyarılardan olumlu uyarılara kaydırılması ve odaklanması, bir eylemin başlatılması, devam ettirilmesi ve sonuçlandırılması ile uygunsuz davranışların engellenmesi becerilerini içerir (Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010). Okul öncesi dönem çocukları için çaba gerektiren kontrol, dikkati odaklama ve uygun olmayan dürtülere karşı engelleyici kontrol sistemini kullanabilmedir (Rothbart vd., 2001). Çaba gerektiren kontrolün duygu ile empati, sosyal yeterlik, uyum gibi ilgili süreçlerinin düzenlenmesinde de önemli bir rolü vardır. İnsanlar olumsuz duygular karşısında bu duygulardan kaçınmak, duyguları önlemek ve uyarılara karşı dikkatlerini dağıtmak için çaba gerektiren kontrol becerilerini kullanabilirler (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2016, s. 458-459). Bu bağlamda çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol, dikkati kaydırma ve odaklama, duygu düzenleme alt bileşenlerinden oluşmakta (Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010; Liew, 2012; Nigg, 2017) ve yaşamın tüm dönemlerinde davranışsal ve duygusal uyumu etkilemektedir (Eisenberg vd., 2005; Kochanska ve Knaack, 2003). Çaba gerektiren kontrol her ne kadar yaş ile gelişse de yaşamın ilk iki yılında temel yönleri ortaya çıkmaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Okul ortamında çaba gerektiren kontrol çocuklara, dikkat dağıtıcı unsurlara karşı dikkatlerini odaklama, başkalarını rahatsız etmeme ve başladığı işi bitirme becerileri sağlar (Liew, 2012). Çaba gerektiren kontrol becerisi yüksek olan çocukların erken akademik beceriler (Zhou, Main, Wang, 2010), sosyal yetkinlik (Valiente vd., 2011) ve okul hazırbulunuşluğu (Liew, 2012) puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Olumlu ve destekleyici bir öğretmene sahip olmayan çocuklarda çaba gerektiren kontrol becerisi koruyucu görev yapmaktadır (Liew ve McTigue 2010).

Engelleyici Kontrol (İnhibitory Control): Bir talebe ya da duruma uygun davranışın yerine getirilmesinde yürütme işlevleri ve çaba gerektiren kontrol gibi süreçlerin birlikte nasıl çalıştığını anlamada önemli bir bileşendir (Dowsett ve Livesey, 1999). Rothbart ve Posner (1985) engelleyici kontrolü, “hedeflenen amaçla veya görevle ilgisi olmayan düşünce ve davranışları baskılama ya da engelleme yeteneği” olarak ifade etmişlerdir (Akt. Carlson ve Wang, 2007). 1 yaşın sonuna doğru oluşmaya başlayan engelleyici kontrol olgunlaşmaya bağlı olarak okul öncesi döneme doğru hızla gelişim gösterir (Morasch ve Bell, 2012). Engelleyici kontrol dikkat, hafıza, okuduğunu anlama gibi bilişsel süreçlerle birlikte bireysel ve gelişimsel farklılıklardan etkilenmektedir (Dempster, 1992; Carlson ve Moses, 2001). Bireysel farklılıklar bağlamında engelleyici

kontrol, tüm çocukların iki yaşına kadar bilge olmadığı bir beceridir (Morasch ve Bell, 2012).

Dürtüsellik (Impulsivity): Kendini kontrol edememe olarak tanımlanan dürtüsellik, uyaranlara karşı plansız tepkileri, ani hareketleri, duruma uygun olmayan ve riskli davranışları içerir (Mathias, Marsh-Richard ve Dougherty, 2008). Dürtü kontrolü (impulse kontrol) ise, kişinin güçlü uyaranları göz ardı ederek davranışlarına yön vermesi, birincil tepkisini engelleyebilmesidir. Dürtü kontrolü, çaba gerektiren kontrol ve hazzı erteleme boyutları ile yakın ilişkilidir. Çaba gerektiren kontrol ve dürtü kontrol düzeyi düşük çocukların daha fazla problem davranış sergiledikleri görülmüştür (Eisenberg vd, 2004). Hazzı erteleme düzeyleri yüksek çocukların, dürtülerini kontrol etmeleri beklenir (Toner, Holstein ve Hetherington, 1977).

Duygu Düzenleme. Çocukların duyguları tanıma, güçlü olumlu ya da olumsuz duygularla başa çıkma ve duygular karşısında verilen tepkileri yönetebilme becerisidir (Katz ve Gottman, 1995; Tobin, Sansosti ve McIntyre, 2007). Thompson (1994)'a göre duygu düzenleme, “amaca ulaşmak için özellikle yoğun duygusal tepkileri izleme, değerlendirme ve değiştirmeden sorumlu içsel ve dışsal süreçlerden oluşur” (s,27). İçsel süreçler duygunun kendisinde olan yoğunluk, süre ve şiddet gibi değişiklikleri içerirken dışsal süreçler psikolojik süreçlerdeki hafıza ve sosyal etkileşim gibi değişiklikleri içerir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Geniş bir bakış açısıyla duygu düzenleme, duyguların farkına varılması, anlaşılması, kabul edilmesi, dürtüsel davranışların kontrol edilebilmesi ile olumsuz duygular karşısında istenen amaçlara uygun davranabilme becerisi, hedefe ve talebe uygun duygu düzenleme stratejilerini kullanabilme yeteneklerini içerir (Gratz ve Roemer, 2003). Duygusal uyarımın azaltılmaya çalışılması ya da kontrol edilmesi yerine, uyarıcı karşısında verilen duygusal tepkinin kabul edilmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü duygusal tepkiyi kontrol etmek duygu düzenleme sürecini bozabilir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Duyguları ortadan kaldırmak yerine bireyde yarattığı anlamını, duyguların deneyimini değiştirmek ve duyguları yönetmek kişinin psikolojik ve duygusal biçiminin sağlıklı olmasını sağlar. Bu bağlamda çocukların duygunun yoğunluğunu ve süresini azaltmak gibi güçlü duygusal tepkileri çeşitli stratejilerle düzenleyebilmeleri, aile, okul ve akranları ile olan ilişkilerinde çatışmaları azaltması açısından önem taşımaktadır (Bridges, Denham ve Ganiban, 2004; Eisenberg ve Fabes, 1992; Thompson, 1994). Duygu düzenleme becerisi eksikliğinde çocuklarda, davranış, duygu durum ve anksiyete bozuklukları görülebilir (Tobin vd., 2007). Duygu

düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuğun mizacı ve bakımından sorumlu kişi ile olan ilişkisi belirleyici olmaktadır. Aynı zamanda okul öncesi eğitim ortamları da çocuklara duygularını anlamayı ve uyaran karşısında tepkilerini ayarlamayı öğretme noktasında önemli kaynaklardır (Tobin vd., 2007). Bu nedenle eğitimciler çocuklarla nitelikli ilişkiler kurmalı, uygun davranışı kazanmaları için onlara zaman vermeli, seçme hakkı tanımalı, kuralları görsel olarak hatırlatmalı ve sorumluluk vererek katılımlarını arttırmalıdır.

Bilişsel Düzenleme. Bilişsel yetenekleri öğrenme süreçleri ile bütünleştirmeyi amaçlayan bilişsel öz düzenleme, kişinin düşünme sürecini düzenleyebilmesi için zihinsel stratejiler geliştirmeyi içerir. Üst bilişsel (metacognition) düzenleme olarak da adlandırılan kişinin kendi düşünme sürecini düzenleme süreci, planlama, uygulama, kararlı olma, belli bir süre konsantre olma ve odaklanma, yeni bilgi ve beceriler öğrenme gibi stratejilerden oluşmaktadır (Flavell, 1979; Santosh, Roy ve Kundu, 2015). Usher ve Schunk (2018) bilişsel düzenlemeyi “hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik bilişlerin (düşünceler, inançlar, etkiler) kendi kendine yönetilmesi” olarak tanımlamıştır. Bilişsel düzenleme dikkati düzenleme, yönetici dikkat, çalışma hafızası ve yönetici işlevler ile yakından ilişkilidir.

Dikkati düzenleme, dikkati koruma, ilgisiz uyaranları gözden gelerek dikkatin dağılmasını engelleme, görev esnasında dikkati koordine etme ve yeni görevlere karşı hazır olma yeteneğidir (Ruff ve Rothbart, 1996; akt. Harris vd., 2007). Bilgiyi düşünme, alma, hatırlama ve problem çözme becerisi, hedefe odaklanma yeteneğine dolayısıyla dikkatin gelişimine bağlıdır. Özellikle erken akademik beceriler açısından dikkati odaklama ve sürdürme öz düzenleme için önemlidir (Blair vd., 2015).

Düşüncemizi çevredeki uyaranlardan hangisine vereceğimiz konusunda seçim yapmamızı sağlayan yönetici dikkat, problem durumlarında tepkilerimizi düzenleme yeteneğini ifade eder. Dikkatin bu yönü 2-7 yaş arasında hızlı bir gelişim göstermektedir (Halmböe ve Johnson, 2005). Yönetici dikkatin üç işlevi vardır, bunlar; dikkati en üst seviyeye çıkarma ve koruma, dikkati öncelikli uyarana yönlendirme ve baskın fakat uygunsuz uyaranları engellemedir (Conejero ve Rueda, 2017).

Çalışma hafızası (working memory), planlama ve akıl yürütme gibi beynin yürütme işlevlerinden biri olup, kısa vadede gereksinim duyulan yeni bilgilerin tutulmasını ve kullanılmasını sağlar (Grunewaldt, vd., 2013). Okul öncesi dönemde çalışma hafızası, çocukların öğretmenleri tarafından verilen görevleri ve talimatları hatırlamalarına ve

uygulamalarına yardımcı olur (Bull, Espy ve Wiebe, 2008). Alan yazında çalışma hafızası ile ilgili çalışmalar, erken okuryazarlık ve matematik becerileri ve dil gelişimi ile ilişkilendirilmiştir (Alloway vd., 2009; Daneman ve Merikle, 1996; Fitzpatrick ve Pagan, 2012).

Bilişsel düzenlemenin bir diğer parçası olan yürütücü işlevler (executive functions), engelleyici kontrol, bilişsel esneklik ve çalışma belleği süreçleri aracılığıyla amaca yönelik düşünce ve davranışlarda bulunma yeteneğidir (Carlson, Zelazo ve Faja, 2013; Garon, Bryson ve Smith, 2008). Amaca yönelik düşünce ve davranışları düzenleme ve sürdürme, odaklanma durumundaki ani ve beklenmedik değişiklikleri yönetme ve amaca uygun olmayan uyaranları dışarda bırakabilme becerileri gerektirir (Best ve Miller, 2010; Diamond, 2013). Yürütücü işlevlerin aynı zamanda davranış ve duyguların düzenlenebilmesi için gerekli olması hazzı erteleme ve çaba gerektiren kontrol gibi öz düzenleme yapılarıyla benzerlik göstermektedir (Gestsdottir ve Lerner, 2008). Bu bağlamda yönetici işlevlerin edinimi, çocukların sınıf ortamında davranışlarını ve duygularını düzenleyebilmeleri için gerekli görülmektedir (McClelland vd., 2010). Yürütücü işlevlerin üç temel bileşeni olan engelleme/kontrol etme, bilişsel esneklik ve çalışma belleği birbiri ile ilişkili olduğu kadar ayrı ayrı da değerlendirilebilir. Özellikle okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalarda bileşenlerin bütün olarak değerlendirilmesinin zor olduğu çünkü daha büyük yaş grupları ile yapılan çalışmalarda kadar iyi ayırt edilmeyebildiği belirtilmektedir (Best ve Miller, 2010; Miyake ve Friedman, 2012). Okul öncesi dönemde yürütücü işlevler, matematik becerileri (Blair ve Razza, 2007; Bull ve Scerif, 2001; Espy vd., 2004), akademik başarı (Biederman vd., 2004), erken okuryazarlık (van der Sluis ve Jong, van der Leij, 2007) ile ilişkilidir. Yürütücü işlevlerin temel bileşenlerinin bir bütün olarak ele alınması yönergeleri hatırlamalarına, dikkatlerini verebilmeyi, sınıf görevlerini başarılı şekilde tamamlamalarını sağlar (McClelland vd., 2010). Sonuç itibarıyla yürütücü işlevler yaratıcılık, akıl yürütme, esneklik ve uyum, öz kontrol, sorumluluk gibi 21. yy becerilerinin kazanımı için kritik öneme sahiptir (Diamond, 2013).

2.1.3. Okul öncesi dönemde öz düzenlemenin önemi

Amerika’da 3.595 öğretmenle yapılan ulusal düzeyde bir çalışmada (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2001), anaokulu öğretmenlerinin yaklaşık yarısı, sınıflarındaki çocukların %50’ sinin veya daha fazlasının okul öncesi eğitimden yararlanma durumunu önemli ölçüde kısıtlayan sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Her ne kadar kimi

öğretmenler çocuklardaki zayıf akademik becerileri sorunların temeli olarak görse de çocukların okula hazırbulunuşluk durumlarını etkileyen en önemli faktörlerin çocukların dikkat kontrolü ile ilişkili olan öz düzenleme sorunlarından kaynaklandığı bildirilmiştir. Öğretmenler, çocukların yönergeleri izleyebilmesinin önemine dikkat etmenin yanı sıra, istekleri, gereksinimleri ve düşünceleri sözlü olarak iletmeleri, öğrenmeye hevesli ve meraklı olmaları ve diğer çocukların duygularına duyarlı olmaları gibi etkenlerde görüş birliğine varmışlardır. Okul öncesi dönemde okulu bırakma ve okula hazırbulunuşluk ile bağlantılı olarak, 5 yaşın altındaki çocuklara psikotropik ilaçların reçetelenmesinde hızlı bir artış bulunmaktadır (Zito vd., 2000). Ülkemizde okul öncesi dönemdeki çocuklarda psikotrop ilaç kullanımı ile ilgili yapılan bir çalışmada 6 yaş altındaki çocukların %6,3'üne sağaltımlarının herhangi bir aşamasında psikotrop ilaç başlandığı bildirilirken, aynı klinikte daha sonra yapılan bir çalışmada bu oran %13,2 olarak tespit edilmiş olup, 10 yıllık zaman diliminde psikotrop ilaçların kullanımında 2 kata yakın bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu ilaçlar davranış sorunları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, duygudurum bozuklukları, anksiyete ve uyku bozuklukları tedavisinde kullanılmaktadır (Özbek ve Bozabalı, 2003; Kütük ve Karakoç Demirkaya, 2017). Bu durum çocukların erken yaşlarda dikkat ve davranışları düzenleme becerisi geliştirmede yaşadığı problemleri göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde öz düzenlemenin teşvik edilmesinin ileri dönemlerde ortaya çıkabilecek gelişimsel sorunların önlenmesinde önemli olduğu söylenebilir. Nitekim bireylerdeki öz düzenleme mekanizmalarını anlamamanın, dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü gibi gelişimsel sorunların tanısında, önlenmesinde ve muhtemelen tedavisinde de ilerlemelere yol açacağı düşünülmektedir (Posner ve Rothbart, 2000).

Okul öncesi dönem bireylerin sosyal duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişimlerini belirlemede (Oktay, 2007) dolayısıyla çocukların gelişim yörüngelerini olumluya çevirebilmede kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönemde çocuklar arasındaki öz düzenleme farklılıklarının zaman içinde daha büyük farklılıklara evrilebileceğini belirten araştırmalar öz düzenleme becerilerinin çocuklara kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır (Alexander, Entwisle ve Kabbani, 2001; O'Shaughnessy vd., 2003).

Öz düzenleme becerilerine sahip çocukların sınıf etkinliklerine daha fazla katılım ve işbirlikçi davranış (Ramani, 2012), verilen görevlere odaklanma ve sürdürme (Bierman, Nix ve Greenberg, 2008; Drake, Belsky ve Fearon, 2014) ve daha az problem davranış sergiledikleri görülmüştür (Feng vd., 2008; Ponitz vd., 2009). Düşük öz

düzenleme becerilerine sahip çocukların ise, dikkati sürdürmede güçlük çektikleri (Raver vd., 2011; Tough, 2012) ve daha düşük akademik başarı sergiledikleri görülmüştür (Kim vd., 2014; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Soares, Vannest ve Harrison, 2009). Okul yıllarında yaşanan sorunlara ek olarak, öz düzenleme becerileri düşük olan çocukların yetişkinlikte daha kötü sağlık ve maddi sorunlara sahip olma olasılıklarının olabileceği bildirilmiştir (Moffitt, Arseneault ve Caspi, 2011; Schlam vd., 2013).

3 ve 7 yaş arasındaki çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri arasındaki gelişim sürecinin çocukların cinsiyeti, erken dil becerileri ve anne eğitim düzeyi bağlamında incelendiği bir çalışmada çocukların erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinde hızlı bir artış görülmüştür (Montroy vd., 2016). Benzer araştırmalar çocukların 3-7 yaşları arasında tipik olarak tepkisel veya içgüdüsel davranıştan daha gelişmiş bilişsel davranışlara doğru niteliksel bir değişim göstererek öz düzenleme becerilerinin gelişebileceğini göstermektedir (Diamond, 2002; Kopp, 1982).

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında okul öncesi dönemde öz düzenlemenin nasıl sağlanabileceğini anlama ve çocukların öz düzenlemelerini geliştiren eğitim yöntemlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Nitekim eğitim bağlamında sağlıklı ve dengeli bir sosyal, duygusal ve bilişsel işleyiş, öz düzenleme becerilerinin gelişimi, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen sosyal duygusal öğrenme müdahalelerini gerektirmektedir (Moreno-Gomez, Luna ve Cejudo, 2020). Bu müdahaleler, erken çocukluk döneminden itibaren bireylere, stresi yönetme becerisi geliştirmek ve öz düzenleme becerilerini kazandırmak için geliştirilmiştir (Felver vd., 2016).

Son yıllarda özellikle yetişkinlerde öz düzenleme becerilerini geliştirmek için yararlanılan yöntemlerden biri de bilinçli farkındalık (mindfulness) eğitimidir. Yapılan araştırmalar bilinçli farkındalık eğitiminin yetişkinlerde gelişmiş ilişkiler, iyileştirilmiş fiziksel ve zihinsel sağlık ve sinirsel düzeyde değişiklikler dahil olmak üzere bir dizi yararını ortaya koymaktadır (Hölzel vd., 2011). Yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalar farkındalık uygulamalarının dikkat, hafıza ve öğrenme için bilişsel kapasiteyi artırabileceğini dolayısıyla duyguları, düşünceleri ve davranışları düzenleme yeteneğini geliştirdiğini göstermektedir (Ando vd., 2011; Heeren, Van Broeck ve Philippot, 2009; Jha, Krompinger ve Baime, 2007; Ortner, Kilner ve Zelazo, 2007; Moore ve Malinowski, 2009; Tang vd., 2007). Yetişkinlere yönelik yapılan çalışmaların olumlu sonuçları karşısında araştırmacılar, farkındalık uygulamalarının eğitim ortamlarında da yararlı olabileceğini öne sürmüştür (Black, Milam ve Sussman, 2009; Burke, 2010; Davidson

vd., 2012). Farkındalık uygulamalarına katılan gençlerin, sorunlarını çözme yeteneğine sahip oldukları, endişeleri, kaygıları, sıkıntıları ile başa çıkabildikleri, tepkisellikleri ve davranış problemlerinde azalma meydana geldiği, daha sakin ve rahat oldukları, daha fazla benlik saygısı, öz düzenleme ve öz farkındalık yeteneğine sahip olduğu gösterilmiştir (Weare, 2012). Nitekim Snel'e (2016) göre farkındalık uygulamaları, çocukların sorunlarıyla, zorlu duygu ve düşüncelerle, dürtüsel davranışlarıyla başa çıkabilmelerine yardımcı olmaktadır.

2.2. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Bilinçli farkındalık, zihinsel sağlığı ve esenliği, sosyal ve duygusal becerileri, esnekliği, toplum yanlısı davranışları ve akademik performansı geliştirme umuduyla eğitim alanına girmiş bir yaklaşımdır (Sheinman ve Russo-Netzer, 2021). Bilinçli farkındalık araştırmalarının olumlu etkisi ile ilgili araştırma sonuçları arttıkça, araştırmacılar da bu teknikleri sınıf ortamında çocuklara uygulamakla ilgilenmeye başlamışlardır. Bilinçli farkındalığa dayalı müdahaleler, bütünsel gelişimi ve refahı teşvik etmek amacıyla, öncelikle Budist düşünceli geleneklerden uyarlanmış uygulamaları kullanan laik programlardır (Cullen, 2011). Farkındalık, ruh ve bilincin içinde bulunulan mekânda ve zamanda olması biçimi, anı yaşama yeteneğidir (Snel, 2016). Bishop vd., (2004) farkındalık tanımı için, değişen duygu, düşünce ve duyum alanını gözlemleme ve bunlara dikkat etme olarak tanımladıkları 'dikkatin düzenlenmesi' ile merak, açıklık ve kabul yaklaşımıyla andaki deneyime yönelme olarak tanımladıkları 'deneyime yönelme' modelini önermişlerdir. Buna göre dikkatin düzenlenmesi burada ve şimdi olup bitenlere karşı canlı, uyanık ve tetikte olma biçimi anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, dikkati odaklayabilme, sürdürebilme ve gereken durumlarda dikkatin odağını değiştirebilmek için sürekli dikkat becerilerine gereksinim duyulmaktadır. Deneyime yönelme modeli ise kişinin, bilincin doğal akışında ortaya çıkan her bir duygu, düşünce ve duyumunu sadece fark etmesi için çaba göstermesi, bu deneyimleri merak ve açıklıkla olduğu biçimiyle kabul etmesidir. Böghsa vd., (2008) benzer şekilde bilinçli farkındalığın zihindeki yargıların durdurularak dikkatin şimdiki zamana çevrilmesine dayandığını ve meditasyon tekniklerini içeren bir psikolojik tedavi yöntemi olduğunu belirtmektedirler. Bireylerin bu becerileri edinmesi meditasyon tekniklerine dayanmasına karşın aynı zamanda bunlarla sınırlı olmayan farkındalık temelli müdahalelerle mümkün olabilmektedir (Bishop vd., 2004).

Çağdaş psikolojideki farkındalık için, duygusal sıkıntılar ve uyumsuz davranışlarda payı olan zihinsel süreçlere karşı farkındalığı artırmak ve bunlara ustaca yanıt vermek için benimsenen bir yaklaşım olduğu söylenmektedir. Zihinsel sağlığı ve genel refahı iyileştirdiği belirtilen farkındalık uygulamaları, dikkati mevcut andaki deneyimlere, nefese ve bedensel duyumlara odaklamayı, anda kalmayı öğretirken aynı zamanda kişinin duygularının farkına varmasını ve bu duyguları olduğu gibi kabul etmesini sağlayan uygulamaları içermektedir (Jones, 2018; Uzun ve Saraç, 2020). Bunlar, kişinin belirli nesnelere (nefes gibi) veya zihinsel içeriklere (aile üyeleri, arkadaşlar gibi) odaklanmasını gerektiren uygulamalardır. Bir diğer çeşidi ise, stresi ve duyguları yönetme becerisini daha iyi geliştirmenin bir yolu olarak kişinin zihnindeki (bilinç akışındaki) an be an dalgalanmalara dikkat etmesini içerir. Bu uygulamalar, derin nefes almayı ve kişinin duyularına dikkat etmeyi içeren meditasyon egzersizlerine odaklanır (Thierry vd., 2016). Bilinçli farkındalık uygulamalarında dikkati güçlendirmek için, dikkati dağıtan her türlü uyarıcıdan uzaklaşılarak dikkatin devamlı olarak tek bir nesne üzerine döndürülmesine çalışılır (Broderick ve Jennings, 2012). Bilinçli farkındalık biçiminde kişi, dikkatin odağını düzenleyerek anbean değişen duygu ve düşüncelerin alanını gözlemler ve güncel deneyime farkındalık getirir. Kişinin bulunduğu yer ve zamanda olanlara karşı uyanık olması, tam olarak mevcut ve canlı olma hissini taşıması için dikkat gerektiren becerilere sahip olması gerekmektedir (Bishop vd., 2004). Bu bağlamda bilinçli farkındalık, kişinin bir karar vermeden önce kendi düşüncelerini ve duygularını gözden geçirmeyi içeren kendi kendini düzenleyen bir beceridir (Brown ve Ryan, 2003; Lutz, Dunne ve Davidson, 2007).

Bilinçli farkındalık, zihinsel olguları yargılayıcı olmayan bir şekilde gözlemlemek olarak tanımlanmaktadır (Bishop vd., 2004). Genellikle araştırmacıların üzerinde durdukları zihinsel olgular da duygulardır ve bilinçli farkındalık, duygulanımı düzenlemenin bir yolu olarak görülmektedir (Taylor ve Mireault, 2008). Bu bağlamda farkındalık programları, hedefleri ve bir dereceye kadar teknikleri ile çok fazla paylaştıkları sosyal duygusal öğrenme (SEL) programlarının bir alt kümesi olarak görülebilir. SEL programları genellikle öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini, tutumlarını ve kapasitelerini, öz farkındalık, duyguları yönetme yeteneği, iyimserlik, sebat etme ve dayanıklılık, empati ve ilişki kurma becerilerini geliştirmeye çalışır; bunların hepsi aynı zamanda farkındalık için de hedeflerdir. Ayrıca bilinçli farkındalık temelli programların çocuklarda sadece belirli sosyal ve duygusal sorunları ele almak için

kullanılan iyileştirici müdahaleler olmayıp, aynı zamanda önleyici tedbirler olarak da uygulanabilecekleri belirtilmektedir (Moreno-Gómez ve Cejudo, 2018). Örneğin akran zorbalığının ele alındığı durumlarda bilinçli farkındalık, bakış açısı alma, öz düzenleme ve empati becerilerini desteklemek için bir araç görevi görmektedir. Nitekim Mulhearn, Kulinna ve Lorenz'e (2017) göre bilinçli farkındalık uygulamalarının öğrenciler açısından, problem çözme, başa çıkma, iletişim becerileri gibi gelişmiş öğrenci davranışları ile stres yönetimi, kendini tanıma, kendini kabul etme ve gelişmiş bilişsel düzenleme performansı olmak üzere çeşitli yararları vardır. Ayrıca farkındalık becerilerinin, hem istenen bir hedefe yönelik ilerlemeyi hem de bu ilerlemeye engel olan dürtüleri engelleme yeteneğini artırdığı bildirilmektedir (Taylor ve Mireault, 2008). Farkındalık eğitimlerinin, öğretmenlerin zorlayıcı davranışlarla başa çıkmalarına ve stresten daha az etkilenmelerine destek vermede de yararlı olduğunu araştırma sonuçları göstermektedir. Bu bağlamda bir rol model olarak öğretmenlerin, öğrencilerinin daha iyi sosyal-duygusal beceriler geliştirmelerine yardımcı olmalarına da olanak sağlamaktadır (Ulloa, Evans ve Jones, 2016). Bilinçli farkındalık eğitim programının başarıyla uygulandığı örneklerin çalışma sonuçlarına göre, sosyoekonomik olarak dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların dikkat ve öz düzenleme becerilerinde bir gelişme kaydedildiği (Poehlmann-Tynan vd., 2016), problem davranışlarında azalma ve duygu düzenleme becerilerinde gelişmeler (Willenbrink, 2018) görülmüştür. Ayrıca okullarda uygulanan bilinçli farkındalık programlarının, çocukların kendilerini daha iyi tanımalarına, gerçek kapasitelerini fark etmelerine, olumlu davranışsal yaklaşımlar geliştirmelerine ve dayanıklılık oluşturmalarına yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Sheinman ve Russo-Netzer, 2021).

2.2.1. Eğitim ortamlarında bilinçli farkındalık

Bilinçli farkındalığın, bireylerin varlığını, insanlığını, çevresine duyarlılığını, nezaketini hem kendine hem de başkalarına yönelik şefkatini geliştirmesi gibi potansiyel yararları vardır. Bilinçli farkındalık pratikleri bireyselleştirilmiş bir rehberlikle, belirli ilkeler ve uygulamalar çerçevesinde kişilerin yaşam durumlarına göre uyarlanabilmektedir (Germer, 2005, Sheinman ve Russo-Netzer, 2021).

Bilinçli farkındalığın eğitim ortamlarına dahil edilmesi çeşitli biçimlerde ve işlevlerde olabilmektedir. Bunlar;

Öğretmenlere Yönelik: Bu programlar öğretmenlerin öz farkındalık, öz yeterlik, duygusal düzenleme, koşulsuz kabul, anlayış ve dayanıklılık geliştirmelerini desteklemeye yöneliktir (Sheinman ve Russo-Netzer, 2021).

Sınıfa veya Eğitim Programına Yönelik: Bu alandaki programlar, öğretmenlere bilinçli farkındalık temelli ilkeleri sınıflarına veya eğitim programına entegre etme fırsatı vermektedir. Buradaki amaç, bilinçli farkındalık uygulamalarıyla çocuklarda, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek, dayanıklılığı güçlendirmek, akademik başarıyı ve empati geliştirmek gibi çeşitli yararlar sağlamaktır (Sheinman ve Russo-Netzer, 2021).

Tüm Okula Yönelik: Bu alana yönelik uygulamalar öğrencilerden ailelere, öğretmenlerden, okul personeline kadar tüm paydaşları ortak bir çabaya dahil etmeyi hedeflemektedir. Bilinçli farkındalık temelli eğitim programlarının en fazla faydayı sağlaması için, gereksinimler doğrultusunda uygulamaların, eğitim programlarına, okul kültürüne ve iklimine tam uyumu daha dönüştürücü ve sürdürülebilir bir model olarak önerilmektedir (Kielty, Gilligan ve Staton, 2017; Sheinman ve Russo-Netzer, 2021).

Eğitim Politikasına Yönelik: ‘Farkındalık yoluyla eğitim’ bakış açısına sahip bu alana yönelik olan uygulamalar ise farkındalığı çeşitli amaçları destekleyebilecek ek bir uygulamadan çok ülke çapında uygulanan bir eğitim politikası altında pedagojik bir yöneme ve eğitime dayanmaktadır. Günümüzde dünya çapında çeşitli ülkeler eğitimde farkındalık bakış açısıyla, bilinçli farkındalık ilkelerinin ve uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde yer aldığı bir modeli uygulamaktadırlar (Ergas ve Hadar, 2019; Sheinman ve Russo-Netzer, 2021).

Bugünün öğrencilerinden gelecekte yaşamlarını değiştirmek, geliştirmek ve yönetmek için sahip olmalarını beklediğimiz bilgi, beceri, tutum ve değerlere, mevcut eğitim öğretim sistemlerimizin ulaştırabilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla geleceğin okulları ve eğitim programları öz farkındalık, öz düzenleme, dayanıklılık, bakış açısı alma, empati, minnettarlık ve liderlik gibi yetkinlikleri geliştirmelidir (OECD, 2018). Bu bilişsel, sosyal ve duygusal yeteneklerin gelişimi, zihinsel ve fiziksel sağlığın sürekliliği öğrenme ve öğretme sürecine farklı yaklaşımlarla mümkün olabilmektedir. Özellikle çocukların nasıl daha iyi öğrendiklerini anlamayı amaçlayan güncel çalışmalar, onların sosyal ve duygusal yeterliklerini arttırmaya yönelik yaklaşımların çok daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, 2019). Bilinçli farkındalığın temel ilkeleri ve uygulamaları

bağlamında, birlikte çok daha güçlü ve işler olduğu belirtilen yaklaşımlardan biri de sosyal ve duygusal öğrenmedir.

2.2.2. Sosyal duygusal öğrenme (SEL)

Sosyal ve duygusal öğrenme (Social and Emotional Learning- SEL) terimi, 1994 yılında Fetzer Enstitüsü tarafından düzenlenen eğitimcilerin ve eğitim araştırmacılarının katıldığı bir toplantıda ortaya çıkmıştır (Cherniss vd., 2006). Bu toplantının ardından Fetzer Enstitüsü ve Surdna Vakfı'nın desteğiyle Daniel Goleman başkanlığında eğitimcilere sosyal ve duygusal öğrenme konusunda liderlik ve rehberlik sağlamak amacıyla kurulan “Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)” ile sosyal duygusal öğrenme kavramı alan yazında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (CASEL, 2003). Sosyal ve duygusal öğrenme, öğrencilerin sosyal ve duygusal refahını kazanmak için onlarda gerçekleşen anlama, yönetme ve ifade etme yeteneğini tanımlamak amacıyla ortaya çıkan bir terimdir (Cherniss vd., 2006). Türnüklü (2004) SDÖ'yü, yaşamın sosyal ve duygusal yönlerini kavrama ve anlama süreci olarak tanımlarken, Kabakçı ve Owen (2010), çocuk ve gençlerin yaşamları boyunca sosyal, duygusal ve akademik yönden bir bütün olarak gelişimlerine dair nitelikleri ve becerileri kazanma süreçleri olarak tanımlamıştır. Payton vd., (2008) SDÖ'yü bireylerin kendi kendilerini tanıma, özyönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve pozitif ilişkiler kurma ve sürdürme konusunda edindikleri bilgi, tutum ve becerileri kazanma ve uygulama süreci olarak ifade etmişlerdir. Genel anlamda sosyal ve duygusal öğrenme, çocuk ve yetişkinlerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştiren, yaşamının sosyal ve duygusal yönlerini öğrenmesini, problem ve çatışmaları çözümleyebilmesini sağlayan, öz farkındalığı, dürtü kontrolünü, iş birliğine dayalı çalışmayı ve prososyal davranışları içeren sosyal ve duygusal yeterlikler kazanma sürecidir (Elias vd., 1997). Sosyal duygusal öğrenme, bireyin kendini ve başkalarını anlama yetenekleri; duygu, dikkat ve davranış düzenleme, olumlu hedefler belirleme ve elde etme, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, başkalarının bakış açılarına önem verme, sorumlu kararlar alma ve kişilerarası durumları yapıcı şekilde ele alma becerilerini içermektedir (Denham ve Brown, 2010; Elias vd., 1997). Nitekim bu becerileri kazanan çocukların okula ilişkin daha olumlu tutum ve akran ilişkileri sergiledikleri, daha az problem davranış ve daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları görülmüştür (Birch ve Ladd, 1997; Elias vd., 2003; Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996). Bu becerilere sahip olmayan çocuklarda ise

okuldan hoşlanmama, düşük akademik performans, anti sosyal davranışlar gösterme ve okulu bırakma durumları görülebilmektedir (Raver ve Knitzer, 2002).

Öğrenme, bilişsel ve duygusal bileşenlerin bir arada olduğu ortaklaşa ve aktif bir süreçtir (Akpınar, 2011). Süreci özenle yönlendiren, öz düzenleme becerilerinin gelişmesi için fırsatlar yaratan, güvenilir başka bir kişi ile ilişki kurularak gerçekleşen öğrenme, aynı zamanda dinamiklidir. Bu bağlamda öz düzenleme ile sosyal ve duygusal öğrenme bir bütündür ve öğrenme için temel teşkil etmektedir. Nasıl ki bir çocuğun dil öğreniminde ebeveyni ile olan ilişkisi temelse, öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında da ilişkiyi destekleyen sosyal duygusal beceriler ve öz düzenlemeyi destekleyen yönetici işlev becerileri oldukça önemlidir (Blair ve Diamond, 2008).

CASEL'in geliştirdiği yaklaşıma göre, kişisel, kişilerarası ve bilişsel yetkinliği teşvik eden SDÖ becerileri çeşitli ortam ve yöntemlerle öğretilebilecek beş temel yeterliliği kapsar. Beş ana alan: Kişisel farkındalık, Öz yönetim, Sosyal farkındalık, Sosyal ilişki becerileri, Sorumlu karar alma olarak belirlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Temel CASEL yeterlilikleri (CASEL, 2017)

Beş temel yeterlilik ve alt başlıkları aşağıdaki gibidir.

Kişisel Farkındalık. Bireyin kendi duygularını, düşüncelerini ve değerlerini tanıyıp, bunların kendi davranışlarını nasıl etkilediğinin farkına varabilmesi yeteneğidir. Kişinin duyguları tanımlama, kendini doğru algılama, güçlü yanlarını ve bireysel

sınırlarını iyimserlik ve öz güven çerçevesinde sağlıklı olarak tanımlayabilme ve değerlendirebilme yeteneğidir. Kişisel farkındalık şu kavramlarla ilişkilidir;

- Duygularını tanımlama
- Kendisi hakkındaki algının gerçekçi olması
- Güçlü yönlerini bilme
- Özgüven
- Öz-yeterlilik

Öz Yönetim. Bireyin farklı durumlarda duygu, düşünce ve davranışlarını başarıyla düzenleme ve dengeleme yeteneğidir. Stresi etkili yönetebilme, dürtülerini kontrol altında tutma, öz disiplin, öz motivasyon, hedef belirleme ve organizasyon yetkinliğidir. Akademik ve kişisel alanda kendine hedefler koyma ve bu hedefler için çaba gösterme becerisidir. Öz yönetim şu kavramlarla ilişkilidir;

- Dürtülerin kontrolü
- Stres yönetimi
- Öz disiplin
- Öz motivasyon
- Hedef koyma
- Planlama ve yönetme becerileri

Sosyal Farkındalık. Farklı geçmişlere ve kültürlere sahip olanlar da dahil olmak üzere başkalarını anlama, bakış açısını görebilme ve başkalarıyla duygu birlikteliği kurma yeteneğidir. Kültürel ve sosyal çeşitlilik bağlamında başkalarına saygı duyma becerileri ile ilişkilendirilir. Davranışların altında yatan sosyal ve etik normları anlama, aile, okul ve topluluğun kaynaklarını destekleme ve kıymet verme yeteneğidir. Sosyal farkındalık şu kavramlarla ilişkilidir;

- Farklı bakış açısı edinme
- Empati
- Farklılıkları takdir etmek
- Bашkalarına saygı

Sosyal İlişki Becerileri. Farklı geçmişlere ve kültürlere sahip bireylerle ve gruplarla sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneği olarak tanımlanır. Etkili iletişim kurabilme, iyi bir dinleyici olma, ilişki kurma ve iş birliği yapabilme becerileri ile ilişkilidir. Uygun olmayan sosyal baskıya karşı durmak, çatışmaları yapıcı yollardan

çözebilmek ve gereksinim duyulduğunda yardım isteme ve önerme becerileri olarak tanımlanır. Sosyal ilişki becerileri şu kavramlarla ilişkilidir;

-İletişim

-Sosyal katılım

-İlişki kurma

Takım çalışması

Sorumlu Karar Alma. Bireysel davranış ve sosyal etkileşimlerle ilgili olarak etik standartlar, sosyal normlar ve güvenlik kaygılarını dikkate alarak uygun seçimler yapabilme yeteneğidir. Bu beceri, sorunları belirleme, durum analizi yapabilme, ortaya çıkabilecek muhtemel sonuçları öngörerek gerçekçi değerlendirme yapabilme, sorun çözebilme ve kendisi de dahil olmak üzere başkalarının iyiliğini içeren kararlar verebilme, öz eleştiri yapabilme ve etik sorumluluk becerileri ile ilişkilidir. Sorumlu karar alma şu kavramlarla ilişkilidir;

-Sorunları belirleme

-Durumları analiz etme

-Sorun çözme

-Değerlendirme

-Yansıtma ve izleme

Duyguları anlama ve yönetme, empati ve perspektif geliştirme, hedefler belirleme ve problem çözme, stresle baş etme ve dayanıklılık gibi temel sosyal ve duygusal beceriler resmi bir eğitim programı kullanılarak öğretilir (Gueldner ve Fuerborn, 2016).

2.2.3. Okul öncesi dönemde sosyal duygusal öğrenmenin önemi

Sosyal ve duygusal öğrenme her yaştan öğrenciler için gerekli olmakla birlikte özellikle okul öncesi dönem çocukları için oldukça önemlidir. Çocuklar bu dönemde kişisel bağımsızlık, öğrenmeye karşı tutum, davranış, sosyal iletişim ve akran etkileşimi kategorileri altında; yeni şeyleri deneme, bir görevi yerine getirme, kurallara ve rutinlere uyma, çevresi ile iş birliği yapma, duygularını ifade etme, öz bakım gereksinimlerini giderme gibi becerileri edinirler. Bu sosyal ve duygusal öğrenme becerileri çocukların başarılı bir okul yaşamı için gerekli özelliklerdir (King ve Broadman, 2006). Okul öncesi eğitimin çocuklara kazandırdığı önemli bir sosyal ve duygusal öğrenme becerisi bağımsız hareket edebilme becerisidir. Kuypers (2011)'e göre bir çocuk davranışsal ve duygusal olarak kendini düzenleme becerisine sahip değilse, bağımsız hareket de edemez. Bu bağlamda öğretmenler çocukların bağımsız hareket edebilmeleri noktasında en büyük

destekçilerdir. Tüm sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin erken öğrenme üzerindeki en temel etkisi kendi kendini düzenleme becerisidir. Sosyal ve duygusal öğrenme sadece çocukların refahı ve sosyal ilişkilerdeki başarılarını değil, aynı zamanda akademik başarılarını da en üst düzeye çıkarmak için önemlidir. Bu nedenle gereken özen gösterilmelidir (Denham ve Brown, 2010). Çocukların gelişim kapasitelerini desteklemek, kendi potansiyellerini ve zorluklar karşısındaki dayanıklılıklarını en üst noktaya çıkarmalarına yardım etmek için kişisel ve kültürel olarak uygun müdahale stratejilerinin sağlanması önemlidir (Lemberger-Truelove vd., 2018).

Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal öğrenme alanında yapılan araştırmalar, öz düzenleme becerilerine ve bu becerilerin davranış problemleri ile olan bağlantısına odaklanmaktadır. Alan yazın, erken çocukluğun sosyal duygusal becerilerin gelişimi için önemli bir zaman olduğunu ve bu becerilerin çocukların okulda başarılı olmanın yanı sıra olumlu sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar geliştirmeleri için gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Montroy vd., (2016), erken çocukluğun kendi kendini düzenlemenin gelişimi için önemli bir zaman olduğuna dair artan kanıtlar olduğunu, ancak her bir çocuğun gelişiminin zaman içinde nasıl değişebileceği hakkında çok az şey bilindiğini belirtmektedirler. Giderek artan bir şekilde, okul öncesi dönem çocuklarında sosyal duygusal öğrenme (SEL) ve farkındalık temelli müdahalelerin her birinin bir dizi duygusal ve bilişsel kazanımla sonuçlanan etkili müdahaleler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Greenberg ve Harris, 2012 ; Zoogman vd., 2015). Eğitimde hem sosyal duygusal öğrenme hem de bilinçli farkındalık temelli programlar olumlu benlik, ahlaki, sosyal ve duygusal anlayış geliştirmeye çalışmaktadır (Lawlor 2016). Bu bağlamda farkındalık temelli programlar, duygusal öz denetim, duyguları anlama ve empati gibi sosyal duygusal öğrenme ile ortak temel içerikleri ele aldıklarından, eğitimdeki sosyal duygusal öğrenme müdahalelerine dahil edilebilirler (Felver vd., 2013; Lawlor 2016; Weare 2013). Günümüzde bu araştırmalar artış gösterse de bilimsel olarak daha fazla deneysel çalışmaya gereksinim duyulduğu söylenmektedir. Bilinçli farkındalık temelli programların bireylerin genel gelişimindeki ve özellikle dikkat becerilerinin kazanılmasındaki önemine karşın, bu tür programların pek azı okul öncesi dönem çocuklarına yöneliktir (Moreno-Gómez ve Cejudo, 2018).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi dönemde bilinçli farkındalık, sosyal duygusal öğrenme ve öz düzenleme becerileri üzerine gerçekleştirilmiş olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Lyons ve Zelazo (2011), bilinçli farkındalık (mindfulness) eğitiminin okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerini geliştirmenin etkili bir yolu olabileceğini öne sürmektedir. Bilinçli farkındalık meditasyonunun öz düzenlemenin yönleri olan duygu düzenleme becerileri, dikkat ve sosyal beceriler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Cahn, Delorme ve Polich, 2013). Nitekim Lim ve Qu (2016), tek oturumlu bir farkındalık eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarında dikkat kontrolünü etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Napoli, Krech ve Holley'nin (2005) yürüttükleri çalışmada, her biri 45 dakikalık 12 seanstan oluşan bilinçli farkındalık temelli 'Attention Academy Programı' na katılan 5- 8 yaşları arasında yüksek kaygılı 225 çocuğun hem sınav kaygısı hem de DEHB davranışlarında önemli düşüşler görülmüş ve bu çocukların dikkat becerilerinde artış gösterdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Diamond ve Lee (2011) fikirlerle zihinsel olarak oynamanın, dürtüsel yerine düşünülmüş bir yanıtın ve odaklanmanın temelini oluşturan yürütücü işlevleri geliştiren uygulamaların neler olduğu ile ilgili yürüttükleri araştırmalarında, 4 ila 12 yaş arasındaki çocuklarda yürütücü işlev gelişimine yardımcı olduğu gösterilen müdahale programlarının başında bilinçli farkındalık temelli programlarının geldiğini bildirmişlerdir.

Flook vd., (2015) okul öncesi dönem çocuklarında dikkat ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesini amaçladıkları çalışmalarında, farkındalık temelli olumlu sosyal beceri eğitim programının çeşitli bilişsel ve davranışsal sonuçlar üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. 12 haftalık bir süre boyunca her hafta 20-30 dakikalık iki dersten oluşan ve toplamda yaklaşık 10 saatlik bir eğitim sonucu çocukların duygu düzenleme ve sosyal yeterlilikte daha fazla kazanımlar gösterdiği ve daha yüksek akademik başarı sergiledikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Razza, Bergen-Cico ve Raymond'ın (2015) 3-5 yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerilerini teşvik etmede bilinçli farkındalık temelli yoga müdahalesinin etkinliğini değerlendirdikleri çalışmalarında, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerde, hazzı erteleme, dikkati toplama ve sürdürmede daha başarılı oldukları görülmüştür.

Thierry vd., (2016), farkındalık temelli MindUP programının anaokulu çocuklarının yürütme işlevi ve dil becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri

çalışmalarında, her biri yaklaşık 20-30 dakikalık 15 farkındalık temelli dersten oluşan MindUP programı bir yıl boyunca çocuklara uygulanarak çocukların öz düzenleme ve öz farkındalık becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Çalışmanın sonucunda programın okul öncesi dönem çocuklarının yürütme işlevi becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, bilişsel öz düzenleme biçimleri için daha etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Phoeblmann-Tynan vd., (2016) yaptıkları çalışmalarında, sosyoekonomik olarak dezavantajlı okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan 12 haftalık bir farkındalık müdahalesinin çocukların empati ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiş, müdahale grubundaki çocukların dikkati odaklamada daha iyi sonuçlar aldığı, öz düzenleme becerilerinde artış meydana geldiği, empati becerilerinde ise bir değişiklik olmadığı bulgularına ulaşmışlardır.

Thierry vd., (2018) tarafından yürütülen araştırmada, bir eğitim öğretim yılı içinde dört okulda uygulanan bilinçli farkındalık müfredatının okul öncesi çocuklarının öz düzenleme, prososyal davranış ve akademik becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş ve okul yılının sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre yönetici işlevlerde daha fazla gelişme gösterdiği, prososyal davranış ve akademik becerilerde ise anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lemberger-Truelove vd., (2018) sosyal duygusal öğrenme ve farkındalık temelli müdahale olmak üzere iki farklı müdahale yöntemini birleştirdikleri çalışmalarında, bir çocuğun dikkatini odaklama ve sağlıklı akran ilişkilerine katkıda bulunma becerisinin gelecekteki okul hayatında ve yaşam deneyimlerinde çok sayıda olumlu sonuçla ilişkili olduğu teorisini ortaya atmışlardır. Bu bağlamda sosyo ekonomik olarak dezavantajlı konumda olan 3 ve 4 yaşındaki 23 çocuğa haftada 4 gün 40'ar dakika olmak üzere 8 hafta boyunca program uygulanmış ve programın çocukların öz düzenleme becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Programın uygulandığı grubun kontrol grubuna göre daha fazla öz düzenleme ile ilgili davranışlar sergilediği, bu davranışlardan bazılarının çocuğun katılımını, kendine güvenini ve davranış kontrolünü içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Zelazo vd., (2018) tarafından okul başarısızlığı riski taşıyan okul öncesi çocuklarda yürütücü işlev becerilerini geliştirmek için tasarlanmış bilinçli farkındalık temelli müdahale programının etkililiğinin test edildiği araştırmada 6 hafta boyunca çocuklarda stresi azaltmak, dikkati arttırmak, amaca yönelik problem çözme bağlamında üst biliş ve sözel öz düzenlemeyi artırmayı amaçlayan etkinlikler deney grubu çocuklarına uygulanmıştır. Program sonunda çocukların yürütücü işlevlerinin olumlu şekilde

geliştiği, 4 hafta sonra elde edilen izleme ölçümlerinin sonuçlarında da bu etkinin devam ettiği bulgularına ulaşılmıştır.

Viglas ve Perlman'ın (2018) 127 okul öncesi dönem çocuğu ile farkındalık temelli bir programın çocukların öz düzenleme, topluma yönelik davranışları ve hiperaktivite üzerine etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha güçlü öz düzenleme becerisine sahip olduğu, bu çocukların olumlu sosyal davranışlarına ilişkin öğretmen değerlendirmelerinde daha fazla gelişme gösterdiği ve dikkat problemlerinde azalma gösterdiği bulgularına ulaşmışlardır.

Mak vd., (2018) çocuklar ve ergenlerde dikkat ve yürütme işlevi için bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin faydasına odaklandıkları sistematik bir incelemede 13 çalışma ele alınmıştır. Çalışmaların özellikle 5'inin istatistiksel olarak anlamlı bulunmasıyla birlikte bu anlamlı farkın büyük etki düzeyinde olduğu görülmektedir. Farkındalık temelli müdahalelerin çocuklarda ve ergenlerde dikkat becerilerini ve yürütme işlevlerini hedeflemek için umut verici bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir.

Kulick, (2019) tarafından 89 okul öncesi dönem çocuğu ile yürütölen bilinçli farkındalık (Mindfulness) temelli stres azaltma programının (mindUp) çocukların öz düzenleme becerileri ve akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmada, bilinçli farkındalığa dayalı stres azaltma stratejilerinin okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini önemli ölçüde etkilediğini ancak akademik başarılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Zhang,Wang ve Ying (2019) ebeveynlerin bilinçli farkındalığı ile okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, ebeveynlerin olumlu bilinçli farkındalık tutumlarının 3-6 yaş arasındaki çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini, ebeveynler ve çocukları arasında güvenli bağlanmayı sağladığı bulgularına ulaşmışlardır.

Kim vd., (2020) farkındalık temelli bir sosyal duygusal öğrenme programı olan Open Mind-Korea (OM-K) programının, okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme, dayanıklılık ve prososyal davranışları üzerindeki etkililiğini değerlendirdikleri çalışmalarında, program öncesi kontrol grubu ön test puanlarının deney grubuna göre daha yüksek olduğu görölmüş ancak programın uygulanması sonrasında elde edilen ikinci ve üçüncü değerlendirmelerde deney grubunun kontrol grubuna göre önemli ölçüde yüksek puanlar aldıkları bildirilmiştir. Bu çalışma, anaokullarında farkındalık temelli

sosyal duygusal öğrenme programının uygulanmasının çocukların duygu düzenleme, dayanıklılık ve toplum yanlısı davranışları geliştirebileceğini düşündürmektedir.

Murano, Sawyer ve Lipnevich (2020) tarafından sosyal duygusal öğrenme programlarının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal öğrenme becerileri ve problem davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülen meta analiz çalışmasında 48 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmalardan 33'ünün çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinde ve problem davranışları üzerinde büyük etki düzeyine sahip olduğu, 15'inin ise orta düzey etkiye sahip olduğu bildirilmiştir. Bu çalışma çocukların, okul öncesi dönemde uygulanan sosyal duygusal öğrenme programlardan farklı bağlamlarda yararlandığını ortaya koymaktadır.

Berti ve Cigala (2020) İtalya'da 21 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde bilinçli farkındalık temelli bir müdahale programı uygulamış ve programın çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyerek çocuklardaki olumlu sosyal davranışları, öz düzenleme ve bakış açısı alma becerilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Deney grubunda yer alan çocukların prososyal davranışlarda, öz düzenlemenin engelleyici kontrol alt boyutlarında ve özellikle duygusal ve bilişsel bileşenlerinde, bakış açısı alma becerilerinde önemli gelişmeler gösterdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Lertladaluck vd., (2021), okul temelli bir farkındalık müdahalesinin risk altındaki okul öncesi dönem çocuklarının yürütme işlevi ve öz düzenleme becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında etkinliklerin Tayland'daki bağlama uyacak şekilde uyarlandığı evrensel bir farkındalık kavramına dayalı olarak okul temelli bir farkındalık programı tasarlamışlardır. Programa 15 deney 15 kontrol grubu olma üzere 30 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. 8 hafta boyunca deney grubuna uygulanan program sonrasında bulgular, programın çocukların yürütücü işlev becerilerini, öz düzenleme becerilerinin gelişimini artırabileceğini ve başlangıçta yürütücü işlev becerileri zayıf olan okul öncesi çocuklarda sınıf davranışını iyileştirebileceğini göstermektedir.

Sun vd., (2021) yoga ve bilinçli farkındalık uygulamalarının erken çocukluk ortamlarındaki faydalarını ortaya koymak için yaptıkları sistematik bir incelemede, değerlendirmeye alınan 16 çalışmanın 13'ünde bu uygulamaların davranışsal öz düzenlemeyi ve yürütücü işlev becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu ve bu programların en az altı hafta boyunca uygulandığında etkililiğinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Thierry, Vincent ve Norris (2022) bilinçli farkındalık temelli okul müfredatının çocukların başkalarının duyguları tanıma, özdenetim, sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, programın deney grubu çocuklarının sosyal farkındalık ve başkalarıyla ilişkileri yönetmek için kritik olan becerilerini geliştirdiği, çocukların duyguları daha iyi tanıdıklarını, problem çözme ve öz denetim becerilerinin anlamlı derecede geliştiği bulgularına ulaşmışlardır.

Bockmann ve Yeong Yu (2022), bilinçli farkındalık temelli uygulamaların çocukların öz düzenlemeleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı ve 2010-2021 yılları arasında yayınlanan toplam 18 çalışmayı incelemişlerdir. Avustralya, Kanada, Kore, Singapur ve Amerika Birleşik Devletleri'nden 2.387 çocuğu kapsayan 3-6 yaş arasındaki çocukların dahil olduğu araştırma, dünya çapında erken çocukluk sınıflarında kullanılan yoga temelli uygulama, zihin-beden farkındalığı temelli uygulama ve sosyal duygusal öğrenme ile birleştirilmiş olmak üzere üç farklı bilinçli farkındalık temelli uygulama eğilimi olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Çollak (2018) tarafından okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık bilinçli farkındalık programının çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmada, 8 hafta boyunca haftada 2 gün uygulanan eğitim programının çocukların sakin olma, dikkatli olma, öz denetimli davranma, kendini kabul etme ve sevmeye, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerini arttırdığı görülmektedir.

Önoğlu Yıldırım (2019) tarafından yürütülen bilinçli farkındalık temelli yoga müdahale programının anaokulu çağı çocuklarının öz-düzenleme becerisi üzerine etkisi adlı çalışmada, müdahale programı çocuklara 12 hafta boyunca haftada iki sefer olmak üzere toplam 15 saat boyunca uygulanmış ve yoga grubundaki çocukların işleyen bellek alanında daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Ağaoğlu (2019), okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ve erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 100 çocuk ve öğretmenleri ile yürütmüştür. İlişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt bileşenleri olan "duygu anlama becerileri, sosyal yetkinlik ve davranış, kişilerarası problem çözme becerileri ve öz düzenleme becerileri" ölçülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin birbirleri ile olan ilişkilerine bakıldığında öz düzenleme becerilerinin sosyal

yetkinliği ve duygu anlama becerilerini, duygu anlama becerisinin de sosyal yetkinliği anlamlı olarak yordadığı bulgularına ulaşılmıştır. Çocukların demografik özelliklerinden elde edilen bulgularda kız çocukları lehine öz düzenleme becerilerinde anlamlı derecede fark saptanmıştır.

Doğan'ın (2021) çocuklarda sosyal duygusal öğrenmeyi desteklemek için bilinçli farkındalığı kullandığı çalışmasında, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve bir anaokulunda öğretmen bilinci farkındalığının çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini, akademik becerilerini ve sınıf ortamını geliştirmelerine ne kadar yardımcı olduğuna ilişkin bakış açısını anlamak amaçlanmıştır. Nitel araştırma kapsamında yürütölen çalışma sonucunda, öğretmen bilinci farkındalığın kendisi için ve çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri, engelleyici kontrol becerileri ve sınıf iklimi açısından iyi olduğuna inandığı bulgularına ulaşılmıştır.

Yıldırım (2022) okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli akran ilişkisi programı önerisi adlı çalışmasında, tasarladığı bilinçli farkındalık temelli akran ilişkisi programının uygulanabilirliği ve etkililiğini karma araştırma modelinde test etmiştir. Çalışma 48-66 aylık 15 çocukla yürütölmüş, program sonrasında çocukların "başkalarına karşı yardımsever olma" becerisinin en çok ilerleme gösterdiği, "öz denetimli davranma" becerilerinin ise en az geliştiği bulgularına ulaşılmıştır. Programın uzman görüşlerinden elde edilen nitel bulgularında, değerlendirme alt boyutunun yetersiz olduğu ve programda aile katılımına yeteri kadar yer verilmediğine yönelik ifadelere ulaşılmıştır. Sonuç olarak programın yüksek geçerlilik oranı ile çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini, olumlu sosyal davranışlarını geliştirmesine ve akran kabulünü gerçekeştirmeye uygun olduğu ifade edilmiştir.

Akbıyık (2022) 5-6 yaş arasındaki 18 okul öncesi dönem çocukları ile yürüttüğu deneysel çalışmasında, mindfulness (fark'andalık) temelli psikoeğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖOD) ve sınıf öğretmeni gözlem formları kullanılmış ve çocuklara 6 hafta boyunca haftada 2 gün araştırma kapsamında geliştirilen Mindfulness Programı uygulanmıştır. Araştırma sonunda 6 haftalık mindfulness temelli psikoeğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı derecede arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yurdakul (2022), okul öncesi dönem çocuklarına yönelik mindfulness (fark'andalık) temelli okul uygulamaları geliştirmiş ve geliştirdiği programın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışması, deneysel desende yürütülmüş, program 4 kız 4 erkek olmak üzere toplam 8 çocuğa uygulanmış ve araştırmada veri toplama aracı olarak "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Anne Formu)" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen okul uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerileri, öz-düzenlemeye katkı sağlayan yürütücü işlevlerin dikkat ve çalışma belleği bileşenleri üzerinde etkili olduğu, engelleyici kontrol bilişeni üzerinde ise herhangi anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Erten (2022), karma yöntem yarı deneysel deseni kullandığı çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış gelişimlerinde farkındalık uygulamalarının etkisini araştırmış ve 5-6 yaş arasındaki çocukların ilişkisel saldırganlıkları, fiziksel saldırganlıkları, duygu durumları ve olumlu sosyal davranışları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda farkındalık uygulamalarının okul öncesi dönemde ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları önlediği ve olumlu davranış gelişimini desteklediği belirlenmiştir.

Aydın (2023) Farkındalık (Mindfulness) eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine etkisini incelediği çalışması karma yöntem araştırma deseninde yürütülmüştür. Dikkat ve odaklanma, duygu ve davranışların düzenlenmesi, öz şefkat ve farkındalık olmak üzere dört alt temadan oluşan eğitim programı deney grubuna 8 hafta boyunca haftada 3 gün olmak üzere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda programın çocukların duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerinde kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularına göre deney grubu öğretmeni uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine yönelik olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

Araştırma sonuçları erken çocukluk eğitim ortamlarında kullanılan bilinçli farkındalık temelli uygulamaların, çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ancak en önemli etkilerin bu becerilere en çok ihtiyaç duyan öz düzenlemesi gecikmiş, travma geçirmiş, yürütücü işlev düzeyi düşük, öğrenme farklılıkları olan çocuklar üzerine olduğunu göstermektedir. Yapılan bu çalışmalar

bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin ve uygulamaların tüm çocuklar üzerinde çeşitli olumlu etkileri olabileceğini, özellikle bu etkinin öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyenler için önemli olabileceğini düşündürmektedir. Bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt dışında yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması, yurt içi alan yazında ise ilk olma niteliği taşıması sebebiyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma deseni, veri toplama araçları, çalışma grubu, eğitim programının hazırlanması ve uygulanması, veri toplama süreci, veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın (BFTSDÖP) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırma, programın etkililiğinin süreç bağlamında betimlenerek değerlendirilmesi için bütüncül bir bakış açısı geliştirmek üzere karma araştırma yönteminde temellendirilmiştir. Karma yöntem araştırması, “nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılması olup, araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır” (Creswell ve Plano Clark, 2007; s. 5). Çevremizdeki olay ve olguların çok boyutlu ve karmaşık bir yapıda olmaları, onları algılamak için bütüncül ve zengin bir çerçevede çoklu yöntemler kullanmayı gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dolayısıyla karma araştırma yöntemi, nicel araştırmanın “açıklama”, nitel araştırmanın “anlama” anlayışıyla her iki yaklaşımın güçlü yanlarını aynı çalışmada birleştirme olanağı vermektedir (Tutar ve Erdem, 2022). Bu çalışmada BFTSDÖP'nin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisinin değerlendirilmesinin yanında, programın verimliliğine ilişkin ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerine yer verilerek bütüncül bir yaklaşım düşünüldüğünden araştırma karma yöntem olarak planlanmış ve yürütülmüştür.

3.1.1. Araştırma deseni

Karma yöntemlerin kullanılması konusunda tek bir yaklaşım olmamakla birlikte nicel ve nitel yöntemler farklı şekillerde bir araya getirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın deneysel çıktılarının anlaşılmasında derinlemesine bir yaklaşım ortaya koyabilmek için karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan Açıklayıcı (Explanatory) Sıralı Desen kullanılmıştır. İki aşamadan oluşan bu desen, nicel yöntemle toplanan verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesini ve açıklanmasını amaçlayan bir karma yöntem desendir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Açıklayıcı sıralı desende önce nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nicel verileri açıklamak ve geliştirmek amacıyla nitel veriler toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel

veriler nicel verileri güçlendirmek ve daha kapsamlı açıklanmasını sağlamak için toplanır (Tutar ve Erdem, 2022). Nitel aşama nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri, ilişkili sonuçları daha derinlemesine açıklama amaçları ile uygulanır (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu araştırmada kullanılan model Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Açıklayıcı (explanatory) sıralı desen modeli

3.1.2. Araştırmanın nicel boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda, BFTSDÖP’nin çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada BFTSDÖP’nin eğitim modüllerinin oluşturulması öncesinde, ilk olarak okul öncesi dönem çocuklarında geliştirilmesi hedeflenen öz düzenleme becerilerinin hangisi/hangileri olması gerektiğine yönelik gereksinimi doğru bir biçimde belirleyebilmek için okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine gereksinim duyulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan “Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Anket Formu” ile bu veriler 408 okul öncesi eğitimi öğretmeninden tarama modeli içinde etkin olarak kullanılan anket tekniği ile toplanmıştır. Tarama deseni, evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalarla nicel olarak betimlenmesini sağlar (Creswell ve Creswell 2017). Anket tekniğinin diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre çok daha büyük gruplara hızla uygulanabilir ve ekonomik olması (Büyüköztürk vd., 2019) nedeniyle bu araştırmada tercih edilmiştir. Araştırmacı tarafından, okul öncesi eğitimi öğretmenlerine yönelik hazırlanan öz düzenleme becerileri anket formunun analiz sonuçlarına göre bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programı eğitim modülleri hazırlanmıştır. Araştırmada, ön test-son test, izleme testi ve eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni uygulanmıştır. Deneysel araştırmalar, en az bir bağımsız değişken üzerinde değişiklik yapılarak diğer ilişkili değişkenlerin kontrol altına alınması ile meydana gelen değişikliğin etkisinin gözlemlendiği araştırmalardır (Gay, Mills ve Airasian, 2009). Eşleştirilmiş desende yansız atama kullanılmaz ve hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Bu eşleştirme çalışmaya dahil edilen

grupların denk olduğunu garanti etmese de seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda uygun bir alternatif desendir (Büyüköztürk vd., 2019). Katılımcıların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince dikkat edilir ve hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı yansız bir seçimle belirlenir (Karasar, 2019). Modelin simgesel görünümü Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *Araştırma modelinin simgesel görünümü*

		Öntest	BFTSDÖP	Sontest	İzleme Testi
G1	R	O1.1	X	O1.2	O1.3
G2	R	O2.1		O2.2	O2.3

Tablodaki simgelerin açılımları şu şekildedir:

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

R: Grupların Yansız Atanmasının Göstergesi

O1.1 ve O1.2: Deney Grubu Öntest/Sontest Ölçümleri

O2.1 ve O2.2: Kontrol Grubu Öntest/Sontest Ölçümleri

O1.3: Deney Grubu İzleme Testi

O2.3: Kontrol Grubu İzleme Testi

X: Deney grubuna uygulanan Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nı göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2019).

Araştırma deseninde bağımlı değişken okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri iken, bağımsız değişken bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programıdır. Deney grubuna BFTSDÖP programı uygulanmış olup kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken değerleri ölçülüp istatistiksel testler kullanılarak deney ve kontrol gruplarının son test performansları anlamlılık düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Çalışmada son testin uygulanmasının ardından 2 ay sonra izleme testi uygulanarak programın etkililiği tekrar sınanmıştır.

3.1.3. Araştırmanın nitel boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda, Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programına katılan çocuklar ile çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin

programın etkililiğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci, bireyi/bireyleri derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Creswell, 2017). Durum çalışması ile her bir bağlam derinlemesine, ayrıntılı ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilerek her bir bağlama göre oluşan farklılıklar ve altında yatan nedenler açıklanır (Akar, 2017). Başka bir ifade ile bir duruma ilişkin çeşitli etkenler (ortam, birey, olay, süreç vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın nitel boyutunda yürütülen durum çalışması ile BFTSDÖP'nin çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirme amacına ne kadar hizmet ettiğinin, eğitime katılan çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Durum çalışmalarında araştırma sorularını yanıtlayabilmek için nicel ve nitel veriler bir arada kullanılabilir (Ozan Leylum vd., 2017). Bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşabilmede durum çalışmasının kullanılabileceği düşünülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna, Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının içeriğinin belirlenmesinde okul öncesi öğretmenleri, çalışmanın deneysel kısmında okul öncesi çocukları, nitel boyutunda ise deney grubunda yer alan çocukların öğretmen ve ebeveynleri dahil edilmiş olup aşağıda çalışma gruplarına yönelik bilgiler bulunmaktadır. Bu bağlamda öncelikle araştırmanın ön çalışması kapsamında yapılan gereksinim analizi için hedeflenen çalışma grubunu okul öncesi eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanması amaçlanan BFTSDÖP'nin eğitim içeriklerinin oluşturulması noktasında çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın ön çalışma aşaması için ulaşılabilir örneklem (convenience sampling) yöntemiyle, İzmir ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anasınıfı, resmi bağımsız anaokulu, özel anasınıfı ve özel bağımsız anaokulunda görev yapan 408 okul öncesi eğitimi öğretmeninden veri toplanmıştır. Öğretmenler basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilerek tamamen gönüllülük esasıyla araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Basit seçkisiz

örnekleme yönteminde “evrendeki tüm birimler örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız şansa sahiptir” (Büyüköztürk vd., 2019: s, 88).

Gereksinim belirleme amacıyla yapılan ön çalışmaya dahil olan 408 okul öncesi öğretmeninin özelliklerinin dağılımları aşağıda Tablo 3.2.’ de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik veriler*

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	389	95,3
	Erkek	19	4,7
	Toplam	408	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	46	11,3
	Lisans	306	75,0
	Lisansüstü	56	13,7
	Toplam	408	100
Mesleki Deneyim	1 yıldan az	27	6,6
	1-5 yıl arası	9	22,1
	6-10 yıl arası	72	17,6
	11-15 yıl arası	128	31,4
	16-20 yıl arası	53	13,0
	21-25 yıl arası	23	5,6
	25 yıl ve üstü	15	3,7
	Toplam	408	100
Görev Yapılan Yer	İl	228	55,9
	İlçe	149	36,5
	Köy	28	6,9
	Diğer	3	,7
	Toplam	408	100
Görev Yeri	Anasınıfı	206	50,5
	Anaokulu	202	49,5
	Toplam	408	100
Çalışılan Yaş Grubu	3 yaş	23	5,6
	4 yaş	67	16,4
	5 yaş	232	56,9
	6 yaş	86	21,1
	Toplam	408	100

Tablo 3.2. *Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik veriler (Devam)*

Çalışılan Okul Türü	Devlet	353	86,5
	Özel	55	13,5
	Toplam	408	100

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 389'u kadın, 19'u erkektir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında, 46 öğretmenin ön lisans, 306 öğretmenin lisans, 56 öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Mesleki deneyim dağılımlarında ise 1 yıldan az mesleki deneyim yılı olan 27 öğretmen 1-5 yıl arası mesleki deneyim yılı olan 9 öğretmen, 6-10 yıl arasında mesleki deneyim yılı olan 72 öğretmen, 11-15 yıl arası mesleki deneyim yılı olan 128 öğretmen, 16-20 yıl arası mesleki deneyim yılı olan 53 öğretmen, 21-25 yıl arası mesleki deneyim yılı olan öğretmen 23 öğretmen, 25 yıl ve üstü mesleki deneyim yılı bulunan 15 öğretmenin örneklem grubunda yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin 228'i il merkezinde, 149'u ilçede, 28'i köyde, 3'ü diğer bölgede çalışmaktadır. Görev yeri dağılımlarına bakıldığında; 206 öğretmenin anasınıfında, 202 öğretmenin anaokulunda görev yapmakta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları yaş grupları incelendiğinde 23 öğretmen 3 yaş, 67 öğretmen 4 yaş, 232 öğretmen 5 yaş, 86 öğretmen ise 6 yaş grubu ile çalışmaktadır. Çalışılan okul türüne bakıldığında ise 353 öğretmenin devlet okulunda, 55 öğretmenin özel okulda çalıştığı görülmektedir.

Çalışmanın deney ve kontrol grubu, İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan, gönüllü katılım gösteren ve çalışma için gerekli koşulların oluşturulmasını kabul eden bir ilkokulun 60-72 aylık anasınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır. Çocuklardan 26'sı deney grubunda, 26'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 52 öğrenci ile program yürütülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Kız	14	53,8	13	50,0
Erkek	12	46,2	13	50,0
Toplam	26	100	26	100

Tablo 3.3. incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun 26 çocuktan oluştuğu görülmektedir. Deney grubu çocukların %53,8'i (n-14) kız, %46,2'si (n-12) erkek, kontrol grubu çocukların %50,0'ı (n13) kız, %50,0'ı (n-13) erkektir. Cinsiyetlerine göre deney ve kontrol grubundaki çocukların dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Çalışmanın nitel bölümü için çalışma grubunu ise deney grubunda yer alan çocukların ebeveynleri ve okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu bağlamda çocukların ebeveynlerinden 9'u ve okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerekli uygulamaların yapılabilmesi, programın uygulanması öncesi ve sonrasındaki ölçme aracının kullanılabilmesi için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izinler alınmıştır (EK-1). Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin ve sınıf öğretmeninin özellikleri Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Çalışma grubunda yer alan ebeveyn ve sınıf öğretmenine ilişkin demografik veriler

Ebeveyn	Yaş	Eğitim Düzeyi	Ailedeki Çocuk Sayısı	Ailedeki Başka Bireyler
Birsen	40	Lise	1	Yok
Cansu	38	Ortaokul	4	Yok
Çiçek	39	Lisansüstü	2	Yok
Gülay	33	Lise	2	Yok
Gözde	34	Lise	2	Yok
Merve	41	Lisans	2	Yok
Nurşen	29	Ortaokul	2	Yok
Simge	35	Lisans	1	Yok
Suna	29	Ortaokul	3	Yok

Öğretmen	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyim
Şeyma	38	Lisans	15

Tablo 3.4. incelendiğinde, çalışmaya 9 anne ve 1 sınıf öğretmenin katıldığı görülmektedir. Katılımcı annelerden birinin ikiz çocukları vardır. Annelerin yaşları 29-41 aralığında değişmektedir. Eğitim düzeylerine bakıldığında 3 anne ortaokul, 3 anne lise, 2 anne lisans ve 1 anne lisansüstü mezundur. Ailedeki çocuk sayıları 1 ile 4 arasında değişmekte olup, tüm ailelerde ebeveynler ve çocuklar dışında başka bireylerin yer almadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu sayede, birden fazla veri toplama aracı, veri kaynağı ve analiz yöntemi kullanılarak, çeşitleme yoluyla sonuçların geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amaçlanmıştır (Creswell ve PlanoClark, 2011). Nicel veri toplama araçları olarak anket formu ve ölçek kullanılırken, nitel veri toplama araçları olarak görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmada öncelikle nicel veri toplama araçlarından olan gereksinim belirleme anket formu kullanılmıştır. Bu form, çalışmanın müdahale oturumlarında uygulanmak üzere geliştirilecek olan BFTSDÖP eğitim içeriklerini belirlemek ve okul öncesi dönem çocuklarında geliştirilmesi hedeflenen öz düzenleme becerilerinin hangisi/hangileri olması gerektiğine yönelik gereksinimi doğru bir biçimde belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Anket Formu” (EK-2) dur. Hazırlanan “Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Anket Formu” 13 farklı uzmana görüşlerinin alınması için sunulmuş, 10 uzmandan dönüt alınmış, uzman görüşlerine ve pilot görüşmelere dayalı olarak veri toplama aracına son biçimi verilmiştir. Anket formu davranış düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel düzenleme olmak üzere toplam üç bölümden oluşmaktadır. Davranış düzenleme bölümü altında 16 beceri, duygu düzenleme bölümü altında 8 beceri ve bilişsel düzenleme bölümü altında ise 10 beceri listesi bulunmaktadır. Tez çalışması kapsamında uygulanacak olan programın içeriği, listede yer alan öz düzenleme becerilerinden okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin belirttiği önem derecesi göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarından veri toplamak amacıyla “Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği” (OÖDÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Smith-Donald vd., (2007) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe’ye uyarlama çalışması Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere yönelik uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çocukların öz düzenleme performanslarını değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 10 görev yer almaktadır. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Oyuncak Paketleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri kullanılmaktadır. Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma görevleri, çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere uygulanmaktadır (Murray ve Kochanska, 2002; Smith-Donald vd., 2007). Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyuncak Geri Verme görevleri ise çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmektedir. Ölçeğin orijinalinin geliştirilmesi sürecinde geçerlik ve 46 güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra birbirleriyle ilişkili iki görev bir araya getirilmiş ve görev sayısı dokuza düşürülmüştür. Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan Uygulayıcı Değerlendirme Formu ise, uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak

değerlendirme olanağı sunmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Maddelerde davranış göstergeleri yer almaktadır ve genellikle 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Smith-Donald vd., (2007), ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 41-70 aylık 64 çocukla yapmışlardır. Uygulama eğitimi alan uygulayıcılar, testi sessiz ve uygun bir alanda çocuklara uygulamışlar ve hemen ardından uygulayıcı değerlendirme formunu çocuğun görevlerde gösterdiği performansa göre doldurmuşlardır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) Türkiye'de yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması, 48-72 aylık çocuklar arasından seçilen 233 çocukla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçeğin kaynak dilden çevirisi uzmanlarca yapılarak metinler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Ölçekte yer alan görevler de alan uzmanlarınca değerlendirilmiştir. Uygulayıcı güvenirliğinin sağlanması amacıyla araştırmacı ve bir uzman eş zamanlı puanlama yapmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiş ve söz konusu yapının, toplam varyansın %52'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin bütününde güvenirlik katsayısı (α) 0.83 ve alt boyutlarda dikkat/dürtü kontrolü için 0.88 ve olumlu duygu için 0.80'dir. Test-tekrar test güvenirliğine ilişkin korelasyon katsayısı ise 0.86'dır. Bu sonuçlar ışığında OÖDÖ'nin Türkiye'deki çocukların öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014).

3.3.2. Nitel veri toplama araçları

Çalışma kapsamında BFTSDÖP'nın uygulama sürecine yönelik deney grubu öğrencilerinin ebeveynleri ve okul öncesi öğretmeninden nitel veriler toplanması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları "Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Ebeveyn Görüşme Formu" (EK 3) ile "Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Öğretmen Görüşme Formu" (EK 4) oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların duygu ve düşüncelerini, inançlarını, bakış açılarını ve deneyimlerini sınırlandırma olmaksızın, esnek bir şekilde derinlemesine incelemeye olanak tanıyan en yaygın veri toplama yöntemidir (Smith, 2017). Görüşme sorularının açık ve anlaşılır, yönlendirmelerden uzak ve konuyu bütünüyle ele alan sorulardan oluşmasına dikkat edilmiştir. Eğitim programının uygulanmasının ardından programın çocukların öz düzenleme becerilerine olan etkisini bir de ebeveynlerin ve okul öncesi

öğretmenin gözünden görebilmek amacıyla şu sorular kapsamında görüşme soruları hazırlamıştır:

1. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan BFTSDÖP'nin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisine dair ebeveyn ve öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan BFTSDÖP'nin çocukların ebeveynleri ile olan iletişimine yansımaları nelerdir?
3. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan BFTSDÖP'nin çocukların öğretmenleri ile olan iletişimine ve sınıf iklimine yansımaları nelerdir?

Hazırlanan görüşme formları ile ilgili olarak eğitim programları ve öğretim alanından 2 uzman, okul öncesi eğitimi alanından 3 uzmanın görüşleri alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Görüşme formları son biçimi ile ebeveynlere yönelik 7 soru, sınıf öğretmenine yönelik 10 sorudan oluşmaktadır. Yapılan görüşmelerin kayıtları alınmış ve içerik analizi yöntemi ile analizleri yapılmıştır.

3.3.3. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlükleri, yapılan araştırmayı anlamayı, araştırmacının araştırmanın konusu ve süreciyle ilgili ilişkisini bilmeyi ve gelişimini takip etmeyi amaçlayan, süreç boyunca yaşananları, gözlemleri, duygu ve düşünceleri yansıtan araçlardır (Ersoy, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2019). Nitel araştırmalarda önemli bir yer tutan, araştırma sürecinin başından sonuna kadar verilerin ve kodların analiz edilmesinde yardımcı bir araç niteliğinde olan araştırmacı günlükleri, araştırmanın niteliğini arttırmak amacı ile önerilmektedir (Kılıç, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2019). Bu bağlamda çalışmada veri çeşitliliği sağlamak ve farklı bir bakış açısı ortaya koyabilmek amacıyla araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacının kendine, katılımcılara ve araştırma sürecine yönelik karşılaştırmaları, bağlantıları yakalaması, duygu ve düşüncelerini değerlendirmesi amacıyla araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü, öğretmenlerle görüşme, aileleri bilgilendirme, çocuklarla tanışma olmak üzere yapılan uygulamaların başından sonuna kadar, haftalık uygulamalar, bu uygulamalar sırasındaki gözlemler, görüşmeler ve sonlandırma aşaması gibi adımlara yönelik tutulmuştur.

3.4. Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı (BFTSDÖP)

Bu bölümde BFTSDÖP'nin geliştirilme süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan 'Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı' okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini desteklemeyi ve

geliştirmeyi amaçlamaktadır. Program genel olarak eğitimde program geliştirme süreçleri (Demirel, 2015) esas alınarak planlama, tasarlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme basamakları takip edilerek oluşturulmuştur. Bu kısımda planlama ve tasarlama kısmında yapılan çalışmalar anlatılmıştır.

3.4.1. Planlama aşaması

Öncelikli olarak programa ilişkin karar alınması ve hedeflerin belirlenmesi için gereksinim analizi yapılmıştır. Eğitim programında yer alacak eğitim içeriklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı alan yazın taraması yaparak içerik listesi oluşturmuş ve “Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Anket Formu” ile okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine sunmuştur. “Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Anket Formu” sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarında öncelikli geliştirilmesi hedeflenen öz düzenleme becerileri şu şekildedir.

Tablo 3.5. BFTSDÖP kapsamından belirlenen öz düzenleme becerileri

Beceriler	n
Duruma Uygun Olmayan ve Riskli Davranışları Kontrol Edebilme	403
Başladığı Çalışmayı Devam Ettirebilme	402
Yönergelere Uyabilme	400
Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme	399
Sırasını Bekleyebilme	398
Yardım Alabilme	396
Başladığı Çalışmayı Bitirebilme	396
Bir Çalışmaya Başlayabilme	395
Ani Tepkileri Engelleylebilme	386
Duygularını İfade Edebilme	403
Duygularını Adlandırabilme	392
Duygularını Kabul Edebilme	386
Dikkati Sürdürebilme	403
Dikkati Toplayabilme	399
Motivasyon Gösterebilme	397
Empati Kurabilme	394

Tablo 3.5. incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerinde geliştirilmesini düşündükleri öncelikli öz düzenleme becerilerinden 16 beceri ön plana çıkmaktadır. Gereksinim analizi aşamasından elde edilen veriler ve program geliştirme alan yazınında yer alan ilkeler doğrultusunda BFTSDÖP’nin amaçları, bilgi ve becerileri belirlenmiştir.

Bu çerçevede, yapılan gereksinim analizi bulgularına göre; öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarında geliştirilmesini önerdikleri öz düzenleme becerilerini mevcut programla bütünleştirebilmek adına MEB Okul Öncesi Eğitim Programı temel alınarak oluşturulmuştur. Kazanım ve göstergelere uygun içerik belirlenmiş ve etkinlikler oluşturulmuştur. Ayrıca etkinliklerin dengeli dağılımına, öz düzeleme becerilerinin her bir boyutunun kullanılmasını gerektiren konular olmasına önem verilmiştir. Ardından içeriğe uygun öğrenme ve öğretme süreci tasarlanmıştır. Öğretme öğrenme sürecinde; çocukların etkin katılımını sağlamak amacıyla, yaratıcı drama, anlatım, soru-yanıt, grup çalışması, örnek olay, büyük grup, küçük grup, bireysel çalışma gibi çocukların eğitim sürecinde etkin katılımını sağlayıcı yöntem ve stratejilerin kullanılması tercih edilmiştir. Daha sonra kazanımlara, içeriğe ve öğrenme öğretme sürecine uygun çeşitli ölçme değerlendirme araçları belirlenmiştir. Etkinliklerin uygulanmasından hemen sonra süreç değerlendirmesi, öğrenme-öğretme süreci sonunda da sonuç değerlendirmesi yapılmıştır. Hazırlanan BFTSDÖP'nın; geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için, iki program geliştirme uzmanı, üç okul öncesi eğitimi uzmanı, bir rehberlik ve psikolojik danışma uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulama için programa son biçimi verilmiş ve program pilot uygulama için hazır duruma getirilmiştir.

3.4.2. Tasarlama aşaması

Tasarlama aşamasında, programın kuramsal temelleri ışığında gereksinim analizinde belirlenen öz düzenleme becerilerinden her bir beceri için belirlenen etkinlikler oluşturulmuştur.

3.4.2.1. Programın dayandığı kuramsal temeller

Öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin geliştirilmesine yönelik yapılan tüm girişimlerin kısa ve uzun vadede olumlu kazanımları olduğunu göstermektedir (Moffitt vd., 2011). Bu bulgular öz düzenleme becerilerinin en iyi nasıl destekleneceği konusunda daha fazla araştırma yapmak için itici bir güç oluşturmaktadır. Son zamanlarda okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri ile ilgili müdahale programları çalışmalarında bir artış olmasıyla beraber bu programların yaklaşımları, uygulama tasarımları ve etkileri çeşitlilik göstermektedir (Day vd., 2022). Kimi programlar dikkat kontrolü, dikkatin yönlendirilmesi, hazzın ve dikkat dağıtıcı unsurların engellenmesi gibi öz düzenlemenin temel bir bileşeni olarak yürütücü işlevlere odaklanırken, kimi programlar da sosyal

duygusal bilgi ve yeterlikleri geliştirmeye odaklanmıştır (Howard vd., 2020). Çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek için tasarlanan BFTSDÖP'nın hazırlanmasında etkili, tutarlı ve sürdürülebilir bir bağlam göz önünde bulundurularak öz düzenleme ile ilgili farklı teorilerden yararlanılmıştır. Program hazırlanırken çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sosyal bilişsel kuram (Bandura, 1997), sosyal kültürel kuram (Vygotsky, 1981), yapılandırmacı yaklaşım (Piaget, 1964) ve akış teorisi (Csikszentmihalyi, 1975) olmak üzere dört yaklaşım temel alınmıştır:

- Program çocukların düşünce, davranış ve eylemlerinde merkezi ve aktif bir role sahip olmasını, bir göreve ilişkin kendi yapabilirliğini, özyeterliğini desteklemesini, öz düzenleme becerilerinin gelişim sürecinde model alınan ve model alan arasındaki etkileşimi sağlayan bir yapıda tasarlanmıştır. Bu bağlamda, özyeterliği ve bireysel kontrolü yüksek olan bir çocuğun etkinliklere karşı ilgi ve motivasyonu yükselir, hedeflerini belirleyerek plan yapar, duruma uygun davranışlarını düzenler, sebatkarlık gösterir ve güçlü olumsuz duygulara kapılmayarak çevresel değişimlerin de önünü açar. Programın bu özelliklerinden dolayı Sosyal Bilişsel Kuram temel alınmıştır.

- Program temel zihinsel işlevlerin üst düzey zihinsel işlevlere dönüşmesi için çocukların bilişsel farkındalığını ve kendi zihinsel süreçlerini kontrol etmesini destekleyen, bunu da sosyal etkileşimler yoluyla yetişkinlerin “diğer/öteki” düzenleyici olarak görev aldığı süreçlerle ortaya çıkartan bir yapıda tasarlanmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde bilinçli farkındalık uygulamalarının yetişkin rehberliğinde çocuklara aktarılması ve çocukların düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol etmelerini sağlayan düzenli değişimleri çok boyutlu ele alması açısından çalışmada Sosyal Kültürel Kuram temel alınmıştır.

- Program çocukların öğrendikleri bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmelerini, yeni anlamlar oluşturmalarını sağlayan, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru ilerleyen, temeline bireysel farklılıkları alan, çocuğun aktif olduğu ve çocukların bilişsel gelişim düzeyleri göz önüne alınarak duyu temelli etkinliklere yer veren içerikte tasarlanmıştır. Hem dışsal hem de içsel motivasyonu temel alması bakımından programda Yapılandırmacı Yaklaşım temel alınmıştır.

- Program çocukların o an'daki zamanda zihnini tamamen yaptığı eyleme veya işe verebilmesine, dikkatini bir noktaya odaklayabilmesine, davranışları ile farkındalığını birleştirebilmesine ve tüm bu süreçler içerisinde bundan zevk almasına olanak tanıyan etkinliklere yer vermektedir. Akış teorisinde amaç çocuğun endişeye kapılmasının ve

yetersizlik duygusunu yaşamasının önüne geçmektir. Bu sayede çocuk enerji harcamadan doğal bir akış içerisinde dikkat dağıtan uyarıcıları göz ardı ederek dikkatini etkinliğe yoğunlaştırabilecektir. Bu yönü ile programda Akış Teorisi temel alınmıştır.

3.4.2.2.BFTSDÖP etkinlikleri

Öğretmenlere uygulanan “Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Anket Formu” sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarında geliştirilmesi hedeflenen öncelikli öz düzenleme becerilerinden toplam 16 beceri belirlenmiştir. Belirlenen bu öz düzenleme becerilerine göre MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı temel alınarak Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı’nın (BFTSDÖP) kazanım ve göstergeleri belirlenmiştir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanım ve göstergelerinin belirlenen öz düzenleme becerilerinin amacına uygunluğunun değerlendirilmesi için bir form oluşturularak 6 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda Sosyal Duygusal Gelişim Alanı ‘Kazanım 15. Kendine güvenir. (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.)’ ve Bilişsel Gelişim Alanı ‘Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler’ Sosyal Duygusal Gelişim Alanından ‘Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar. (Göstergeleri: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.)’ ve Bilişsel Gelişim Alanından ‘Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. Mekânda konum alır. Harita ve krokiyi kullanır.)’ eklenerek kazanım ve göstergelere son biçimi verilmiştir. BFTSDÖP kapsamında oluşturulan öz düzenleme becerileri ile kazanım ve göstergeleri Tablo 3.6.’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Belirlenen öz düzenleme becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler

Davranış Düzenleme Becerileri	Duygu Düzenleme Becerileri	Bilişsel Düzenleme Becerileri
Bir Çalışmaya Başlayabilme (Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı K.7)	Duygularını Adlandırabilme (Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı K.3, 5)	Dikkati Toplayabilme (Bilişsel Gelişim Alanı K.1)
Başladığı Çalışmayı Devam Ettirebilme (Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı Kazanım.7)	Duygularını Kabul Edebilme (Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı K.4, 5, 15)	Dikkati Sürdürebilme (Bilişsel Gelişim Alanı K.1)
Başladığı Çalışmayı Bitirebilme (Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı Kazanım.7)	Duygularını İfade Edebilme (Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı K. 3, 15; Dil Gelişim Alanı K. 5)	Empati Kurabilme (Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı K. 4, 6, 8)
Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme (Bilişsel Gelişim Alanı K.17; Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı K.10)		Motivasyon Gösterebilme (Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı K. 7)
Yönergelere Uyabilme (Dil Gelişim Alanı K.2,7; Motor Gelişim Alanı K.1,2; Bilişsel Gelişim Alanı K.10)		
Sırasını Bekleyebilme (Dil Gelişim. Alanı K.5)		
Ani Tepkileri Engelleyebilme (Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı K.5,12,17)		
Duruma Uygun Olmayan ve Riskli Davranışları Kontrol Edebilme (Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı K.7; Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı K.12; Bilişsel Gelişim Alanı K.19)		
Yardım İsteyebilme/Alabilme (Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı K.17; Öz Bakım Becerileri K.7)		

Belirlenen öz düzenleme becerilerinin çocuğa kazandırılabilmesi ve geliştirilebilmesi için BFTSDÖP etkinlikleri; MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı gelişim özellikleri, kazanım ve göstergeleri, materyaller, öğrenme süreci ve

değerlendirme basamakları temel alınarak hazırlanmıştır. BFTSDÖP etkinliklerinin uygulanması, 8 hafta süresince haftada 2 gün, 1. 3. ve 8. haftada 4 etkinlik, 2. 4. 5. 6. ve 7. haftalarda 3 etkinlik olacak şekilde toplam 27 etkinlik olarak planlanmıştır. Öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hedeflenen her bir beceriye en az iki etkinlikte yer verilmiştir. Sanat, Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık, Fen, Matematik, Oyun, Müzik, Drama, Hareket ve Alan Gezisi etkinlik türlerine yer verilerek yapılan etkinliklerin 21'i bütünleştirilmiş etkinlik olarak tasarlanmıştır. Öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu etkinlikler, okul öncesi eğitimi temel ilkeleri göz önünde bulundurularak çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve gereksinimlerine, onlar için kullanışlılığına dikkat edilerek hazırlanmıştır. BFTSDÖP Etkinlikleri Çizelge 1.'de görülmektedir.

Çizelge 1. BFTSDÖP etkinlikleri

1.HAFTA-	Şefkatli	Etkinlik 1: İçeri-Dışarı Adım At (Oyun)
Bir	Sınıf	Hedeflenen Beceriler: Yönergelere Uyabilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati
Yaratmak/Nezaketi		Sürdürebilme
Keşfetmek/Kibar		Etkinlik 2: Süper Gücüm Nezaketim (Sanat, Türkçe)
Olmak		Hedeflenen Beceriler: Ani Tepkileri Engellerebilme, Duygularını
		Adlandırabılme, Duyguları İfade Edebilme
		Etkinlik 3: Anlaşmamızı İmzalıyorum (Sanat)
		Hedeflenen Beceriler: Duruma Uygun Olmayan ve Riskli Davranışları Kontrol
		Edebilme, Sırasını bekleyebilme
		Etkinlik 4: Birlikte Nasıl Daha İyi Yaşarsınız (Türkçe, Drama, Sanat)
		Hedeflenen Beceriler: Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme, Duruma Uygun
		Olmayan ve Riskli Davranışları Kontrol Edebilme, Duygularını İfade
		Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme, Motivasyon
		Gösterebilme
2.HAFTA-	Şefkatli	Etkinlik 5: İyilik Yap-İyilik Gör (Drama, Türkçe)
Bir	Sınıf	Hedeflenen Beceriler: Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme, Yönergelere
Yaratmak/Sınıf		Uyabilme, Sırasını Bekleyebilme, Duygularını Adlandırabılme, Duygularını
Anlaşmaları		İfade Edebilme
		Etkinlik 6: Herkes Nazik Olabilir (Türkçe, Oyun, Hareket, Sanat)
		Hedeflenen Beceriler: Sırasını bekleyebilme, Duygularını kabul edebilme,
		duygularını ifade edebilme, Dikkati toplayabilme, dikkati sürdürebilme
		Etkinlik 7: Aile Anlaşmalarım (Türkçe)
		Hedeflenen Beceriler: Bir Çalışmaya Başlayabilme, Başladığı Çalışmayı
		Devam Ettirebilme, Başladığı Çalışmayı Bitirebilme, Sırasını Bekleyebilme,
		Duygularını İfade Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme

Çizelge 1. BFTSDÖP etkinlikleri (Devam)

3.HAFTA-Beden Farkındalığı	Etkinlik 8: Duyumları Keşfediyorum (Türkçe, Müzik, Oyun) Hedeflenen Beceriler: Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme, Yönergelere Uyabilme, Sırasını Bekleyebilme, Ani Tepkileri Engelleyebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme Etkinlik 9: Hazine Sandığı (Sanat) Hedeflenen Beceriler: Ani Tepkileri Engelleyebilme, Duygularını İfade Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme, Motivasyon Gösterebilme Etkinlik 10: Bedenimi Dinliyorum (Müzik, Oyun, Hareket) Hedeflenen Beceriler: Yönergelere Uyabilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme Etkinlik 11: Bedenine İyi Bak (Müzik, Oyun) Hedeflenen Beceriler: Duruma Uygun Olmayan ve Riskli Davranışları Kontrol Edebilme, Sırasını Bekleyebilme, Yönergelere Uyabilme, Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme
4.HAFTA- Beden Farkındalığı/Kişisel Kaynaklar	Etkinlik 12: Topraklama (Oyun) Hedeflenen Beceriler: Duruma Uygun Olmayan ve Riskli Davranışları Kontrol Edebilme, Yönergelere Uyabilme, Sırasını Bekleyebilme, Ani Tepkileri Engelleyebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme Etkinlik 13: Bakmadan Görüyorum ve Duyuyorum (Oyun, Müzik) Hedeflenen Beceriler: Sırasını Bekleyebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme, Motivasyon Gösterebilme Etkinlik 14: Dayanıklı Bölgemiz (Oyun, Türkçe) Hedeflenen Beceriler: Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme, Yönergelere Uyabilme, Sırasını Bekleyebilme, Ani Tepkileri Engelleyebilme, Duygularını Kabul Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme
5.HAFTA- Kişisel Farkındalık/Dikkati Güçlendirme	Etkinlik 15: Zihin Kavanozu Aklımın İçi/Parıldayan Şişeler (Oyun, Sanat) Hedeflenen Beceriler: Duruma Uygun Olmayan ve Riskli Davranışları Kontrol Edebilme, Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme, Yönergelere Uyabilme, Duygularını Adlandırabilme, Duygularını Kabul Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme Etkinlik 16: Elden Ele Aynalama (Oyun, Türkçe) Hedeflenen Beceriler: Sırasını Bekleyebilme, Yönergelere Uyabilme, Duygularını Kabul Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme, Motivasyon Gösterebilme

Çizelge 1. BFTSDÖP etkinlikleri (Devam)

	Etkinlik 17: Buldumcuk (Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık) Hedeflenen Beceriler: Yönergelere Uyabilme, Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme, Motivasyon Gösterebilme
6.HAFTA- Kişisel Farkındalık/Dikkati Güçlendirme	Etkinlik 18: Bir Kıvılcım (Türkçe, Sanat) Hedeflenen Beceriler: Duruma Uygun Olmayan ve Riskli Davranışları Kontrol Edebilme, Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme, Bir Çalışmaya Başlayabilme, Başladığı Çalışmayı Devam Ettirebilme, Başladığı Çalışmayı Bitirebilme, Yardım İsteyebilme/Alabilme, Duygularını Adlandırabilme, Duygularını Kabul Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme Etkinlik 19: Kontrol Paneli (Oyun, Hareket, Türkçe) Hedeflenen Beceriler: Yönergelere Uyabilme, Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme, Sırasını Bekleyebilme, Ani Tepkileri Engelleyeabilme, Empati Kurabilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme Etkinlik 20: Kurabiye Yapıyorum ve Dikkatli Yiyorum (Fen, Türkçe, Sanat) Hedeflenen Beceriler: Yönergelere Uyabilme, Duygularını Kabul Edebilme, Duygularını İfade Edebilme, Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme, Motivasyon Gösterebilme
7.HAFTA- Duygu Farkındalığı/Kişisel Hava Durumu	Etkinlik 21: Duyguları Tanıyorum (Drama, Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık, Sanat) Hedeflenen Beceriler: Bir Çalışmaya Başlayabilme, Başladığı Çalışmayı Devam Ettirebilme, Başladığı Çalışmayı Bitirebilme, Sırasını Bekleyebilme, Yönergelere Uyabilme, Duygularını Adlandırabilme, Duygularını Kabul Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme Etkinlik 22: İçinde Hava Nasıl? (Türkçe, Sanat) Hedeflenen Beceriler: Sırasını Bekleyebilme, Yönergelere Uyabilme, Ani Tepkileri Engelleyeabilme, Yardım İsteyebilme/Alabilme, Duygularını Adlandırabilme, Duygularını Kabul Edebilme, Duygularını İfade Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme Etkinlik 23: Bulut Gözlemi (Fen, Sanat) Hedeflenen Beceriler: Yönergelere Uyabilme, Duruma Uygun Olmayan ve Riskli Davranışları Kontrol Edebilme, Sırasını Bekleyebilme, Ani Tepkileri Engelleyeabilme, Duygularını İfade Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme

Çizelge 1. BFTSDÖP etkinlikleri (Devam)

8.HAFTA- Duygu Farkındalığı/Empati	Etkinlik 24: Bugün Nasıl Hissediyorsun? (Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık, Sanat) Hedeflenen Beceriler: Sırasını Bekleyebilme, Yönergelere Uyabilme, Duygularını Adlandırabilme, Duygularını Kabul Edebilme, Duygularını İfade Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme, Empati Kurabilme Etkinlik 25: Herkes Farklı Hisseder (Türkçe, Drama) Hedeflenen Beceriler: Sırasını Bekleyebilme, Duygularını Adlandırabilme, Duygularını Kabul Edebilme, Duygularını İfade Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme, Empati Kurabilme Etkinlik 26: Nasıl Aynıyız Nasıl Farklıyız (Oyun, Türkçe, Sanat) Hedeflenen Beceriler: Yönergelere Uyabilme, Duygularını Adlandırabilme, Duygularını Kabul Edebilme, Duygularını İfade Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme, Empati Kurabilme Etkinlik 27: Mutluluk ve İyilik Günü (Alan Gezisi) Hedeflenen Beceriler: Bir Çalışmaya Başlayabilme, Bir Çalışmayı Devam Ettirebilme, Bir Çalışmayı Sonlandırabilme, Yönergelere Uyabilme, Sırasını Bekleyebilme, Duygularını Adlandırabilme, Duygularını Kabul Edebilme, Duygularını İfade Edebilme, Dikkati Toplayabilme, Dikkati Sürdürebilme, Empati Kurabilme
---	---

1. ve 2. hafta etkinlikleri ile çocukların nezaketi (kibar ve nazik olma), şefkati ve buna neden gereksinim duyulduğunu keşfetmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin nezaketin ne olduğunu, neden kendimiz için istediğimizi ve buna gereksinimimiz olduğunu öğrenmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü insanın en temel niteliklerinden biri nezakettir. Bu etkinlikler ile onlarda oluşturmak istediğimiz düşünce “hepimiz mutlu olmak isteriz bunun için de bize nazik davranılmasını ve nezaket gösterilmesini isteriz. Bunu fark edersek, neden başkalarına nezaket göstermemiz gerektiğini anlayabiliriz, çünkü onlar da bizim gibi mutlu olmak isterler ve üzölmek istemezler” düşüncesidir. Bu etkinlikler temelinde nefes egzersizlerinin olduğu çeşitli pratikler yoluyla çocukların kullanabilecekleri kişisel uygulamaları içermektedir. Oyun, soru yanıt, drama, gösterip yaptırma ve hikâye gibi yöntem ve teknikler kullanılarak güvenli ve şefkatli bir sınıf iklimi yaratmak amaçlanmıştır.

3. hafta ve 4. hafta etkinlikleri mutluluğumuz ve kişisel refahımız üzerinde önemli bir rolü olan beden farkındalığı üzerinedir. Bedenlerimizin mutluluğumuz ve kişisel refahımız üzerinde önemli bir rolü vardır. Bilinçli Farkındalık pratiklerinde de beden farkındalığı oldukça önemlidir. Bu nedenle bu haftaki etkinlikler çocuklar için her etkinlik öncesi beden farkındalığına yönelik pratiklerden oluşmaktadır. Bu bağlamda 3. hafta ve 4. hafta etkinlikleri ile duyular, izleme, esnek bölge, kişisel kaynaklar ve topraklama gibi kavramlar üzerinde sık sık durularak beden ve zihin bütünlüğü sağlanması amaçlanmıştır.

5. ve 6. hafta etkinlikleri, öğrenmeyi ve bilginin akılda tutulmasını kolaylaştırmak, çocukların dürtülerini kontrol edebilmelerini, bedenlerini ve zihinlerini sakinleştirmelerini sağlamaları için dikkat çalışmalarına yöneliktir. Dikkat etmeyi öğrenme de tıpkı diğer beceriler gibi tekrar tekrar uygulamalar yapıldıkça geliştirilir. Çocuklar ilginç buldukları şeylere dikkat etmekte zorlanmazlar. Sorun, ilgi çekici uyaranlar olmadığında veya çevrede daha fazla dikkat dağıtıcı şeyler olduğunda başlar. Bu nedenle bu bölüm hikâye, problem çözme, gösterip yaptırma gibi tekniklerle, basit yürüme ve kişinin nefesine dikkat etme eylemlerini içeren dikkat egzersizlerini içermektedir. Bu uygulamalar vücutta daha fazla gevşemeye yol açabileceğinden dikkatin gelişmesini kolaylaştırır ve ayrıca çocuklara öz düzenleme için önemli araçlar sağlar. Bu şekilde çocukların düşüncelere, duygulara ve davranışlara dikkat etmenin ne olduğunu öğrenebilecekleri düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çağında çocuklar çok çeşitli duygular yaşarlar ve diğer bireylerde de bu duyguları görebilirler. Ancak çoğu zaman kendi içlerinde neler olduğunu, duygularını nasıl dile getireceklerini, adlandıracaklarını, tanımlayacaklarını veya onlar hakkında nasıl konuşacaklarını anlayamayabilirler. Daha da önemlisi, kendi duygularını anlamak ve ifade etmek için neler yapabileceklerini bilmiyor olabilirler. Bu bilgi ve beceriler olmadan, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması, empati göstermesi ve buna göre davranması oldukça güçtür. Kişinin duygularıyla sağlıklı bir şekilde başa çıkma yolu geliştirmesi, duyguları tanımlayabilme, adlandırabilme ve ayırt edebilme gibi duygusal bir okuryazarlık gerektirir. Bu nedenle 7. ve 8. hafta etkinlikleri alan gezisi, beyin fırtınası, hayal etme/zihinde canlandırma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılarak, çocukların duyguları, onların nasıl ortaya çıktıklarını ve onları nasıl daha iyi yönlendirebileceklerini keşfetmeye yöneliktir.

Etkinliklerde kullanılacak materyaller ve malzemelerin temini araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Materyallerin ve kullanılan malzemelerin güvenli, çocukların sağlığını tehlikeye atmayacak şekilde, ulaşılabilir, her ortama genellenebilir ve düşük maliyetli olmasına dikkat edilerek hazırlanmıştır.

3.4.3. BFTSDÖP pilot uygulaması

BFTSDÖP pilot uygulaması 08.08.2022-12.08.2022 tarihleri arasında İzmir ili Bornova ilçesinde yer alan bir ilkokulda tüm etkinlikler uygulanarak yapılmıştır. Etkinliklerin çocukların gelişim düzeyine uygunluğu, uygulama süreci ve içerik yönünden kullanılabilirliği değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonrası etkinliklerin bu hedefler doğrultusunda uygulanabilirliği ile ilgili bir olumsuzluk görülmemiştir. Çocukların nefes egzersizlerini çok sevmeleri ve daha doğru pratik edebilmeleri için bu egzersizlere programda daha fazla yer verilmesi gerektiği görülmüştür. Bu nedenle pilot uygulama öncesi programda üçüncü haftadan itibaren başlaması öngörülen nefes egzersizlerinin ilk haftadan itibaren uygulanması kararı alınmıştır. Pilot uygulama sonrasında program yeniden gözden geçirilerek programa son şekli verilmiştir.

3.5. Nicel Veri Toplama Süreci ve Uygulamalar

3.5.1. Ön test uygulama süreci

BFTSDÖP etkinliklerinin uygulanabilmesi ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile verilerin toplanabilmesi için öncelikle Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay alınmıştır (EK-5). Alınan onay sonrasında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gereken izinler alınmıştır (EK-6). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği 26.09.2022 – 21.10.2022 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ön testler öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencileri ile tanışılmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Her çocuk için ölçeğin uygulanması ortalama 25 dk sürmüştür. Ölçeğin uygulanması, çocukların dikkatinin dağılmasını önlemek amacıyla eğitim ortamından ayrı sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Uygulama ortamı ve ölçekte kullanılacak materyaller ölçeğin yönergelerine uygun hale getirilerek uygulama öncesinde hazır edilmiştir. Araştırmacı tarafından ölçekte anlatılan yönergeler dahilinde çocuğun ölçekte yer alan görevleri yerine getirmesi istenmiştir. Bu görevler sırasıyla kalem tıklatma, kule görevi, kule toplama, oyuncak ayırma, oyuncak paketleme, oyuncak geri verme, şekerleme saklama ve dil üzerinde şekerleme tutma görevidir. Uygulayıcı süreç boyunca ölçekte belirtildiği gibi çocuğu cesaretlendirecek herhangi bir söylemde

ve eylemde bulunmamış, sohbeti başlatmamış, yalnızca çocuk iletişimi başlatırsa yanıtlamıştır. Çocuğun performansı, ölçeğin kodlama sayfasında ilgili bölüme kaydedilmiştir. Uygulama bittikten sonra, kodlama sayfasına kaydedilen veriler göz önünde bulundurularak Uygulayıcı Değerlendirme Formu doldurulmuştur.

3.5.2. BFTSDÖP uygulama süreci

BFTSDÖP etkinliklerinin uygulanma süreci 8 hafta boyunca haftada 2 gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından deney grubuna 1.11.2022-30.12.2022 tarihleri arasında 8 haftada toplam 27 etkinlik uygulanmıştır. Bu süre içerisinde deney grubu öğrencileri hem BFTSDÖP hem de Okul Öncesi Eğitim Programına devam etmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise bu süreci Okul Öncesi Eğitim Programı ile tamamlamışlardır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği hakkında bilgilendirilme yapılmıştır. BFTSDÖP uygulanması öncesinde programın içeriği, amacı, uygulama süreci ile ilgili bir toplantı yapılarak deney grubu ebeveynlerine detaylı bilgi verilmiştir. Ayrıca programın 4. haftası bittikten sonra ebeveynlerle yeniden bir toplantı yapılarak o zamana kadar yapılan uygulamalarla ilgili bilgi verilmiş, kalan uygulama süresinde de neler yapılacağı anlatılmıştır. Her uygulama öncesi araştırmacı eğitim ortamını ve eğitim materyallerini önceden hazır ederek oluşabilecek sorunlar için önlem almıştır. Uygulamalar çocukların kendi sınıfında hepsinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Uygulamalar sırasında çocukların öğretmeni de sınıfta bulunmuş, fotoğraf ve video çekimleri konusunda araştırmacıya destek olmuştur. Programa ailelerin de aktif katılımını sağlamak amacıyla uygulamalar sonrası o gün yapılan etkinliklerle ilgili bir iletişim uygulaması üzerinden bilgiler verilmiş, aile katılımı çalışmaları ile ilgili olarak yapılacak etkinliklerin görselleri paylaşılmıştır. Araştırmacı ayrıca program haricinde de çocukların istekleri doğrultusunda sınıfta pek çok aktivite ve etkinlik yapmıştır.

3.5.3. Son test ve izleme testi uygulama süreci

Programın etkililiğini test etme ve programı geliştirmek için değerlendirme aşaması oldukça önemlidir (Nazlı, 2011). Bu bağlamda BFTSDÖP uygulamaları tamamlandıktan sonra 02.01.2023-13.02.2023 tarihleri arasında deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara son test olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bunun yanı sıra son test ve izleme testi arasındaki zaman diliminde BFTSDÖP'nin etkililiğini değerlendirmek için deney grubunda yer alan çocukların ebeveynleri ile Öz Düzenleme Becerileri Ebeveyn Görüşme Formu ve öğretmenleri ile

Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Görüşme Formu kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar nitel veri analizi yöntemleriyle incelenerek raporlaştırılmıştır. Son test uygulanmasından 8 hafta sonra deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği tekrar uygulanarak izleme ölçümleri alınmıştır.

3.6. Nitel verilerin toplanması süreci

Nitel verilerin toplanması için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Öz Düzenleme Becerileri Ebeveyn Görüşme Formu” ve “Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Görüşme Formu” olmak üzere iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 9 ebeveyn ve okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan ebeveynlerden bir tanesi ikiz çocukları için ayrı ayrı görüş bildirmiştir. BFTSDÖP’nin uygulanmasının ardından programın çocukların öz düzenleme becerilerine olan etkisini hem ebeveynlerin hem de öğretmenin bakış açısından değerlendirmek üzere görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 16.01.2023-20.01.2023 tarihleri arasında okul kütüphanesinde yapılan görüşmeler 20-30 dakika arasında sürmüştür ve katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Odada sadece araştırmacı ve katılımcı hazır bulunmuştur. Katılımcıların rahat olması, soruları içlerinden geldiği gibi bir baskı hissetmeden yanıtlamaları ve bu yanıtları olabildiğince ayrıntılandırmaları istenmiştir. Sorular davet edici bir konuşma tarzında sorulmuş, katılımcıları yönlendirmekten kaçınılmıştır. Araştırmacı, görüşmeler sırasında katılımcıların yalnızca verdiği yanıtlara odaklanmamış, katılımcıların genel olarak konuyla ilgili neler hissettiğini ve düşündüğünü algılamaya çalışmıştır. Bununla ilgili notlarını araştırmacı günlüğüne alarak verilerin analizi sırasında bu notlardan faydalanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlere ve öğretmene, farklı kod isimler verilerek etik ilkesine dikkat edilmiş ve ebeveynlerin ve öğretmenin kimlikleri gizli tutulmuştur.

3.7. Verilerin Analizi

Bu çalışmada karma yöntemler araştırma yöntemi kullanılması nedeniyle hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Veri çözümleme süreci aşağıda nicel verilerin çözümlenmesi ile nitel verilerin çözümlenmesi olmak üzere iki ayrı başlıkta açıklanmıştır.

3.7.1. Nicel verilerin analizi

Araştırma kapsamında BFTSDÖP'nin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisini belirlemek için ön test, son test ve izleme testinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Anket Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 29.00 ve JASP 0.16.4 istatistiksel analiz programlarından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ilk aşamada verilerin normallliği test edilmiştir. Bu bağlamda çarpıklık basıklık, ortalama, mod ve medyan değerleri gibi betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra ise kestirimsel istatistik tekniklerine başvurulmuştur. Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Anket Formu ile elde edilen gereksinim analizi anketine ilişkin verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılarak yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile elde edilen verilerin analizinde ise grupları ele alınan bağımlı değişken açısından hem kendi arasında karşılaştırmak hem de her gruptaki zaman içindeki değişimi belirleyebilmek için, karışık gruplar arası-içi varyans analizi (Mixed Between-Within Groups Analysis of Variance) ve Post Hoc (Holm) testi yapılmıştır. Bu test tek bir analiz içerisinde gruplar arası ve gruplar içi değişkenleri bir araya getirmeye olanak tanıyan bir testtir (Pallant, 2020). Karışık gruplar arası-içi varyans analizi parametrik bir test olduğu için öncesinde testin varsayımları kontrol edilmiştir. Varsayımların analizi ile ilgili açıklamalara bulgular bölümünde yer verilmiştir. Analiz sonuçlarında, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının yanı sıra etki büyüklüğüyle ilgili değerler de rapor edilmiştir.

3.7.2. Nitel verilerin analizi

Araştırma kapsamında BFTSDÖP'nin çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek için ebeveyn ve öğretmen görüşme formlarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi yaklaşımına uygun olarak MAXQDA Analytics Pro programı yardımıyla çözümlenmiştir. Nitel veri analizinde alan yazın çeşitli kavramlar ve yaklaşımlar ortaya koysa da yaklaşımların ortak noktası verilerin betimlenmesi, temaların ortaya çıkarılması ve temaların anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesine verilen önemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel verilerin analizinde genel amaç metin ve imge verilerinden bir anlam çıkarmak olup, bu süreçte araştırmacının verileri düzenleyerek analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, önemli değişkenleri keşfederek elde ettiği verileri rapor ettiği süreçtir (Bogdan ve Biklen, 2007). Betimsel analiz elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip

yorumlanması iken, içerik analizi önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılması için verilerin derinlemesine analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi ile toplanan verileri tanımlamaya, açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada BFTSDÖP, görüşme formlarının derinlemesine incelenerek verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanarak yorumlanması aşamalarında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Creswell'in (2017) önerdiği basamaklar doğrultusunda nitel veriler analiz için düzenlenmiş, metinler okunarak kontrol edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ayrıca araştırmacı deşifreleri okurken, ortaya çıkan kodlar, temalar, verideki bağlantılar ve bunların yorumlarına ilişkin araştırmacı günlüğüne almış olduğu notlardan da içerik analizi sürecinde faydalanmıştır. Araştırmada içerik analizi yürütülürken Yıldırım ve Şimşek (2018)'in belirttiği aşamalar takip edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle görüşme dökümlerinden yola çıkılarak bir kod listesi oluşturulmuş, veriler kodlanmış, kodlar belirli kategoriler altında toplanarak temalar oluşturulmuş, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve son olarak bulgular yorumlanmıştır. Bu süreçler öncesinde veri seti araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde üç kez incelenerek analiz edilmiştir. Okul öncesi eğitim alanında doktora öğrenimini sürdüren, daha önce nitel araştırma yöntemi konusunda çalışmaları olan iki uzmana veri setinin %50'si gönderilerek uzmanlardan içerik analizi yapmaları istenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan incelemenin ve düzenlemenin ardından kod sistemine ilişkin uzlaşi sağlanmış ve bir ana tema, altı alt temaya ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular şekil ve tablolarla desteklenip araştırma soruları bağlamında değerlendirilerek "Bulgular" bölümünde sunulmuştur. Veri analizinin daha iyi anlaşılması için örnek tema ve kodlama Tablo 3.7.'de verilmiştir:

Tablo 3.7. Nitel veri setini kodlama örneği

Tema	Alt Tema	Kodlar	Ebeveyn-Öğretmen Görüşleri
BFTSDÖP Verimliliği	Davranış Düzenleme	Sıra bekleme	“Kendi aralarında çok fazla sıra beklemiyorlardı konuşurken, daha sıra bekler haldeler şu anda. Yani sırayla konuşmaya çalışıyorlar. Bir kişi izin vermiyorsa konuşmasını bende ne söyleyeceğim diye araya girebiliyor mesela. Bu da son zamanlarda bu dönemde olan bir gelişme.”
BFTSDÖP Verimliliği	Duygu Düzenleme	İfade Etme	“Burak baya duygularını daha rahat ifade ediyor. 3.kişiye karşı da hani bana karşı ifade edebiliyordu biraz daha ama 3.kişiye karşı da daha iyi ifade edebildiğini gördüm.”
BFTSDÖP Verimliliği	Bilişsel Düzenleme	Odak/Dikkat	“Yarım yarım bırakıyordu böyle odaklanamıyordu bir şeye. Böyle her işi yarım bırakır kalkar, sıkılıyordu evet uğraşmayı pek sevmiyordu. Ama şu an yaptığı bir şeyde bitirmeye çalışıyor mesela daha böyle dikkatini veriyor, odaklanıyor.”

Kodlayıcılar arası güvenilirlik, nitel verilerde birden çok kodlayıcının metin verilerine kodları nasıl uyguladıkları ve bu kodlar üzerinde ne ölçüde anlaştıklarına bağlı olarak hesaplanır (Kurasaki, 2000). Miles ve Huberman’ın (1994) veri analizi güvenilirliği formülüne göre; Veri Analizinin Güvenilirliği = $[Görüş Birliği \div (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] * 100$, kodlayıcılar arası uyumun en az %80 uyum düzeyinde olması gerekmektedir. Bu kapsamda araştırmada araştırmacı tarafından veri güvenirliliğinin sağlanması amacıyla görüşme yapılan ebeveynlerin ve öğretmenin görüşme sorularına verdikleri cevaplar bağlamında kodlayıcılar arası uyum yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu yüzdeler Tablo 3.8.’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Kodlayıcılar arası uyum yüzdeleri

Öz Düzenleme Becerileri Görüşme Formu Soruları	Veri Analiz Yöntemi	Uyum Yüzdesi (%)
1. Soru	İçerik Analizi	87
2. Soru	İçerik Analizi	100
3. Soru	İçerik Analizi	83
4. Soru	İçerik Analizi	90
5. Soru	İçerik Analizi	100

Tablo 3.8. incelendiğinde kodlayıcılar arasındaki uyum değerlerinin %80 ve üzeri değerler olduğu ve güvenilirliğin sağlandığı görülmektedir. Ayrıca üzerinde uzlaşılan kod sayısının uzlaşılan ve uzlaşılmayan toplam kod sayısına bölünmesi sonucunda kodlayıcıların analizleri arasındaki tutarlılık incelenmiş ve elde edilen güvenilirlik değeri %92 olarak bulunmuştur. Buna göre yapılan analizlerin güvenilir olduğu söylenebilir. Görüşmelerden elde edilen nitel bulgular sunulurken katılımcılara ait ifadelerden doğrudan alıntılara yer verilmiş, böylelikle inandırıcılığın artırılması amaçlanmıştır. Doğrudan alıntıların hangi katılımcıdan alındığının belirtilmesi amacıyla katılımcı isimleri kodlanmıştır.

3.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu bölümde araştırma kapsamında gerçekleştirilen nicel ve nitel uygulamaların geçerlik ve güvenilirliğine yönelik bilgilere yer verilmektedir. Hem nicel hem de nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili alınan birtakım önlemler vardır. Ancak bu önlemler nicel ve nitel araştırmaların dayandığı paradigmların farklı olması nedeniyle farklı boyutlarda ele alınmaktadır.

3.8.1. Nicel boyutta geçerlik ve güvenilirlik

Nicel araştırmalarda geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu ya da bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bir ölçme aracının geçerliğini incelemede birbiriyle ilişkili olan kapsam, yordama ve yapı geçerliği ele alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Nicel veri toplama araçlarının, kullanım amacına, uygulandığı gruba, uygulama ve puanlama biçimine de bağlı olarak bu üç tür geçerliği de sağladığı görülmüş ve nicel veri toplama araçları içerisinde bu durum sunulmuştur. Veri ve ölçmelerle ilgili geçerlik kavramı da iç geçerlik ve dış geçerlik olarak ele alınabilmektedir. İç geçerlik ölçme aracının kendi içerisinde geçerlenmesiyle ilgiliyken, dış geçerlik yapılan ölçme ile ölçülmeye çalışılan olgunun gerçek hayatta tasarlanan işleve uygunluğunu ifade etmektedir (Karasar, 2019). Araştırmanın nicel boyutunda iç geçerliği sağlamak amacıyla aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim düzeyinde iki sınıf oluşturmaktadır. Her iki sınıfta yer alan öğrenciler yaş ve cinsiyet olarak benzerdir.

- Uygulamaların gerçekleştiği sınıf ortamı her iki grupta da aynıdır. Hem deney hem de kontrol grubu aynı sınıfı kullanmaktadır.

- Araştırma kapsamında kullanılan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”nin güvenilirliği için Cronbach alfa (α) değeri hesaplanmıştır.

- Araştırma kapsamında her iki gruba da OÖÖDÖ ön test-son test ve izleme testi olarak uygulanmıştır.

- Her bir test için ortalama sürenin 30 dk olduğu görülmüştür.

- Ölçekler her iki grupta da okul öncesi eğitim ortamından farklı bir sınıf ortamında ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

- Ön test ve son test uygulamaları arasında 8, son test ve izleme testi arasında da 8 hafta bulunmaktadır.

- Çalışmanın toplam uzunluğu göz önüne alındığında olgunlaşma etkisiyle bireylerin test puanlarının değişmediği düşünülebilir.

Bu araştırmada dış geçerliği tehdit eden faktörlere yönelik de bazı önlemler alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda dış geçerliği sağlamak amacıyla aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Bu çalışma benzer özelliklere sahip olan, benzer gelişim döneminde olan katılımcılardan oluşmaktadır. Böylece elde edilen sonuçların genellenebilir özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

- Çalışma grubu olarak okul öncesi dönem çocukları seçilmiş ve çalışma grubu ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

- Araştırma bulguları, benzer araştırma desenlerinin yürütüldüğü çalışmalarla desteklenmiştir.

- Çalışma devlet okulunda yürütülmüştür. Çalışma ortamında özel bir materyal yer almayıp, uygulama ortamının doğal bir ortam olmasına özen gösterilmiştir.

- Katılımcılar deneysel uygulama boyunca farklı bir bilinçli farkındalık programına katılmamıştır.

3.8.2. Nitel boyutta geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreçler yoluyla bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolü anlamına gelirken, nitel güvenilirlik araştırmalarda elde edilen sonuçların gerçeği temsil etme derecesi ve araştırmacının yaklaşımının tutarlılığı olarak bilinmektedir (Creswell, 2017; Kanadlı, 2021). Nitel araştırmalarda geçerliğin önemli ölçütleri toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda geçerlik yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlık kavramları da kullanılabilmektedir.

Araştırmada geçerlik ve güvenirlikle ilgili ifadelerin daha iyi anlaşılabilmesi için kavramların karşılığı birlikte kullanılmıştır. Bu çalışmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin sağlanması amacıyla aşağıdaki uygulamalar izlenmiştir:

İç Geçerlik (İnandırıcılık)

Nitel araştırmada iç geçerliği başka bir deyişle inandırıcılığı sağlayabilmek için araştırmacının bazı stratejileri kullanması ve buna yönelik önlemleri araştırma sürecinde alması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda çalışmada geçerliği arttırmak için görüşmeler yoluyla elde edilen veriler uzun süreli etkileşim içinde elde edilmiş, elde edilen sonuçlar birbiriyle sürekli olarak karşılaştırılarak yorumlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Çalışma sürecinin tamamında okul öncesi eğitim alanında uzman iki öğretim görevlisi denetimi ile araştırmacı çeşitlemesi sağlanmış böylece farklı bakış açısıyla araştırmanın değerlendirilmesine olanak tanınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler katılımcılarla paylaşılmış ve teyidi alınmıştır. Böylece çalışmanın geçerliğini arttırmak için veri çeşitlemesi ve katılımcı teyidi sağlanmış ayrıca inandırıcılığı artırmak için görüşme süresince katılımcılarla uzun süreli bir etkileşim sağlamıştır.

Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik)

Dış geçerlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine, aynı ya da benzer ortamlara aktarılabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler sonucu doğrudan alıntılara yer verilmiş ve ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Veriler okuyucuya aktarılırken yorum katılmadan aktarılmıştır. Ortaya çıkan tema ve alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Veriler iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma kapsamında yürütülen işlemler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda anlaşılır bir şekilde sunulan verilerin, okuyucular arasında benzer şekilde anlaşılacağı düşünülmektedir.

İç Güvenirlik (Tutarlık)

Nitel araştırmalarda iç güvenirlik için alınan önlemler nicel araştırmada olduğu gibi test etme ve saptama amacına yönelik değildir. Bu önlemler nitel araştırmacının, araştırmanın çeşitli aşamalarında kullandığı yöntemlerin daha belirgin hale getirilmesine ve bu yöntemlerin benzer şekilde diğer araştırmacıların da kullanabilmesine olanak sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada yorum ve genellemeden kaçınılarak araştırma kapsamındaki veriler ham şekliyle sunulmuştur. Elde edilen veriler, iki uzman tarafından değerlendirilmiş, ortak temalara ulaşarak görüş birliğine varılmış

böylece tutarlık artırılmaya çalışılmıştır. Görüşme dökümleri birkaç kez okunmuş, ses kayıtları tekrar dinlenmiş, temalar oluşturulmuş ve katılımcıların hepsini kapsayacak şekilde ortak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Daha sonra ulaşılan temalar alan uzmanları ile tekrar değerlendirilerek tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır.

Dış Güvenirlik (Doğrulanabilirlik)

Dış güvenirliliğin sağlanmasındaki en önemli koşul, araştırmacının süreçteki konumunu açık hale getirmesidir. Böylece aynı konuda çalışacak diğer araştırmacılara ne tür roller üstlenmeleri gerektiği konusunda fikir sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olan ve doktora eğitimine devam eden araştırmacı Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 14 yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlik deneyimi, aldığı lisansüstü eğitim ve bilimsel okumaların etkisiyle farklı illerde ve okul türlerindeki görevleri sürecince okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini daha detaylı gözlemleme fırsatı bulmuştur. Çocukların bu becerileri kazanmalarını ve geliştirmelerini sağlayacak bir çalışma alanı olduğunu düşündüğü Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı (MBSR) ile ilgili eğitim almıştır. Eğitim duyguların, düşüncelerin ve duyumların farkındalığını içeren bir dizi zihinsel ve bedensel uygulamalardan oluşmaktadır. Araştırmacı 8 hafta boyunca haftada 2 saat süren eğitim sonrasında sertifika almıştır. Bu düşünceden hareketle araştırma konusu belirlenmiştir. Çalışmada veri kaynağı olan bireyler açık bir şekilde tanımlanmıştır. Ayrıca araştırmaya ait veriler detaylı olarak tanımlanmış, elde edilen tüm veriler ve analizler araştırmacı tarafından gerektiğinde kullanılmak üzere kayıt altına alınmıştır. Sonuçlar ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir.

4. BULGULAR ve YORUM

Bu çalışmada Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda her bir alt amaca yönelik elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Bulgular nicel ve nitel olmak üzere iki bölümde değerlendirilmiştir. Birinci bölümde, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğine” ilişkin nicel bulgulara yer verilirken ikinci bölümde deney grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenin “BFTSDÖP”nin çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi” hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

4.1. Nicel Verilere Yönelik Bulgular

Bu başlık altında BFTSDÖP'nin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi kapsamında, araştırma çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma verileri, karışık gruplar arası-içi varyans analizi (Mixed Between-Within Groups Analysis of Variance) ile analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde, istatistiksel işlemler yapılmadan önce veri seti düzenlenmiş, uç ve kayıp değerler incelenmiştir. Daha sonra Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖÖDÖ)'nin deney ve kontrol gruplarına ait hem ön test hem de son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla çarpıklık-basıklık katsayısına, mod, medyan, aritmetik ortalama değerlerine bakılmıştır. Elde edilen değerlerin karışık gruplar arası-içi varyans analizinin sayıltılarını karşılayıp karşılamadığını test etmek için çok değişkenli normallik, verilerin homojenliği ve varyansların eşitliği incelenmiştir. Değişkenlere göre betimsel istatistikler Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Ölçek puanlarının normallik test sonuçları

Ölçekler	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Öz Düzenleme Öntest	32.76	33.00	37.00	-.184	-.400
Dikkat Dürtü Öntest	23.67	24.00	24.00	-.802	.526
Olumsuz Duygu Öntest	9.21	9.00	7.00	.297	-.350
Öz Düzenleme Sontest	39.88	40.00	43.00	-.787	-.105

Tablo 4.1. Ölçek puanlarının normallik test sonuçları (Devam)

Dikkat Dürtü Sontest	26.96	27.00	30.00	-1.03	.200
Olumsuz Duygu Sontest	11.92	13.00	15.00	-.626	.115
Öz Düzenleme İzleme	39.26	40.00	42.00	-.663	-.508
Dikkat Dürtü İzleme	26.69	27.00	30.00	-.886	-.277
Olumsuz Duygu İzleme	11.57	12.00	15.00	-.456	-.200

Verilere ait aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirlerine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içinde 0'a yakın olması verilerin normal dağılım gösterdiğine kanıt olarak sunulmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Buna göre Tablo 9'da basıklık, çarpıklık katsayıları ve dağılımın betimleyici istatistikleri incelendiğinde ölçek puanlarına ait mod, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirlerine yakın olması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması nedeni ile verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Normal dağılım gösteren durumlar için de karışık gruplar arası- içi varyans analizi (Mixed Between-Within Groups Analysis of Variance) testi kullanılmıştır.

Tablo 4.2. Mauchly's test of sphericity

Gruplar Arası Etki	Mauchly's W	chi ²	df	p
Özdüzenleme*Grup	.142	95.58	2	.00

Tablo 4.2. incelendiğinde varyansların eşit olmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Varyanslar eşit olmadığı için karışık gruplar arası- içi varyans analizi istatistiklerinde Greenhouse-Geisser değerleri kullanılmıştır.

4.1.1. BFTSDÖP'nin çocukların öz düzenleme becerilerine etkisine ilişkin bulgular

Araştırmanın nicel bulgularının elde edilmesinde kullanılan Karışık gruplar arası- içi varyans analizi testinin gruplar arasındaki tüm kombinasyonları tek seferde ölçmesi ve ölçüm sonuçlarının tek bir tabloda gösterilmesi nedeniyle araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt amaçları bir arada verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı alt amacı “Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların öz düzenleme becerileri ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu amacı için deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test-son testten aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı “BFTSDÖP’nin uygulandığı deney grubundaki ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların, öz düzenleme becerilerine ilişkin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu amacı için deney ve kontrol grubundaki çocukların son testlerden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı “BFTSDÖP’nin uygulandığı deney grubundaki ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların, öz düzenleme becerileri puanları izleme testi ölçümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu amacı için deney ve kontrol gruplarının izleme testinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.3. Deney ve kontrol gruplarının OÖÖDÖ ön test-son test-izleme puanlarının karşılaştırılması

Grup	KT	df	X ²	F	p
Özdüzenleme	1179.128	1.077	1095.303	96.294	.00
Özdüzenleme*Grup	333.282	1.07	309.589	27.218	.00
Residuals	612.256	53.827	11.375		
Eta ² =.35	Observed Power=1.00				

Tablo 4.3. incelendiğinde ön test son test ve izleme süreçlerinde gruplar arası ve grup içi anlamlı farklılığa ulaşıldığı görülmektedir. BFTSDÖP eğitimi alan deney grubu çocukları ile geleneksel model ile eğitim alan kontrol grubu çocuklarının puanları incelendiğinde BFTSDÖP’nin %35 daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cohen’e göre (1988) Eta² değeri etki büyüklüğünü yorumlamada kullanılmakta olup, .10 düşük, .24 orta ve .31 geniş etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Bu bağlamda BFTSDÖP’nin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu ifade edilebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Holm Post

Hoc testi uygulanmıştır. Uygulanan testlerin toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına dair bulgular Tablo 4.4. de verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol gruplarının okul öncesi öz düzenleme ölçeğine ilişkin holm post hoc testi

Karşılaştırmalı Gruplar		Ort. Fark	SH	t	p
Deney Grubu-Öntest	Kontrol Grubu-Öntest	-2.308	1.490	-1.549	.378
Deney Grubu-Öntest	Deney Grubu-Sontest	-9.308	0.686	-13.563	.001*
Kontrol Grubu-Öntest	Kontrol Grubu-Sontest	-2.923	0.686	-4.259	.001*
Deney Grubu-Sontest	Deney Grubu-İzleme	0.808	0.686	1.177	0.484
Kontrol Grubu-Sontest	Kontrol Grubu-İzleme	0.423	0.686	0.616	0.539

Deney ve kontrol gruplarının BFTSDÖP uygulanmadan önce öz düzenleme puanlarının istatistiki olarak aynı olduğu varsayılmıştır. Tablo 4.4. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>.05$). Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının normal varsayımını ihlal etmediği görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının müdahale öncesinde öz düzenleme becerileri açısından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Deney grubunun ön test ve son test sonuçları incelendiğinde son test lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır ($p<.05$). Bir başka deyişle deney grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerinin BFTSDÖP uygulandıktan sonra anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir ($MD=+9.308$). Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları incelendiğinde son test lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır ($p<.05$). Bir başka deyişle kontrol grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerinin geleneksel eğitim modeli uygulandıktan sonra anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir ($MD=+2.923$). Deney grubunun ön ve son test ortalama puan farkı ile kontrol grubunun ön ve son test ortalama puan farkı incelendiğinde deney grubunun ortalama puan farkının daha yüksek olduğu görülmüştür ($MD:9.308>2.923$). Deney grubunun son test ve izleme puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>.05$). Bir başka deyişle deney grubuna verilen BFTSDÖP

sonunda çocukların edindiği öz düzenleme becerilerini 8 hafta sonra da koruduğu görülmüştür. Kontrol grubunun son test ve izleme puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarının OÖÖDÖ dikkat/dürtü alt boyutuna ilişkin holm post hoc testi

Karşılaştırmalı Gruplar		Fark	SH	t	p
Deney Grubu- Öntest	Kontrol Grubu- Öntest	-2.731	1.008	-2.708	.08
Deney Grubu- Öntest	Deney Grubu- Sontest	-5.731	0.509	-11.264	.001*
Kontrol Grubu- Öntest	Kontrol Grubu- Sontest	-0.846	0.509	-1.663	.398
Deney Grubu- Sontest	Deney Grubu- İzleme	0.269	0.509	0.529	.990
Kontrol Grubu- Sontest	Kontrol Grubu- İzleme	0.269	0.509	0.529	.990

Deney ve kontrol gruplarının dikkat/dürtü alt boyutu ön test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>.05$). Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının BFTSDÖP uygulanmadan önce dikkat/dürtü alt boyutu puanlarının istatistiki olarak aynı olduğu varsayılmıştır. Deney grubunun dikkat/dürtü ön test ve son test sonuçları incelendiğinde son test lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır ($p<.05$). Bir başka deyişle deney grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerinden dikkat/dürtü alt boyutu puanlarının BFTSDÖP uygulandıktan sonra anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir ($MD=+5.731$). Kontrol grubunun dikkat/dürtü ön test ve son test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>.05$). Bir başka deyişle kontrol grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerinden dikkat/dürtü alt boyutu puanlarının geleneksel eğitim modeli uygulandıktan sonra da istatistiki olarak aynı kaldığı görülmektedir. Deney grubunun dikkat/dürtü alt boyutu son test ve izleme puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>.05$). Bir başka deyişle deney grubuna verilen BFTSDÖP sonunda çocukların edindiği dikkat/dürtü kontrolü becerilerini 8 hafta sonra da koruduğu görülmüştür. Kontrol grubunun dikkat/dürtü alt boyutu son test ve izleme puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>.05$). Kontrol grubunun dikkat/dürtü alt boyutu ön test ve son test puanları arasında

istatistiki olarak anlamlı fark bulunamadığı göz önüne alındığında son testin uygulanmasından bu zamana kadar geçen 8 hafta içerisinde de çocukların dikkat/dürtü kontrol becerilerinde de istatistiki bir değişim olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarının OÖÖDÖ olumlu duygu alt boyutuna ilişkin holm post hoc testi

Karşılaştırmalı Gruplar		Fark	SH	t	p
Deney Grubu- Öntest	Kontrol Grubu-Öntest	0.192	0.930	0.207	.990
Deney Grubu- Öntest	Deney Grubu- Sontest	-3.577	0.485	-7.380	.001*
Kontrol Grubu- Öntest	Kontrol Grubu-Sontest	-1.846	0.485	-3.809	.003*
Deney Grubu- Sontest	Deney Grubu- İzleme	0.538	0.485	1.111	0.808
Kontrol Grubu- Sontest	Kontrol Grubu-İzleme	0.154	0.485	0.317	0.990

Deney ve kontrol gruplarının olumlu duygu ön test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>.05$). Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının BFTSDÖP uygulanmadan önce olumlu duygu alt boyutu puanlarının istatistiki olarak aynı olduğu varsayılmıştır. Deney grubunun olumlu duygu ön test ve son test sonuçları incelendiğinde son test lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır ($p<.05$). Bir başka deyişle deney grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerinden olumlu duygu alt boyutu puanlarının BFTSDÖP uygulandıktan sonra anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir ($MD=+3.577$). Kontrol grubunun olumlu duygu ön test ve son test sonuçları incelendiğinde son test lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır ($p<.05$). Bir başka deyişle kontrol grubu çocuklarının olumlu duygu alt boyutu becerilerinin geleneksel eğitim modeli uygulandıktan sonra anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir ($MD=+1.846$). Deney grubunun olumlu duygu alt boyutu ön ve son test ortalama puan farkı ile kontrol grubunun olumlu duygu alt boyutu ön ve son test ortalama puan farkı incelendiğinde deney grubunun ortalama puan farkının daha yüksek olduğu görülmüştür ($MD:3.577>1.846$). Deney grubunun olumlu duygu alt boyutu son test ve izleme puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>.05$). Bir başka deyişle deney grubuna verilen BFTSDÖP sonunda çocukların edindiği olumlu duygu düzenleme

becerilerini 8 hafta sonra da koruduğu görülmüştür. Kontrol grubunun olumlu duygu son test ve izleme puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>.05$).

4.2. Nitel Verilere Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, deneysel çalışma sonrasında araştırma sorularından hareketle deney grubunda yer alan çocukların ebeveynleri ve okul öncesi öğretmeni ile yapılmış görüşme ve araştırmacı günlüğü bulguları sunulmuştur. Nitel verilerin toplanması için ebeveynlere 7, okul öncesi öğretmenine ise 10 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Nitel verilerin analizinde kullanılan içerik analizi ile yanıtlar incelenerek temalardan kodlar oluşturulmuştur. Bu analizle BFTSDÖP verimliliği teması ve alt temalarına ulaşılmıştır.

4.2.1. BFTSDÖP verimliliğine yönelik ebeveyn görüşlerine dair elde edilen bulgular

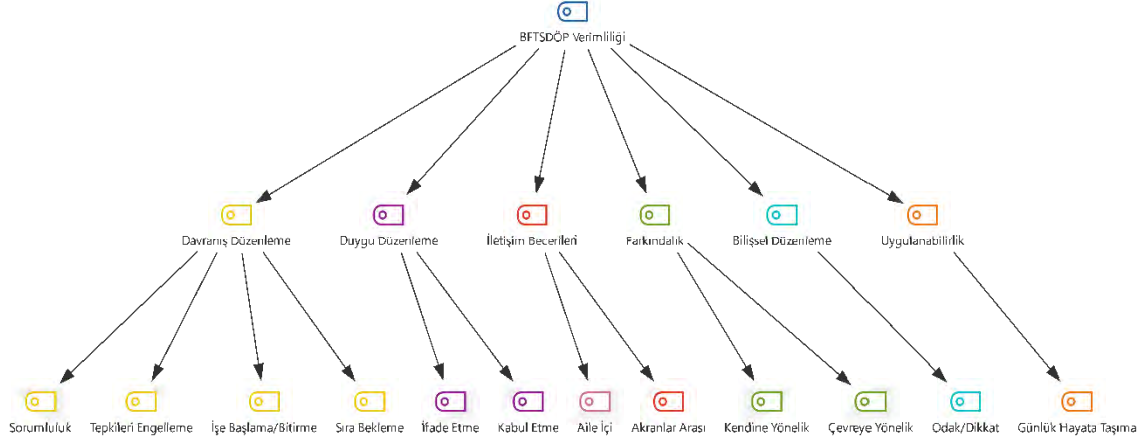
Bu bölümde, görüşme formunun amacı doğrultusunda yanıtı aranan “Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan BFTSDÖP’nin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisine dair ebeveyn görüşleri nelerdir?” ve “Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan BFTSDÖP’nin çocukların ebeveynleri ile olan iletişimine yansımaları nelerdir?” sorularına verilen yanıtlar analiz edilerek elde edilen alt temalar bir adet tema çerçevesinde ifade edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen tema, alt tema ve kodların frekansları Tablo 4.7.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. BFTSDÖP verimliliğine yönelik ebeveyn görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans
BFTSDÖP Verimliliği	Davranış Düzenleme	Sorumluluk	21
		Tepkileri Engelleme	18
		İşe Başlama/Bitirme	17
		Sıra Bekleme	12
	Duygu Düzenleme	İfade Etme	30
		Kabul Etme	14
	Bilişsel Düzenleme	Odak/Dikkat	16
	İletişim Becerileri	Aile İçi	22
		Akranlar Arası	7
	Farkındalık	Kendine Yönelik	5
		Çevreye Yönelik	4
	Uygulanabilirlik	Günlük Hayata Taşıma	14

4.2.1.1.BFTSDÖP verimliliği

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin içerik analizi sonucunda BFTSDÖP Verimliliği teması ve altı alt tema Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. BFTSDÖP verimliliğine yönelik alt temalar

Görüşmeler sonucunda yapılan veri analizi ile davranış düzenleme alt teması altında 4 kod oluşturulmuştur. Bunlar “sorumluluk”, “tepkileri engelleme”, “işe başlama/bitirme” ve “sıra bekleme” olarak listelenmiştir. Duygu düzenleme alt teması altında 2 kod bulunmaktadır. Bunlar “ifade etme” ile “kabul etme” kodlarıdır. İletişim becerileri alt temasının altında “aile içi/akranlar arası” olarak tek bir kod yer almaktadır. Farkındalık alt teması altında 2 kod bulunmakta olup “kendine yönelik ve “çevreye yönelik” olarak yer almaktadır. Bilişsel düzenleme alt teması altında “odak/dikkat”, uygulanabilirlik alt teması altında ise “günlük hayata taşıma” kodu yer almaktadır.

4.2.1.1.1. Davranış düzenleme

Görüşme yapılan ebeveynlere BFTSDÖP sonrası çocuklarının davranış düzenleme becerilerine yönelik gözlemlerinin neler olduğu sorulmuştur. Analiz sonuçlarına göre ebeveynlerin, çocukların öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarından biri olan davranış düzenleme becerilerine yönelik en fazla sorumluluk ve tepkileri engelleyebilme becerileri üzerinde durdukları görülmektedir. Bunları bir işe başlama/bitirme ile sırasını bekleme izlemektedir. Program sonrası ebeveynler çocuklarının durumlara ve olaylara daha fazla çözüm odaklı yaklaşılmaya çalıştıklarını, sorumluluklarını benimsediklerini, başladıkları işi bitirebildiklerini ve sıra bekleme davranışlarında artış olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda Gülay Hanım durumu şu ifadelerle açıklamıştır:

“Olayları çözmek istiyor aslında. Mesela evde herhangi bir problem olduğu zaman hayır anne öyle değildi bu böyleydi, tamam sen daha sakin olabilirsin ya da işte abisini yok yok

abi hadi gel biz odamıza gidelim deyip olayları böyle çözümleyip durdurmaya çalışıyor. Ya da işte babası geldiğinde bir şey olduğunda artık mesela eskiden çok fazla bakışlarımdan anlamazdı biraz daha hareketli bir çocuktu şimdi bir şey olduğunda tamam deyip hani durmayı öğrendi.”

Çiçek Hanım benzer biçimde gözlemini şu şekilde belirtmiştir:

“Burak’ın daha çok konuşmaya eğiliminin arttığını gördüm yani sorunları çözme konusunda. Kendini bu konuda durdurabildiğini gördüm daha rahat. Yine hala biraz daha devam ediyor ama eskisine nazaran daha iyi durumda.”

Çiçek Hanım diğer çocuğuna dair gözlemlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Aylin’de de yani böyle insanların üzerine gitmeyi çok severdi hani tahrik etme iç güdüsü var. Hani bunu biraz daha yapmıyor yani dışarıdaki kişinin davranışlarını daha çok özümüyor gibi ona göre davranıyor gibi. Yani artık çok fazla tahrik etmiyor veya sınırlarını daha iyi biliyor gibi sanki. Hani kardeşine karşı da öyle davranıyor. Böyle şeyler gördüm.”

Simge Hanım ise bu konudaki deneyimini şöyle paylaşmıştır:

“Çocuğum sizle başladığından beri çok memnun kaldık. Evde önceden çok hırçın bir çocuktur, kardeşine sataşıyordu. Şimdi 5 dakika bekliyor nefes alıyor ve bizim müdahale etmemizi söylüyor. Anne bak kardeşim durmuyor döveceğim diyor. Kardeşi karışırda hemen bize söylüyor, nerede ne yapacağını biliyor artık önceden böyle değildi şu an çok memnunuz.”

Suna Hanım bu konuda:

“Mesela önceden hemen ya küstüm falan derdi ya da oyun oynamayı bırakırdı. Oynamıyorum, küstüm, trip atardı. Şimdi anne böyle yapıyoruz, sakinleşiyoruz, tamam küsmüyoruz falan hemen. Davranışlarında değişiklik oldu. Sakinleşmesi falan mesela daha iyi.”

şeklindeki ifadesiyle çözüm odaklılık bağlamını çocuğunun ani tepkileri engelleyebildiğini belirterek açıklamıştır.

Ebeveynler program sonrası çocuklarının sorumluluklarını benimseme, başladığı işi bitirme ve sıra bekleme davranışlarıyla ilgili olarak benzer deneyimleri paylaşmışlardır. Çiçek Hanım bu konuda:

“Kendi aralarında çok fazla sıra beklemiyorlardı konuşurken, daha sıra bekler haldeler şu anda. Yani sırayla konuşmaya çalışıyorlar. Bir kişi izin vermiyorsa konuşmasını bende ne söyleyeceğim diye araya girebiliyor mesela. Bu da son zamanlarda bu dönemde olan bir gelişme.”

ifadesini kullanırken Merve Hanım:

“Mesela ilk ben yapacağım, ilk ben atlayacağım, ilk ben oynayacağım olayımız yok.”

Simge Hanım ise:

“Annecim biraz bekler misin diyorum bekliyor yani önceki ile arasında fark var”

şeklinde ifade etmiştir.

Cansu Hanım çocuğunun başladığı işi bitirmesi konusunda şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yani daha önce mesela yaptığı bir şeyi eksik bırakırdı tabi ki böyle acele davranırdı hemen bitireyim derken, yani daha çok böyle artık bir şeylere zaman ayırıyor, daha böyle bir şeyleri daha çok üstünde kalıyor, bitirmeye çalışıyor.”

Benzer şekilde Meral Hanım:

“Daha bu programa başlamadan önce bir işi başladığı zaman sıkılıp bırakabiliyor ya da tamamlayamayabiliyor ya da yoruldu deyip bırakabiliyordu ama şimdi bir etkinlik sayfası da olsa kendi yaptığı bir işte olsa hani mutlaka onu tamamlayıp bitiriyor.”

şeklinde belirtmiştir.

Sorumluluk bağlamında Birsen Hanım:

“Mesela atıyorum odanı topla hadi annecim lütfen bak bunu sen dağıttın bunu yapman gerekiyor dediğimde hemen mesela sorumluluklarının farkında yani daha önceden daha fazla itiraz ediyordu şimdi daha farkında sorumluluklarının.”

ifadelerini kullanırken, Simge Hanım:

“Çok iyi yani oyuncaklarını dağıttığında toplayabiliyor, bir şey yap dediğinde yapabiliyor, okuldan geldiğinde önceden çantasını yere atardı montunu yere atardı şimdi odasına götürüyor. Sorumluluklarının bilincine vardı.”

olarak ifade etmiştir.

Ebeveynlerin çocukların davranış düzenleme becerilerine yönelik gözlemleri ele alındığında özellikle ortamın gerektirdiği davranış beklentilerine uyma, sorumluluk alma ve sırasını bekleyebilme gibi kazanımların ortak olduğu görülmektedir.

4.2.1.1.2. Duygu düzenleme

Görüşme yapılan ebeveynlere BFTSDÖP sonrası çocuklarının duygu düzenleme becerilerine yönelik gözlemlerinin neler olduğu sorulduğunda ebeveynler, en fazla duyguları ifade etme ve kabul etme konusundaki gözlemlerini paylaşmışlardır. Bununla birlikte özellikle güçlü olumsuz duygulardan biri olan öfke, öfkeyi ifade etme ve öfkeyi

hissetme biçiminde duruma uygun tepkiyi verebilme biçimini ebeveynler şu ifadelerle açıklamışlardır:

Birsen Hanım:

“Mutfaktaydık balkona çıktı biraz öfkeliydi gökyüzüne bakacağım dedi. Öfkelerini daha iyi kontrol altına alabiliyor onun dışında daha çok farkında her şeyin demin bahsettiğim size o bana aniden çıkışması arkasından çok hızlı bir şekilde gelip evet burada çok kaba davrandım sana demesi, çok hızlı bir geri dönuştü benim için çünkü o.”

Cansu Hanım çocuğunun kendisini ifade edebilme becerisindeki gözlemlerini şu ifadelerle paylaşmıştır:

“Neler söyleyebilirim daha çok dikkatimi çeken şunlar oldu; daha böyle nasıl diyeyim sessiz sakın bir çocuk zaten içine kapanık çocuktı, konuşmazdı mesela ifade etmezdi kendisini bir şey dendiğinde kendisini savunamıyordu. Ağlıyordu çok bu beni çok üzüyordu. Ama bu programdan sonra çok değişti, özgürleşti daha rahatladı mesela artık ifade edebiliyor kendisini yani dediğim gibi ağlama şeyi daha biraz indi böyle kendini ifade edebiliyor.”

Çiğdem Hanım oğlunun öfke duygusunu kabul etme ve bunu yönetebilme konusundaki deneyimini şöyle ifade etmiştir:

“Ya genelde herhalde hep öfke durumunda daha çok değişimler fark ettim. Burak eğer bir şeyi başarıyla tamamlayamıyorsa çok fazla öfke oluyordu. O başaramama duygusunun da olabileceğini görüyor şu anda bu konuda daha iyi. Bizde telkinlerde bulunuyorduk ama bu eğitimin bu açıdan işe yaradığını düşünüyorum.”

Merve Hanım çocuğunun duygularını ifade etme konusundaki gözlemlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Aile içindeyken de kardeşiyle atıyorum veya babasıyla veya benimle neye kızdığını neye öfkeli olduğunu ya da neye mutlu olduğunu hani bu ifadelerimiz daha netleşti. Eskiden daha böyle söylemeye çalışıyordu ama eksik kalıyordu ya da tam anlatamıyordu ama ifadeler netleşince duygularını daha iyi anlatmaya başladı. Neye kızdığını işte neye öfkeli olduğunu çok daha net ifade edebiliyor Ada.”

Nurşen Hanım:

“Önceden Berat üzüldüğünde söylemiyordu, içine kapanıktı şimdi artık üzüldüğü şeyi bize söylüyor ve istiyor, yaptırıyor.”

olarak ifade etmiştir.

Simge Hanım ise program sonrası çocuğunun öfke gibi güçlü olumsuz bir duygu içerisindeyken duygusunu düzenleyebilme ve bunu davranışa dönüştürebilme hakkındaki gözlemini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir de önceden sinirlendiğinde kapıları tekmelerdi, dolapları tekmelerdi şimdi öyle bir şey yok mesela yapmıyor o hareketleri. Okula ilk başladığı zamanlarda öyleydi şimdi yavaş yavaş sakinleşti.”

Çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik ebeveyn gözlemleri incelendiğinde ebeveyn ifadelerinin ortak noktasının güçlü olumsuz duygularla başa çıkabilme becerisi olduğu ve çocukların bu duyguları tanıyıp ifade edebilmeye yönelik bir tutum gösterdikleri görülmektedir.

4.2.1.1.3. Bilişsel düzenleme

Ebeveynlerin BFTSDÖP sonrası çocuklarının bilişsel düzenleme becerilerine yönelik gözlemlerinin neler olduğuna bakıldığında bu ifadelerin olumlu ifadeler olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çoğunluğu özellikle çocuklarındaki artan dikkat süreleri ve buna bağlı olarak örneğin başladığı işi bitirme gibi davranış düzenleme becerilerindeki değişimlerle ilgili gözlemlerini paylaşmışlardır. Bu konu hakkında gözlemlerini Cansu Hanım şu ifadelerle aktarmıştır:

“Rüştü çok farklı bir çocuktur hani dikkat eksikliği dikkat dağınıklığı falan vardı sürekli televizyona odaklanıyordu daha çok böyle bir şeylerin farkına vardık, daha çok böyle bir şeylere dikkat etmeye başladı. Yarım yarım bırakıyordu böyle odaklanamıyordu bir şeye. Böyle her işi yarım bırakır kalkar, sıkılıyordu evet uğraşmayı pek sevmiyordu. Ama şu an yaptığı bir şeyde bitirmeye çalışıyor mesela daha böyle dikkatini veriyor, odaklanıyor, bu tür şeyler. Hatta kardeşiyle de oturup bir şeyler yapıyor gel birlikte yapalım, tamamlayalım diye saatlerce de oturup bir legoyla oynayabiliyor yani.”

Çiğdem Hanım ikiz çocuklarından kızı ile ilgili bilişsel düzenleme becerilerine ilişkin gözlemlerinde şu ifadeleri kullanmıştır:

“Aslında Aylin’de bu konuda daha fazla bir gelişim söz konusu. Nasıl dersiniz bir şeye odaklanması zor oluyor yoga yaparken de fark etmişsinizdir. Belli bir süre duramıyor yani o duruşta, o pozisyonda. O konuda bir dikkat süresinin uzadığını düşünüyorum aslında. Çünkü evde de mesela bazı zekâ oyunları falan oynuyoruz Aylin çok fazla oynamak istemez 5 dakika sonra bir sebep ileri sürer ve kalkar. Ama özellikle son 10 gündür falan bizimle oyunun sonuna kadar gelebiliyor. Hatta kazanıyor, kazanmayı beklemiyordu önceden. Bilişsel açısından Aylin’in daha doğru etkilendiğini düşünüyorum.”

Gülay Hanım bu ifadelere paralel çocuğunun artan dikkat süresine bağlı olarak başladığı işi bitirebilme konusundaki gözlemlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Bir şeyleri yapıp artık bitirip onu sonuçlandırmayı öğrendi. Hani sonuna kadar gidiyor işte pes etmiyor. Bir resim, bir boyama yaparken hemen böyle birazcık 15 20 dakika yapıp sıkılırken şimdi böyle bakıyorum 1 saat 2 saat yani oturup o işin başında boyamayı çok seviyor. Hani onları sevdiği şeyi yapması daha böyle kaliteli hale geldi. Bir şeyleri yapıp artık hani bitirip onu sonuçlandırmayı öğrendi. Hani sonuna kadar gidiyor işte pes etmiyor.”

Suna Hanım yine benzer olarak:

“Evet yoğunlaşması ile alakalı. Kesinlikle ilerleme gelişme görülüyor yani. Odaklanma sorunu daha iyi yani devam ettiriyor yaptığı işi bitirmeye çalışıyor.”

şeklinde dile getirmiştir.

Merve Hanım bu ifadelerden farklı çocuğunun problem çözme becerisine atıfta bulunarak şu ifadeleri kullanmıştır:

“Şöyle söyleyeyim bizim tabi ki de günlük hayatımızdaki yaşantımızda da problem çözme deyince sadece bu bir etkinlik olarak değil de evdeki herhangi bir anlaşmazlıkta da bunu çözmek de bir problem çözmek gibi ya, bunlarda çözümlerimiz daha iyi eskiden bir krize dönüştürdü işte hani düğüm olur kalırdık olaylar karşısında ama şimdi daha çözüm odaklıyız.”

Bilişsel düzenleme dikkat kontrolünü ve karar verme becerilerini içerirken, duygu düzenleme kişinin duygularını anlama ve yönetmeyi içermektedir. Bu iki alan arasındaki etkileşim ise, üçüncü alan olan davranışsal düzenleme için temel oluşturmaktadır. Bu alan ise eylemlerin düzenlenmesi ile ilgilidir ve başladığı işi bitirme, kuralları takip etme ve baş etme stratejilerini kullanma becerilerini içermektedir. Bu bağlamda, ebeveyn ifadeleri doğrultusunda çocukların bilişsel düzenleme becerilerindeki yetkinlikleri sayesinde duygularını düzenleyebildikleri ve uygun davranışları yönlendirebildikleri söylenebilir.

4.2.1.1.4. İletişim becerileri

BFTSDÖP sonrası çocuklarının iletişim becerilerine yönelik gözlemlerinin neler olduğu konusunda ebeveynler, bu yansımaları aile içi ve akranlar arası olarak ele almış ve çocuklarının kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini, nezaket sözcüklerini daha fazla kullanır hale geldiklerini belirtmişlerdir.

Bununla ilgili olarak Burcu Hanım çocuğunun iletişimde nezaket sözcükleri kullanımını şu şekilde açıklamıştır:

“Daha farklı daha teşekkür etme, eline sağlık annecim hani ki biz her sofraya oturduğumuzda o kendini bildiğinden beri hep afiyet olsun diyerek başlarız sofraya onların zaten bilincinde olan bir çocuk ama çocuk neticede bazı şeyleri atlıyordu ondan sonra şimdi daha farklı affedersin demeyi çok fazla kullanmaya başladı bu dönem teşekkür etmeye o yüzden bize çok katkısı çok oldu.”

Benzer şekilde Simge Hanım:

“Teşekkür falan ediyordu şimdi daha sık etmeye başladı gece yatağına koyduğumda iyi geceler diyor kardeşi de ondan gördükten sonra iyi geceler diyor çok iyi yani sizin çok faydanız oldu özellikle de bana.”

ifadelerini kullanmıştır.

Çiçek Hanım ise bu konuda:

“Burak üçüncü kişilerle çok konuşmak istemez. Biri merhaba deyince çok sallamaz, yürür yoluna devam eder mesela. Biraz daha insanlara cevap verdiğini görüyorum. Daha dışa dönük o açıdan hani tanımadığı kişilere de en azından merhaba diyebiliyor biri seslendiğinde.”

şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Gülay Hanım kızının akranları ile olan iletişim becerilerini:

“Konuşması daha farklılaştı. Duygu düşüncelerini anlatması daha güzel şu anda yani kendini ifade edebilmesi, dışarı karşı kendini ifade edebilmesi çok güzelleşti. Yani şu andaki gördüğüm en büyük şey o olabilir yani Kumsal’ın. Arkadaşlarıyla iletişimleri daha iyi oldu. Daha böyle anlayışlı hale geldi. Daha hoşgörülü hale geldi. Hani paylaşmak istemediğinde bile ağlarken artık hani ağlamadan biz farkına bile varmadan kendisi olayları çözümlüyor.”

şeklinde ifade etmiştir.

Benzer şekilde Merve Hanım:

“Hatta geçen gün kendi kendime de düşündüm anlatmak istediği neyse çok net ifadelerle bana onu anlatabiliyor hatta bazen ben bile şaşıyorum. Ben bile belki bu kadar düzgün ifade edemem, anlatmak istediğimi anlatamam çok net cümlelerle ne söylemek istiyorsa ne anlatmak istiyorsa bunu anlatabiliyor bana o yüzden olumlu bence güzel bir şey. Hani benimle olan iletişimde de mutlaka programın öğrettiklerinden kaynaklı olarak olumluyuz yani çatışma halimiz yok. O eski biçimimiz yok yani öyle söyleyeyim.”

ifadelerini kullanmıştır.

BFTSDÖP etkinliklerinin çocukların iletişim becerilerine yansımaları ile ilgili ebeveyn gözlemlerinin ortak noktasının, çocukların birbirlerine karşı daha nazik, kibar ve

nezaketle yaklaşımlarının olduğu, çocukların duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebildikleri görülmektedir.

4.2.1.1.5. Farkındalık

Ebeveynlerin, farkındalık alt temasını daha çok duygu farkındalığı bağlamında ele aldıkları görülmektedir. Ebeveynler çocuklarının hem kendi duygusunun hem de bir başkasının duygusunun ne olduğu ayrımını daha iyi yaptıklarını, duyguyu fark edebildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum ile ilgili olarak Burcu Hanım:

“Daha çabuk farkında ya da atıyorum o anda benim ifademle işte, annecim mutsuz görünüyorsun, annecim üzgün görünüyorsun ya da sinirli hala bana neden bu kadar öfkeli bakıyorsun? ha öylemi işte farkında değilim deyip düzeltmem gibi onlara daha çok dikkat ediyor bu kadar dikkat etmiyordu mesela. O surat ifadesindeki duygu değişikliğine. Beni mutsuz gördüğü zaman onun fark etmesi ya da mutlu gördüğü zaman ya da öfkeli olduğumda en azından evet annem öfkeli ben de ona göre hareketlerime dikkat edeyim işte bunların farkında olması aslında onun için de iyi olacak. Bizim iletişimimizi de güçlendirir.”

şeklinde gözlemlerini aktarmış ve bu farkındalığın aynı zamanda aralarındaki iletişimin de olumlu bir düzlemde ilerlemesini sağlayacağını belirtmiştir.

Çiçek Hanım’ın çocuklarının duygu farkındalığı konusundaki gözlemleri şu şekildedir:

“Açıkçası hani ben çocuklar üzerinde çok etkisi olacağını düşünmezdim. Ama hani yanılmışım bu konuda etkisi oluyormuş gerçekten. Yani çocuklar şey olabiliyor kafasını bir şeye taktığı zaman bütün günlerini mahvedebiliyorlar veya bir oyuncak onların dünyası olabiliyor, onun kırılması çözilemeyecek bir problem falan. Onu atlatabilmelerinin daha rahat olduğunu düşünüyorum şu anda. Yani duyguların farkına varma konusunda daha iyi bir düzeye geldiler bence.”

Simge Hanım ise özellikle güçlü olumsuz duyguların farkına varıp davranışı düzenleyebilme konusunda programın kendisine de fayda sağladığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Ben de sizin sayenizde arada geldiğimde nefes alın 5 dakika ya da 5 saniye bekleyin dediniz ben de onu yapıyorum hem onlar sakinleşiyor hem ben sakinleşiyorum o refleks gidiyor.”

Suna Hanım çocuğunun farkındalık kazanımını daha genel ifadelerle aktarmıştır:

“Gerçekten işe yaradığını düşünüyorum ben de. İyi oldu bir şeyleri öğrenmesi, bilmesi, şimdiden bilinçlenmesi, farkında olması bir şeylerin. İşe yaradığını düşünüyorum.”

Cansu Hanım farkındalık bağlamını çocuğundaki değişiklikleri fark etme olarak dile getirmiştir. Bu konuda:

“Rüştü’de o kadar değişik şeyler fark ettim ki yani bir doktorla baş başa olsaydı eminim ki o dereceye gelemezdi. Beni bırakın babası çok çok fark etti kendisi dile getirdi. Fark ediyor musun Rüştü’de ne kadar değişiklikler var diye.”

gözlemlerini aktarmıştır.

Ebeveyn görüşlerine bakıldığında farkındalık bağlamının temelinde bedeni hissetmek, duygu ve düşüncelerin farkında olmak ve bunları tanımlamak olduğu görülmektedir.

4.2.1.1.6. Uygulanabilirlik

Ebeveynler, çocuklarının program içindeki etkinliklerden öğrendikleri pratikleri farklı bağlamlarda ve ortamlarda uygulayabildiklerini aynı zamanda diğer aile bireylerinin de bu uygulamalardan olumlu şekilde etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Cansu Hanım:

“Her etkinliği yapıp da eve geldiğinde tekrarlatıyorum ona Ezgi öğretmenle yaptıklarınızı diyorum, evde uygulamaya çalışıyoruz öbür çocuklarımızla. Çok güzel yani ben çok memnunum.”

ifadelerini kullanmıştır.

Benzer şekilde Gözde Hanım çocuğunun edindiği kazanımları evde uygulaması hakkında:

“Evet biz etkisini gördük. Zaten çok uyumlu bir çocuk, okulda yaşadığı, gördüğü, duyduğu her şeyi eve gelip anlatan bir çocuk. Her şeyi anlatıyor kafasına yattığını ve uyguladığını görüyorum, dikkatli olduğunu biliyorum. Çünkü birkaç şey anlatmıştı çok hoşuma gitmişti aferin anneciğim demiştim. Öğretmenim şunu anlattı öğretmenim bunu anlattı bugün biz bunları öğrendik anne gibi mesela. Biz bunu yaptık demi diyerek bana sorular soruyor. Evet yani olumlu yanlar görüyorum. Yoga dersinde yaptığınız hareketleri evde bana gösteriyor çok hoşuma gidiyor.”

şeklinde belirtmiştir.

Merve Hanım:

“Ben hani onunla ilgilenemediğim o saat o kendi kendine orada matın üstünde oturup sanırım derste yaptırdığınız şeyleri düşünüp orada kendi kendine sakın sakın bir şeyler yaptı. Hani bu bile bizim için artı bir şeydir, en azından kendi boş zamanında kendi kendini yönetebileceği bir şey buldu çocuk yani o yüzden güzeldi bizim için.”

ifadelerini kullanmıştır.

Simge Hanım kendisinin de nefes pratiklerini uyguladığını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Ben sizden örnek aldıklarımı evde uyguluyorum. Uyguladığımda da çok faydası oluyor böyle çok yüksek bir nefes alıyorum bekliyorum sonra onlara cevap veriyorum yoksa ben kötü oluyorum onlara yansıyor.”

Bu ifadelere paralel olarak Suna Hanım:

“Ben de bazen uyguluyorum. Öğrendiklerini detaylı evde de uyguluyor. Bence işe yaradığını düşünüyorum. Hem böyle endişe, korku, mutluluk anında onlarda davranışlarında uyguladığını gözlemliyorum. Ben de bile uyguluyor bazen. Sakinleş ya da mutlu olduğunda falan anne böyle nefes alıyoruz deneyelim mi diyor tamam diyorum, işe yaradığını gözlemledim yani.”

Bununla birlikte programda uygulanan pratiklerin, çocuklarının kendilerini düzenleyebilmeleri için hayat boyu edindikleri bir araç olarak gördüğünü ifade eden Çiçek Hanım görüşlerini şu ifadelerle aktarmıştır:

“Kriz anlarını yönetmenin bu yöntemle daha kolay olacağını düşünüyorum çocuklar açısından. Hani ne kadar bahsedilse de yani şu durumda şöyle yapmalısın böyle yapmalısın hani bu çocuk onu deneyimlemeden öğrenemiyor maalesef bu tarz şeyleri. Özellikle yoga gibi etkinliklerin işte duygusunu konuşmanın, dile getirebilmenin deneyimleme olduğunu düşünüyorum ve bunu da zaten bundan sonra da kullanacağını düşünüyorum çocuklarımın. Bu dönemki aldıkları eğitimin ileriki hayatlarını etkileyeceğini, devam ettireceklerini düşünüyorum olumlu gelişmeleri.”

Ebeveyn görüşleri doğrultusunda BFTSDÖP etkinliklerinin farklı zamanlara, farklı bağlamlara ve ortamlara genellenebildiği ayrıca program bağlamında edinilen kazanımların düzenli uygulanması durumunda uzun vadede çocuklar için öz düzenlemede bir araç olacağı görülmektedir.

4.2.2. BFTSDÖP verimliliğine yönelik öğretmen görüşlerine dair elde edilen bulgular

Bu bölümde, görüşme formunun amacı doğrultusunda yanıtı aranan “Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan BFTSDÖP’nin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisine dair öğretmen görüşleri nelerdir?” ve “Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan BFTSDÖP’nin çocukların öğretmenleri ile olan iletişimine ve sınıf iklimine yansımaları nelerdir?”

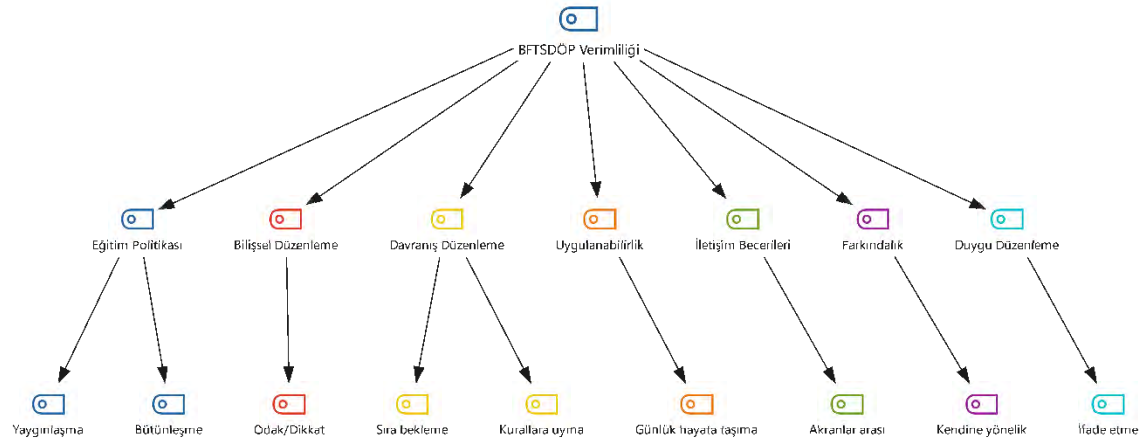
sorularına verilen yanıtlar analiz edilerek elde edilen alt temalar bir adet tema çerçevesinde ifade edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen tema, alt tema ve kodların frekansları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. BFTSDÖP verimliliğine yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
BFTSDÖP Verimliliği	Davranış Düzenleme	Sıra Bekleme Kurallara Uyma
	Duygu Düzenleme	İfade Etme
	Bilişsel Düzenleme	Odak/Dikkat
	İletişim Becerileri	Akranlar arası
	Farkındalık	Kendine Yönelik
	Uygulanabilirlik	Günlük Hayata Taşıma
	Yaygınlaşma	
	Eğitim Politikası	Bütünleştirme

4.2.2.1. BFTSDÖP verimliliği

Öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin içerik analizi sonucunda BFTSDÖP Verimliliği teması ve yedi alt tema Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. BFTSDÖP verimliliğine yönelik alt temalar

Öğretmenle yapılan görüşme sonucunda yapılan veri analizi ile davranış düzenleme alt teması altında 2 kod oluşturulmuştur. Bunlar “sıra bekleme” ve “kurallara uyma” olarak listelenmiştir. Duygu düzenleme alt teması altında “ifade etme” kodu, Bilişsel düzenleme alt teması altında “odak/dikkat” kodu yer almaktadır. İletişim becerileri alt teması altında “/akranlar arası”, Farkındalık alt teması altında “kendine

yönelik”, Uygulanabilirlik alt teması altında “günlük hayata taşıma” kodu olmak üzere birer kod bulunmaktadır. Eğitim politikası alt teması altında ise “yaygınlaşma” ve “entegrasyon” olmak üzere 2 kod yer almaktadır.

4.2.2.2.Davranış düzenleme

Şeyma öğretmenin öğrencilerinde gözlemlediği davranış düzenleme becerilerine yönelik ifadelerine bakıldığında, ilk hafta etkinliklerinde sıklıkla vurgulanan “birlikte nasıl daha iyi yaşarız” konusundaki kazanımları ve çocukların sorumluluk alma, sırasını bekleme gibi davranış düzenleme becerilerindeki gözlemlerini şu ifadelerle dile getirdiği görülmektedir:

“Sınıfta çok ciddi bir yaş farkı olmasından kaynaklı kurallara uyma becerilerinde bir dalgalanma söz konusuydu. Bu etkinliklerin arkasından tabi okulun da devamlı olmasından kaynaklı çok hızlı bir yükseliş gördüm ben. Yani artık biz hadi sıra oluyoruz, elleri yıkamaya geçerken sıra oluyoruz, demiyorduk. Yemeğini bitiren bir bakıyordum sırada, etkinliğini bitiren klasörünü topluyor, kalem kutusunu topluyor, eğer arkadaşı dolabının önünde ise onu bekliyor durumdaydı. Hani bu gerçekten velilerle de görüştüğümde söyledim hızlandı ivmesi, ivmeyi hızlandırdık. Önemli olan bu bence. Çünkü bazen birinci dönemin sonuna doğru bekliyoruz bu davranışları biz, bunu ilk etkinlikler başladıktan hemen sonra gözlemlemeye başladık. Bu ivme bence çok hızlı ve değerli bu konuda.”

4.2.2.3.Duygu düzenleme

Şeyma öğretmen öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerine yönelik gözlemlerinde sınıfın genelinden çok belirli öğrencilerin bu becerilerde daha fazla yetkinlik kazandığını ve bunun gerekçesini şu ifadelerle açıklamıştır:

“Duyguyu belirleme, duygusunu anlayan çocukların bazıları olduğunu düşünüyorum. Yaptığımız etkinliklerde bu kısımdan etkilenen, bu kısımdan istedik şekilde etkilenen ya da bizim evet ya çocuk duygusunu bildiği için kendisini daha rahat ifade ediyor daha rahat çözümlüyor dediğimiz çocuk sayısı çok az. Ama zaten maalesef ülke genelimizde bu az olduğu için buradaki etkinlikler, okul müfredatımız çok fazla duygumuzu anlamaya yönelik olamıyor. Aile yapılarımız, biz daha çok sonuç odaklı olmak zorunda kalıyoruz. Ben de duygulara yönelik çalışmalar yapıyorum siz de yaptınız ama bunu hayata geçiren çocuklarım az. Belki daha da az olacaktı ama bu etkinliklerle o yaklaşık 7-8 öğrencim çok güzel duygusunu anladı, duygusunu ifade edebildi. Duygusunu çözümlmeye yönelik ağır gelen duyguyu hafifletmeye yönelik ya da çok coşkulu gelen duyguyu yavaşlatmaya yönelik çalışmalar yapabildi kendisine ama çoğunluğu değil maalesef çoğunluğu değil. Aile içinde duygulara çok önem verilmemesi de bunda önemli olabilir. Çünkü burada bir şey yapıyoruz. Bir balonun içine koyuyoruz tüm istediğimiz şeyleri, çocuğun o balonu yutmasını beklerken

eve elinde götürüyor ama oraya gidince o patlarsa kalıyor. Yukarıda kalıyor yani bilgiler, bundan kaynaklı da olabilir.”

Şeyma öğretmen duygu düzenleme becerilerinde yetkin olan öğrencilerin bu konuda daha az yetkin olan akranlarına karşı düzenleyici bir rol oynadıklarını şu ifadelerle açıklamıştır:

“Bazıları içselleştiremese bile az önce duyguyu tanımada içselleştiremeyen öğrencilerim var dedim ama ‘böyle yapılması gerekiyor’ kalıbını gördükleri için, etkinliklerde bildikleri için bu cümleyi kullanabildiler. Bu da ne oldu istemeden içselleştirmese bile kalıp cümleyi kullanmış olması diğer arkadaşlarını tetikledi. Aaa evet dediler böyle bir duygu vardı o ona yardım etti o ona yardım etti ve hani ortamın pozitifte kalması sağlandı. Belki birazcık içsel olmadan yapay bir şekilde kullandılar, yaptılar, işte öfke köşesine gidelim, öfkemizi dindirecek öfke minderine oturalım bunu çok böyle içinden gele gele demedi ama yine de oraya gitmek öfkesinin dağılmasına şey oldu, öfkesinin dağılmasını sağladı. Bu yüzden de hani burada da çok olumlu pozitif gelişmeler gördüm.”

Öğretmen görüşme analizi çocukların bilinçli farkındalık pratiklerini stres ve güçlü olumsuz duygular ortaya çıktığında örneğin kızdıklarında veya üzgün olduklarında sakinleşmek için kullandığını göstermektedir. Sakinlik bilinçli farkındalık pratiğinde temel bir beceridir. Bununla birlikte CASEL (2017) sosyal duygusal öğrenme becerisi olan öz yönetimi, stres yönetimi, dürtü kontrolü, uzun vadeli kişisel ve akademik hedeflere ulaşmak için duygu, düşünce ve davranışı düzenleme kapasitesi olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda bilinçli farkındalık uygulamalarının sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklerken öz düzenleme becerilerinin de gelişimini sağladığı ulaşılan bulgular arasındadır.

4.2.2.4. Bilişsel düzenleme

Şeyma öğretmenin de ebeveyn gözlemlerine benzer şekilde öğrencilerinde gözlemlediği bilişsel düzenleme becerilerini, dikkati toplayabilme ve sürdürebilme bağlamında ele aldığı görülmektedir. Bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Burada da bir sayı veremem ama çok fazla çocuğumun dikkat süresinin arttığını gözlemledim. Çünkü biz kitap çalışmalarında, yönergeli çalışmalarda özellikle çok fazla birebir çalışma ihtiyacı hissediyorlardı bu çalışmanın başlarında ama sizin çalışmalarınızın sonlarına doğru artık topluca ben sadece yönergeyi söylüyorum hepsi anlıyor oradaki ne yapılması gerekiyorsa. Dikkat ve konsantrasyon becerileri gerçekten yaşlarına göre bence üst seviyedeydi. Çok kalabalık bir sınıfın dikkatini bir noktada tutabilmek biliyorsunuz çok zor hele hele bu yaşta. Ama yapılan etkinlikler, çalışmalar hepsi dikkatlerini yoğunlaştırmaya,

kendilerine dönmeye yönelikti. Hani hepsinin aynı anda bu yıl bir sınıfta olmuş olma ihtimali çok düşük bence, yapılan etkinliklerle bunun artmış olduğunu düşünüyorum.”

Dikkat, bilinçli farkındalık anlayışının doğasında vardır ve bu anlayışın üç temel bileşeninden biridir (Shapiro ve Clarkson, 2009). Bilinçli farkındalık pratikleri bireyin dikkatini yönlendirmesi konusunda ona yol göstermekte ve dikkatini şimdiki ana odaklanmasını sağladığı için çevresindeki çeşitli uyaranlara dikkatini vererek bu dikkati genişletebilmektedir. Şeyma öğretmenin öğrencilerinde gözlemlediği dikkat becerilerine yönelik ifadelerine bakıldığında çocukların bu konuda olumlu gelişim gösterdikleri görülmektedir.

4.2.2.5.İletişim becerileri

Şeyma öğretmen öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik gözlemlerinde özellikle çocukların birbirlerine karşı nezaket sözcüklerini kullanmalarına vurgu yapmış ve bu durumu şu cümlelerle açıklamıştır.

“Burada da çok olumlu pozitif yönde gelişmeler gördüm. Etkileyici cümlelerimiz, sihirli cümlelerimiz diye birbirinden özür dileme, nazik olma kuralımız neydi diye bir iki tanesi böyle kulağa su kaçırıyordu bütün sınıf tık tık tık tık özür dileme, hoş geldin, geçmiş olsunlar havada uçuşmaya başlıyordu. Hani böyle zaten çocuklar çok saf, çok temizler ya bir kıvılcım, böyle bir hatırlatma, bir dürtü oluversin istiyoruz. Onu yapan lokomotif 8 tane çocuğun olması bize yetiyor, duygusunu içselleştirmiş. Hiç konu ortada yokken o çocuklarla birlikte diğer arkadaşları da kolayca nezaket sözcüklerini kullanabildiler.”

Öğretmen BFTSDÖP’nin sınıf iklimine yansımalarını da iletişim bağlamında ele alarak bu konudaki gözlemlerini şu ifadelerle aktarmıştır:

“Sınıf iklimi çok kalabalık olduğu zaman ve yaş grubum çok karma bir yaş grubuydu, böyle bir sınıftaki beklentim genellikle daha zorlayıcı. Çünkü birbirlerine saygı duymaları, birbirlerini anlamaları ve çocuklar çok düz çok acımasız daha doğrusu, böyle olduğu için hepsinin aynı iklimde kendi alanlarını koruyarak zaman geçirmeleri birazcık zordu ama bu yıl biz çok rahat ettik. Herkes birbirini destekleyici, herkes birbirini kabul edici, herkes birbirinin farklı olduğunu ya da çok bariz fark olan özel çocukların özel olduklarını fark edip, saygı duyup hep hem kendilerini hem onları korumaya yönelik çalıştılar, zaman geçirdiler. O yüzden çok pozitif yönde bir iklimim vardı ılımlı, ılık sıcaktı bu yıl.”

İletişim becerileri sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından biri olup etkin dinleme, karşılıklı paylaşım ve gereksinimleri dikkate alma, yardım arama ve yardım etmeyi içeren bir süreçtir (Payton vd., 2000). BFTSDÖP sonrasında çocukların, sosyal duygusal öğrenme becerilerinden olan iletişim becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerine

bakıldığında hem kişilerarası ilişkiler hem de sınıf iklimi bağlamında çocukların etkili iletişim kurma düzeylerinde olumlu değişimler olduğu görülmektedir. Yine sosyal duygusal öğrenme becerilerinden sosyal farkındalık becerileri konusunda öğretmen, çocukların başkalarıyla etik bir şekilde ilişki kurma ve empati yeteneklerinin olumlu geliştiğini ifade etmektedir.

4.2.2.6.Farkındalık

Şeyma öğretmen farkındalık bağlamını öğrencilerinin kendi duygu ve düşüncelerini fark etme olarak ele almış ve bu durumla ilgili gözlemlerini şu cümlelerle aktarmıştır.

“Bu etkinliklerde ‘bana göre, bana göreliği’ çok esas aldılar çocuklar ve bana göre ben buradayım, şuraya geldim. Benim düşüncem böyle benim duygum böyle. Bu çok bence kıymetliydi.”

Aynı zamanda bu farkındalığın çocukların gelecekteki öğrenme yaşantılarına yansımalarını şu ifadelerle açıklamıştır:

"Çünkü burada çocuk şunu diyebilecek ben matematiği yapmıyorum çünkü korkuyorum çünkü sevmedim çünkü öğretmenini sevmedim çünkü sayıları sevmiyorum ya da çünkü ben bedeni seviyorum. Orada kalbimin atışında kendimi çok hür hissediyorum, özgür hissediyorum. Yani neyi niçin yapıyor, yapamıyor, bunu fark etmiş olacak."

4.2.2.7.Uygulanabilirlik

Şeyma öğretmen BFTSDÖP kapsamında uygulanan etkinliklerin, kendi öğretim planları kapsamında yürütmüş olduğu etkinliklerdeki uygulanabilirliğini şu ifadelerle açıklamıştır:

“Bir öğretmen olarak sınıfta dikkat ve konsantrasyonun üst düzeye çıkmış olması işimi kolaylaştırdı. Ben buna tabii çok mutlu oldum bu durumdan. Onun dışında da ‘nezaket sözcükleri vardı ya hani, hani bir ya da rahatlama vardı ya’ diye böyle o işte küçük tüyoları verebilme lüksüm dayanağım oldu. Gerçekten bu bir lüks dayanak. Bu bir lüks, çünkü sadece hiç uyarı yapmıyordum ya da uzun uzun anlatmıyorum ya da bir kitap bulup okumaya kalkışmadan ‘hani işte kurbağa vardı ya kurbağa ne yapıyordu, hangi nefesi kullanıyordu işte oduncu hangi nefesiydi, burada onu yapabilir miyiz’ böyle minik minik dokunuşlarla onların sakinlemesi ya da öfkelerini kontrol etmesi ya da kendilerini gerçekten çok hareketli olduklarında kontrol etmeleri için küçük şeylerdi, hatırlatıcılardı, araçlardı bu güzel oldu.”

4.2.2.8.Eğitim politikası

Öğretmen bu bilinçli farkındalık pratiklerini kendisinin de uygulamaya çalıştığını, tüm çocukların bir eğitim politikası dahilinde uygulamalara erişiminin olması ve yaygınlaşması konusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Keşke tüm okullarda olsa bu artık müfredatımıza işlemesi gerekiyor. Biliyorsunuz ben de kendim özel hayatımda kendim için kendi duygularımı kontrol etmek için mindfulness ya da öze dönme kendini dinleme, dikkat ve konsantrasyon çalışmaları yapan biriyim. İlk öğrendiğimde ne kadar geç kaldığımı fark etmişim otuzlu yaşlarda öğrendiğimde. Keşke bunu lisede, üniversite sınavına girerken diye dua etmişim hep öğrenseydim ya da işte o öyle olmuş olsaydı ne olurdu diye hayal etmişim. Ama şimdi diyorum ki ana sınıfında olsa düşünün, daha da hatta küçük olsun kreşlerde olsun, kendine dönme duygusunu anlama, duygusunu ifade etme sadece bunu bildirecek bunu öğretecek bir sistemimiz olsa ne kadar güzel olur ne mucizevi olur. Bunu isterim, yani bu yüzden çalışmanızı çok kıymetli görüyorum.”

Şeyma öğretmen BFTSDÖP etkinliklerini günlük eğitim akışı ve bu akışla bütünleşmesi bağlamında ele alarak içeriğin çocuklar açısından uygunluğu hakkındaki gözlemlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Bir kere programa uygun mu %100 uygun. Zaten biz yaparak yaşayarak öğrenen o temelde bir eğitim sistemimiz var. Ki bizi bırakın ilkokula bile uygun bence, kapıdan girişte başlar çünkü çok kolay ve çok sevimli etkinlikler vardı ama hadi o kısmı bırakalım bir kenara, okul öncesi olarak düşündüğümüzde serbest zamanın içinde zaten bu alana ayrılacak 40 dakika rahatlıkla bir 40 dakikamız var. Hadi o 40 dakikanın yarım saati olsun. Her gün bu yarım saati biz odaklanmaya, nefese, kendisini tanımaya duygusunu tanımaya yönelik çalışmalar yaptırarak ciddi anlamda çok yol kat edeceğimize inanıyorum. Her etkinliğin başında çocuğun fikrine, çocuğun duygusuna, çocuğun düşüncesine, çocuğun davranışına, çocuğa görelilik olduğu için en başa sardığımızda yine bu uygulama çok rahat uygulanabilir. Çok rahat zaman bulabilir ve de destekler çocuğu. Yani bu çocukların akademik başarıları bir kere illa derdimiz oysa benim derdim o değil ama velinin derdi bu olabiliyor ya da okul idaresinin derdi zaman zaman bu olabiliyor. Eğer buysa bunu bile çözebileceğimize inanıyorum. Günlük sadece yarım saat bile yeteceğine inanıyorum üstelik. Çünkü günlük yarım saat dediğimiz şey aslında burada 4 saat ya da 5 saat boyunca buradalarsa o güne yayılıyor. Hayatın içinde kullanmaya devam ettiğimiz için, o yarım saatini o yarım saat sadece ‘hani şu vardı ya ‘diye bilmemiz için azıcık onu gösterelim. Gerisini zaten çocuklar çok güzel yapıyor.”

Şeyma öğretmen bu ifadeleriyle MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (2013) eklektik bir yapıya sahip olmasına vurgu yaparak BFTSDÖP’ında yer alan etkinliklerin günlük eğitim akışı ile rahatlıkla bütünleştirilebileceğini göstermektedir.

Şeyma öğretmen BFTSDÖP kapsamında uygulanan etkinliklerin uzun soluklu olması ve bu programı tüm öğretmenlerin uygulaması için gerekli eğitimleri almaları hakkında görüş belirtmiş ve şu ifadelerle görüşlerini aktarmıştır:

“Bir kere bence bu programı bütün öğretmenler almalı, kendi sınıfında uygulamalı ama bununla birlikte bunu uygulayacak öğretmen branş öğretmeni gibi dışarıdan gelmeli. Gönül ister tabii yıl sonuna kadar olmalı. Gelip geçici olmasın isterim. İlla bir sınırlandırma istenirse her sınıf mutlaka yılın başında yaparsa mucize olur. Çünkü sınıf kurallarını oturtma işte dikkat becerisini toplama, hızla bunları sağladığı için hem çocuğun başarısı hem öğretmenin sınıftaki kontrolü çok rahat oluyor. İlla belli bir süre olsun denilirse yılın başı ama hani size bırakıyoruz diye bana soracak olsalar bütün bir yıl, bütün bir yıl çok mucizevi bir birinci sınıf olur çocuklar, inanamıyorum şimdi bile gözümün önünden akıyor halleri.”

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanmış BFTSDÖP'nin çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkilerine ait elde edilen bulgular sıralanarak ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Nicel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma

BFTSDÖP uygulamasından önce deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin ölçtüğü öz düzenleme becerileri puanlarının birbirine denk olup olmadığı araştırılmış ve iki grubun da bu değişkenler açısından birbirine denk olduğu görülmüştür. Buna göre BFTSDÖP uygulanması öncesi deney ve kontrol gruplarının birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

BFTSDÖP sonrasında deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutları (dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu) son test puanları karşılaştırılmış, deney ve kontrol grubunun son testleri arasında toplam öz düzenleme becerileri ve tüm alt ölçeklerinde (dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan BFTSDÖP'nin, çocukların öz düzenleme becerileri ve tüm alt boyutları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

BFTSDÖP sonrasında deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği son test puanları karşılaştırılmış, deney ve kontrol grubunun son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan BFTSDÖP'nin, çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bir diğer bulgu kontrol grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmasıdır. Bu durumun okul öncesi eğitim kurumuna devam etmenin öz düzenleme becerilerinin gelişimine olan olumlu etkileri (McClelland vd., 2014) ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) amacı ve temel ilkeleri bağlamında yer alan bilişsel, davranışsal, sosyal duygusal becerilerin kazanım ve göstergeleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

BFTSDÖP sonrasında deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve alt boyutları (dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu) izleme test puanları

karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun izleme testleri arasında toplam öz düzenleme becerileri ve tüm alt ölçeklerinde (dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan programın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, deney grubu çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu yönde değişiklik meydana geldiğini göstermektedir. Bu durumda uygulanan BFTSDÖP sonucunda deney grubu çocuklarının genel olarak öz düzenleme beceri düzeylerinin yükseldiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte, izleme ölçümünden elde edilen sonuçlar, son test ölçümünde meydana gelen olumlu değişikliklerin öz düzenleme becerileri genel puanı, dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu alt boyutu düzeylerinde gerçekleşen etkinin devam ettiğini göstermektedir.

Alan yazında okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan bilinçli farkındalık temelli yaklaşımların öz düzenleme becerileri ile olan ilişkisinin incelendiği çalışmalar sınırlı olsa da yapılan çalışmaların, araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmalar, çocukların bilinçli farkındalık temelli müdahalelerden sonra öz düzenleme becerilerinde gelişmeler olduğunu göstermektedir. Öz düzenleme becerilerini geliştirmenin temel bileşenlerinden biri, bedeni sakinleştirmek ve rahatlatmak için doğru ve derin nefes alma tekniklerini öğrenmektir (Wolff ve Stapp, 2019). Bilinçli farkındalık pratiklerinin de temelini nefes egzersizleri oluşturmaktadır. Ancak okul öncesi dönemin öz düzenleme becerilerini geliştirmek için önemli bir dönem olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına rağmen bilinçli farkındalık temelli az sayıdaki çalışma anaokulu çağındaki çocuklarının öz düzenleme becerilerine odaklanmıştır (Diamond, 2013; Flook vd., 2015; Maynard vd., 2017). Giderek artan çalışmalar yoga ve bilinçli farkındalık müdahalelerinin ekonomik olarak dezavantajlı çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir (Rashedi vd., 2021). Thierry vd., (2016) ve Lertladaluck vd., (2021) okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları çalışmalar sonucunda bilinçli farkındalık temelli müdahale programının çocukların yürütücü işlev, öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlar üzerindeki etkilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Viglas ve Perlman (2018) tarafından okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmada, çocuklara uygulanan altı haftalık bilinçli farkındalık temelli müdahale programının çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı derecede arttırdığı, hiperaktiviteyi ise azalttığı görülmüştür.

Zimmermann (2018), 4-5 yaş arası çocuklarla yürüttüğü bilinçli farkındalık temelli programın çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı derecede arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde farkındalık temelli bir okul müfredatının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı derecede arttırdığı görülmektedir (Berti ve Cigala, 2020). Aydın ve Özbey (2022) okul öncesi dönemdeki çocuklara uyguladıkları bilinçli farkındalık temelli eğitim programının çocukların yönetici işlev düzeylerine (dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği) anlamlı katkı sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Akbıyık (2022) da okul öncesi dönem çocuklarına uyguladığı altı haftalık Mindfulness Temelli Psikoeğitim uygulaması sonrasında çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde artış olduğunu bildirmiştir. Çollak (2018) okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) programı ve programın 60-72 ay arasındaki çocuklar üzerindeki etkilerini incelemiş, programın çocuklarda dikkatli olma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevmeye, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerini arttırdığı bulgularına ulaşmıştır.

Alan yazında bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programlarının güvenli öğretmen-öğrenci bağı kurarak çocukların duygu düzenleme becerilerini, öz düzenleme becerilerini geliştirdiği, bağlanma problemlerini onardığı ve okula uyumu arttırdığı bildirilmektedir (Brunzell, Stokes ve Waters, 2016; Ortiz ve Sibinga, 2017). Ayrıca bulgular bilinçli farkındalığa dayalı sosyal duygusal öğrenme programlarının yalnızca öğrencilere değil, aynı zamanda programı uygulayan öğretmenlere de yarar sağlayabileceğini göstermektedir (Zinsser, Christensen ve Torres, 2016; Kim vd., 2021). Bilinçli farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme yaklaşımlarındaki benzer amaçlar iki yaklaşımı bir arada kullanmak için kavramsal ve potansiyel bir uyumu işaret etmektedir. Her iki yaklaşımın da anahtar sonucunun gelişmiş öz düzenleme becerileri olduğu belirtilmektedir (Feuerborn ve Gueldner, 2019). Bu çalışmaların öz düzenleme ve yürütücü işlevler de dahil olmak üzere çocukların bilişsel işlevleri üzerindeki olumlu etkilerine rağmen, okul öncesi dönem çocuklarına odaklanan çok az araştırma olmuştur (Montroy vd., 2016). Bu bağlamda bilinçli farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme programları ile okul öncesi dönemde öz düzenlemenin geliştirilmesini hedefleyen programların değerlendirilmesi çocukların yaşamları üzerindeki potansiyel etkileri açısından önem taşımaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular alan yazından elde edilen bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programlarının çocukların öz

düzenleme becerilerine anlamlı düzeyde etkisini destekler niteliktedir. Lemberger-Truelove vd., (2018) 3-4 yaş çocuklarına uyguladıkları bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı derecede arttırdığını tespit etmişlerdir. Crooks vd., (2020), bilinçli farkındalık temelli sosyal ve duygusal öğrenme programının anaokulu öğrencilerinin davranış sorunları, uyum becerileri ve yürütücü işlev üzerindeki etkilerini değerlendirdikleri çalışmalarında, en büyük gelişmenin bilişsel düzenleme becerilerinden olan yürütücü işlevler üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kim vd., (2020) çalışmalarında, farkındalık temelli bir sosyal duygusal öğrenme programı olan Open Mind-Korea (OM-K) programının okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme, dayanıklılık ve prososyal davranışları üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Thierry vd., (2018) bilinçli farkındalık ve sosyal duygusal öğrenme yaklaşımının birlikte kullanıldığı Mind-Up programının anaokulu öğrencilerinin öz düzenleme, prososyal davranış ve akademik becerileri üzerindeki etkisini incelemiş, çocukların prososyal davranışları ile akademik becerilerinde bir gelişme görülmezken yürütücü işlevlerde olumlu gelişim gösterdiklerini bildirmiştir. Bilinçli farkındalık ve yoga temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisinin değerlendirildiği başka bir çalışmada da, çocukların yürütücü işlevlerinde, öz yönetim ve iletişim becerilerinde artış, problem davranışlarında ise azalma olduğu bulgusu elde edilmiştir (Courbeta vd., 2022).

Yoga, fiziksel duruşları, nefes egzersizlerini, gevşeme tekniklerini ve meditasyonu bütünleştiren bir bilinçli farkındalık pratiği türüdür. Yoganın küçük çocuklar için gelişimsel olarak daha uygun bir farkındalık uygulaması olduğu ve öz düzenlemenin nörolojik temellerine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir (Collins, 2015). Çünkü duruşlar ve nefes egzersizleri çocuğun "her seferinde yalnızca bir duyum, düşünce veya duyguya" odaklanmasını sağlayacak şekilde şimdiki zamana dikkati artırmak için tasarlanmıştır (Gard vd., 2014). Çalışmalar yoganın okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel gelişimini, öz düzenleme becerilerini, dikkatini ve yürütücü işlevini geliştirme konusunda olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Abadi, Madgaonkar ve Venkatesan, 2008; Cohen vd., 2018; Galantino, Galbavy ve Quinn, 2008; Razza, Bergen-Cico ve Raymond, 2015). Rashedi vd., (2021) yoga temelli müdahale programının sosyo ekonomik olarak dezavantajlı durumdaki 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; programın çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca nicel bulguları destekler nitelikte öğretmen görüşlerine göre yapılan değerlendirmelerde de çocukların problem davranışlarında azalmalar olduğu ve daha olumlu davranışlar sergiledikleri bildirilmiştir. Önoğlu Yıldırım (2019) farkındalık temelli yoga müdahalesinin okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinden çalışma belleği üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu ifade etmiştir. 3-5 yaş arasındaki çocuklarda sosyal duygusal gelişim ve dayanıklılık için yoga ve bilinçli farkındalık programının uygulandığı başka bir çalışmada, program sonrası çocukların öz denetim becerilerinin ve yürütücü işlevlerinin anlamlı düzeyde arttığı, davranışsal kaygılarının ise azaldığı bildirilmiştir (Bazzano vd., 2023). Bu bulgulardan farklı olarak Sciutto vd., (2021) 6-8 yaş grubundaki çocuklarla yürütmüş oldukları okul temelli bilinçli farkındalık müdahale programının çocukların öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında okul öncesi yaş grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu sonucu da sınıf öğretmeni özellikleri, okul yapısı ve çevresel faktörlerdeki farklılıklarla açıklamışlardır. Benzer şekilde Torres (2019) 3-5 yaş arasındaki çocuklara uygulamış olduğu bilinçli farkındalık temelli sosyal beceri programının çocukların öz düzenleme ve prososyal becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını ifade etmiştir. Ancak program sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin farkındalık uygulamalarının çocuklar üzerinde olumlu değişimler yarattığı konusundaki görüşlerini bildirilmiştir. Benzer şekilde Bilmez (2023) yoga farkındalık programının 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında deney ve kontrol grubundaki çocukların duygusal düzenleme alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, yoga farkındalık programının deney grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmesinde kısmen etkili olduğunu ifade etmektedir.

Çalışmada ulaşılan bir diğer nicel sonuç, BFTSDÖP'nin çocukların dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğudur. Yapılan araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgulara göre, BFTSDÖP'nin programa katılan çocukların dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu düzeyinde geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu; programın çocukların dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu düzeyinde anlamlı bir artış sağladığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, deney grubunda yer alan çocukların dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu son test puan ortalamaları, kontrol grubunda yer alan çocuklardan yüksektir. Ayrıca, BFTSDÖP'nin uygulanmasından sekiz hafta sonra

uygulanan izleme testinden elde edilen bulgular çerçevesinde deney grubunda yer alan çocukların son test puanları ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında, puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu düzeylerinde meydana gelen artışın kalıcı bir artış olduğunu göstermektedir. BFTSDÖP hedefinin öz düzenleme becerileri için önemli bir bileşen olan dikkat/dürtü kontrol düzeyini artırmak olduğu düşünüldüğünde, yürütülen program sonrasında bu bulgunun elde edilmesinin beklendik yönde olduğu ifade edilebilir. Çocukların 3-7 yaşları arasında beynin prefrontal korteks bölümü önemli ölçüde gelişmekte ve yürütücü işlevler, çaba gerektiren kontrol ve empati gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine olanak tanımaktadır (Zelazo ve Lyons, 2012). 7 yaşından sonra öz düzenleme becerilerinin gelişimi yavaşlamaktadır (Razza vd., 2020). Alan yazındaki ilgili araştırmalar incelendiğinde bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlevleri, dikkat ve çalışma belleği bileşenleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir (Cohen vd., 2018; Jarraya vd., 2019; Lim ve Qu, 2017; Lyons ve DeLange, 2016; Mak vd., 2018; Razza vd., 2020; Thierry vd., 2018; Yurdakul, 2022). Janz, Dawe ve Wyllie, (2019) anaokulu çocuklarına uyguladıkları bilinçli farkındalık eğitim programının çocukların dikkati odaklama kapasitelerini geliştirdiğini, dikkati daha iyi yönlendirebildikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bilinçli farkındalık temelli bir sosyal duygusal öğrenme programı olan MindKinder'ın anaokulu çocuklarının psikososyal uyumu ve nöropsikolojik gelişimi üzerindeki etkinliğini değerlendiren farklı bir çalışmada da programın çocukların görsel algı ve dikkat kontrolü boyutlarında anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (Moreno-Gómez ve Cejudo, 2019). Zelazo vd., (2018), bilinçli farkındalık temelli yansıtma müdahale programının sosyoekonomik olarak dezavantajlı okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, programın çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemede etkili olduğunu bildirmişlerdir. Göktaş (2023) bilinçli farkındalığın bir boyutu olan öz şefkat eğitim programının 4-5 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, programın çocukların toplam öz düzenleme becerilerinde, dikkat/dürtü kontrol ile olumlu duygu alt boyutlarında anlamlı düzeyde olumlu etki yarattığını ifade etmiştir. Schonert-Reichl ve Lawlor (2010) okul temelli farkındalık programı uygulanması sonucunda çocukların dikkat becerilerinde iyileşmeler olduğunu ifade ederken; Rosaen ve Benn (2006) benzer şekilde okul temelli bir transandantal

meditasyon programına katılan çocukların odaklanma becerilerinde gelişmeler olduğunu tespit etmişlerdir. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar alan yazındaki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Bu bulgulardan farklı olarak sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bir geçmişe sahip 7-9 yaşındaki okul çocuklarında yoganın dikkat ve konsantrasyon üzerine etkisinin incelendiği çalışmada anlamlı bir fark bulunmamıştır (Chaya vd., 2012). Benzer şekilde Rich (2010) tarafından yoga terapisinin 3-6 yaş arasındaki çocukların duygularının düzenlenmesi ile ilişkili davranışlarındaki değişikliğin incelendiği çalışmada, programın çocukların dikkat becerilerinde bir etkisinin olmadığı ifade edilmiştir. BFTSDÖP kapsamında uygulanan bedeninin farkına varma, bedensel duyuları fark etme, çevrenin farkına varma ve zihinsel süreçlerini fark etme gibi bilinçli farkındalık aşamalarının çocukların dikkat ve odaklama seviyelerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öz düzenleme şemsiyesi altında duygu düzenleme, çocukların duygusal durumları nasıl yönettiklerini açıklar (Gross, 2015). Duygu düzenleme çocuklar için önemli bir beceridir çünkü araştırmalar duygu düzenlemenin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Graziano vd., 2007). Bilinçli farkındalık burada ve şimdi ortaya çıkan duygulara sadece bilişsel olarak değil deneyimsel olarak da hitap eder (Salcido-Cibrián vd., 2019). Farb, Anderson ve Segal, (2012) bilinçli farkındalık uygulamalarının olumsuz duyguyu kontrol etmeye yönelik bilişsel çabalara bir alternatif olduğunu, zor duygusal duyumlara karşı dayanıklılığı artırarak öz şefkat ve empati geliştirmeye yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Alan yazında bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarının farklı yaş grubundaki çocukların duygu düzenleme ve başa çıkma becerilerini geliştirdiğine yönelik çalışmalar mevcuttur (Cholic 2011; DeUrquiza, 2014; Klatt vd., 2013). Örneğin Willenbrink (2018) bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının 8-13 yaş arasındaki çocukların sosyal becerileri, problem davranışları ve duygu düzenleme becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında programının uygulanmasından sonra dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları olan çocukların, tipik akranlarından anlamlı derecede yüksek duygu düzenleme düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Çalışmada ulaşılan bir diğer nicel sonuç, BFTSDÖP'nin çocukların olumlu duygu alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğudur. Bu sonucun BFTSDÖP etkinliklerinin bütününde sosyal duygusal öğrenme içeriklerinin olması, etkinliklerin çocukların duygularını etkili bir şekilde tanımlama, düzenleme ve yönetme becerilerine katkıda bulunabilecek nefes düzenleme, duruşlar ve

duyumların farkındalığını geliştirmeyi hedeflemesi aynı zamanda da yoga çalışmalarını içeren etkinliklere yer verilmesi ile açıklanabilir. Alan yazındaki ilgili araştırmalar incelendiğinde, yoga ve bilinçli farkındalık müdahalelerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde etkilediğini, olumsuz duygularını azalttığını, onlara öfke yönetimi konusunda yetkinlik kazandırdığını ve dürtü kontrolünde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Anand ve Sharma, 2014; Bilmez, 2023; Menezes vd., 2015). Kim vd., (2020) tarafından yapılan çalışmada da bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının anaokulu çocuklarının duygu düzenleme becerilerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Çalışmalar, bu müdahalelerin okul öncesi dönemdeki temel sosyal duygusal işlevleri daha düşük olan çocuklar arasında uygulandığında daha iyi sonuçlar verdiğini bildirmiştir (Sun vd., 2021). Bilir Seyhan vd., (2019) tarafından 48-72 ay arasındaki çocuklara uygulanan bir sosyal duygusal öğrenme programı olan PATHS programının çocukların sosyal duygusal becerilerinde, kişilerarası ilişki becerilerinde ve duygu düzenleme becerilerinde daha fazla gelişme sağladığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde çocukların öz düzenleme becerilerini ve yürütücü işlev becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Zihin Araçları (Tools of Mind) programının öğretmen değerlendirme sonuçları, anaokulu çocuklarının öz düzenleme becerilerinde, sosyal duygusal yeterliliklerinde ve ilişki kurma becerilerinde olumlu etkiler olduğu belirtilmiştir (Blair, McKinnon ve Daneri, 2018). Bu araştırmaların sonuçları genel olarak bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programlarının uygulanmasının okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında uygulanan BFTSDÖP'nın çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirdiğine yönelik ulaşılan sonucun alan yazını desteklediği söylenebilir.

5.2. Nitel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma

Alan yazındaki önemli bir boşluk ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilinçli farkındalık temelli müdahaleleri nasıl deneyimledikleri ve bundan nasıl faydalandıkları konusunda az sayıda nitel çalışmaların olmasıdır (Bannirchelvam, Bell ve Costello, 2017). Bu nedenle çalışmada BFTSDÖP'nın etkililiği konusunda daha derin ve ayrıntılı bilgi elde edebilmek için ebeveyn ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu çocuklarının ebeveynleri ve öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen araştırma bulguları da elde edilen nicel bulguları destekler niteliktedir. Görüşmeler sırasında, programa katılan çocukların ebeveynlerine ve öğretmenine program sonrası çocukların öz düzenleme becerilerinde ne

gibi değişiklikler olduğu sorulduğunda, görüşme yapılan ebeveynlerin tamamı ve çocukların öğretmenini çocukların davranış düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel düzenleme becerilerinde olumlu değişiklikler meydana geldiğini belirtmişlerdir. Ebeveynler ve okul öncesi öğretmenini davranış düzenleme becerilerine ilişkin olarak çocukların daha fazla sorumluluk aldıklarını, ani tepkileri engelleme konusunda yetkinlik kazandıklarını, bir işe başlama, başladığı işi bitirme ve sıra bekleme davranışlarında olumlu gelişmeler kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Doğan (2021), okul öncesi çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için bilinçli farkındalık uygulamalarının nasıl kullanıldığını öğretmenin bakış açısından ele aldığı çalışmasında bilinçli farkındalığın çocukları hareketsiz oturma, dikkati bir göreve odaklama, konuşurken öğretmeni ve arkadaşları dinleyebilme gibi ketleyici becerilerinde desteklediğini ifade etmektedir. Nitekim Lawlor (2016) bilinçli farkındalığın ilgi çekici ve dikkati dağıtıcı durumlarda çocukların hareketsiz oturabilmelerine yardımcı olduğunu öne sürmektedir. Kim vd., (2019) çalışmasında bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programı olan OpenMind-Kore (OM-K) programının uygulanabilirliğini ve kabul edilebilirliğini değerlendiren ebeveynler, çocuklarının hem evde hem de anaokulunda kullanabilecekleri becerileri öğrendiklerini ve bu programı diğer ebeveynlere tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir. Jean-Baptiste (2014) bilinçli farkındalık temelli pratiklerin çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde öğretmenler, bilinçli farkındalık programının çocukların dikkat becerilerini, öz düzenleme becerilerini ve sosyal duygusal yeterliliklerini artırmada faydalı olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Çollak (2018) okul öncesi dönem çocuklarına yönelik sekiz haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) programının 60-72 ay arasındaki çocuklar üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasının nitel bulgularında okul öncesi öğretmeni program sonrası çocukların dikkatli olma/odaklanma becerilerinde ve öz denetimli davranma becerilerinde olumlu gelişmeler kaydettiklerini, sınıf içerisinde daha sakin olduklarını, başkalarına karşı daha ilgili ve yardımsever olduklarını bildirmiştir. Ayrıca öğretmen, mindfulness programının okul öncesi dönemde kesinlikle uygulanması gerektiğini, çocukların davranışları üzerinde olumlu etkiler bıraktığını ifade etmiştir. Benzer bir çalışmada, Akbıyık (2022) geliştirdiği mindfulness programının çocukların fark'andalık becerilerine olan etkisinin öğretmen değerlendirmelerinden elde edilen bulgularında, çocukların dikkatli olma ve öz denetimli olma alanlarında belirgin bir gelişme gözlenmiştir. Ancak başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma ve sakin

olma alt alanlarında daha az gelişme gözlenirken, kendini kabul ve sevmeye alanında ise düşüş gözlenmiştir. Okul temelli bir bilinçli farkındalık programının anaokulu çocukları üzerindeki etkileri ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri programın çocukların odaklanma, duygu düzenleme ve başa çıkma becerilerinde olumlu gelişmeler kaydettiklerini ifade etmişlerdir (Haliwa vd., 2022). Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi yoga programına ilişkin algılarının incelendiği başka bir çalışmada da öğretmenler, yoganın faydaları ile ilgili sınıftaki davranışsal ve bilişsel faydaların yanı sıra çocukların fiziksel gelişim, öz düzenleme ve sosyal duygusal becerilerinde artış meydana geldiğini bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra yogayı olumlu algılayan öğretmenler onu sınıf çalışmalarına dahil etmeye daha istekli olduklarını ve günlük hayatlarında kullanmaya devam edeceklerini ifade etmişlerdir (Wolff ve Stapp, 2019). Bir yoga müdahale programının atipik olarak gelişmekte olan çocuklar üzerinde davranışsal, duygusal ve bilişle ilgili gelişimsel değişiklikler getirmedeki etkisinin incelendiği farklı bir çalışmada da çocuklar, nefes alma tekniklerinin kendilerini daha sakin, dengeli ve rahat hissetmelerini sağladığını, ani tepkilerle daha kolay başa çıkabildiklerini ifade etmişlerdir (Laxman, 2022).

Çalışmada ebeveynler çocuklarının duygu düzenleme becerilerindeki gözlemleri ile ilgili çocukların duygularını daha iyi ifade edebildiklerini, öfke duygusu karşısında tepkileri engelleyerek davranışlarını düzenleyebildiklerini ifade ederken, okul öncesi öğretmeni duygu düzenleme becerileri konusunda genel olarak olumlu tutuma sahip olsa da duygusunu tanıyıp ifade edebilen öğrencilerin sayısının daha az olduğunu, tüm öğrencilerinde bu sonucu gözlemlemediğini bildirmiştir. Bu durumu ise ailelerin daha çok bilişsel gelişime odaklanıp sosyal duygusal gelişime fazla önem vermemeleri olarak açıklamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Jean-Baptiste (2014) görüşme yaptığı öğretmenlerin bilinçli farkındalık temelli programın “tüm çocuklar” yaklaşımını karşılamadığını ancak öğretmenlerin program hakkında olumlu tutumlara ve algılara sahip olduğunu bildirmiştir. Bu durumun da programın uygulama süresi ile ilgili olabileceğini ifade etmiştir. Dülger Ceylan (2022) tarafından öz düzenleme eğitim programının 5-6 Yaş çocuklarının zihin kuramı, öz düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine etkisinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler, programın çocukların gelişimine katkılarının kendilerini ifade etme, kendi duygularının farkına varma, duygularını ifade etme, empati kurma, iş birliği kurma, plan yapma gibi öz düzenleme becerilerini içeren davranışları olumlu şekilde

etkilediğini ifade etmişlerdir. Çalışmada okul öncesi öğretmeni çocukların olumsuz duygular ve olaylar karşısında bilinçli farkındalık pratiklerini ifade etmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Doğan'ın (2021) çalışmasında hem çocukların hem de öğretmenin mindfulness'ı gün içerisinde zorlu ve stresli anlarda kullandıkları bildirilmiştir.

Önceki araştırmalar, bilinçli farkındalık uygulamasının hem öğretmenlere hem de çocuklara yürütme işlevi dahil olmak üzere öz şefkat, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve olumlu sınıf iklimi gibi farklı açılardan yarar sağladığını göstermiştir (Jennings, 2015). Çalışmada ebeveynler ve okul öncesi öğretmeni çocukların bilişsel düzenleme becerileri ile ilgili olarak dikkat becerilerinde gelişmeler olduğunu, daha iyi odaklandıklarını ve dikkatlerini daha uzun süre koruyabildiklerini ifade etmiştir. Dikkati odaklama ve sürdürme becerisi araştırmada kullanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin de alt boyutu olduğu düşünüldüğünde, programın çocukların dikkati odaklama ve konsantrasyon becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular sonucunda çocukların bilişsel düzenleme becerilerinde görülen gelişimin, nitel boyutunda öğretmenlerin ifadeleri ile desteklendiği söylenebilir. Black ve Fernando (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmen değerlendirmelerine göre bilinçli farkındalık temelli beş haftalık bir yoga programının çocukların dikkat kontrolü, öz kontrol, etkinliklere katılımı, istek, başkalarının duygularını fark etme, onları önemseme ve saygı gösterme gibi davranışları sergilemede önemli değişimler olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde yoga temelli etkinlikleri mevcut eğitim programına dahil etmenin algılanan yararlarını inceleyen başka bir çalışmada ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerine göre yoga uygulamasının çocukların zihinsel konsantrasyonunu arttırdığı, olumsuz davranışlarını azalttığı, farkındalığı geliştirdiği, aile ve arkadaşlarıyla olan iletişimini güçlendirdiği bulgularına ulaşılmıştır (Chen Pauwels, 2014). Bilmez (2023) çalışmasının nitel verilerinden elde ettiği bulgularda yoga farkındalık programına katılan çocukların anneleri ile yapılan görüşme sonucunda, annelerin çocuklarının daha sakin, mutlu ve duygularını daha iyi bir şekilde ifade ettiklerini belirtmiştir.

BFTSDÖP'ı sonrasında çocukların iletişim becerilerine yönelik ebeveyn ve öğretmen gözlemlerine göre çocuklar kendilerini daha iyi ifade edebilmekte, nezaket sözcüklerini daha fazla kullanmakta ve çevrelerine karşı daha hoşgörülü bir tutum sergilemektedir. Bilinçli farkındalığın duyguları daha sağlıklı şekillerde ifade etme

noktasında desteklediği (Chambers vd., 2009), olumsuz duygular karşısında daha az tepkisel davranışlarla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Arch ve Craske, 2006). Çalışmada hem ebeveynler hem de öğretmen ifadelerine göre BFTSDÖP'nın çocukların iletişim becerilerine olumlu etkisi olmakla birlikte özellikle çocukların nezaket sözcüklerini daha sık kullanmaya başladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen çocukların iletişim becerilerinde gözlemlediği olumlu değişiklikleri sınıf iklimine yansımaları bağlamında ele alarak saygılı ve destekleyici bir sınıf ortamı oluştuğunu ifade etmiştir. Alan yazında bu bulguları destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Lemberger-Truelove vd., (2018) farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında öğretmen gözlemlerine göre çocukların nezaket sözcüklerini daha etkili kullanmaya başladıkları ve nezaketin hem kendini hem de toplumu etkilediğine dair bir farkındalık gösterdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Doğan (2021) çalışmasında okul öncesi öğretmeni, ilişki becerileri ile ilgili olarak bilinçli farkındalığın çocukların arkadaşlarına olumlu yanıtlar vermesinin yanında başkalarına karşı takdirlerini daha iyi ifade etmesine yardımcı olduğunu, öğretmenin bilinçli farkındalığın iyi olma biçimine katkısının öğrencilerle kurduğu ilişkilere, dolayısıyla sınıf iklimine olumlu etkisi olduğu ifade etmiştir. Li-Grining vd., (2021) çalışmasında, ebeveynler ve öğretmenler bilinçli farkındalık temelli müdahale programı sonrası okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinde gelişmeler olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı programın uygulanabilir olduğunu ve gelecekte de bilinçli farkındalık stratejilerini kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen bir diğer bulgu olan farkındalık teması altında ebeveynler ve okul öncesi öğretmeni program sonrası çocukların duygulara, olaylara ve durumlara karşı artan farkındalıklarına vurgu yapmışlardır. Bu bulguyu destekler nitelikte Jackman vd., (2019) farkındalık temelli bir sosyal duygusal öğrenme müfredatının (OM) etkililiğini görmek için yaptıkları bir çalışmada, programın çocukların bedensel ve duygusal farkındalığını geliştirdiği sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Doğan'ın (2021) çalışmasında da öğretmen görüşmelerinin ve sınıf gözlemlerinin sonucunda çocukların öz farkındalık becerilerinin beden farkındalığı ve duygusal farkındalık becerileri olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Öz farkındalık da ancak kişinin düşüncelerinin ve duygularının farkında olması ve gerektiğinde bunları düzenlemesi ile mümkündür (Gayl, 2017).

Çalışmada ebeveynler BFTSDÖP'nın uygulanabilirliği konusunda etkinlikler içerisinde yer alan nefes egzersizlerini çocuklarının farklı bağlamlarda ve ortamlarda uygulayabildiklerini aynı zamanda diğer aile bireylerinin de zaman zaman bu uygulamaları kullandıklarını ve bu durumdan olumlu şekilde etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu pratikleri özellikle sakinleşmek için kullandıklarını belirtmeleri alan yazında yer alan bazı çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, okul temelli bir meditasyon programının algılanan etkileri hakkında çocuklardan, öğretmenlerden ve ebeveynlerden alınan geri bildirimler, programın yararlarına ilişkin olumlu izlenimler vermiştir. Tutarlı bir şekilde belirtilen etkiler arasında konsantrasyonun, gevşeme ve sakinlik duygularının artması, stresin ve öfke duygusunun azalması yer almaktadır. Ayrıca araştırmaya katılanların çoğunluğu okulda meditasyon deneyiminin onları okul dışında da özellikle stresli zamanlarda meditasyon yapmaya sevk ettiğini bildirmiştir (Campion ve Rocco, 2009). Doğan'ın (2021) okul öncesi çocuklarının sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemede bilinçli farkındalık uygulamaları kullanılmasının öğretmen bakış açısına göre değerlendirdiği çalışmasında ise okul öncesi sınıf öğretmeni bilinçli farkındalığı çoğu zaman olumlu anlarla özdeşleştirmiş, öfke gibi zor duygular söz konusu olduğunda ve sınıftaki stresli anlarda farkındalık pratiği yapabildiğini ancak farkındalığı sınıf dışında kullanma konusunda her zaman başarılı olamadığını ifade etmiştir. Bu durumun da bilinçli farkındalık uygulamalarının günlük rutinde mutlaka pratik edilmesi ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim Lawlor (2016) bilinçli farkındalık uygulayan kişinin bunu resmi uygulama zamanı dışında da mümkün olduğunca gün içinde yapmasının daha iyi olacağını belirtmektedir. Böylece uygulayıcılar gereksinim halinde her durumda ve ortamda bilinçli farkındalığı kullanabileceklerdir.

Çalışmada öğretmenle yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgulardan bir tanesi de uygulanabilirlik teması altında BFTSDÖP'nın Okul Öncesi Eğitim Programı ile (2013) bütünleşmesi konusunda öğretmenin olumlu ifadeleri olmuştur. Öğretmen programda yer alan etkinliklerin çok rahat bir şekilde var olan programa dahil edilebileceğini belirtmiştir. Nitekim Battistich (2008), bilinçli farkındalığı genel okul programı ile bütünleştirmeyi belirli derslerde kullanmaya nazaran daha yararlı olduğunu ifade etmektedir. Jackman vd., (2019) çalışmalarında, bilinçli farkındalık temelli bir sosyal duygusal öğrenme programı olan Open Mind'in (OM), 3-5 yaş arasındaki çocuklar üzerindeki etkisi öğretmenler tarafından değerlendirilmiş ve öğretmenler programın var

olan okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilebilecek ek bir program olarak uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler programın çocukların öz düzenleme becerilerine, beden farkındalığı, duygusal farkındalık, başkalarının duygularına ilişkin farkındalık ve empati becerilerine yarar sağladığını bildirmişlerdir. Ayrıca programı kabul edilebilir olarak değerlendirmişler ve tüm okul öncesi öğretmenlerinin yararlanması konusunda öneride bulunmuşlardır.

Okul öncesi öğretmenin BFTSDÖP'nı tüm öğretmenlerin uygulaması için gerekli eğitimleri almaları konusundaki önerileri alan yazında yer alan bulgularla benzerlik taşımaktadır. Diekstra (2008) sınıf öğretmeni tarafından yürütülen bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların akademik gelişimi için daha yararlı olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Doğan (2021) ve Shapiro, Rechtschaffen ve De Sousa (2016) sınıf ortamında bilinçli farkındalığı öğretmek için ön koşul olarak öğretmenlerin kendi yaşamlarında bu uygulamaları daha önce kullanıyor olmaları gerektiğini bildirmektedir.

Yapılan bu çalışmada hem nitel hem de nicel verilerden elde edilen bulgular, müdahalenin içeriğinin ve kalıcılığının önemini göstermektedir. Nitel veriler göz önüne alındığında, ebeveyn ve öğretmen ifadelerinde yer alan çocukların başladığı işi bitirebilme, sıra bekleme davranışlarının, dikkat ve odaklanma becerilerinin gelişmesinin, nicel bulgular sonucunda deney grubu çocuklarında gelişen dikkat/dürtü kontrolü becerileri ile örtüştüğü görülmektedir. Yine ebeveyn ve öğretmen ifadelerinde yer alan çocukların kendilerini ifade etme, duygularını tanıma ve ifade etme, güçlü olumsuz duygularla baş edebilme gibi becerilerinin artmasına yönelik görüşlerinin de çocukların olumlu duygu becerilerindeki artış ile örtüştüğü söylenebilir. Ebeveynler ve öğretmenin görüşme sırasında program ile ilgili değerlendirmelerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Ebeveynler ve öğretmen görüşme sırasında programın evde, sınıfta ve farklı ortamlarda kolaylıkla uygulanabileceği, çocukların gelişimlerine olumlu katkıları olduğu şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları, BFTSDÖP'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik BFTSDÖP kapsamında hazırlanan etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarına uygulanabilir olduğu kanıtlanmıştır. Poehlmann-Tynan vd., (2016) ve Lemberger-Truelove vd., (2018) tarafından bildirilen bulgularda olduğu gibi çalışmaya katılan çocuklar, soyut kavramların veya didaktik bir öğretimin kullanıldığı etkinliklerin aksine, oyunlar, şarkılar, hikayeler ve rol oynamayı içeren deneyimsel etkinliklerle aktif bir katılım göstermişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin çalışma esnasında edindikleri farklı nefes alma teknikleri ile sakinleşme becerileri, duyguları tanımlama ve ifade etme, beden farkındalığı, görüntüleri, sesleri ve diğer duyuları gözlemlene yoluyla dikkati geliştirme ve odaklama becerileri, kendine ve/veya başkalarına karşı yardımseverlik ve nezaket duygusu geliştirme yaklaşımı ile çocukların hem kendilerine hem de çevrelerinde olup bitenlere karşı farkındalık kazanmaları sağlanmıştır. Çocukların, uygulamalar sırasında etkinliklere istekle katılmaları, uygulayıcının öğrenciler ve sınıf öğretmeni ile güçlü olumlu ilişkiler kurması gibi etmenlerin sonucun anlamlı çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyen ve geliştiren BFTSDÖP gibi müdahale programlarının yaygınlaşmasının çocukların ilerideki akademik ve sosyal duygusal becerileri, yaşam doyumları ve esenlikleri için önemli olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ile ilgili olarak bir sonraki başlıkta öneriler paylaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Çalışmanın bulguları genel olarak BFTSDÖP'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermekte ve bu becerilerin geliştirilmesinde farklı programların varlığını ortaya koymak açısından önemli görülmektedir. Gideren artan sayıda çalışmalar, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini destekleme konusunda bilinçli farkındalık temelli programların var olan eğitim programlarına dahil edilmesinin ilgiyle karşılandığını ve potansiyel olarak uygulanabilir, makul, uygun maliyetli ve umut verici bir yaklaşım olarak görüldüğünü göstermektedir. Bilinçli farkındalık programlarının tümü dikkati şimdiki ana odaklamayı içerse de programlar öğrettikleri belirli bilinçli farkındalık uygulama biçimleri, program bileşenleri, süresi, yoğunluğu ve özellikleri bakımından büyük farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla bilinçli farkındalık temelli programların hem programların özelliklerine hem de hedef kitlenin özelliklerine dayalı olarak farklı düzeylerde etki üretmesi mümkündür. Bu bağlamda gelecekte yürütülecek çalışmalar için araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- İlk olarak bu çalışmada BFTSDÖP'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Dolayısıyla BFTSDÖP'nın öz düzenleme becerilerine olan etkisi ile sınırlandırılmıştır. Programın çocukların erken akademik beceriler ve sosyal duygusal öğrenme becerileriyle ilişkisini inceleyen yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

- Bu çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu çalışmada geliştirilen BFTSDÖP'nın farklı araştırmalarda ve örneklem gruplarında (farklı yaş, farklı sosyo-ekonomik düzey, farklı sosyal kültürel çevre vb.) etkililiğinin sınındığı çalışmalar yürütülebilir.
- BFTSDÖP etkinlikleri bir eğitim-öğretim yılını kapsayacak biçimde uygulanarak çocukların öz düzenleme becerileri yıl içinde farklı zaman noktalarında ölçülebilir ve ilerleyen yıllarda çocuklar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik uzun süreli boylamsal çalışmalar planlanabilir.
- Araştırmacılar, okul öncesi dönem çocuklarının farklı becerilerini destekleyen bilinçli farkındalık temelli müdahale programları geliştirerek uygulayabilirler.

5.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- Bu çalışmada BFTSDÖP'nı araştırmacı uygulamıştır. Dışarıdan bir eğitimle programı yürütmek programın etkililiğini üst düzeye çıkarabilirken, ülke çapında sistematik yaygınlaştırmanın önünde büyük bir engel teşkil edebilir. Dolayısıyla öğretmen eğitiminin, daha az maliyetli bir alternatif olması yaygınlaştırma için kolaylık sağlayabilir. Bu bağlamda programların etkililiğini ve uygulanabilirliğini ortaya koyabilmek adına okul öncesi öğretmenlerinin uyguladığı bilinçli farkındalık temelli eğitim programları planlanabilir.
- Okul öncesi öğretmeni program ile ilgili olarak, programın materyal ihtiyacının olmaması, düşük maliyetli olması, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile uyumlu bir şekilde ilişkilendirilebilmesi ve sınıfta kolaylıkla uygulanabilmesi açısından olumlu görüş belirtmiştir. Programın etkililiği ve kullanışlılığı göz önüne alındığında, öğretmenlere verilecek bilinçli farkındalık eğitimleri ile eğitim programının yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Uygulayıcılar tarafından bilinçli farkındalık eğitimleri çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine aynı dönemde verilebilir. Öğretmenler çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek için okulda bilinçli farkındalık stratejilerini kullanırken eş zamanlı ebeveynler de çocukları ile geçirdikleri süre zarfında bu stratejileri kullanabilirler. Böylece ebeveynler

ve öğretmenler uyumlu şekilde hareket ederek, çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde daha etkili sonuçlar alabilirler.

KAYNAKÇA

- Abadi, M. S., Madgaonkar, J., Venkatesan, S. (2008). Effect of yoga on children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychological Studies, University of Calicut*, 53(2), 154.
- Ağaoğlu, F. (2019). *Okul öncesi devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbıyık, S. (2022). *Mindfulness (fark'andalık) temelli psikoeğitim programının okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies.*, 6(4).
- Alexander, K. L., Entwistle, D. R., Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record.*, 103(5), 760–822.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., Elliot, J. (2009). The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child Development*, 80(2) 606-621. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01282.x.
- Alphonso, K., Durrani, S., Sood, M. (2019). *Effects of mindfulness on student selfregulation skills in primary and elementary students*. <https://sophia.skate.edu/maed/299/> (Erişim tarihi: 07.02.2022)
- Anand, U., Sharma, M. P. (2014). Effectiveness of a mindfulness-based stress reduction program on stress and well-being in adolescents in a school setting. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(1), 17.
- Ando, M., Natsume, T., Kukihara, H., Shibata, H., Ito, S. (2011). Efficacy of mindfulness-based meditation therapy on the sense of coherence and mental health of nurses. *Health Vol.3, No.2*, 108-122. doi:10.4236/health.2011.32022.
- Aras, S. (2015). Promoting self-regulation in early years: Tools of the mind. *Journal of Education and Future.*, 8, 15-25.

- Arch, J. J., Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849–1858. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.12.007>
- Aydın, A. (2023). *FarkANdalık (mindfulness) eğitim programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H Freeman & Company.
- Bannirchelvam, B., Bell, K. L., Costello, S. (2017). A qualitative exploration of primary school students' experience and utilisation of mindfulness. *Contemporary School Psychology*, 21(4), 304-316.
- Battistich, V. A. (2008). The child development project: Creating Caring School Communities. V. A. Battistich (Ed.), *Handbook of moral and character education* içinde (s. 328-351).
- Baumeister, R. F. (2014) Self-regulation, ego depletion, and inhibition. *Neuropsychologia*, 65, 313-319. doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.08.012.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. (1991). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry Vol 7 No.1*, 1-15.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Tice, D. M. (2007). The Strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları*

arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bazzano, A.N., Sun, Y., Zu, Y., Fleckman, J.M., Blackson, E.A., Patel, T., Shorty-Belisle, A., Liederman, K.H., Roi, C. (2023). Yoga and mindfulness for social-emotional development and resilience in 3-5 year-old children: non-randomized, controlled intervention. *Psychol Res Behav Manag. Jan 13;16:109-118*. doi: 10.2147/PRBM.S385413.
- Becker, D.R., McClelland, M.M., Loprinzi, P., Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education and Development*, 1-15. Doi: 10.1080/10409289.2013.780505.
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U., Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology* 82, 256–286. doi:10.1016/j.pneurobio.2007.06.004.
- Berti, S., Cigale, A. (2020). Mindfulness for preschoolers: Effects on prosocial behavior, self-regulation and perspective taking. *Early Education and Development*, 33 (1), 38-57. doi.org/10.1080/10409289.2020.1857990.
- Best, J. R., Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x.A.
- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., ve diğerleri (2004). Impact of executive function deficits and ADHD on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 757-766.
- Bierman, K.L., Mathis, E.T., Domitrovich, C.E. (2018). Serving the needs of young children with social, emotional, and behavioral needs: A commentary. *School mental health*, 10 (3), 254-263. doi: 10.1007/s12310-018-9265-4.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology.*, 20(3), 821–843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Bilir Seyhan, G., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. (2019). The effects of promoting alternative thinking strategies preschool program on teacher-children relationships and children's social

- competence in Turkey. *International Journal of Psychology*, 54(1), 61-69.
<https://doi.org/10.1002/ijop.12426>
- Bilmez, B. (2023). *Yoga farkındalık programının 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine ve annelerin görüşlerine etkisinin incelenmesi*.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Birch, S. H., Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birgisdóttir, F., Gestsdóttir, S., Thorsdóttir, F. (2015). The role of behavioral self-regulation in learning to read: A 2-year longitudinal study of Icelandic preschool children. *Early Education and Development*, 26(5-6), 807–828. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1003505> .
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11:230-241.
- Black, D. S., Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of child and family studies.*, 23(7), 1242–1246. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4>.
- Black, D. S., Milam, J., Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124:532-541.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Blair, C., Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 899-911. doi:10.1017/S0954579408000436.
- Blair, C., Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*. 78, 647-663.

- Blair, C., C., McKinnon, R. D., Daneri, M. P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52-61.
- Blair, C., Ursache, A., Greenberg, M., Vernon-Feagans, L. (2015). Multiple aspects of self-regulation uniquely predict mathematics but not letter-word knowledge in the early elementary grades. *Developmental Psychology*, 51(4), 459-472. doi:10.1037/a0038813.
- Bockmann, J. O., Yu, S. Y. (2022). Using mindfulness-based interventions to support self-regulation in young children: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 693–703. doi.org/10.1007/s10643-022-01333-2
- Bodrova, E. L. (2005). Self-regulation: A foundation for early learning. *Early Childhood*, 20(1), 30-35.
- Bodrova, E., Leong, D. J. (2006). Self-regulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency. *Early Childhood*. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 203–224). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bogdan, R. C., Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston.
- Booth, A., Hennessy, E., Doyle, O. (2018). Self-regulation: Learning across disciplines. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 3767–3781. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1202-5>.
- Bögelsa, S., Hoogstada, B., van Duna, L., Schuttera, S., Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(2), 193-209.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child development*, 75(2), 340-345.
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263-278. doi:10.1016/j.jsp.2014.03.002.
- Broderick, C. P., Metz, S. (2009). Learning to breathe: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46.

- Broderick, C. P., Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, 136, 111-126.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>.
- Brown-Iannuzzi, J. L., Adair, K. C., Payne, B. K., Richman, L. S., Fredrickson, B. L. (2014). Discrimination hurts, but mindfulness may help: Trait mindfulness moderates the relationship between perceived discrimination and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 56, 201-205. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.015>.
- Brunzell, T., Stokes, H., Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology*, 20, 63-83.
- Bull, R., Espy, K., Wiebe, S. (2008). Short-term memory, working memory and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33, 205-228. doi:10.1080/87565640801982312.
- Bull, R., Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19, 273-293.
- 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 volume 19*, 133-144.
- Büyüköztürk,  . (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk,  ., Kılıç  akmak, E., Akg n,  . E., Karadeniz Oran,  ., & Demirel, F., (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (26. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk,  ., Kılıç  akmak, E., Akgün,  .E., Karadeniz,  ., Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (32.baskı). Pegem Akademi.

- Campion, J., Rocco, S. (2009). Minding the mind: The effects and potential of a school-based meditation programme for mental health promotion. *Advances in school mental health promotion.*, 2(1), 47-55.
- Carlson, S. M., Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053.
- Carlson, S. M., Wang, T.S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489-510.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., Faja, S. (2013). Executive function. P. D. Zelazo (Ed.). *Oxford handbook of developmental psychology içinde* (s. 706-743). New York: Oxford University Press.
- CASEL. (2003). *Safe and Sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. CASEL: <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/?view=true>. Erişim tarihi: 27.03.2020.
- CASEL. (2017). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf>. Erişim tarihi: 27.03.2020.
- Conejero, A., Rueda, M. R. (2017) Early development of executive attention. *J Child Adolesc Behav* 5: 341. doi: 10.4172/2375-4494.1000341.
- Cook, E. T., Greenberg, M. T., Kusche, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology.*, 22(2), 205–219. <https://doi.org/10.1007/BF02167900> .
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C., Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2):67-91. doi: 10.1007/s10935-007-0081-0 .
- Chambers, R., Gullone, E., Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572. doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005.
- Chaya, M. S., Nagendra, H., Selvam, S., Kurpad, A., Srinivasan, K. (2012). Effect of yoga on cognitive abilities in school children from a socioeconomically disadvantaged background: a randomized controlled study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 18(12), 1161-1167.

- Chen, D. D., Pauwels, L. (2014). Perceived benefits of incorporating yoga into classroom teaching: Assessment of the effects of "yoga tools for teachers". *Advances in Physical Education*, 4(03), 138.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- Cahn, B. R., Delorme, A., Polich, J. (2013). Event-related delta, theta, alpha and gamma correlates to auditory oddball processing during Vipassana meditation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience.*, 8(1), 100–111. <https://doi.org/10.1093/scan/nss060>.
- Choles, J.R., Roeser, R.W., Mashburn, A.J. (2022). Extensions beyond program impacts: Conceptual and methodological considerations in studying the implementation of a preschool emotional learning program. *Front Educ.*, 7:1035730. doi:10.3389/educ.2022.1035730.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>.
- Cohen, S. C. L., Harvey, D. J., Shields, R. H., Shields, G. S., Rashedi, R. N., Tancredi, D. J., Schweitzer, J. B. (2018). Effects of Yoga on attention, impulsivity and hyperactivity in preschool-aged children with attention-deficit hyperactivity disorder symptoms. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics.*, 39(03), 200-209.
- Coholic, D. A. (2011). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness-based practices with young people in need: Aiming to improve aspects of self-awareness and resilience. *In child & youth care forum.*, 40, 303-317.
- Collins, B. (2015). *Sensory Yoga for Kids: Therapeutic Movement for Children of All Abilities*. Sensory World.
- Conejero, A., Rueda, M. R. (2017). Early development of executive attention. *J Child Adolesc Behav.*, 5(2), doi: 10.4172/2375-4494.1000341.
- Courbeta, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M., Castillo, M-C. C., Villemonteix, (2022). Promoting psychological well-being in preschool children: study protocol for a randomized controlled trial of a mindfulness- and yoga - based socio-emotional learning intervention. *Courbet et al Trials.*, 23:1050. doi.org/10.1186/s13063-022-06979-2.

- Creswell, J.W., Creswell, J.D. (2017) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, Sage, Newbury Park.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* içinde (s. 1-19). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev: S. B. Yüksel Dede). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., Shokoohi, M. (2020). Impact of mind up among young children: Improvements in behavioral problems, adaptive skills and executive functioning. *Mindfulness.*, 11, 2433-2444.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2, 186-193. doi.org/10.1007/s12671-011-0058-1.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m.
- Çollak, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Daneman, M., Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin Review*, 422-433. doi: 10.3758/BF03214546.
- Davidson, R. J., Dunne, J., Eccles, J.S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 146-153. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x.
- Day, N., Paas, F., Kervin, L., Howard, S. J. (2022). A systematic scoping review of pre-school self-regulation interventions from a self-determination: Theory perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health.*, 19(4):2454. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042454>.

- De La Fuente, J., Martínez-Vicente, J.M., Santos, F.H., Sander, P., Fadda, S., Karagiannopoulou, A., Boruchovitch, E., Kauffman, D. F. (2022). Advances on self-regulation models: A new research agenda through the sr vs er behavior theory in different psychology contexts. *Front. Psychol.*, 15,13:861493. doi: 10.3389/fpsyg.2022.861493.
- De la Fuente, J., Pachón-Basallo, M., Martínez-Vicente, J. M., Peralta-Sánchez, F. J., Garzón-Umerenkova, A., Sander, P. (2022) Self- vs. external-regulation behavior scale in different psychological contexts: A validation study. *Frontiers in Psychology*, 13:922633. doi: 10.3389/fpsyg.2022.922633.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dempster, F. N. (1992). The rise and fall of the inhibitory mechanism: Toward a unified theory of cognitive development and aging. *Developmental Review*, 12, 45-75.
- Denboba, A.D., Elder, L.K., Lombardi, J., Rawlings, L.B., Sayre, R.K., Wodon, Q. (2014). *Stepping up early childhood development: investing in young children for high returns*. Washington, DC: World Bank.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*., 21(5), 652-680. doi: 10.1080/10409289.2010.497450.
- Denham, S. A., Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Denham, S., Warren-Khot, H., Bassett, H. H., Wyatt, T., Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology* , 386-404. doi: 10.1016/j.jecp.2011.10.002.
- Dereli İman, E., Danişman, Ş., Akin Demircan, Z., Yaya, D. (2019). The effect of the Montessori education method on pre-school children's social competence-behaviour and emotion regulation skills. *Early Child Development and Care*., 189(9), 1494-1508.
- DeUrquiza, E. F. (2014). Mindfulness, body scan, narrative and mentalization in the New York City schools. *Children & Schools*, 36(2), 125-127.

- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions anatomy, and biochemistry. D. T. Stuss içinde, *Principles of frontal lobe function* (s. 466-503). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0029.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Reviews*, 64, 135-168. doi:10.1146/annurev-psych113011-143750.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. P. M. J.A. Griffin (Ed.). *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* içinde (s. 11-43). American Psychological Association. doi: 10.1037/14797-002.
- Diamond, A. Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science.*, 333(6045), 959-964. doi:10.1126/science.1204529.
- Diaz, R., Neal, C., Amaya-Williams, M. (1990). The social origins of self-regulation. L. C. Moll içinde, *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9781139173674.007.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. R. Diekstra (Ed.). *In Social and Emotional Education: An international analysis* içinde (s. 255-312). Santander, Spain: Fundacion Marcelino Botin.
- Doğan, H. (2021). *Çocuklarda sosyal duygusal öğrenmeyi desteklemek için bilinçli farkındalığı kullanmak: Bir öğretmenin bakış açısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The journal of primary prevention.*, 28(2), 67–91. https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0.
- Dowsett, S. M., Livesey, D. J. (1999). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of "executive skills" training. *Developmental Psychobiology.*, 36 (2), 161-174.

- Drake, K.E., Belsky, J., Fearon, R.M. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence. *Developmental psychology*, 50 5, 1350-61.
- Duperval, B. (2019). Addressing early childhood bullying by supporting social-emotional skill with mindfulness. *Mindfulness Studies Theses.*, 22.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*.
- Dülger Ceylan, E. (2022). *Öz düzenleme eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının zihin kuramı, öz düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eisenberg, N., Champion, C., Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merill-Palmer Quarterly*, 50, 236-259.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior içinde*, (s. 119–150). Sage Publications, Inc.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. C., Jones, S., Poulin, R., Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71(5), 1367-1382. doi: 10.1111/1467-8624.00233
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., Spinrad, T. L. (2004). Effortful control. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.*, 259-282.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and

- impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology.*, 41, 193-211.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D. (2010). Emotion related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annu Rev Clin Psychol*, 27(6), 495-525. doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education & Development.*, 21(5), 681-698. doi:10.1080/10409289.2010.497451.
- El Nokali, N. E. (2012). *The intersection of physical activity, self-regulation and academic achievement: Implications for educational success*. D-Scholarship: <http://d-scholarship.pitt.edu/10487/> (Erişim tarihi: 02.04.2021)
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning guidelines for educators*. Virginia: Association for Supervision Curriculum Development. Virginia, USA.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review.*, 32, 303-319.
- Ergas, O., Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education.*, 7, 757-797.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.*, 5(5), 549-568. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>.
- Erten, C. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış gelişimlerinde farkındalık uygulamalarının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.

- Espy, K., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Development Neuropsychology.*, 26, 465-486.
- Farb, N. A., Anderson, A. K., Segal, Z. V. (2012). The mindful brain and emotion regulation in mood disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry.*, 57(2), 70-77.
- Feil, E. G., Walker, H., Severson, H., Golly, A., Seeley, J. R., Small, J. W. (2009). Using positive behavior support procedures in Head Start classrooms to improve school readiness: A group training and behavioral coaching model. *NHSA DIALOG.*, 12(2), 88-103.
- Felver, J. C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N. C., Merrell, K. W. (2013). Mindfulness in school psychology: applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools.*, 50, 531-547. doi.org/10.1002/pits.21695.
- Felver, J. C., Tipsord, J. M., Morris, M. J., Racer, K. H., Dishion, T. J. (2014). The effects of mindfulness-based intervention on children's attention regulation. *Journal of Attention Disorders.*, 1087054714548032. doi:10.1177/1087054714548032.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness.*, 7, 34–45. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4.
- Feng, X., Shaw, D. S., Kovacs, M., Lane, T., O'Rourke, F. E., Alarcon, J. H. (2008). Emotion regulation in preschoolers: the roles of behavioral inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression. *Child Psychology and Psychiatry.*, 49(2), 2147483647–0. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01828.x
- Feuerborn, L. L., Gueldner, B. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: Proposing connections through a review of the research. *Mindfulness.*, 10, 1707-1720.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E., Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim.*, 39(176), 317-328.
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development*

- and *Psychopathology.*, 15(2), 331–342.
<https://doi.org/10.1017/S095457940300018X>.
- Fitzpatrick, C., Pagani, L. S. (2012). Toddler working memory skills predict kindergarten school readiness. *Intelligence.*, 40(2), 205-212.
doi.org/10.1016/j.intell.2011.11.007.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist.*, 34, 906-911.
- 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), 44-51.
[doi: 10.1037/a0038256](https://doi.org/10.1037/a0038256).
- Fox, E., Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review.*, 20(4), 373–389. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>.
- Förster, J., Jostmann, N. B. (2012). What is automatic self-regulation. *Zeitschrift für Psychologie.*, 220(3), 147-156. [doi: 10.1027/2151-2604/a000107](https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000107).
- Gagne, J. R., Saudino, K. J. (2016). The development of inhibitory control in early childhood: A twin study from 2-3 years. *Developmental Psychology.*, 52(3), 391-399. doi.org/10.1037/dev0000090.
- Galantino, M. L., Galbavy, R., Quinn, L. (2008). Therapeutic effects of yoga for children: a systematic review of the literature. *Pediatric Physical Therapy.*, 20(1), 66-80.
- Gard, T., Noggle, J. J., Park, C. L., Vago, D. R., Wilson, A. (2014). Potential self-regulatory mechanisms of yoga for psychological health. *Frontiers in human neuroscience.*, 770.
- Gay, L. R., Mills, G. E. Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Gayl, C. L. (2017). *How state planning for the every student succeeds act (essa) can promote student academic, social, and emotional learning: An Examination of Five Key Strategies*. CASEL Brief. ERIC: <https://eric.ed.gov/?id=ED586393> (Erişim tarihi: 09.10.2022).
- Germer, G. (2005). What is mindfulness? R. S. G. Germer (Ed.) *Mindfulness and psychotherapy* içinde (s. 1-27). New York: Guildford.

- Gestsdottir, S., Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development.*, 51(3), 202–224. doi:10.1159/000135757.
- Göktaş, İ. (2023). *Öz şefkat eğitiminin 4-5 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gratz, K. L., Roemer, L. (2003). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment.*, 26(1), 41-54.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *J Sch Psychol.*, 45(1), 3-19. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.002.
- Greenberg, M. T., Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives.*, 6, 161-166. doi:10.1111/j.1750- 8606.2011.00215.x.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. J. E. Grusec ve L. Kuczynski (Ed.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* içinde (s.135–161). John Wiley & Sons Inc.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry.*, 26(1), 1-26.
- Grunewaldt, K., Løhaugen, G., Austeng, D., Brubakk, A., Skranes, J. (2013). Working memory training improves cognitive function in VLBW preschoolers. *Pediatrics.*, 131, 747-754. doi: 10.1542/peds.2012-1965.
- Gueldner, B. A., Feuerborn, L. L. (2016). Integrating mindfulness-based practices into social and emotional learning:a case application. *Mindfulness.*, 7, 164-175. doi: 10.1007/s12671-015-0423-6.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development.*, 10(1), 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>.
- Haliwa, I., Layman, H., Coffman, J., Snodgrass, A., Santer, P., Barlett, B., Long, K., Mason, A., Pfof, G., Harden, J., Dino, G., Jarrett, T. (2022). Perceptions and

- expectations of school-based professionals surrounding school-based mindfulness training in appalachia during the covid-19 pandemic: A qualitative study. *Front. Public Health.*, 10:816494. doi: 10.3389/fpubh.2022.816494.
- Hahnboe, K., Johnson, M. H. (2005). Educating executive attention. *PNAS.*, 102 (41) 14479-14480. 2005 102 (41) 14479-14480; doi.org/10.1073/pnas.0507522102.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., Burns, B. M. (2007)). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology.*, 28, 25–39. doi:10.1016/j.appdev.2006.10.006.
- Heeren, A., Van Broeck, N., Philippot, P. (2009). The effects of mindfulness on executive processes and autobiographical memory specificity. *Behaviour Research and Therapy.*, 47(5), 403–409. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.01.017>.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences.*, 16, 174–180. doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006.
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Batterham, M., Neilsen-Hewett, C. (2020). Everyday practices and activities to improve pre-school self-regulation: Cluster rct evaluation of the prsist program. *Frontiers in psychology.*, 11, 137. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00137>.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging.*, 191(1), 36–42. doi: 10.1016/j.pscychresns.2010.08.006.
- Isquith, P. K., Crawford, J. S., Espy, K. A., Gioia, G. A. (2005). Assessment of executive function in preschool-aged children. . *Mental retardation and developmental disabilities research reviews.*, 11(3), 209-215.
- Jackman, M. M., Nabors, L. A., McPherson, C. L., Quaid, J. D., Singh, N. N. (2019). Feasibility, acceptability, and preliminary effectiveness of the OpenMind (OM) program for pre-school children. *Journal of Child and Family Studies.*, 28(10), 2910-2921.
- Janz, P., Dawe, S., Wyllie, M. (2019). Mindfulness-based program embedded within the existing curriculum improves executive functioning and behavior in young

- children: A waitlist controlled trial. *Frontiers in Psychology*. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02052.
- Jarraya, S., Wagner, M., Jarraya, M., Engel, F. A. (2019). 12 weeks of kindergarten-based yoga practice increases visual attention, visual-motor precision and decreases behavior of inattention and hyperactivity in 5-year-old children. *Frontiers in psychology*, 796.
- Jean-Baptiste, M. (2014). *Teachers' perceptions of mindfulness-based practices in elementary schools*. A thesis master of arts. Presented to the faculty of Graduate and Professional Studies in Education California State University. Sacramento.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and selfcompassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Jha, A. P., Krompinger, J., Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, Behavioral Neuroscience*, 7, 109–119. doi:10.3758/CABN.7.2.109.
- Jones, D. E., Greenberg, M., Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290.
- Jones, T. M. (2018). The effects of mindfulness meditation on emotion regulation, cognition and social skills. *European Scientific Journal May*, 14(14). doi: 10.19044/esj.2018.v14n14p18
- Kabakçı, Ö. F., Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 152-166.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind and body to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *The foundations of mindfulness practice: Attitudes and commitment. Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind to face stress, pain and illness*, 19-38. Canada, Bantam.

- Kanadlı, S. (2021). *Sosyal bilimlerde teoriden uygulamaya araştırma sentezi. Nicel, nitel ve karma yöntemler. 4. Baskı.* Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi. (34. Baskı) Ankara: Pegem.
- Karunananda, A. S., Goldin, P. R., Talagala, P. D. (2016). Examining mindfulness in education. *International Journal of Modern Education and Computer Science.*, 8, 23-30.
- Katz, L. F., Gottman, J. M. (1995). Marital interaction and child outcomes: A longitudinal study of mediating and moderating processes. D. Cicchetti ve S. L. Toth (Ed.), *Emotion, cognition, and representation* içinde (s. 301–342). University of Rochester Press.
- Kielty, M. L., Gilligan, T. D., Staton, A. R. (2017). Whole-school approaches to incorporating mindfulness-based interventions: Supporting the capacity for optimal functioning in school settings. . *Childhood Education.*, 93(2), 128–135.
- Kim, E., Jackman, M. M., Jo, S. H., Oh, J., Ko, S. Y., McPherson, C. L., Singh, N. N. (2019). Parental social validity of the mindfulness-based OpenMind-Korea (OM-K) Preschool Program. *J Child Fam Stud.*, 2922–2926. doi.org/10.1007/s10826-019-01516-3.
- Kim, E., Jackman, M. M., Jo, S. H., Oh, J., Ko, S.-Y., McPherson, C. L., Hwang, Y. S., Singh, N. N. (2020). Effectiveness of the mindfulness-based OpenMind-Korea (OM-K) preschool program. *Mindfulness.*, 11 (4), 1062-1072. doi.org/10.1007/s12671-020-01337-2.
- Kim, H. Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP among young children: Improvements in behavioral problems, adaptive skills, and executive functioning. *Mindfulness.*, 11, 2433-2444.
- Kim, S., Crooks, C.V., Bax, K. Shokoohi, M. (2021). Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social–emotional learning program on teacher attitudes and burnout: A mixed-methods study. *School Mental Health.*, 13, 55–68.
- Kim, S., Boldt, L. J., Kochanska, G. (2015). From parent-child mutuality to security to socialization outcomes: developmental cascade toward positive adaptation in preadolescence. *Attachment & human development.*, 17(5), 472–491. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1072832>.

- King, P., Boardman, M. (2006). What personal/social skills are important for young children commencing kindergarten? *Australian Journal of Early Childhood.*, 31(3), 15-21. doi.org/10.1007/s12310-02009406-6.
- Klatt, M., Harpster, K., Browne, E., White, S., Case-Smith, J. (2013). Feasibility and preliminary outcomes for Move-Into-Learning: An arts-based mindfulness classroom intervention. *The Journal of Positive Psychology.*, 8(3), 233-241.
- Koch, H., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Kossmeier, C., Koitz, C., Steiner, M. (2011). The development of kindergarten children as evaluated by their kindergarten teachers and mothers. . *Psychological Test and Assessment Modeling.*, 53(2), 241.
- Kochanska, G., Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality.*, 71, 1087-1112.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology.*, 18 (2), 199-214.
- Kulick, G. A. (2019). *Effects of stress reduction instruction in kindergarten to improve self regulation and academic achievement*. Doctoral dissertation, Grand Canyon University.
- Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder reliability for validating conclusions drawn from open-ended interview data. *Field Methods.*, 12(3), 179–194. https://doi.org/10.1177/1525822X0001200301.
- Kuypers, L. (2011). *The zones of regulation*. San Jose, CA: Social Thinking Publishing.
- Kütük, M. Ö., Karakoç Demirkaya, S. (2017). Çocuk ve ergenlerde psikotropik ilaç kullanımı farklılıkları ve genel ilkeleri. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics.*, 3(1).
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. . *Child Development.*, 67, 1103–1118.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development.*, 70, 1373–1400.
- Laxman, K. (2022). Socio-emotional well-being benefits of yoga for atypically developing children. *Journal of Research in Special Educational Needs.*, 22(2), 158–166. doi: 10.1111/1471-3802.12556.

- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A conceptual framework. In *Handbook of Mindfulness in Education* (s. 65– 80.). York, NY: Springer.
- Lemberger-Truelove, M. E., Carbonneau, K. J., Atencio, D. J., Zieher, A. K., Palacios, A. F. (2018). Self-regulatory growth effects for young children participating in a combined social and emotional learning and mindfulness-based intervention. *Journal of Counseling & Development.*, 96(3), 289-302.
- 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.
- Levine, E., Tamburrino, M. (2013). Bullying among young children: Strategies for prevention. *Early Childhood Education Journal.*, 42, 271-278.
- Liew, J. (2012). Effortful kontrol, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *The Society for Research in Child Development.*, 6(2), 105–111.
- Liew, J., McTigue, E. M. (2010). Educating the whole child: The role of social and emotional development in achievement and school success. L. E. Kattington içinde, *Handbook of curriculum development* (s. 465–478). Hauppauge: Nova Sciences.
- Li-Grining, C. P., Vera, E., Janusek, L., Saban, K., Liston, Y., Naqi, Z., Troske, M. (2021). Project CaLM: A Pilot intervention integrating mindfulness strategies into head start classrooms. *Western Journal of Nursing Research.*, 43(3), 227-238.
- Lim, X., Qu, L. (2016). The effect of single-session mindfulness training on preschool children's attentional control. *Mindfulness.*, 300-310.
- Limniou, M., Varga-Atkins, T., Hands, C., Elshamaa, M. (2021). Learning, student digital capabilities and academic performance over the COVID-19 pandemic. . *Education Sciences.*, 11(7), 361. doi.org/10.3390/educsci11070361.
- Ludwig, K., Haindl, A., Laufs, R., Rauch, W. A. (2016). Self-regulation in preschool children's everyday life: exploring day-to-day variability and the within- and between-person structure. *Journal of Self-Regulation and Regulation.*, 2, 99-117. doi.org/10.11588/josar.2016.2.34357.

- Ludwig, K., Rauch, W. A. (2018). Associations between physical activity, positive affect, and self-regulation during preschoolers everyday lives. *Mental Health and Physical Activity.*, 63-70.
- Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J., Polignano, J. (2022). Systematic review and meta-analysis of classroom-wide social–emotional Interventions for preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education.*, 42(1), 4–19. doi.org/10.1177/0271121420935579.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences.*, 12(4), 163–169. https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005.
- Lyons, K. E., DeLange, J. (2016). Mindfulness matters in the classroom: The effects of mindfulness training on brain development and behavior in children and adolescents. *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 271-283).
- Lyons, K. E., Zelazo, P. D. (2011). Monitoring, metacognition, and executive function: Elucidating the role of self-reflection in the development of self-regulation. *Advances in Child Development and Behavior.*, 40, 379-412. http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-386491-8.00010-4.
- Mak, C. W. (2018). Efficacy of mindfulness-based interventions for attention and executive function in children and adolescents a systematic review. *Mindfulness*, 59–78.
- Mak, C., Whittingham, K., Cunnington, R., Boyd, R.N. (2018). Efficacy of mindfulness-based interventions for attention and executive function in children and adolescents. A systematic review. *Mindfulness.*, 9, 59-78.
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. K. A. Schonert-Reichl ve R. W. Roeser (Ed.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* içinde (s. 313–334). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20.
- Mark, J., Sciotto, M. J., Veres, D. A., Marinstein, T. L., Bailey, B. F., Cehelyk, S. K. (2021). Effects of a school-based mindfulness program for young children.

- Journal of Child and Family Studies.*, 30:1516–1527. doi.org/10.1007/s10826-021-019.
- Mathias, C. W., Marsh-Richard, D. M., Dougherty, D. M. (2008). Behavioral measures of impulsivity and the law. *Behav. Sci. Law.*, 26, 691–707. doi: 10.1002/bsl.841.
- Maynard, B.R., Solis, M.R., Miller, V.L., Brendel, K.E. (2017), Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13: 1-144. https://doi.org/10.4073/CSR.2017.5.
- McCabe, P. C., Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools.*, 48(5), 513-540.
- McClelland, M.M., Cameron, C.E. (2012), Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives.*, 6: 136-142. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., Morrison, F. J. (2007). Links between behavioural regulation and preschoolers literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology.*, 43, 947–959.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M.E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The headtoes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-14.
- McClelland, M. M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth, A., Little, T., Grammer, J. (2018). *Self-Regulation. Handbook of Life Course Health Development*. doi:10.1007/978-3-319-47143-3_12.
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., Tominey, S. (2010). *Self-Regulation. The Handbook of Life-Span Development*. doi:10.1002/9780470880166.hlsd001015.
- McCoy, D. C. (2013). Early violence exposure and self-regulatory development: A bioecological systems perspective. *Human Development.*, 56(4), 254–273.
- Menezes, C. B., Dalpiaz, N. R., Kiesow, L. G., Sperb, W., Herzberg, J. Oliveira, A. A. (2015). Yoga and emotion regulation: A review of primary psychological outcomes and their physiological correlates. *Psychology & Neuroscience.*, 8, 82–101.

- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (Çev. Akbaba Altun ve Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M. L. (1989). *Delay of gratification in children*. The author is in the Department of Psychology. New York, NY 10027, Columbia University.
- Miyake, A., Friedman, N. P., (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science.*, 21(1), 8– 14. doi:10.1177/0963721411429458.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D. W., Dickson, N. P., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R. M., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Murray Thomson, W., Caspi, A., Heckman, J. J., Jj, H., Pinto, M. L. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences.*, 108, 2693- 2698.
- Montroy, J. J, Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Dev psychol. American Psychological Association.*, 52 (10), 1744–1762. doi:10.1037/dev0000159.
- Moore, A. M. (2009). Meditation, mindfulness, and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition.*, 18, 176-186.
- Moore, A., Malinowski, P. (1976). Comparative effects of the reward stimulus and its cognitive representation in voluntary delay. *Journal of Personality and Social Psychology.*, 34(3), 419–424.
- Morasch, K. C., Bell, M. A. (2012). The role of inhibitory control in behavioral and physiological expressions of toddler executive function. *J Exp Child Psychol.*, 108(3): 593–606. doi:10.1016/j.jecp.2010.07.003.
- Moreno-Gómez, A. J., Cejudo, J. (2018). Effectiveness of a mindfulness-based social–emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness*, 10:111–121. doi:https://doi.org/10.1007/s12671.

- Moreno- Gómez, A., Pablo, L., Javier, C. (2020). Promoting school success through mindfulness-based interventions in early childhood. *Revista de Psicodidactica.*, 25(2), 136-142. doi:10.1016/j.psicoe.2019.12.001.
- Mulhearn, S. C., Hodges Kulinna, P., Lorenz, K. A. (2017). Harvesting harmony: mindfulness in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance.*, 88(6), 44-50. doi:10.1080/07303084.2017.1330168.
- Murano, D., Sawyer, J. E., Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research.*, 90(2), 227–263. doi.org/10.3102/0034654320914743.
- Murray, K.T., Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *J Abnorm Child Psychol.*, 30, 503–514 <https://doi.org/10.1023/A:1019821031523>.
- Napoli. M., Krech, P.R., Holley, L.C. (2005). Mindfulness training for elementary school students. *Journal of Applied School Psychology.*, 21(1), 99 – 125.
- National Commission on Social, Emotional, and Academic Development (2019). From a nation at risk to a nation at hope: Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. Aspen Institute . <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606337>. Erişim tarihi: 12.05.2020.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nieminen, S.H., Sajaniemi, N. (2016). Mindful awareness in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education.*, 6(1), a399. <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v6i1.399>.
- Nigg J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines.*, 58(4), 361–383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>.
- Nota, L., Soresi, S., Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research.*, 41, 198-215.

- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf>
Erişim tarihi: 09.01.2020.
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geiş projesi. *Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi*. Antalya. İstanbul: Neta.
- Ortiz, R., Sibinga, E. M. (2017). The role of mindfulness in reducing the adverse effects of childhood stress and trauma. *Children.*, 4(3), 16.
- Ortner, C. N., Kilner, S. J., Zelazo, P. D. (2007). Mindfulness meditation and reduced emotional interference on a cognitive task . *Motivation and Emotion.*, 31, 271-283. doi:<https://doi.org/10.1007/s11031-007-9076-7>.
- O'Shaughnessy, T. E., Lane, K. L., Gresham, F. M., Beebe-Frankenberger, M. E. (2003). Children placed at risk for learning and behavioral difficulties: Implementing a school-wide system of early identification and intervention. *Remedial and Special Education.*, 24(1), 27–35. <https://doi.org/10.1177/074193250302400103>.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education.*, 5(3), 369-385.
- Önoğlu Yıldırım, E. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli yoga müdahale programının anaokulu ağı çocuklarının öz-düzenleme becerisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbek, A., Bozabalı, Ö.G. (2003). Okul öncesi çocuklarda psikotrop ilaç kullanımı. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni.*, 13(2):57-64.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (7th ed.)*. Routledge. doi.org/10.4324/9781003117452.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *The journal of school health.*, 70(5), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x> .
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: findings from three scientific reviews*.

- www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergartento-eighth-grade-students-executive-summary.pdf. Erişim tarihi: 17.03.2022.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. R. E. Rockcastle (Ed.). *Readings on the Development of Children , Piaget rediscovered* (s. 7-20). NY: W. H: Freeman and Campany Press.
- Pintrich. (1995). *Social cognitive theory and self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Poehlmann-Tynan, J., Vigna, A. B., Weymotuh, L. A., Gerstein, E. D., Burnson, C., Zabransky, M., Lee, P., Zahn-Waxler, C. (2016). A pilot study of contemplative practices with economically disadvantaged preschoolers: children’s empathic and self-regulatory behaviors. *Mindfulness.*, 7(1), 46-58. doi:https://doi.org/10.1007/s12671- 015-0426-3.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly.*, 23, 141–158. doi:10.1016/j.ecresq.2007.01.004.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology.*, 45, 605–619. doi:10.1037/a0015365.
- Posner, M. I. (2009, June 1). Toward A Physical Basis of Attention and Self Regulation. *Phys Life Rev.*, 103–120. doi:doi:10.1016/j.plrev.2009.02.001.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology.*, 6(2), 12(3), 427–441. doi:10.1016/j.plrev.2009.02.001.
- Post, Y., Boyer, W., Brett. L. (2006). A historical examination of self-regulation: helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal.*, 34(1), 5-14. doi:doi:10.1007/s10643-006-0107-x.
- Rachel, A. Razza, R. A., Linsner, R. U., Bergen-Cico, D., Carlson, E., Reid, S. (2019). The feasibility and effectiveness of mindful yoga for preschoolers, Exposed to high levels of trauma. *Journal of Child and Family Studies.*, 29, 82–93. doi:https://doi.org/10.1007/s10826-019-01582-7.

- Ramani, G. B. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly.*, (1982-), 58(2), 159–190. doi:10.2307/23098461.
- Rashedi, R. N., Rowe, S. E., Thompson, R. A., Solari, E. J., Schonert-Reichl, K. A. (2021). A yoga intervention for young children: Self-regulation and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies.* doi:10.1007/s10826-021-019926
- Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income preschoolers' social competence with peers. *Early Education and Development.*, 10(3), 333–350. doi.org/10.1207/s15566935eed1003_6.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report*, 16(3), 3–18.
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D., Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies.*, 24, 372-385.
- Razza, R. A., Linsner, R. U., Bergen-Cico, D., Carlson, E., Reid, S. (2020). The feasibility and effectiveness of mindful yoga for preschoolers exposed to high levels of trauma. *Journal of Child and Family Studies.*, 29, 82-93.
- Rich, N. F. (2010). *A study of yoga therapy to increase attention in preschool children* . Capella University: Minneapolis: MN, USA.
- Riley, A. W., Valdez, C. R., Barrueco, S., Mills, C., Beardslee, W., Sandler, I., Rawal, P. (2008). Development of a family-based program to reduce risk and promote resilience among families affected by maternal depression: theoretical basis and program description. *Clinical child and family psychology review.*, 11(1-2), 12–29. https://doi.org/10.1007/s10567-008-0030-3.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology.*, 21(5), 491–511. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4.
- Rosaen, C., Benn, R. (2006). The experience of transcendental meditation in middle school students: A qualitative report. *Explore.*, 2(5), 422–425. doi: 10.1016/j.explore.2006.06.001.

- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hersey, K. L., Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's behavior questionnaire. *Child Development.*, 72(5), 1394–1408.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I. (1985). Temperament and the development of self-regulation. Hartlage, L.C. ve Telzrow, C.F. (Ed.), *The neuropsychology of individual differences. Perspectives on Individual Differences* içinde, (s.93-123). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3484-0_5.
- Rudolph, K. D., Heller, T. L. (1997). Interpersonal problem solving, Externalizing behavior, and social competence in preschoolers: A knowledge-performance discrepancy? *Journal of Applied Developmental Psychology.*, 18, 107-118. doi:[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)90017-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(97)90017-4).
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sabey, C. V., Charlton, C. T., Pyle, D., Lignugaris-Kraft, B., Ross, S. W. (2017). A review of classwide or universal social, emotional, behavioral programs for students in kindergarten. *Review of Educational Research.*, 87(3), 512-543. doi: 10.3102/0034654316689307.
- Shapiro, D., Hamraz, B., Sommer, A. F., Clarkson, P. J. (2015). Investigating the impact of changes in iteration-likelihoods on design process performance. *Concurrent Engineering.*, 23(3):250-264. doi:10.1177/1063293X15588202.
- Sakız, G., Yetkin-Özdemir, İ. E. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), *Öz düzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 2-23). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Salcido-Cibrián, L. J., Ramos, N. S., Jiménez, Ó., Blanca, M. J. (2019). Mindfulness to regulate emotions: The mindfulness and emotional intelligence program (PINEP) and its adaptation to a virtual learning platform. *Complementary Therapies in Clinical Practice.*, 36, 176-180. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.07>
- Santosh, S., Roy, D. D., Kundu, P. S. (2015). Cognitive self-regulation, social functioning and psychopathology in schizophrenia. *Ind Psychiatry J.*, 24(2), 129–134. doi: 10.4103/0972-6748.181728.

- Schlam, T. R., Wilson, N. L., Shoda, Y., Mischel, W., Ayduk, O. (2013). Preschoolers' delay of gratification predicts their body mass 30 years later. *The Journal of pediatrics.*, 162(1), 90–93. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.06.049>.
- Schmutz, E. A., Leeger-Aschmann, C. S., Radtke, T., Muff, S., Kakebeeke, T. H., Zysset, A. E., Messerli-Bürky, N., Stülb, K., Arhab, A., Meyer, A. H., Munsch, S., Puder, J. J., Jenni, O. G., Kriemler, S. (2017). Correlates of preschool childrens objectively measured physical activity and sedentary behavior: A cross-sectional analysis of the splashy study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity.*, 14(1), 1–13. doi.org/10.1186/s12966-016-0456-9.
- Schonert-Reichl, K. A., Stewart Lawlor, M. (. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 137–151. [doi:10.1007/s12671-010-0011-8](https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8).
- 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. *Development Psychology.*, 51(1), 52-66.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P. (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development.*, 9(3), 284–301. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00126>.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* içinde (s. 125–151). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D., Zimmerman, B. (2012). *Handbook of Psychology*. 4. John Wiley & Sons Inc.
- Sciutto, M. J., Veres, D. A., Marinstein, T. L., Bailey, B. F., Cehelyk, S. K. (2021). Effects of a school-based mindfulness program for young children. *Journal of child and family studies.*, 30(6), 1516–1527. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01955-x>.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A New Approach to Relapse Prevention*. New York: NY: Guilford .
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı yayınları.

- Sethi, A., Mischel, W., Aber, J. L., Peake, P. K., Rodriguez, M. L. (2000). The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: predicting preschoolers' delay of gratification from mother-toddler interactions. *Developmental Psychology.*, 36(6), 767-777.
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., Flinders, T. (2008), Cultivating mindfulness: effects on well-being. *J. Clin. Psychol.*, 64: 840-862. <https://doi.org/10.1002/jclp.20491>.
- Shapiro, S., Rechtschaffen, D., de Sousa, S. (2016). Mindfulness training for teachers. K. A. Schonert-Reichl ve R. W. Roeser (Ed.), *Handbook of mindfulness in education* içinde (s. 83-97). New York, NY: Springer.
- Shea, Z. M., Jenkins, J. M. (2021). Examining heterogeneity in the impacts of socio-emotional curricula in preschool: A quantile treatment effect approach. *Front. Psychol.* doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624320>.
- Sheinman, N., Russo-Netzer, P. (2021). Minfulness in education: Insights towards an Integrative Paradigm. M. L. Margaret ve L. Kern (Ed.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* içinde (s. 609-642). doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>.
- Shoda, Y., Mischel, W., Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology.*, 26(6), 978-986.
- Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis: Getting at lived experience, *The Journal of Positive Psychology.*, 12:3, 303-304, doi: 10.1080/17439760.2016.1262622.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T., Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli.* (Çev: D. Dalkıran). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Soares, D.A., Vannest, K.J., Harrison, J.R. (2009). Computer aided self-monitoring to increase academic production and reduce self-injurious behavior in a child with autism. *Behavioral Interventions.*, 24, 171-183.
- Sokol, B.W., Grouzet, F.M., Müller, U. (2013). *Self-regulation and autonomy: An Introduction.* Cambridge University Press.

- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S. H., Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion.*, 6(3), 498–510.
- Sroufe, A. (1995). *Emotional Development*. Cambridge Studies.
- Stevenson, J.C., Millings, A., Emerson, L.M. (2019). Psychological well-being and coping: The predictive value of adult attachment, dispositional mindfulness, and emotion regulation. *Mindfulness.*, 10, 256–271. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0970-8>.
- Sun, Y., Lamoreau, R., O'Connell, S., Horlick, R., Bazzano, A.N. (2021). Yoga and mindfulness interventions for preschool-aged children in educational settings: A systematic review. *Int. J. Environ. Res. Public Health.*, 18, 6091. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph18116091>.
- Tang, Y. Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., Posner, M. I. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences.*, 104, 17152–17156. doi:[doi:10.1073/pnas.0707678104](https://doi.org/10.1073/pnas.0707678104).
- Tang, Y-Y., Hölzel, B. K., Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience.*, 16, 213–225.
- Tang, Y.-Y., Posner, M. I., Rothbart, M. K. (2013). Meditation improves self-regulation over the life span. *Advances in Meditation Research: Neuroscience and Clinical Applications*, 104-111.
- Tangney, J., Baumeister, R., Boone, A. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality.*, 72(2), 271–324. doi:[doi:10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x](https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x).
- Taylor, D. G., Mireault, G. C. (2008). Mindfulness and self-regulation: a comparison of long-term to short-term meditators. *Journal of Transpersonal Psychology.*, 40(1).
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Speegle Nobles, S., Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development.*, 27(6), 805–821. doi:[doi:10.1080/10409289.2016.1141616](https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616).
- Thierry, K. L., Vincent, R. L., Bryant, H. L., Kinder, M. B., Wise, C. L. (2018). A self-oriented mindfulness-based curriculum improves prekindergarten students'

- executive functions. *Mindfulness.*, 9(5), 1443–1456. doi:doi:10.1007/s12671-018-0888-1.
- Thierry, K., Vincent, R., Norris, K. A. (2022). Mindfulness-based curriculum improves young children’s relationship skills and social awareness. *Mindfulness.*, 13, 730–741. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-022-01830-w>.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development.*, 59(2-3), 25–52, 250–283. <https://doi.org/10.2307/1166137>.
- Tobin, R. M., Sansosti, F. J., McIntyre, L. L. (2007). Developing emotional competence in preschoolers: A review of regulation research and recommendations for practice. *The California School Psychologist.*, 12, 107 – 120.
- Tolbaños-Roche, L. &. (2021). Applying the S-ART framework to yoga: exploring the self-regulatory action of yoga practice in two culturally diverse samples. . *Frontiers in Psychology*.
- Toner, I. J., Holstein, R. B., Hetherington, E. M. (1977). Reflection-impulsivity and self-control in preschool children. *Child Development.*, 48(1), 239-245.
- Torres, R. (2019). *The impact of a mindfulness program on preschool children’s self-regulation and prosocial skills*. Master of arts in education, University of California.<https://escholarship.org/content/qt6hz1n558/qt6hz1n558.pdf?t=pt4yfu> . (Erişim tarihi: 03.01.222).
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Mariner Books.
- Tutar, H., Erdem, A. T. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.*, 37, 136-152.
- Ulloa, M., Evans, I., Jones, L. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers’ ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Escritos de Psicologia.*, 9(1), 1-14.
- Ursache, A., Blair, C., Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child development perspectives.*, 6(2), 122–128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>.

- Usher, E. L., Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. D. H. Schunk ve J. A. Greene (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* içinde, (s. 19–35). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-2>.
- Uzun, B. Saraç, S. (2020). Erken çocukluk döneminde fark'andalık. Namı diğer mindfulness. E. Görgü ve T. Sezer (Editörler), *Erken çocuklukta Güncel Konular* içinde (s. 231-244). Ankara: Nobel yayınları.
- Vago, D. R., Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in human neuroscience.*, 6, 296.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Haugen, R., Spinrad, T. L., Hofer, C., Liew, J., Kupfer, A. (2011). Children's effortful control and academic achievement: Mediation through social functioning. *Early Education and Development.*, 22(3), 411–433. doi:doi:10.1080/10409289.
- van Agteren, J., Iasiello, M., Lo, L., Bartholomaeus, J., Kopsaftis, Z., Carey, M., Kyrios, M. (2021). A systematic review and meta-analysis of psychological interventions to improve mental wellbeing. *Nature human behaviour.*, 5(5), 631-652.
- Van Broeck, N., Philippot, P. (2009). The effects of mindfulness on executive processes and autobiographical memory specificity. *Behavior Research and Therapy.*, 47, 403-409.
- Van der Sluis, S., de Jong, P. F., Van der Leij, A. (2008). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence.*, 35, 427– 449.
- Viglas, M. P. (2018). Effects of a Mindfulness-Based Program on Young Children's SelfRegulation, Prosocial Behavior and Hyperactivity. *J Child Fam Stud* , 27:1150–1161. doi:DOI 10.1007/s10826-017-0971-6.
- Viglas, M., Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *J Child Fam Stud.*, 27, 1150–1161. doi:<https://doi.org/10.1007/s10826-017-0971-6>.
- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten childrens behavior regulation. *Learning and Individual Differences.*, 19, 561–566. doi:doi:10.1016/j.lindif.2009.07.006.

- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. J. V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology* içinde, (s. 144-188). NY: M.E. Sharpe: Armonk.
- Weare, K. (2012). Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People. *The Mindfulness In Schools Project*.
- Willenbrink, J. B. (2018). *Effect of a mindfulness-based program on children's social skills, problem behavior, an emotion regulation*. Doctoral Dissertation, The University Wisconsin Educational Psychology. Milwaukee.
- Wolff, K., Stapp, A. (2019). Investigating early childhood teachers' perceptions of a preschool yoga program. *SAGE open*., 9(1) doi:https://doi.org/10.1177/2158244018821758
- Woodford, J. (2014). *Self-regulation in the primary classroom: An action research study*. A Project Submitted In Partial Fulfilment of The Requirements for the Degree of Master of Education In Special Education. Vancouver Island University.
- Yıldırım, M. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli akran ilişkisi programı önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*., 29(4), 589-602.
- Yurdakul, B. N. (2022). *Mindfulness (fark'andalık) temelli okul uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarda öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Zelazo, P. D., Forston, J. L., Masten, A. S., Carlson, S. M. (2018). Mindfulness plus reflection training: Effects on executive function in early childhood. *Frontiers in psychology*., 9, 208.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x>.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., Walach, H. (2014). Mindfulness based interventions in schools—a systematic review and metaanalysis. *Frontiers in Psychology*. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>.
- Zhang, W., Wang, M., Ying, L. (2019). Parental mindfulness and preschool children's emotion regulation: the role of mindful parenting and secure parent-child attachment. *Mindfulness.*, 10, 2481–2491. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-019-01120-y>.
- Zhou, Q., Main, A., Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology.*, 102(1), 180–196. doi:doi:10.1037/a0015908.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining of self-regulation: A social cognitive perspective. P. R. M. Boekaerts (Ed.), *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). San Diego: CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice.*, 41(2), doi:DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. B. J. Zimmerman (Ed.), *Social cognitive theory and self-regulated learning* (s. 125-151). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmermann, E. K. (2018). *Now-notice with open wonder: A mindfulness-based program for children Ages 4-5 Years*. Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation.*, 17(2-3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>.
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of school psychology.*, 59, 55-66.

- Zito, J., Safer, D., dosRies, S., Gardener, J., Boles, M., Lynch, F. (2000). Trends in prescribing psychotropic medications to preschoolers. *Journal of the American Medical Association.*, 283, 1025–1030.
- Ziv, Y., Benita, M., Sofri, I. (2017). Self-regulation in childhood: A developmental perspective. J.L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills of children* içinde (s. 149-173). New York: Springer.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness.*, 6, 290–302. doi:doi:10.1007/s12671-013-0260-4.

EKLER

EK-1. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-65266006
Konu : Araştırma İzni

07/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 11.01.2022 tarihli ve 441490 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ezgi TÜRKKENT, Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA' nın danışmanlığında "Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz Bornova ilçesine bağlı Bornova Ömer Seyfettin İlkokulunda öğrenim gören okul öncesi dönem çocuklarına uygulama isteği ilgi(b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda belirtilen okulda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 2-Anket Formları (41 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak İZMİR

Telefon No : 0(232)280 36 31
E-Posta : strateji35@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebuhis01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi : Faks :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys/belge-doğrulama/bdch-c668-3ca1-b735-99a6



EK-2. Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Anket Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Eğitim Durumunuz :
() Ön Lisans
() Lisans
() Lisansüstü

Mesleki Kıdeminiz : () 1 yıldan az () 1-5 yıl arası () 6-10 yıl arası
() 11-15 yıl arası () 16-20 yıl arası () 21-25 yıl arası
() 25 yıl ve daha fazla

Görev yaptığınız yer : () il () ilçe () köy (.....) diğer

Görev yeri : () Anasınıfı () Anaokulu

Görev Yapılan Yaş grubu : () 3 yaş () 4 yaş () 5 yaş () 6 yaş

Çalışılan okul türü : () Devlet () Özel

Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Formu

Beceri Listesi	Derecelendirme				
	1 <u>Hic</u> <u>önemli</u> <u>değil</u>	2	3	4	5 <u>Çok</u> <u>önemli</u>
Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyarak katılım durumunuzu ilgili kutucuğun altına işaretleyiniz.					
Davranış Düzenleme Becerileri					
Bir çalışmaya başlayabilme					
Başladığı çalışmayı devam ettirebilme					
Başladığı çalışmayı bitirebilme					

Eylemlerinin sorumluluğunu alabilme				
Ani tepkileri engelleyebilme (örn; önünde yavaş yürüyen arkadaşını itirmek)				
Yönergelere uyabilme				
Yetişkin taleplerine/beklentilerine uygun davranış gösterebilme				
Kurallara uyabilme				
Sırasını bekleyebilme				
Hedeflenen amaçla / görevle ilgisi olmayan davranışları engelleyebilme (örn; sınıfta oturmaktan sıkılınca ayağa kalkıp dolaşmak)				
İstenmeyen davranışları engelleyebilme/önleyebilme				
Davranışlarına yön verebilme/değiştirebilme				
Durma uygun olmayan ve riskli davranışları kontrol edebilme (örn; kendine ya da başkalarına fiziksel zarar verme davranışı gibi)				
Hazrı erteleyebilme (Çok istediği bir şeyi erteleme, kendini kontrol edebilme, irade gösterebilme)				
Yardım isteyebilme/alabilme				
Duygu Düzenleme Becerileri				
Duygularını adlandırabilme				
Duygularını kabul edebilme (duyguları yargısızca, saklamadan tecrübe etme/o duyguda kalabilme)				
Duygularını ifade edebilme				
Başkalarının duygularını okuyabilme / yorumlayabilme / anlayabilme				
Güçlü olumlu duygularla başa çıkabilme (mutluluk, heyecan gibi duygular karşısında hemen harekete				

geçmeden kontrollü/sakin olma, verdiği tepkiyi yönetebilme)				
Güçlü olumsuz duygularla başa çıkabilme (korku, üzüntü, öfke gibi duygular karşısında hemen harekete geçmeden kontrollü/sakin olma, verdiği tepkiyi yönetebilme)				
Olumsuz duygular karşısında istenen amaca uygun tepki verebilme				
Bilişsel Düzenleme Becerileri				
Dikkati toplayabilme (dikkati neye yönelteceğine karar verme)				
Dikkati odaklayabilme (dikkat dağıtıcı uyaranları göz ardı edebilme/görev harici düşünmeme)				
Dikkati sürdürebilme				
Dikkatin yönünü değiştirebilme (bir etkinlikten başka bir etkinliğe kolaylıkla dikkatinin yönünü değiştirebilir)				
Dikkati dağıtan / ilgisiz uyaranları görmezden gelebilme (örn; hikâye okuma esnasında dışarıdan gelen sesleri görmezden gelme)				
İç sesini fark edilebilir bir duruma getirebilme ve bu iç ses üzerine odaklanabilme (kendisiyle konuşma durumunu kullanabilme)				
Yönergeleri izleyebilme (örn; oyunun kurallarını takip etme)				
Hedefe yönelik olarak planlama ve yönlendirme yapabilme				
Empati kurabilme				

EK-3. BFTSDÖP Ebeveyn Görüşme Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Yaşınız: (Lütfen Yazınız)

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Eğitim Düzeyiniz :
() Lise
() Önlisans
() Lisans
() Lisansüstü

Ailedeki Çocuk Sayısı :

Ailedeki başka bireyler :
(büyükanne/büyükbaba vs.)

Ebeveynler için Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu Örnek Sorular

1. Çocuğunuzun öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programın verimliliğine/etkililiğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

1.a. Programın uygulanması sonrasında çocuğunuzun davranış düzenleme becerilerine yönelik gözlemleriniz nelerdir? (örn; bir işe başlama, bir işi bitirme, sorumluluk alma, sırasını bekleme gibi)

1.b. Programın uygulanması sonrasında çocuğunuzun duygu düzenleme becerilerine yönelik gözlemleriniz nelerdir? (örn; duygularını tanıma, duygularını ifade etme, kendi kendini sakinleştirebilme)

EK-4. BFTSDÖP Öğretmen Görüşme Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Yaşınız: (Lütfen Yazınız)

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Eğitim Düzeyiniz :
() Önlisans
() Lisans
() Lisansüstü

Mesleki Deneyiminiz :.....

Öğretmenler için Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu Örnek Sorular

1. Öğrencilerinizin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programın verimliliğine/etkililiğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

1.a. Programın uygulanması sonrasında öğrencilerinizin davranış düzenleme becerilerine yönelik gözlemleriniz nelerdir? (örn; bir işe başlama, bir işi bitirme, sorumluluk alma, sırasını bekleme gibi)

1.b. Programın uygulanması sonrasında öğrencilerinizin duyu düzenleme becerilerine yönelik gözlemleriniz nelerdir? (örn; duygularını tanıma, duygularını ifade etme, kendi kendini sakinleştirebilme)

1.c. Programın uygulanması sonrasında öğrencilerinizin bilişsel düzenleme becerilerine yönelik gözlemleriniz nelerdir?
(örn; dikkatini toplayabilme, sürdürebilme, problem çözme, karar verme)

EK-5. Etik Kurul Karar Belgesi

Çevre Kayıt Tarihi: 12.11.2021

Protokol No: 214356

Tarih: 30.11.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dk. Öğr. Üyesi Özlem Metek (ERBİ), KAYA
TEZ YAZARI:	Ezgi TÜRKKENT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olmadı

EK-6. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-65266006
Konu : Araştırma İzni

07 12/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 11.01.2022 tarihli ve 441490 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ezgi TÜRK KENT, Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA' nın danışmanlığında "Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz Bornova ilçesine bağlı Bornova [REDACTED] öğrenim gören okul öncesi dönem çocuklarına uygulama isteği ilgi(b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda belirtilen okulda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Fatih KIZIL TOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 2-Anket Formları (41 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak İZMİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi : Faks : _____

Telefon No : 0(232)280 36 31

E-Posta : strateji35_1@meh.gov.tr

Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://www.turkiye.gov.tr/ebys/belge/hdch-c668-3ca1-b735-99a6. Ustada devleti sizde.



EK-7. OÖÖDÖ Kullanım İzni

Sn. Ezgi Türkent

Prof. Dr. Tulun Güler Yıldız danışmanlığında tarafımdan uyruklaması yapılmış olan Okul Öncesi Öz Duzenleme Ölçeği (OÖDÖ) "Okul Öncesi Öz Duzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Türkiye Uyarlaması Çalışması" başlıklı çalışmada yayınlanmak üzere gösterilmek kısıtlıdır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında Dr. Özlem Melek Erbil Kaya danışmanlığında yürüteceğim doktora tezimde kullanılabılır başkasına verilemez ve ölçeğin "Uygulayıcı Değerlendirme Formu" hariç herhangi bir bölümü tezimde paylaşılamaz.

Araştırmacı
Ezgi Fındık

Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü

Okul Öncesi Öz Duzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ölçme aracı nı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında Dr. Özlem Melek Erbil Kaya danışmanlığında yürüteceğim doktora tezimde kullanacağımı tezim dışında herhangi bir çalışmada tekrar izin alınmadan kullanmayacağımı tarafımda baskalarımı verilmeye eği ve ölçeğin "Uygulayıcı Değerlendirme Formu" hariç herhangi bir bölümünü tezimde paylaşmayacağımı beya edermi.

Tezimin tamamlanmasının ardından bir örneği tarafımdan Ezgi Fındık a gönderilecektir.

Ezgi Türkent

*Fındık Tanrıbuurdu E ve Güler Yıldız (2014) Okul Öncesi Öz Duzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Türkiye Uyarlaması Çalışması. *Eğitim Bilimleri*, 1(3), 317-328.

EK-8. Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu

Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Öğrenci No:
Değerlendiren Kişinin Adı:
Tarih:

A 1. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

0 1 2 3

3. Çocuk resimleri ayırt etmek için onlara yakından bakar, görülmeye dikkat eder ve onun yönergelenen uyar.
2. Çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkati dağılır, ancak hatırlatıldığında yanıt verir.
1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcı sık sık yönlendirmelerde bulunur.
0. Çocuk zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirir.

A 2. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir.

0 1 2 3

3. Çocuk, dikkatini dağıtıcı uyarıların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğe yoğunlaşabilir ve etkinliği tamamlamada ısrar eder.
2. Çocuğun zaman zaman dikkati dağılır; ancak çocuk genel olarak ısrarcıdır ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymaz.
1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcının birden çok hatırlatma yapması gerekir.
0. Çocuk değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantrasyon olamaz ve görevleri yerine getirmek için ısrar etmez ve yoğunlaşamaz.

A 3. Dalgındır, değerlendirme sürecine odaklanmada problem yaşar.

0 1 2 3

3. Çocuk değerlendirme sürecinin büyük kısmında "dalgin/başka düşüncelere dalmış" görünür.
2. Çocuk zaman zaman "dalar" ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerekir.
1. Çocuğun dikkati kısa aralıklarla dağılır, ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliğe geri döner.
0. Çocuk dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamaz.

B 1. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görünür.
2. Çocuk genellikle yönergeleri bekler ve takip eder, ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başlar.
1. Çocuk etkinliğe başlamadan önce sık sık "Ben söyleyinceye kadar bekle..." gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyar.
0. Çocuk yönergelerin pek çoğunu kaçar ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşlamaz.

B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

0 1 2 3

3. Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.
2. Çocuk genellikle öz-kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzanır.
1. Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve/veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.
0. Değerlendirme süreci çocuğun oyuncaklara dokunması ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık kesilir.

B 3. Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bilmesini bekler, araya girmez.

0 1 2 3

3. Çocuk, materyalleri göstermeden önce, küplere uzanmadan gibi davranışlar göstermeden bekler, dürtüsel değildir.
2. Birkaç dürtüsel davranış gözlenir.
1. Çocuk, genellikle birden çok etkinlik sırasında dürtüseldir ya da bir etkinlik süresince çok dürtüsel davranır.
0. Çocuk değerlendirme boyunca dürtüseldir ve birçok sınırlamaya ihtiyaç duyar.

B 4. Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.

0 1 2 3

3. Çocuğun hareketlilik/dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişler zordur.
2. Uygulayıcı bir sonraki etkinlik için materyalleri toplarken çocuk ancak birden çok hatırlatma sonucunda bekleyebilir.
1. Çocuk bazen ilgi çekici test materyallerine dokunmak ister, ancak nadiren dokunmamasına hatırlatmaya ihtiyaç duyar.
0. Çocuk sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekler ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergiler.

B 5. Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.

0 1 2 3

3. Çocuk herhangi bir yere tırmanmaz, dolapları açmaz, nesneleri eline almaz (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir).
2. Çocuk (sandalyeden kayarak inmek de dahil) yerinden bir kere kalkar, hatırlatıldığında tekrar oturur.
1. Tekrar yerine dönmek ve oturmak için birden çok hatırlatmaya ihtiyaç duyar; ancak hatırlatmaları dinler ve cevap verir.
0. Çok sık yerinden kalkar veya güçlükle kontrol edilir (Örneğin, odanın içinde koşar, mobilyalara tırmanır).

EK-9. Gönüllü Katılım Formları

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının (BFTSDÖP) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Katkısı* başlıklı bir araştırma çalışması olup Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı ile okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Ezgi TÜRK KENT tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Bilinçli Farkındalık uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini destekleyen uygulamalar olup olmadığı ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarına “*Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı*” uygulanarak programın etkililiğini test etmek için “*Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği*” ile okul öncesi dönem çocuklarından veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler yerel depolama alanı yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı bölümünden Ezgi Türk Kent’e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Ezgi TÜRK KENT

**Adres: Şehit Emrah Sağaz Özel Eğitim Anaokulu
İZMİR/BORNOVA**

İş Tel:

Cep Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ebeveyn Formu

Bu çalışma, Bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi adlı bir araştırma çalışması olup eğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini ölçme amacını taşımaktadır. Çalışma, Ezgi TÜRK KENT tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya çocuğunuzun katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, okul öncesi öz düzenleme ölçeği ile veri toplanacaktır.
- Çocuğunuzun ismini yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler yazılı olarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de çocuğunuzun katılımı sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediği zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Şehit Emrah Sağaz Özel Eğitim Anaokulu Öğretmeni Ezgi TÜRK KENT'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Ezgi TÜRK KENT

Adres :

İş Tel :

Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-10. Bir Oturum Örneği

1. Kişisel Farkındalık/Dikkati Güçlendirme

Hedeflenen Davranış Düzenleme Becerileri: Sırasını bekleyebilme, yönergelere uyabilme

Hedeflenen Duygu Düzenleme Becerileri: Duygularını kabul edebilme

Hedeflenen Bilişsel Düzenleme Becerileri: Dikkati toplayabilme, dikkati sürdürebilme, motivasyon gösterebilme

Etkinlik Adı: Elden Ele/Aynalama

Etkinlik Çeşidi: Oyun, Türkçe (Bütünleştirilmiş büyük grup, küçük grup)

Kazanım ve Göstergeleri:

Bilişsel Gelişim Alanı

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Dil Gelişimi Alanı

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. (Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

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

Motor Gelişim Alanı

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeleri: Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar.)

Kazanım 2. Denge hareketleri yapar. (Göstergeleri: Çizgi üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür. Denge tahtası üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Kazanım 7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler. (Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Kazanım 15. Kendine güvenir. (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder.

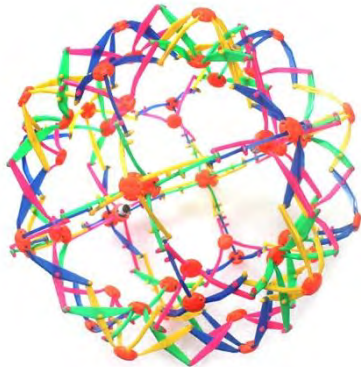
Materyaller: Cam bardak, su, nefes topu, ayna, hikâye kitabı

Sözcükler: Nefes, dikkat

Yöntem ve Teknikler: Oyun, hikâye, gösterip yaptırma

Öğrenme Süreci: Etkinliğe dikkatimizi güçlendirerek başlayacağımız söylenir. “Bu sefer dikkatimizi nefesimize odaklayacağız, bunun için Kuki de bizimle birlikte olacak ve nefes topu ile bize yol gösterecek. Bir kurbağa nasıl nefes alıyordu hatırlayalım, karnı bir şişip bir iniyordu değil mi?” denilerek çocuklardan çember şeklinde oturmaları istenir. Öğretmen önce nefes topunu gösterir çocuklara. Topu genişlettiğinde nefes alır, daralttığında ise nefes verir. Çocuklardan da bunu yapmasını ister. Doğru bir şekilde yaptıklarını kontrol edebilmeleri için çocuklar ellerini karınlarının üzerine koyabilirler. Bu şekilde birkaç deneme yapıldıktan sonra bu pratiği bir de yere uzanarak yapacakları söylenir. Çemberin merkezine içinde çeşitli pelüş hayvanların olduğu bir sepet koyulur. Çocuklardan da içlerinden bir tanesini almaları ardından yere uzanmaları ve bu pelüşü karınlarının üzerine koymaları istenir. Çocuklar bu sayede doğru nefes aldıklarını karınlarının şişip inmesinden anlayabileceklerdir. Öğretmen nefes topunu genişlettikçe nefes alırlar, daralttıkça verirler. Bu şekilde pratik tamamlanır ve çocuklara “Kuki’nin bir arkadaşı varmış ve önceden o da nefes almakla ilgili bazı zorluklar yaşıyormuş haydi birlikte öğrenelim bakalım kimler ona yardım etmiş” denilerek Kurbağa’nın Nefes Kesen Konuşması adlı hikâye okunur.

Hikâyenin ardından hikâyede geçen nefes teknikleri ile ilgili konuşulur ve bunlar çocuklarla birlikte yapılır. Daha sonra çocuklara bir dikkat çalışması daha yapacakları söylenir.



Cam bir bardağa çok az bir boşluk bırakılacak şekilde ağzına kadar su doldurulur. Çocuklardan da bu su dolu bardağı daire etrafında elden ele geçirmeleri istenir. (Biraz dökülmesinden zarar gelmeyeceği söylenir). Bunun bir yarış olmadığı, gerektiği şekilde yavaş olmaları ve dikkatli bir şekilde bardağı dolaştırmaları gerektiği

söylenir. “Aklını bardakta tut” yönergesi verilir. Oyun başlatılır. 3-4 sıra sonra bardak yaklaştıkça veya sıra kendilerine geldiğinde bedenlerinde ne tür hisler hissettikleri sorulur (izleme). Bu noktada ara ara çocuklar duraklatılır sonra sıra başka birine geçtiğinde başkalarını izlerken bedenlerindeki hisleri fark etmeleri istenir. Sıra tamamlandığında tekrar oynamak isterlerse zıt yönden baştan başlanabilir. Bu etkinlikten sonra “şimdi sizinle bir oyun daha oynayacağız” denilerek çocuklar 2 şerli gruplar olmaları istenir. Önce öğretmen aynanın karşısına geçerek çeşitli hareketler yapar. Aynadaki görüntüsünün de aynı şekilde yaptığı hareketleri gösterdiğini söyler. İşte tıpkı buradaki gibi eşlerden birinin ayna olacağı ve karşısındaki arkadaşının yaptığı hareketlerin aynısını yapması gerektiği söylenir. (önce öğretmen bir öğrenci ile tüm sınıfa gösterebilir). Öğretmen “dikkatimizi verebilmek ve farkındalığımızı tam olarak kullanabilmek için bu aktiviteyi sessizce yapacağız. Daha sonra oyun hakkında birlikte konuşacağız” diyerek oyunu başlatır. Bir süre sonra roller değiştirilir. Oyun bittikten sonra bardak oyunundaki gibi sorular yöneltilerek etkinlik tamamlanır.

Değerlendirme: Dikkatinizi bardağa vererek dikkatli olmayı nasıl başardınız?

Bardağı dökmemeye çalışarak dikkatli davranan kimdi?

Dikkatinizi kaybettiğinizde aklınızı bardağa geri getirebildiniz mi?

Bu etkinliklerin içinde daha önce uyguladığınız bir şey oldu mu?

EK-11. BFTSDÖP Uygulamalarından Örnekler





