
GAZİ UNIVERSITY
Gazi
1926

FARKANDALIK (MİNDFULNESS) EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGUSAL ZEKÂ, BENLİK ALGISI VE YÖNETİCİ İŞLEV DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ayşe AYDIN

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ayşe
Soyadı : Aydın
Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâ, Benlik Algısı ve Yönetici İşlev Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of The Effect of Mindfulness Education Program on The Emotional Intelligence, Self-Perception And Executive Functioning Level of Pre-School Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ayşe AYDIN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe AYDIN tarafından hazırlanan " FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâ, Benlik Algısı ve Yönetici İşlev Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Saide ÖZBEY)
(Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi)
Başkan: Prof. Dr. R.Bilge UZUN
(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bahçeşehir Üniversitesi)
Üye: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
(Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi)
Üye: Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT
(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Gazi Üniversitesi**)**
Üye: Doç. Dr. Ege AKGÜN
(Okul Öncesi Eğitimi, Ankara Üniversitesi)
Tez Savunma Tarihi: 20.01.2023

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……..

Canım Aileme…

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde değerli birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle tezimin her aşamasında desteği, ilgisi ve özverisiyle her zaman yanımda olan tüm çalışma boyunca motivasyonumu korumamı sağlayan bana inanan ve güvenen çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Saide ÖZBEY'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen Tez İzleme Komitesindeki çok değerli hocalarım Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ ve Prof. Dr. R. Bilge UZUN'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez savunma jürisinde bulunan, görüş ve önerileri ile tezimin tamamlanmasına önemli katkılar sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Ege AKGÜN ve Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT'a çok teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecinde değerli vaktini ve bilgisini esirgemeyen aklıma takılan sorularda aramaktan çekinmediğim çok değerli hocam Prof. Dr. Necla KÖKSAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen çalışmama yardımları dokunan değerli arkadaşım Öğr. Gör. Murat ÇAYLAK'a teşekkür ediyorum.

Araştırmanın uygulamasını gerçekleştirdiğim okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve çalışmama sevgileri, şefkatleri ve farkındalıklarıyla katılan tüm çocuklara en içten sevgilerimi gönderiyorum.

Hayat yolunda sevgi ve desteklerini her zaman hissettiğim motivasyon kaynağım canım aileme ne kadar teşekkür etsem azdır. Teşekkürlerin en özeliyse sevgili eşim için tüm süreç boyunca sevgisi ve desteği ile yanımda olan hayat arkadaşım Mustafa AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarken Canım Oğlum Salih Kerem'e en derin sevgilerimi gönderiyorum.

Araştırmanın ilgili alanyazına katkılar sağlaması dileğiyle…

FARKANDALIK (MİNDFULNESS) EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGUSAL ZEKÂ, BENLİK ALGISI VE YÖNETİCİ İŞLEV DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Ayşe AYDIN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat 2023

ÖZ

Araştırma FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırma türlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test, kalıcılık testi ve kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Burdur ili Bucak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı iki farklı bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 aylık 35 çocuk oluşturmaktadır. Anaokulları biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "*Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri, Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu), Öğretmen*

Görüşme Formu ve Araştırmacı Gözlem Notları kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna araştırmacı tarafından "FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı" 8 hafta boyunca haftada 3 gün olmak üzere uygulanmıştır. Eğitim programı dikkat ve odaklanma, duygu ve davranışların düzenlenmesi, öz şefkat ve farkındalık olmak üzere dört alt temadan oluşan bütünleştirilmiş 24 etkinlikten oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; FarkAndalık (Mindfulness) Eğitim Programının çocukların duygusal zeka, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerinde kontrol grubuna göre istatiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Nitel analiz sonuçlarına göre deney grubu öğretmeni; uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine yönelik olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmacı gözlemleri de nicel bulguları ve öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Bu bulgular ışığında okul öncesi eğitim kurumlarında günlük eğitim planlarına uyarlanabilen farkandalık (mindfulness) temelli eğitim programlarının kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mindfulness, farkandalık, duygusal zeka, benlik algısı, yönetici işlevler, okul öncesi
Sayfa Adedi : 146
Danışman : Prof. Dr. Saide ÖZBEY

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF MINDFULNESS EDUCATION PROGRAM ON THE EMOTIONAL INTELLIGENCE, SELF-PERCEPTION AND EXECUTIVE FUNCTIONING LEVEL OF PRE-SCHOOL CHILDREN

(Ph. D Thesis)

Ayşe AYDIN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2023

ABSTRACT

The current study was planned to examine the effect of Mindfulness Education Program on the emotional intelligence, self-perception and executive functioning levels of pre-school children. The study employed the nested design, one of the mixed method designs. In the quantitative dimension of the study, the pretest-posttest, retention test and quasi-experimental model with a control group were used, and in the qualitative dimension, the case study model was used. The study group is comprised of 35 children aged 60-72 months who attend two different independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the Bucak district of the city of Burdur. The kindergartens were determined by using the simple random sampling method and one of the kindergartens was assigned to the experimental group and the other to the control group. The study group was determined by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. As the data collection tools, *Sullivan Emotional Intelligence Scales, Demoulin Self-Perception Scale for Children, Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Year-Old Children (Teacher Form), Teacher Interview Form* and *Researcher Observation Notes* were used in the study.

In the study, the Mindfulness Education Program was applied to the experimental group by the researcher, 3 days a week for 8 weeks. The education program consists of 24 integrated activities gathered under four sub-themes: attention and focus, regulation of emotions and behaviours, self-compassion and awareness. As a result of the study, it was determined that the Mindfulness Education Program created a statistically significant difference in the experimental group children's emotional intelligence, self-perception and executive functioning levels compared to those of the control group. According to the qualitative analysis results, the teacher of the experimental group stated that the education program applied positively contributed to the children's emotional intelligence, self-perception and executive functioning levels. Researcher observations also support the quantitative findings and the opinions of the teacher. In light of these findings, it is suggested to use mindfulness-based education programs that can be adapted to daily education plans in preschool education institutions.

Keywords : Mindfulness, emotional intelligence, self-perception, executive functions, pre-school
Page Number :146
Supervisor : Prof. Dr. Saide ÖZBEY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **v**
ÖZ ..... **vi**
ABSTRACT ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xvii**
BÖLÜM I. **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu **1**
1.2. Araştırmanın Amacı **8**
1.3. Araştırmanın Önemi **9**
1.4. Varsayımlar **11**
1.5. Sınırlılıklar **12**
1.6. Tanımlar **12**
BÖLÜM II. **13**
KURAMSAL ÇERÇEVE **13**
2.1. Farkandalık (Mindfulness) Kavramının Tanımları **13**
2.1.1.Farkandalık (Mindfulness) Felsefesi ve Uygulamaların Tarihçesi **14**
2.1.2. Farkandalık (Mindfulness) Tutumları **16**

2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Farkandalık (Mindfulness) Uygulamaları 21
2.2. Duygusal Zekâ 26
2.2.1. Duygusal Zekâ Becerileri 26
2.2.2. Farkandalık (Mindfulness) ve Duygusal Zekâ İlişkisi 31
2.3. Benlik Algısı 34
2.3.1. Benlik Algısını Etkileyen Etmenler 35
2.3.2. Benlik Algısının Gelişimsel Süreci 36
2.3.3. Farkandalık (Mindfulness) ve Benlik Algısı Arasındaki İlişki 39
2.4. Yönetici İşlevler 41
2.4.1. Yönetici İşlevlerin Gelişimsel Süreci 41
2.4.2. Farkandalık (Mindfulness) ve Yönetici İşlev Becerileri Arasındaki İlişki 43
2.5. İlgili Araştırmalar 45
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 45
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 47
BÖLÜM III. 50
YÖNTEM 50
3.1. Araştırmanın Modeli 50
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu 51
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu 52
3.2. Çalışma Grubu 52
3.3. Veri Toplama Araçları 53
3.3.1. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği 53
3.3.2. Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri 54
3.3.3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) 56
3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu 57
3.3.5. Araştırmacı Gözlem Kayıtları 57
3.4. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Hazırlanması ve Uygulanması 58
3.4.1. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Hazırlanması 58

3.4.2. Pilot Çalışma ve Değerlendirilmesi....64
3.5. Veri Toplama Süreci....65
3.5.1. Nicel Veri Toplama Süreci....65
3.5.2. Nitel Veri Toplama Süreci....71
3.6. Verilerin Analizi....71
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi....71
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi....73
3.7. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik....74
3.8. Araştırmacının Rolü....76
3.9. Araştırmada Alınan Etik Önlemler....76
BÖLÜM IV....77
BULGULAR VE YORUM....77
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları....77
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları....95
4.2.1. Öğretmen Görüşmelerine Yönelik Bulgular....95
4.2.2. Araştırmacı Gözlemlerine Yönelik Bulgular....100
BÖLÜM V....109
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER....109
5.1. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Çocukların Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma....109
5.2. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Çocukların Benlik Algısı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma....112
5.3. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Çocukların Yönetici işlev Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma....114
5.4. Öneriler....117
5.4.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler....117
5.4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler....117
KAYNAKLAR....119
EKLER....135
EK-1. Etik Kurul İzni....136
EK-2. Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı....137
EK- 3. Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Olur Yazısı....138

EK-4. Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri İzin Yazısı 139
EK-5. Demoulin Benlik Algısı Öçeği İzin Yazısı 140
EK-6. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) İzin Yazısı..... 141
EK-7. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu 142
EK-8. Etkinlik Fotoğrafları..... 143

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi*.....51
Tablo 2. *Ölçeklere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları* 72
Tablo 3. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri" Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları*.....77
Tablo 4. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 78
Tablo 5. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "4-6 Yaş Çocukları için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları*.....79
Tablo 6. *Deney Grubu Yer Alan Çocukların Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 80
Tablo 7. *Deney Grubunda Yer Alan Çocukların "DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği" Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*...81
Tablo 8. *Deney Grubunda Yer Alan Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 82
Tablo 9. *Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri" Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 83
Tablo 10. *Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği" Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*...84
Tablo 11. *Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "4-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 85
Tablo 12. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Sullivan Duygusal Zeka Ölçeği" Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları*.....86

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların DemoulinÇocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 87
Tablo 14. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları* 88
Tablo 15. *Deney Grubu "Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri" Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 89
Tablo 16. *Deney Grubu "Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği" Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 91
Tablo 17. *Deney Grubu "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 91
Tablo 18. *Deney ve Kontrol Grubunun Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Değerlerine İlişkin Betimsel İstatistikler* 93
Tablo 19. *Deney ve Kontrol Grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Değerlerine İlişkin Betimsel İstatistikler* 94
Tablo 20. *Deney ve Kontrol Grubunun 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Değerlerine İlişkin Betimsel İstatistikler*.....94
Tablo 21. *FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zekaları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri*.....95
Tablo 22. *Deney Grubu Öğretmeninin FarkANdalık (Mindfulness) Programının Çocukların Benlik Algıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri* 97
Tablo 23. *Deney Grubu Öğretmeninin FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Yönetici İşlev Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri* 98
Tablo 24. *FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zekaları Üzerindeki Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular* 100
Tablo 25. *FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Çocukların Benlik Algısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular* 104
Tablo 26. *Mindfulness Temelli Eğitim Programının Çocukların Çocukların Yönetici İşlev Düzeyleri Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular* 106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının dayandığı temeller 60
Şekil 2. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının temaları. 61
Şekil 3. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının 8 haftalık içeriği.....64

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
S-ÇDZÖ	Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

BÖLÜM I.

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu açıklanarak, araştırmanın amacı ifade edilmiş, alt problemlere yer verilmiş; araştırmanın önemine değinilerek, araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş ve bazı kavramların tanımlamaları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen eğitim programları çocukların sosyal ve duygusal olarak yetkin hale gelmesini ve böylece çocukların hem akademik hem de kişisel olarak başarılar elde etmesini sağlarken çocukların fiziksel, duygusal ve ruhsal olarak sağlıklı büyümelerine önemli katkı sağlamaktadır. Bu nedenle psikososyal temelli eğitim programları son yıllarda çok sayıda araştırmaya konu olmuş ve eğitim kurumlarının programlarının bir parçası haline gelmiştir (Ljubetic, Maglica ve Vukadin, 2020). Bu programlardan bazıları İnanılmaz Yıllar Programı (Incredible Years) (Webster-Stratton, Rinaldi ve Reid, 2009), Alternatif Düşünme Stratejileri Programı (PATHS) (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007), Pal'ın Arkadaşları (Al's Pals) Programlardır (Lynch, Geller ve Schmidt, 2004). Bu programların ortak amaçları, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek ve kişiler arası problem çözme becerilerini desteklemektir (Özdemir Beceren, 2012). Sosyal duygusal öğrenme programlarının felsefesi ile örtüşen farkandalık (mindfulness) programları ise (Burnett, 2011) ilk olarak yetişkin bireyler için uygulanmaya başlanmıştır. Son yıllarda ise çocuklar için uygulan sosyal duygusal öğrenme programlarına alternatif bir eğitim programı olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Yetişkinlerle yapılan çalışmalarda genel olarak, farkandalık (mindfulness) eğitim programlarını gelişmiş öz-farkındalık ile ilişkili olduğu ve öz düzenleme ve pozitif duygusal durumları öngördüğü bulunmuştur (Brown ve Ryan 2003).

Farkandalık (mindfulness) eğitimleri çocukların yaşamlarını iyileştirmek için eğitim ortamlarında kullanılabilmektedir (Fitzgerald, 2019). Yetişkinlerle yapılan farkandalık (mindfulness) eğitiminin ümit verici sonuçlarıyla, araştırmacılar küçük çocuklar için farkandalık (mindfulness) eğitiminin potansiyel etkisine giderek daha fazla ilgi duymaya başlamıştır (Torres, 2019). Son yıllarda farkandalık (mindfulness) temelli eğitim uygulamaları önemli ölçüde artış göstermektedir (Chen, 2018; Çollak, 2018; Schonert-Reichl, 2015; Torres, 2019; Viglas, 2015; Willenbrik, 2018; Yıldızhan, 2019; Zimmerman, 2018). Yapılan çalışmalarda okullarda farkandalık (mindfulness) eğitim programlarının uygulanmasıyla çocukların öz düzenleme becerilerinin arttığı (Zimmerman, 2018; Viglas, 2015) problem davranışların azalıp ve duygu düzenleme becerilerinin geliştiği (Willenbrink, 2018; Yıldızhan, 2019) bilişsel kontrollerinin ve kişisel refahlarının arttığı (Schonert-Reichl, 2015) görülmüştür.

Farkandalık (mindfulness), şimdiki zamanda gerçekleşenlere dikkat etmek, dikkatin niteliğini fark etmek ve tüm bu fark edilenleri acele ile yargılamaksızın kabul etmeyi içerir. (Atalay, 2020 s.15). Bir diğer tanımda ise farkandalık (mindfulness), nezaket, kabul ve merak gibi özellikleri kişinin içinde taşıyarak dikkatini bilinçli bir şekilde şu ana odaklayabilme anlamına gelmektedir (Alidina, 2019). Farkandalık (mindfulness), bireyin içinde bulunduğu anda, şimdiki zaman diliminde düşüncelerinin ve eylemlerinin farkında olmak olarak tanımlanan benzersiz bir bilinç kapasitesidir (Lawlor, Schonert-Reichl, Gaderman ve Zumbo, 2014).

Bilinçlilik hali hayatın yoğun temposunda çoğu zaman sekteye uğramaktadır. Modern dünyanın insana sunmuş olduğu olanaklar artmış olsa da hayatın ritmi bir hayli hızlanmıştır. Bu koşuşturmalı hayat temposunda insanlar sürekli bir yerlerden bir yerlere yetişmeye çalışırlar. Yapılacaklar listesindeki işlerin birisi biterken yenisi başlar. Bu döngü her sabah yeniden yaşanır. Hayat öyle karmaşık bir hal alır ki insan mutlu ve huzurlu bir yaşamın hayalini kurarken şimdiki zamanı yaşamayı bırakır, sürekli daha mutlu bir geleceğe ulaşmak için çabalar (Kabat Zinn, 2019 s.18; Williams ve Pennman, 2020 s.14). farkandalığın (mindfulness) kişide yarattığı his, yaşamı artan bir katılım ve uyanık bir şekilde yaşama halidir (Langer ve Moldoveanu, 2000).

Farkanda (mindful) yetişkin olabilmek için ise çocukken bu becerilerin kazanılmış olması önem taşımaktadır. Modern dünya yalnız yetişkinler için değil çocuklar içinde zorlayıcı olabilmektedir. Çocukların gündelik hayatları, düzenleme becerisini gerektiren birçok olayı

içermektedir. Çeşitli istekler ve yapılması beklenen görevler, sürekli bir aktiviteden bir diğerine geçişler, yoğun akademik bilgiler çocukların stresini artırmaktadır (Sajanemi ve diğ., 2015 aktaran Nieminen ve Sajeniemi, 2016). Ayrıca odaklanma sorunu yaşayan çocukların sayısı giderek artmaktadır (Dicarlo, 2016). Çocuklardan birçok bağlamda davranışlarını kontrol etmeleri ve sakin olmaları beklenmektedir. Fakat bunu nasıl yapacakları, bedenlerini nasıl tanıyacakları veya kendilerini nasıl anlayacakları ile ilgili bilgi verilmemektedir. Birçok çocuk, toplumsal hayata kabul edilmenin kurallarını kendi kendine öğrenmek zorunda kalabilmektedir. Bunları ise tek başına ne ölçüde başarabildiği bir soru işareti olarak kalmaktadır. Yoğun akademik hayatın baskıları altında başarısız olan ya da sürekli en iyisi olma zorunluluğu hisseden çocuklar başarısızlıkları karşısında yüksek bir kaygı yaşamaktadır. Okulun stresi altında ezilen çocuklar evde de benzer zorlu durumları yaşayınca bu durum kronik kaygıya yol açabilmektedir. Fakat şu da bir gerçek ki, yetişkinler ve eğitimciler çocukların sağlıklı ve mutlu bir çocukluk geçirmeleri için ne kadar çok çaba harcasa da çocuklar hayatın içinde belirli problemlerle karşılaşacaklardır (Kaiser Greenland, 2020 s.46; Zimmerman, 2018). Burada önemli olan, çocuklara hayatın zorlukları karşısında yılmadan sağlam durabilmeleri için içlerinde var olan potansiyel güçleri kullanmayı küçük yaşlardan itibaren öğretebilmektir. Gelecekte çocukların nelere gereksinim duyacakları şimdiden öngörülemeyebilir. Fakat hızla değişen dünyada bir çocuğun en çok ihtiyaç duyacağı şeylerden biri dikkatini toplayıp yönlendirilebilmesi, dinlemeyi öğrenebilmesi, kendi düşünce ve duygularını tanıyıp diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kurabilmesi olacaktır. Bu nedenle farkandalık (mindfulness) eğitimlerinin çocuklara öğretilmesi onlara verilebilecek en güzel hediyedir (Snel, 2016).

Erken çocukluk dönemi, gelişimin en hızlı olduğu dönem olması ve beyin gelişiminin büyük bir kısmının bu dönemde oluşması sebebiyle kritik öneme sahiptir. Ayrıca bu dönem önleyici müdahalenin en büyük etkiyi sağlayabileceği hassas bir dönemdir (Nelson, 2000). Bu nedenle doğuştan sahip olunan farkandalık (mindfulness) becerilerinin tıpkı diğer beceriler gibi geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Çocukların bu konuda eğitim almış öğretmenler aracılığıyla farkandalık (mindfulness) uygulamalarıyla tanışmaları, duygusal dengelerini ve zekalarını önemli ölçüde geliştirmektedir (Kabat Zinn, 2019). Çocuklara verilecek mindfulness eğitiminin yararları: dikkatinin odağını değiştirmeyi öğrenmek, daha az tepkisel/dürtüsel tepkiler vermek, kendilerine ve başkalarına şefkat gösterebilmek ve yaşamlarından daha çok doyum almalarını sağlamak olarak sıralanabilir (Atalay, 2020).

Çocuklar bu egzersizleri yaparak kendilerini sakinleştirecek hayat becerilerini kazanabilirler. İç ve dış dünyalarında yaşamış oldukları deneyimlere daha bilinçli yaklaşabilirler. Diğer insanlarla olan ilişkileri daha anlamlı ve derin bir özellik kazanabilir. Çocuklar yaşamı bu şekilde algılayıp, yaşamaya başladıklarında hem kendi hisleri ve düşüncelerini hem de diğer insanların his ve düşüncelerini anlamaya, aşamda herkesin ve her şeyin birbirine bağlı olduğunu anlamaya başlarlar. Ayrıca farkandalık (mindfulness) felsefesinin temel noktasını oluşturan nezaket, şükran ve şefkat gibi bu gün eskisi kadar önemsenmeyen değerleri hayatına katarak hem kendi refahlarına hem de toplumun refahına katkı sağlarlar (Kaiser Greenland, 2020).

Tüm bu sebeplerden ötürü farkandalık (mindfulness) uygulamaları ile çocukların erken yıllarda tanışmasının etkilerinin büyük olacağı düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde uygulanan farkandalık (mindfulness) eğitim programlarının; çocukların duygusal zeka, benlik algısı ve yönetici işlev becerilerinin gelişimine sağladığı katkılar önemlidir. Çocuklar farkandalık (mindfulness) eğitim programlarına katıldıklarında duygularını tanımlamayı, düzenlemeyi ve uygun şekilde ifade etmeyi öğrenirlerken duygusal zekaları (Germer, 2020); başarısızlıkları ve hataları karşısında kendilerini olduğu gibi kabul etmeyi ve kendilerine karşı nazik olmayı öğrenirken benlik algıları (Atalay, 2019); dikkatlerini istedikleri an istedikleri şeye odaklamayı, dikkatlerini dağıtan unsurları görmezden gelebilmeyi öğrenirken ise yönetici işlev becerileri (Thierry, Bryant, Nobles ve Norris, 2016) gelişmektedir.

Çocuklar farkandalık (mindfulness) eğitim programına katıldıklarında duygularını tanımlamayı ve tanımladıkları duyguyu iyi/kötü diye ayırmadan tüm duyguları kabul edebilmeyi, duyguyu kişiliğinin bir parçası haline getirmeden o duyguyla kalabilmeyi öğrenirler. Örneğin, "*Ben korkak değilim ama bazen içimde büyük bir korku oluyor ya da şu an üzgün hissediyorum ama mızmız değilim."* diyebilmeyi öğrenirler. Hiçbir duygunun sürekli olmadığını, yaşanmasına izin verilirse bir süre sonra gelip gideceğini fark ederler.

Duyguların doğal ve kabul edilebilir olduğunu ancak duygularını uygun şekilde ifade etmeleri gerektiğini öğrenirler dolayısıyla bu eğitim programları aracılığıyla duygularını düzenleme becerileri gelişir (Germer, 2020 s. 107; Snel, 2016). Duyguların beynin işleyişi üzerinde büyük etkileri vardır. Beyin; korku, kaygı ve öfke gibi yoğun duyguları yaşarken mantıklı ve sağduyulu bir şekilde düşünememektedir. Dolayısıyla çocukların duygusal

sıkıntılarının devamlı hale gelmesi akademik başarısını ve öğrenme yetisini olumsuz olarak etkilemektedir (Goleman, 2009 s. 56).

Son araştırmalar, bu yüzyılın başında IQ'nun ilk ölçüldüğü tarihten bu yana 20 puanın üzerinde arttığını göstermiştir. Her çocuk kuşağı bir öncekinden daha zeki görünürken, duygusal ve sosyal becerileri adeta zayıflamaktadır (Shapiro, 2010). Birçok okul için amaç, akademik öğrenmelerin ve müfredatın yetiştirilmesidir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine ya çok az ya da hiç önem verilmemektedir. Oysaki çocukların kendilerini etkili bir şekilde yönetebilmeleri ve hayatta ilerleyebilmeleri için ihtiyaç duydukları duygusal zeka becerilerini öğrenmeye hakları vardır (Bahman ve Maffini, 2008).

Farkandalık (mindfulness) egzersizleri ile duygulardan kaçınmadan onları hissedebilme becerisi gelişir. Duygularla özdeşleşmeden, duyguları düzenlemenin yolu, bireyin var olan duygularını gözlemleyebilmesi ve bedeninde bu duyguları nasıl deneyimlediğine odaklanabilmesidir (Atalay, 2020 s.89).

Çocuklarda duygusal zeka gelişimi, duyguların anlaşılması, ayırt edilmesi ve düzenlenmesini içerir (Türkmen ve Ulutaş, 2018). Jones, Greenberg, ve Crowley (2015); yaptıkları boylamsal bir araştırma sonuçlarına göre öğretmenleri tarafından sosyal ve duygusal yetkinlik düzeyi daha yüksek olarak nitelendirilen okul öncesi çocuklarının yaşamlarının ileri ki yıllarında eğitimsel faaliyetlerde ve diğer işlerde daha iyi sonuçlar elde ettikleri tespit edilmiştir.

Duygusal zeka yeteneği yüksek olan çocuklar; duygularını tanıyabilir, duygularının nedenlerini sonuçlarını söyleyebilir ve duygularını yönetebilir (Qualter, Urquijo, Henzi, Barrett ve Humphrey, 2019), akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurabilirler (Şen ve Özbey, 2017). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki duygusal zeka yeteneklerinin kazanılması gelişim için önemli bir temeldir. Çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin olumlu bir şekilde gelişmesi yalnızca bireysel ve kişilerarası ilişkileri için önemli bir fayda sağlamakla kalmaz aynı zamanda akademik gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Gershon ve Pellitteri, 2018).

Çocukların bireysel ve kişilerarası ilişkileri ve akademik başarısı üzerinde önemli olan kavramlardan biri de bu araştırmada sözü geçen benlik algısı kavramıdır. Benliğin, olumlu sosyal yaşantılar üzerine inşa edilmesi beklenmektedir. Duygusal zeka benlik algısının olumlu yönde desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır (Cheung, Cheung ve Hue, 2015). Çocukların benlik algılarını geliştirmek için çeşitli programlara rastlanmaktadır.

Farkandalık (mindfulness) uygulamaları ise kişinin aklından geçen düşüncelerinin koşulsuz bir kabulle yönetilmesinde etkinliği kanıtlanmış programlar arasındadır (Uzun, 2020b). Erken çocukluk yıllarında güçlü ve sağlıklı benlik gelişiminin desteklenmesi tüm yaşam karşısında getiri sağlayan bir potansiyele sahiptir (Dubois, 2003). Benlik imgesi, bireyin kendi fiziksel ve bilişsel özelliklerini bilmesi ve tüm bunların farkında olmasıdır (Kızıltepe, 2020).

Temelleri erken çocukluk döneminde oluşan olumlu benlik algısı; çocukların akademik, sosyal duygusal ve fiziksel gelişimleri için önem taşımaktadır (Acarbay, 2020). Cvencek, Fryberg, Covarrubias ve Meltzoff (2018); araştırmalarında ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile benlik saygıları arasında güçlü bir ilişki saptamışlardır.

Sağlıklı bir benlik gelişimi için; çocukların kendilerini doğru tanımaları, kendisi ve öteki arasındaki ayrımı yapabilmeleri, güçlü ve zayıf yönleriyle bir bütün olarak kendilerini kabul edebilmeleri, kendilerini hayatın zorluklarıyla baş edebilecek yeterlikte görebilmeleri ve kendilerine güven duyabilmeleri önemlidir (Plummer, 2011).

Zihin doğası gereği düşünce üretmek üzerine programlanmış bir makine gibi durmadan düşünce üretir. Eğer kişinin benliği ile ilgi olumsuz düşünceleri varsa bu düşünceler hız kesmeden yeni düşünceleri beraberinde getirecektir. Farkandalık (mindfulness) uygulamaları ile kişinin olumsuz düşüncelerinin doğruluğu ya da yanlışlığına bağlı kalmadan kişinin düşüncelerini sadece birer düşünce olarak kabul etme becerisi geliştirilmektedir. Duygu ve düşüncelerin zihinden gelip geçmesine izin verilirken düşünceler iyi ya da kötü olarak nitelendirilmemektedir. Düşüncelere müdahale edilmeksizin sakince düşünceler gözlemlenmektedir (Uzun, 2020b). Bu gözlemleme esnasında takınılan tutum; açık, cömert ve nezaketli olmalıdır (Kabat-Zinn, 2019).

Farkandalık (mindfulness) felsefesinde önemli bir yer tutan *öz şefkat* kavramı ise kişinin zor zamanlarında, başarısızlıklarında kendisine duygusal anlamda anlayışlı ve nazik olmasını içermektedir (Atalay, 2019). Öz şefkat; kişinin kendisine iyi davranması, kusurlarına ve eksikliklerine hoşgörü ile yaklaşması demektir. Kişinin başına gelen talihsizliklerde ya da başarısızlıklarda dünyada bu ıstırabı çeken tek kişi olmadığının bilincinde olmasıdır. Bu tip durumlarda kişi kendini tecrit etmek yerine ortak insanlık bilincini yaşamaktadır. Farkandalık (mindfulness) ise bu noktada kişi kendisini ne zaman eleştirse ya da acı çekerken tecrit etse bu durumu fark etmesini sağlamaktadır (Germer,

2020). Neff'e (2011) göre benlik saygısının psikolojik iyi oluşla bir ilişkisi olmasına rağmen yüksek benlik saygısına ulaşmaya çabalama çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Öz şefkat ise kişinin kendisine nazik olmasını ve olumsuz özelliklerini düşünürken dikkatli olmasını gerektirmektedir. Yüksek bir benlik saygısına ulaşmaya çalışırken kişi kendisini sürekli eleştirebilir ya da olabileceğinin en iyisini olmak isteyebilir. Kişi kendine şefkatli olduğunda ise kendisini değerlendirmesi veya başkalarıyla kıyaslama yapması gerekmemektedir. Aksine öz şefkat geliştiren bir birey; başarısızlık, algılanan yetersizlik ve kusur durumlarında bile kendisine karşı daha nazik ve tarafsız bir gözle bakabilmektedir. Dolayısıyla bu bakış açısı ve tutumu bireylere daha somut bir benlik kavramı sağlamaktadır. Çocukların benlik saygılarının okul öncesi dönemde geliştiği düşünüldüğünde farkandalık (mindfulness) temelli eğitim programının çocukların benlik algılarını arttırmaya alternatif bir program olduğu düşünülmektedir (Garrison, 2017).

Benlik saygısı yüksek çocuklar öğrenmeye isteklidirler, zorluklarla mücadele etmeyi severler. Dikkatlerini çalışmalarına yoğunlaştırabilirler, başarısızlıklarından dersler çıkarır, güçlü ve zayıf yönlerini iyi tanırlar. Yapılan eleştiriler karşısında hemen güvenlerini kaybetmezler, grup etkinliklerine katılmaktan ve insanlarla bir arada olmaktan keyif alırlar (Acarbay, 2020). Çocuklarda bu özelliklerin gelişebilmesinde çocukların dikkatini dağıtan uyaranları görmezden gelebilmesi, hayal kırıklıklarına tahammül edebilmesi, davranışlarının sonuçları hakkında düşünüp, geçmiş deneyimlerini değerlendirebilmesini sağlayan yönetici işlev becerilerinin rolü büyüktür (Zelazo, Blair ve Willoughby, 2017).

Yönetici işlevler, kişinin düşüncelerini ve davranışlarını düzenleyen bir dizi genel amaçlı kontrol sürecidir (Miyake ve Friedman, 2012). Zelazo ve Lyons (2012) farkandalık (mindfulness) uygulamalarının, hem yönetici işlevler olarak bilinen ve prefrontal kortikal gelişimle bağlantılı yukarıdan aşağı bilişsel öz düzenleme süreçlerini hem de beynin subkortikal bölgeleri ile bağlantılı olan uyarılma ve anksiyete ile ilişkili aşağıdan yukarıya süreçleri (örneğin, amigdala) devreye sokabileceğini öne sürmüşlerdir.

Alanyazında Geronimi, Arellano ve Woodruff-Borden (2020) 7-13 yaş arası çocuklarda farkandalık (mindfulness) ve yönetici işlevler arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında farkandalık (mindfulness) ve yönetici işlevler arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmacılar daha farkanda (mindful) olan çocukların engelleyici kontrol, çalışma belleği ve dikkatin yer değiştirmesi ile ilgili zorluklar yaşama olasılıklarının düşük olduğunu saptamışlardır. Bir diğer araştırmada ise Kulick (2019) günlük eğitim içinde

farkandalık (mindfulness) temelli stres azaltma programına katılan okul öncesi dönem çocuklarının yönetici işlev puanlarının bu eğitimi almayan çocuklara göre önemli ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmalar okul ortamında uygulanan farkandalık (mindfulness) egzersizlerinin çocukların dikkat becerilerini artırdığı ile de ilişkilendirilmiştir. Dikkat becerilerinin erken yaşlarda gelişimi gelecekteki akademik başarılarla da ilişkili olmaktadır (Walton, 2016). McClelland, Acock, Piccinin, Rhea ve Stallings (2013) araştırmalarında çocukların dikkat sürekliliğinin okul öncesindeki ve sonrasındaki okul başarısı arasındaki ilişkide, yapısal eşitlik modellemesinin sonuçlarına göre çocukların dört yaşındaki dikkat sürekliliğinin yedi yaşındaki başarı durumunu ve 21 yaşındaki matematik ve okuma başarısını önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalarında ayrıca dört yaştaki dikkat sürekliliği becerilerinin 25 yaşına kadar üniversiteyi tamamlama olasılığını matematik ve okuma gibi diğer akademik alanlardaki becerilere göre daha güçlü bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazındaki tüm çalışmalar değerlendirildiğinde son yıllarda önem kazanan farkandalık (mindfulness) temelli eğitim programlarının çocukların gelişim alanlarına önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Bu düşünceden yola çıkılarak FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine etkisini ortaya koymak amacı taşıyan bu çalışmanın alana önemli katkı sağlayacağı ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1- Deney ve kontrol gruplarının "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri", "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

2- Deney grubundaki çocukların "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri", "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

(Öğretmen Formu)"nden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3- Kontrol grubundaki çocukların "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri", "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"nden, aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Deney ve kontrol grubundaki çocukların "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri", "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"nden elde edilen son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

5- "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri", "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"ne ilişkin son test-kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

6-) "FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'na yönelik öğretmen görüşleri nedir?

7-) "FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'na yönelik araştırmacı gözlemleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma sosyal duygusal temelli öğrenme programlarına yönelik farkındalık oluşturmak açısından önem taşımaktadır. Farkandalık (mindfulness) uygulamaları ile dikkatin kontrol edilmesi, düşünce ve duygulara verilen yanıtların yönetilmesiyle dürtüler daha iyi kontrol edilebilir. Bu sayede çocuklar daha iyi kararlar alıp akıllıca seçimler yapabilir (Burdick, 2013 aktaran Zimmerman, 2018).

Farkandalık (mindfulness) uygulamaları bir kişinin kendisiyle daha fazla iletişim halinde olmasına ve kendini kontrol etmesine yardımcı olmaktadır. Küçük çocuklara farkandalık (mindfulness) eğitimi vermek, çocukların kendilerini daha iyi anlamasını kolaylaştırırken gelecekte bu becerileri kullanmalarına yardımcı olabilmektedir (Zimmerman, 2018).

Farkandalık (mindfulness) uygulamalarının sadece bireylerin düşünce ve duygularının doğasını değiştirmekle kalmadığı aynı zamanda nörobiyolojisini de etkilediği gösterilmiştir (Zimmerman, 2018). İnsanların dikkatlerini odaklama biçimleri, beyin yapılarını ve beyinlerindeki bağlantıları etkilemektedir. Farkandalığın (mindfulness), özellikle bilişsel

ve yansıtıcı farkındalıkla ilişkili olarak sinirsel yollar üzerinde etkileri bulunmaktadır (Siegel, 2007 aktaran Zimmerman, 2018).

Beyin gelişen ve değişen bir yapıdadır. Yaşantılar yoluyla kasıtlı olarak belirli kalıplara sokulabilir. Meditasyon yapan insanlar hakkındaki çalışmalar, farkandalık (mindfulness) egzersizlerinin beyin bağlantılarında özellikle de bir insanın başkalarıyla ne kadar iyi etkileşim kurduğu ve zor durumlara ne kadar iyi adapte olduğunu ciddi anlamda etkileyen gerçek değişimler yaratmaktadır (Siegel ve Payne Bryson, 2018).

Beynin değişebilirliğinin, eğitimciler için çok önemli sonuçları olmaktadır. Tekrarlanan deneyimler beynin fiziksel mimarisini değiştirmektedir. Donald Hebb'in "Hebb Aksiyomu" olarak bilinen bu kavramı özellikle nöronlar bir deneyime karşılık eş zamanlı olarak birbirine ateşlendiğinde, bu nöronların birbirine bağlandıkları ve bir ağ oluşturduklarını açıklar (Siegel ve Payne Bryson, 2018). Bu ağlar çok güçlü hale geldiğinde değiştirilmesi zor olabilir. Örneğin, bir kişi sıklıkla olumsuz düşünürse, beyninde olumsuz düşünmeye yönelik güçlü bağlantılar gelişecektir. Her durumda olumsuzluklara odaklanmaya eğilimli olacaktır. Nöroplastisite, bağlantıların değiştirilebileceğini ve daha sağlıklı kalıpların ve bağlantıların geliştirilmesine yardımcı olmak için farkandalık (mindfulness) uygulamalarının etkililiğini göstermektedir (Zimmerman, 2018).

Farkandalık (mindfulness) ile çocukların kazanacakları becerilerin onları hayatın zorlu koşullarıyla tanışmadan önce nasıl davranmaları gerektiğini keşfetmeleri açısından önem taşımaktadır. Fakat hayatın içinde pek çok çocuk, toplumsal hayatın beklentilerini karşılamakta zorlanmaktadır. Yapılan araştırmalar; uzun ve zorlayıcı duygu durumların bireyin sosyal, ahlaki ve duygusal gelişimini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Çocuklar yetişkinlere göre daha çok anda kalıp içinde bulundukları anın tadını çıkartmaktadırlar. Ancak kimi zaman çocuklar da günlük hayatın irili ufaklı problemleri ile karşılaşmaktadır. Bu süreci yönetme konusunda gereken desteği ya da eğitimleri almazlarsa küçük yaşlarda obezite, depresyon, anksiyete, hiperaktivite ve dikkat eksikliği gibi birçok davranış problemi ve ruhsal sorun ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu yüzden farkandalık (mindfulness) becerilerinin daha erken yaşlarda hayata kazandırmak bir erken müdahale olarak değerlendirilebilir (Atalay, 2020). Yoğun stres altında hızla gerileyen beyin fonksiyonları çocukların ilerleyen süreçlerde akıllıca karar vermesini engellerken duygusal

zekanın, olumlu benlik algısı ve başkalarıyla bağ kurabilme becerilerinin de zedelenmesine neden olmaktadır (Snel, 2016).

Farkandalık (mindfulness) eğitim programları çocukların dikkat ve odaklanma, dağılan dikkati geri toplayabilme becerileriyle yönetici işlev becerilerini; duyguları ifade etme, başkalarının duygularını anlama ve empati gösterebilme becerileriyle duygusal zekalarını; kendilerine karşı nazik ve kabullenici bir tutum içerisinde olmalarıyla benlik algılarının gelişebileceğini göstermektedir. Bu becerilerin okul öncesi yaşlarda kazanılması, geleceğin dünyasında büyük önem arz etmektedir.

Yaşanılan yüzyılda teknolojinin dijitalleşmesi, bilim dünyasındaki ilerlemeler, değişen değer yargıları ile birlikte çocukların ihtiyaçları da değişmektedir. Üstelik her şeyin bu kadar hızlı yaşandığı bir dünyada çocukların sabır, sebat, öz düzenleme gibi becerileri öğrenmeleri de giderek zorlaşmaktadır.

Çocukların geleceğin dünyasında ihtiyaç duyacakları becerilerle güçlendirilmeleri için gereksinimlerine cevap veren farklı eğitim programlarına ihtiyaçları vardır. "Farkandalık (Mindfulness) Eğitim Programı" uyaran bombardımanıyla kuşatılan bu çağda çocukların dikkatlerinin eğitilmesini sağlayan, çocuklara kendi kendini düzenlemeyi öğreten ve evrensel değer yargılarını geliştiren bir programdır. Bu nedenle bu araştırma çocuğun sahip olduğu zihinsel kapasiteyi kullanmasını kolaylaştıran, duygusal zeka, benlik algısı ve yönetici işlev becerilerini destekleyen psikososyal temelli eğitim programlarına alternatif bir eğitim programı olması adına önemlidir.

Ayrıca araştırma alanyazında çoğunlukla yetişkinlerle ve büyük yaş gruplarıyla çalışılan farkandalık (mindfulness) eğitimlerinin okul öncesi yaş gruplarına da uyarlanabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Araştırmada uygulanan eğitim programının çocukların kültürlerine özgü bir biçimde oluşturulmasıyla gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutması ve okul öncesinde sınırlı çalışılmış bir konu olan "FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın bu araştırmada çok boyutlu açılardan ele alınması alana katkı sağlaması önemlidir.

1.4. Varsayımlar

- Öğretmenlerin ölçme araçlarını objektif bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.
- Çocukların ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Burdur ilinin Bucak ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 aylık tipik gelişim gösteren 35 çocuk ile sınırlıdır.
- Araştırma ölçme aracı olarak kullanılan "*Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçekleri"*nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma ölçme aracı olarak kullanılan "*Demoulin Benlik Algısı Ölçeği"*nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmada yönetici işlevler dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği boyutları ile ve bu boyutları ölçen "*4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği(Öğretmen Formu)"* nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mindfulness: Dikkatin sürekli, amaçlı ve tarafsız bir şekilde şu ana yönlendirilmesi ile edinilen bir bilinç halidir (Kabat-Zinn, 2019).

Duygusal Zeka: Bireyin kendisinin ve diğer insanların hislerini tanıması, kendisini motive edebilmesi, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetebilmesi olarak tanımlanır (Goleman 2000).

Benlik Algısı: Benlik algısı, hayat deneyimlerinden edinilen olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin ve bilgilerin duygusal bir toplamıdır (Demoulin, 2000).

Yönetici İşlev Becerileri: Dikkati sürdürmeyi, hedefleri ve bilgileri akılda tutmayı, hemen yanıt vermekten kaçınmayı, dikkat dağınıklığına karşı koymayı, hayal kırıklığına tahammülü, davranışların sonuçlarını düşünmeyi, geçmiş deneyimleri yansıtmayı mümkün kılan becerilerdir (Zelazo vd.,2017).

BÖLÜM II.

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Farkandalık (Mindfulness) Kavramının Tanımları

Farkandalık (mindfulness), Buda'nın öğretilerinde kullandığı antik Pali dilindeki sati kelimesinden türetilmiştir. "Sati" kelimesi "hafıza" olarak tercüme edilir. Kelime, şimdiki anın farkındalığında neye dikkat ettiğimizi hatırlamak anlamına gelmektedir. Kavram ilk olarak İngiliz Çevirmen Rhys Davids tarafından 1881 yılında mindfulness olarak çevrilmiş ve 1910 yılında genel kabul gören bir norm haline gelmiştir (Levey ve Levey, 2018). Kavramı içeriğinin zengin olması nedeniyle Türkçe alanyazında birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde çevrilmiştir (Uzun ve Kral, 2021). Çatak ve Ögel (2010) farkındalık; Karacaoğlan (2015) bilgece farkındalık; Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) bilinçli farkındalık; Uzun (2020a) ise fark'andalık olarak çevirmiştir. Bu araştırmada farkandalık (mindfulness) sözcüğünün kullanımı tercih edilmiştir.

Kabat Zinn'e (2019) göre farkandalık (mindfulness), dikkatin sürekli, amaçlı ve tarafsız bir şekilde şu ana yönlendirilmesi ile edinilen bir bilinç hali olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımda ise farkandalık (mindfulness) şu anın gerçekliğine açık kalarak kişinin duygularının, düşüncelerinin ve duyumsamalarının herhangi bir kaçınma ve direnç göstermeksizin farkındalık düzeyinde olmasına izin vermektir (Germer ve Neff, 2020).

Bishop vd. (2004) ise iki bileşenden oluşan bir farkandalık (mindfulness) modeli tanımlamışlardır. Modelin ilk bileşeni dikkatin, mevcut deneyimde sürdürülmesi için düzenlenmesi, ikinci bileşen ise, kişinin şu an içerisindeki deneyimlerine meraklı, açık ve kabul içeren bir yönelimle yaklaşmasını içermektedir. Farkandalık (mindfulness) sürecinde deneyimin kendisini değiştirmek yerine kişinin deneyimle olan ilişki biçiminin değişmesi amaçlanmaktadır. Zihnin, kalbin ve bedenin bir bütün olarak mevcut ana getirilmesiyle anın

içerisindeki olumlu, olumsuz veya nötr olan tüm deneyimlerle nazik ve açık bir şekilde ilişki kurulmaktadır (Jazaieri ve Shapiro, 2017).

2.1.1.Farkandalık (Mindfulness) Felsefesi ve Uygulamaların Tarihçesi

Farkandalık (mindfulness) kökleri Budist felsefesine dayanan neredeyse 2.500 yıllık bir gelenektir. Mindfulness bir kavram ve uygulama olarak Budist meditasyon eğitiminin genel şemasında önemli bir yer tutmaktadır (Kang ve Wihitingham, 2010). Fakat farkandalık (mindfulness) felsefesi, mindful olma hali için gereken temel beceriler ve anlayışlar Hristiyanlık, Musevilik, İslamiyet gibi kadim dinlerde de bulunmaktadır (Thomas, Furber ve Grey, 2017; Parrot, 2008). Şimdiki şekliyle farkandalığın (mindfulness) herhangi bir dini inanış ve felsefe ile bağlantısı bulunmamaktadır (Atalay, 2020).

Batı'da ilk olarak ilk 1979 yılında John Kabat Zinn tarafından klinik psikoloji alanında Mindfulness Temelli Stres Azaltma programı olarak (MBRS) kullanılmıştır. Bu yöntem, hastalara bir dizi farkandalık (mindfulness) egzersizleri uygulayarak hastalıkların yaratmış olduğu fizyolojik ve psikolojik etkilerini nasıl yöneteceklerini öğretmek için tasarlanmıştır (Kabat Zinn, 1982; Miller, Fletcher ve Kabat-Zinn, 1995). Bu programın amacı kronik ağrıyı azaltmak ya da tedavi etmekten ziyade hastaların ağrıyla olan ilişki biçimlerini değiştirmektir. Sonrasında ise program stres, zorlayıcı anlar ve duygularla baş etmek için kullanılmaya başlanmıştır (Atalay, 2020).

Farkandalık (mindfulness), zihnin bilinçli bir şekilde, şimdiki ana getirilmesidir (Uzun, 2020b). Bunu yaparken ise kişinin nezaket, kabul ve merak gibi özellikleri içinde taşıması önemlidir (Alidina, 2019). Farkandalık (mindfulness) sadece şimdiki anı fark etmek ya da şimdiki zamanda yaşamak değildir. Anlaşılması gereken iki boyutu vardır. İlk boyut mevcut an içinde olanları fark edebilmek ikinci boyut ise fark edilen her şeyi karşılama şeklidir. "Farkandalık (mindfulness) mevcut anı bilinçli bir akıl; açık, sevgi ve şefkat dolu bir kalple algılamaktır" (Atalay, 2020). Farkandalığın (mindfulness) üç önemli adımı bulunmaktadır. Bunlar; *dikkat, niyet* ve *tutumdur*. Farkandalığın ilk adımı dikkattir. Dikkati odaklamak önemlidir. Fakat sadece dikkat etmek kişiyi istenilen amaca ulaştıramaz. Şimdiki anı fark etmek demek anın içinde hoşa giden veya gitmeyen her ne varsa fark etmeye niyet etmeyi gerektirir. Farkandalığın (mindfulness) son adımı olan tutum ise fark

edilenlerin nasıl bir tutumla karşılanacağını göstermektedir. Yargıları fark edebilmek, algılardaki geçmiş ve geleceğin etkilerini görebilmek, zor zamanlarda kişinin kendisine ve başkalarına şefkatli olabilmesidir (Atalay, 2019). Sonuç olarak kişi şimdiki anın bilinçli bir şekilde farkına vardığında yani mindful olduğunda, olup bitenler karşısında dürtüsel bir şekilde davranmak yerine düşünerek hareket eder. Böylece duygularını, davranışlarını ve düşüncelerini kabul edilebilir bir şekilde düzenleyebilir (Bravo, 2015).

Farkandalık (mindfulness), kişi o an ne yapıyorsa sadece onu yapmasını içermektedir. Örneğin rapor yazan bir kişinin, kendisini sıkıntıya sokmadan sadece rapora odaklanmasını gerektirmektedir. Rapor yazarken zihni ne zaman rapor yazmaktan başka bir düşünceye gitse ne düşündüğünü merakla fark edip o düşüncenin peşinden gitmeden ve kendisini eleştirmeden nazik bir şekilde dikkatini tekrar rapora verebilmesidir. Bu işlemi ise rapor yazarken dikkati her dağıldığında aynı şekilde yapabilmektir (Alidina, 2019).

Kimi insanlar diğerlerine göre daha fazla farkındalık halinde bulunabilirler. Fakat farkındalık düzeyi ne olursa olsun bu birtakım egzersizlerle geliştirilebilen bir beceridir. Birey günlük hayatın herhangi bir kısmında etrafında yaşananların farkında olabilir. Yaşadığı anların içerisinde kendisine sorduğu şu sorular: "*Kafam karışık mı, gelecekle ilgili kaygılarım var mı, şu duyduğum kavak ağaçlarının yapraklarının hışırtısı mı*?" hissettiklerini ve duyumsadıklarını fark etmesini sağlamaktadır. Kişinin anın içinde yaşamış olduğu bu bilinçlilik hali aslında farkandalık (mindfulness) anının kendisidir (Germer, 2020).

Farkandalığın (mindfulness) tersi ise dikkat vermemektir ve bu durum günlük hayatta sıklıkla yaşanmaktadır. İnsan zihni çeşitli şeylerle meşgul olduğu zamanlarda, düşündükleri, hissettikleri ve yaptıklarının farkında değildir. Otomatik pilota alınmış gibi verilen tepkiler neticesinde, tanıştırıldığı kişinin adını hemen sonrasında hatırlayamaması, araba kullanırken geçtiği yerleri fark etmemesi, aç olmadığı halde yemek yemeye devam etmesi gibi örnekler çoğaltılabilmektedir (Germer, 2020). Zihin doğası gereği dağılmaya ve daldan dala atlamaya müsaittir. Farkandalık (mindfulness) uygulamalarının amacı zihni boşaltarak hiçbir şey düşünmemek değildir (Selvili Çarmıhlı, 2020). Farkandalık (mindfulness) uygulamaları ile insanlar, zihnin kendine has çalışma prensiplerini öğrenip düşünce ve duyguları ile daha uyumlu ilişkiler kurabilmektedir (Germer, 2020). Farkandalık (mindfulness) sorunlardan kaçmak demek değildir. Aksine farkandalık (mindfulness), yeni bilgilere açık olmak, algıyı yapılandırmak için yeni kategoriler

oluşturmak, problem çözmede çoklu bakış açıları konusunda farkındalığın artırılması gibi birçok değişik sonuca yol açabilmektedir. Farkandalığın (mindfulness) kişide yarattığı his, yaşamı artan bir katılım ve uyanık bir şekilde yaşama halidir (Langer ve Moldoveanu, 2000).

Farkandalık (mindfulness) ön yargılara ya da herhangi bir karara bağlı kalmadan şu andaki farkındalıkla dikkatin bilinçli olarak kullanılmasıdır (Fitzgerald, 2019). Farkandalık (mindfulness) esasında gerektiğinde kullanılacak bir araç değil, dünyayı daha derinlemesine anlayabilmek için her gün yürünecek bir yol, bir yaşam tarzıdır (Hahn ve Weare, 2017 aktaran Fitzgerald, 2019). Farkandalık (mindfulness) felsefesini daha iyi anlayabilmek ve bu becerinin hayatın içerisinde nasıl kullanılacağını öğrenebilmek için farkandalık (mindfulness) tutumlarını bilmeye ihtiyaç vardır.

2.1.2. Farkandalık (Mindfulness) Tutumları

Şimdiki anın içerisinde fark edilenlerin nasıl bir tutumla karşılanacağı önemlidir. Bu tutumlar: başlangıç ruhu, sabır, akışına bırakmak, anda kalmak, şefkat, yargıları fark edebilmek ve kabuldür. Farkandalık (mindfulness) tutumlarına aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir (Atalay, 2020; Kabat Zinn, 2013).

2.1.2.1. Başlangıç Ruhu

Farkandalık (mindfulness) tutumlarından biri olan başlangıç ruhu, yeni bir işe başlayan acemi bir insanın zihni gibi taze, berrak, sevecenlikle dolu açık bir zihni temsil etmektedir (Suzuki, 2020). Başlangıç ruhu bir nevi, dünyayı duyularıyla keşfeden bir çocuğun gözüyle dünyayı görmeye çalışmaktır. Başlangıç ruhunda her an yeni, biricik ve sahip olunan tek andır (Alidina, 2019). Bu beceriyle birey geçmişte birçok kez dikkat etmeden yapmış olduğu şeyleri onları sanki ilk kez yapıyormuş gibi tam dikkat vererek yaptığında kaçırdığı birçok hoş deneyimi yeniden yaşama fırsatı sağlamış olur (Williams ve Pennman, 2020).

Başlangıç zihninde *biliyorum, başardım* gibi kelimeler yoktur. Başlangıç ruhu daima yeni baştan başlamak, yeni baştan görmek gibidir. Çünkü bireyin bir konudaki bilgisi, fikri ve görüşleri onun bilmediklerini fark edebilmesini güçleştirebilir. Kişi eğer bilmemenin farkındalığında olursa daha yaratıcı bir bakış açısıyla bütünü görebilir ve bildiklerinin, bilmediklerinin önüne geçmesine izin vermez (Kabat-Zinn, 2019).

2.1.2.2. Sabır

Sabır, olacak veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden beklemedir (TDK, 2011). Her şeyin bir vakti olduğunu kabul etmektir. Hayatın içinde uzun süreli olacak şeyleri beklemek bir yana kısa süreli şeyler için bile sabretmeyi becerebilmek giderek güçleşmektedir (Atalay, 2020). Sabır farkandalık (mindfulness) uygulamalarını yaparken işe yarayan önemli bir tutumdur. Farkandalık (mindfulness) uygulamaları yoluyla kişi kendi bedenine ve zihnine karşı sabır geliştirmeyi öğrenir. Birey, uygulamalar esnasında zihnin sürekli yargılayan ve geçmiş ile gelecek arasında gezinmelerini fark ettiğinde ya da bu zamana kadar yapmış olduğu egzersizler ile olumlu bir yol kat edemediğini gördüğünde kendisine karşı sabırsız olmaması gerektiğini bilerek kendisine karşı sabırlı olması gerektiğini hatırlatır. Hayatın her anını kabul edebilmeyi bazı hoş anlara ulaşmak için diğer anları aceleye getirmemeyi öğrenir. Sabır özellikle zihin hareket halinde olduğunda onun bu gezinme halini kabul etmek için yararlı bir nitelik olabilir. Sabırlı olmak, her ana tamamen açık olmak, onu tam olarak kabul edebilmek ve her şeyin kendi zamanında gelişebileceğini bilmektir (Kabat Zinn, 2013).

2.1.2.3. Akışına Bırakmak

Akışına bırakma tutumu, farkandalık (mindfulness) uygulamalarının esasıdır. Farkandalık (mindfulness) uygulamalarında, düşünceler, duygular, duyumlar meraklı bir şekilde gözlemlenir ve sonra bırakılır (Alidina, 2019). Bırakmaktan kastedilen, bir şeylerin kendinden uzaklaştırılması ya da sıkı sıkıya tutulan şeylerin bırakılmaya zorlanılması olarak düşünülmemelidir. Akışına bırakmak, bir şeylerin mevcut halleriyle var olmalarına müsaade etmeyi öğrenmektir. Özellikle bir şeylerin sonuca bağlanması konusundaki aceleci olan tavrı, takıntı haline getirilen istekleri fark etmek ve oluruna bırakabilmektir (Kabat Zinn, 2019).

Farkandalık (mindfulness) uygulamalarında bırakma tutumunu geliştirmek uygulama için temeldir. Uygulamalarda dikkat, içsel deneyimlere verilmeye başlandığında zihnin belirli bir düşünce, duygu ya da duruma tutunmak istediği fark edilir. İnsan zihni genel olarak hoşa giden duygu, durum ve düşünceleri uzatma ve orada kalma eğiliminde olurken hoşa gitmeyen duygu, durum ve düşüncelerden ise kurtulma ya da engelleme eğiliminde olur. Farkandalık (mindfulness) uygulamalarında geçmiş ve gelecek ile ilgili düşünceler ortaya çıktığında düşünceler bırakılır ve sadece izlenir (Kabat Zinn, 2013).

2.1.2.4. Anda Kalabilmek

Anda kalabilmek sürekli şimdiki zamanın içinde kalmak demek değildir. Farkandalık (mindfulness) uygulamalarının amacı geçmiş ve gelecek arasında gezinen zihni nazikçe fark etmek ve onu her defasında şimdiki ana getirebilmektir (Atalay, 2019). Zihin her gün yapılan belli davranışları alışkanlık haline getirerek günlük hayatı kolaylaştıran faydalar sağlamaktadır. Fakat hayatın kontrolü otomatik pilota verildiğinde günlük hayatın içinde pek çok şey farkında olmadan otomatik bir şekilde yapar hale gelinir. Farkında olmadan yemek yemek, yürümek, araba kullanmak bunlara örnek olarak gösterilerilebilir.

Farkandalık (mindfulness) ise bireye dikkatin, otomatik pilot tarafından dağıtıldığı anlarda bilinçli seçimler yapmayı hatırlatır (Williams ve Penman, 2020). Anda kalabilmek kulağa basit gibi gelmektedir. Fakat bunun için büyük bir çaba gerekmektedir. İnsan bedeni şimdiki zamanda olsa da, zihni geçmiş olayların, gelecek planlarının ve çeşitli duygu ve düşüncelerinin etkisi altındayken etrafında olup bitenlerle bağlantısını kaybetmektedir. Farkandalık (mindfulness) uygulamalarında işe yarayan bu tutum zihni, kalbi ve bedeni geçmişte olanlardan veya gelecekte olabileceklerden ziyade şu anda olanlarla birleştirmeyi amaçlar (Sitzman ve Watson, 2014).

2.1.2.5 Şefkat

Şefkat (compassion) sözcüğü Latince com-(birlikte) ve -pati (acı çekmek) köklerinden türetilmiş bir kelimedir. Şefkat, acı çeken bir insan karşısında kişinin acısını hafifletmek ya da sonlandırabilmek için kişinin sıcaklık, ilgi gibi duygularını harekete geçiren güçlü bir motivasyon kaynağıdır (Singer ve Klimechi, 2014). Şefkat, üzüntü ve zorlayıcı duyguları ve yaşantıları yok saymadan kabul edebilmeyi içermektedir (Atalay, 2020). Şefkatli olmak, yumuşak ya da zayıf olmak demek değildir. Şefkat; kişiye kendisinin ve başkalarının gelişimine ve esenliğine giden yolda ihtiyaç duyulan adımları atabilmek için gerekli olan nezaketi, desteği ve cesareti verir (Gilbert ve Choden, 2014).

Gilbert'a (2005) göre şefkatin üç şekli vardır: Birincisi bireyin diğerlerine karşı duyduğu şefkat, ikincisi diğer insanlardan bireyin kendisine karşı duyulan şefkat, üçüncüsü ise bireyin kendi kendine karşı duyduğu şefkat, diğer bir deyişle öz şefkattir (aktaran Atalay, 2019). Öz şefkatin üç ana bileşeni vardır. Bunlar: *kendine iyi davranmak (nazik olmak),*

ortak insanlık halini kabul edebilmek ve farkandalıktır (Germer, 2020). Kendine iyi davranmak, kendini yargılamanın tersidir. Bireyin eksiklik, yetersizlik ve hatalı taraflarına karşı sert ve acımasız bir tavır takınması yerine destekleyici, güven verici ve kabul edici bir tutum içerisinde olması demektir.

Öz şefkatin ikinci ana bileşeni olan ortak insanlık hali ise, tüm insanlar için yaşamda zorluklar olduğunu, insanların ortak benzer deneyimler yaşadıklarının bilincinde olmaktır. Ortak insanlık halinde olan bir kişi, acı veren zor durumlar yaşadığında bu olayın sadece kendi başına geldiğini düşünmez ve kendini diğer insanlardan soyutlamaz aksine acı çektiği anlarda başka insanlarla bağlantı kurmaya devam eder. Örneğin; kendisini bir konuda yetersiz hissettiğinde bu hissi yaşayan dünyadaki birçok insandan biri olduğunu kendisine hatırlatmaya çalışır.

Üçüncü bileşen olan farkandalık (mindfulness) ise öz şefkat için gereklidir. Farkandalık (mindfulness) egzersizlerinde nasıl ki gömülü bir şekilde öz şefkat var ise öz şefkatin içinde de mindfulness vardır. Farkandalık (mindfulness) bireyin kendisine karşı acımasız olduğu, ya da kendisini tecrit ettiği anları fark etmesini ve daha bilinçli seçimler yapabilmesi için adımlar atabilmesini sağlar (Germer ve Neff, 2020; Germer, 2020).

2.1.2.6. Yargılarımızı Fark Edebilmek

Farkandalık (mindfulness), kişinin kendi deneyimlerine karşı tarafsız bir tanığın duruşunu üstlenerek geliştirilebilir. Bunu yapabilmek için kişinin içsel ve dışsal deneyimlerini sürekli olarak yargılayıp tepki veren tarafını fark etmesi ve bu özelliğinden bir adım geri durmayı öğrenmesi gereklidir (Kabat Zinn, 2013). Zihin doğası gereği hemen hemen her şeyi etiketleme ve sınıflandırma eğilimindedir.

Kişinin deneyimlerini sınıflandırma ve yargılama alışkanlığı, bireyin farkına bile varamadığı ve çoğu zaman herhangi bir nesnel temeli olmayan otomatik tepkiler vermesine neden olur. Bu otomatik yargıların farkında olmak önemlidir (Atalay, 2020; Kabat Zinn, 2013). Otomatik yargılar zihne hükmetme eğilimindedir. Kişinin zihni tüm gün boyunca kendi yargılayıcı düşünceleri arasında gezinirken günlük yaşamında huzur bulması güçleşmektedir. Kişinin huzur bulabilmesi için yapması gereken şeylerden biri otomatik yargılarının farkına varabilmek ve onları belirli bir mesafeden gözlemleyebilmektir. Farkandalık (mindfulness) uygulamalarında, zihnin bu yargılayıcı tarafı ortaya çıktığında onu fark etmek ve kişinin o an kendisine sadece yargılayan tarafını gözlemlemesini

hatırlatması önemlidir. Böylece maksatlı olarak tarafsız bir tanığın duruşunu üstlenmesi daha kolay olacaktır (Kabat Zinn, 2013).

Yargılayıcı olmama hali, bireye geçmişteki ya da gelecekteki rahatsızlık veren durumlarını sürekli düşünmek yerine şimdiki ana odaklandığında sakinlik ve ferahlık getirecektir. Böylece birey otomatik olarak ortaya çıkan duygusal tepkileri yerine bir durumun olası pek çok yönünü görebilmesi kolaylaşacaktır. Bunun sonucunda ise daha fazla sakinlik ve duygusal istikrar elde edilmiş olacaktır (Zelazo ve Lyons, 2012).

Bu tutumun gelişebilmesi için bir diğer önemli hususta zihnin bir şeyleri yargıladığı fark edildiğinde bireyin yargılamayı hemen durdurmasına gerek olmadığıdır. Çünkü böyle yapmakta yargılamayı yargılamaktır. Bu durum ise yargılamadan kurtulmak yerine onu daha güçlü hale getirebilmektedir (Atalay, 2020).

2.1.2.7. Kabul Etmek

Kabul etmek, farkandalık (mindfulness) uygulamalarının en önemli tutumlarından biridir. Kabul etmek hoşa giden ya da gitmeyen her ne varsa eşit derecede açık olmaktır (Atalay, 2019). Bu tutum, yanlış anlaşılmaya açık bir tutumdur. Kabullenmek, her şeyi olduğu gibi hiçbir şey yapmadan pasif bir şekilde kabul etmek değildir. Kabul etmek, olayların ve durumların gerçek durumlarını görebilmek, problemlere akılcı çözümler üretebilmek ve gerektiğinde çözüm için harekete geçebilmek anlamına gelir (Kabat Zinn, 2019). Kabul etmek, kişiye bakış açısı kazandırır. Değiştiremeyeceği şeyler üzerinde bakış açısını değiştirerek ve her şeyin bir değişim içinde olduğunu kabul ederek olaylara daha geniş bir pencereden bakabilmeyi sağlar (Snel, 2016).

Kabul; bireyin duyumlarını, duygularını ve düşüncelerini bilinçli bir seçimle olduğu gibi anbean deneyimlemesidir. Kabul etmek çeşitli aşamalardan geçerek oluşmaktadır. Bu aşamalar; *kaçınmak, merak etmek, hoşgörü göstermek, izin vermek ve dost olmaktır* (Germer, 2020). Örneğin; fiziksel bir acı esnasında verilen doğal tepki acıdan kaçınmak olur. Çünkü acı hoşa giden bir deneyim değildir. Acıdan kaçınırken ve acıyla savaşmaya çalışırken acının kendisiyle birlikte duygusal bir acı daha hissedilir. Budizm felsefesinde bu durum *ikinci ok* olarak nitelendirmektedir. Mevcut acının üzerine eklenilen ikinci ok "Bu neden benim başıma geldi?", "Eski sağlığıma hiçbir zaman kavuşamazsam" gibi düşüncelerle çekilen acının şiddetini arttırmaktadır. Acıyı kabul edebilmek acının karşısında oluşan direnci azaltır ve böylece çekilen ıstırap hafifler (Alidina, 2019).

Farkandalık (mindfulness) olmayanın peşinden koşmak yerine daha fazla zihinsel istikrar, sakinlik, kabullenme, olanın takdir edilmesini sağlar. Böylece daha yüksek mutluluk ve refah seviyelerini beraberinde getirir (Weare, 2013).

2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Farkandalık (Mindfulness) Uygulamaları

Farkandalık (mindfulness) bireyin bedeni, kalbi ve zihni ile mevcut ana gelmesini amaçlayan; beden, zihin ve kalbin bir arada ve uyumlu birlikteliğinden doğan farkındalık halidir. Farkandalık (Mindfulness) felsefesinin erken çocukluk eğitiminde öne çıkan Steiner, Montessori, Vygostky gibi eğitimcilerin geliştirmiş olduğu yaklaşımlar içerisinde de hâkim olduğunu görebilmek mümkündür.

Waldorf Yaklaşımı'nın geliştiricisi Steiner, farkandalık (mindfulness) felsefesiyle benzer şekilde, dünyanın sadece maddesel olarak yaşanılmasının insanı özünden ve manevi değerlerinden uzaklaştırdığını savunmaktadır. Steiner'e göre her insanın *bütün* olabilmesi için zihni yetilerini farklı boyutlarda geliştirmesi gerekmektedir. Steiner, çocuğun bir *bütün* olarak gelişmesi gerektiğini savunur. Bu nedenle Waldorf okulları; çocukların kalp, akıl ve bedenlerinin gelişimine odaklanmaktadır (Ogletree, 1996; Whedon, 2007; Wessling, 2005; Williams ve Johnson, 2005 aktaran Kurtulmuş, 2019). Farkandalık (mindfulness) eğitimi de çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesini hedeflemektedir.

Uygulamalarda beden, düşünce ve duygu farkındalığı ile mevcut anın deneyimlenmesi amaçlanır. Yine önemli bir yaklaşım olan Montessori eğitim yönteminde duyuların eğitilmesi, yaşamın tüm alanlarında büyük önem teşkil etmektedir. Duyuları keskinleşen çocuk fiziksel dünya ile daha bilinçli bir temasa girerek nesnelerin özelliklerine daha dikkatli bir şekilde odaklanmaktadır. Montessori yaklaşımında dikkat süreleri az olan küçük çocukların zihinlerine odaklanılmasıyla, var olan enerjilerine daha uzun sürelerde yoğunlaşabilmeleri böylece çalışmalarından daha çok mutluluk duyabilmeleri amaçlamaktadır (Seldin ve Epstein, 2003 aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2014).

İçinde bulunulan ana ön yargısız bir biçimde maksatlı olarak dikkat etmekten doğan farkandalık (mindfulness) eğitimleri ile kişinin içinde var olan bilincin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Kabat Zinn, 2019). Farkandalık (mindfulness) egzersizleri ile dikkatlerinin odağını değiştirmeyi öğrenen çocuklar yeri geldiğinde bilinçli bir şekilde

zihinlerini susturup bedenlerini dinlemeyi öğrenirler. Böylece uzun süredir tuvaletini tuttuğunu, çok yemek yediğini ya da üzgün olduğunu fark edebilir. Bunu fak ettiğinde ise bedeninden gelen sinyallere bilinçli olarak gereken cevapları verebilir (Snel, 2016). Dikkat edilmeyen her şey bilincin dışında kalmaya mahkûmdur. Her insanın dikkatini kullanabilme şekli farklıdır. Dikkatin nasıl kullandığı yaşamın kalitesini belirlemektedir (Csikszentmihalyi, 2020).

Okul öncesi çağda çocuklar düşünürler, bir şeye dikkat edebilirler, hatırlayabilirler fakat düşünceleri, dikkatleri ve hafızaları fazla tepkiseldir. Dikkatlerinin odağı, gerçekleştirdikleri etkinlik ile ilgili ya da etkinlikten alakasız olabilir. Çocuklar zihnin araçları kullanmaya başladıklarında artık tepkisel öğrenenler olmaktan kurtulurlar. (Bodrova ve Leong, 2010).

Vygotsky'nin ileri düzey zihinsel araçlar olarak tanımladığı zihinsel işlevler; aracılı algı, odaklanmış dikkat, bilinçli bellek ve mantıksal düşünmeden oluşmaktadır. Farklılıkları ayrıştırabilmek ve her bir farklı nesneyi ya da durumu farklı bir sınıf içine dâhil edebilmek için aracılı algı becerisi gereklidir. Odaklanmış dikkat ise çok göz alıcı ya da çok dikkat çekici olmasa da dikkatin herhangi bir uyarana odaklanabilmesidir. Bilinçli bellek, bir şeyi hatırlamak için kullandığımız yöntem ve tekniklere denir.

Mantıksal düşünme ise mantık ve çeşitli stratejiler kullanarak zihinsel olarak problem çözme becerisidir. İleri düzey zihinsel işlevler birey tarafından kontrol edilebilir, maksatlıdır. Kullanımı düşünce ve tercihe bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle bir bilinçlilik hali vardır. Şimdilerde bu zihinsel süreçler *üstbiliş* (metacognitive) olarak ifade edilmektedir (Bodrova ve Leong, 2010).

Farkandalık (mindfulness) uygulamaları esnasında "üst bilişsel" düşünce süreçleri devreye girmektedir. Böylece kişiler düşünce ve duygularının esiri olmaktansa onlar arasına belli bir mesafe koyarak duygu ve düşüncelerini izleyebilme becerisini kazanmaktadır (Germer, 2020).

Vygotsky çocuklara gelişmekte olan yeteneklerini şekillendirmelerini sağlayacak yeni ve daha ileri düzey zihin araçları sağlanmasının çocukların gelişimlerini ileriye doğru götüren bir mekanizma olarak kabul etmiştir (Bodrova ve Leong, 2010). Bu noktada farkandalık (mindfulness) eğitimleri çocuklara, yaşadıkları çağın içerisinde en çok ihtiyaç duyacakları zihinsel araçları kazandırılabilir.

Farkandalık (mindfulness) her insanın içinde var olan bir kapasitedir. Farkandalık (mindfulness) uygulamalar ile geliştirilip güçlendirilebilir (Nhat Hanh, 2007). Eğitim alanında farkandalığa (mindfulness) olan ilgi ve çocuklar için farkandalık (mindfulness) eğitim programların sayısı son on yılda çarpıcı biçimde artmıştır (Jennings, 2016). Yetişkinler için uygulanan farkandalık (mindfulness) egzersizleri çocukların gelişim özelliklerine uygun bir şekilde çeşitli araştırmacılar tarafından uyarlanmış ve eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır (Zelazo ve Lyons, 2012).

Bu programlardan bazıları şunlardır: *Nezaket Müfredatı (Kidness Curriculum)* (Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2015); *Inner Kids* (Kaiser Greenland, 2010); *Mini Mind (Çocuk Zihin)* (Wood, Roach, Kearney ve Zabek, 2018); *Attention Academy Program (Dikkat Akademisi Programı)* (Napoli, Krech ve Holley, 2005).

Programların ortak özellikleri okul öncesinden sekizinci sınıfa kadar olan çocuklar için tasarlanmış olmalarıdır. Çocuklarla yapılan farkandalık (mindfulness) egzersizleri de tıpkı yetişkinlerle yapılan farkandalık (mindfulness) egzersizleri gibi benzer amaç ve içeriklere sahiptir. Programların ortak özellikleri; odaklanma, vücuttaki duyumları ve nefesi fark edebilme, dikkatli yürüme, yeme gibi etkinlikleri içermesidir.

Etkinlikler ayrıca çocukların nezaketli olma, empatik bakış açısı alma gibi toplum yanlısı davranışlarını da desteklemektedir (Thierry vd., 2016; Weare, 2013). Örneğin çocuklar için uyarlanan bir farkandalık (mindfulness) programında çocuklar hem iç (kendi duygu ve düşüncelerine yönelik) hem de dış (diğer insanlar ve çevre) kaynaklı farkındalıklarını geliştirmeye yönelik oyun, etkinlik ve eğitimlere katılmaktadır.

Çocuklara her oturumun başında ve sonunda kısa bir meditasyon çalışması için öğretmenler tarafından rehberlik yapılmaktadır. Bu uygulamalar esnasında grup halinde oturan çocuklar nefes almanın fiziksel hislerine odaklanır. Uygulama sırasında çocuklardan nefeslerine dikkat etmeleri istenmektedir. Örneğin, nefes alırken, nefeslerini vücutlarının neresinde hissettiklerini (örneğin burun, göğüs, göbek) farketmeleri söylenmektedir. Etkinlikler genellikle 8 hafta boyunca haftada iki kez 30 dakikalık etkinlikler boyunca gerçekleşmektedir (Thierry vd., 2016). Çocuklarla yapılan etkinliklerin süresi yetişkinlerle yapılan etkinliklerin süresine göre daha kısa olmaktadır. Etkinlikler somut deneyimlere dayanmaktadır. Her egzersiz sonunda yaşanan deneyimin sorgulanması üzerine daha az vakit harcanmaktadır (Weare, 2013).

Çocuklarla yapılan etkinliklerde üst biliş üzerine yapılan odaklanma egzersizleri (düşünceleri gözlemlemek, düşüncelerin gerçek olmadığını sadece birer düşünce olduğunun farkında olmak gibi) genellikle küçük çocuklar için kavraması zor olan egzersizlerdir. Bu nedenle bu egzersizlerin ilerleyen yaşlarda planlanması daha uygun olmaktadır (Weare, 2013). Yöntemler, materyaller ve etkinlikler daha hareketli, eğlence ve oyun odaklı olarak planlanmalıdır (Goodman ve Kaiser Greenland, 2017; Weare, 2013).

Çocukların uzun süre hareketsiz kalarak dikkatlerini sürdürmeleri zorlaştığında dans ve yoga hareketlerinden herhangi bir esneme hareketi etkinliklerde kullanılmaktadır (Kaiser ve Greenland, 2020 s.102). Çocuklarla yapılan farkandalık (mindfulness) egzersizlerinde eğitimciler yönergeleri basitleştirerek çeşitli materyal ve metaforlardan yararlanarak etkinlikleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir (Zelazo ve Lyons, 2012). Örneğin çocukların nefeslerini fark edebilmeleri için çiçek koklama, rüzgârgülüne üfleme, pinpon topunu hareket ettirme gibi etkinlikler yapılabilir.

Tüm bu etkinlikler boyunca öğretmenlerin kendi davranışları, çocukların gelişen farkındalık becerilerini kazanmaları için bir model olabilir. Öğretmenler gün içerisindeki birçok farklı deneyimi mindfulness becerilerini geliştirmek için bir fırsata çevirebilir. Örneğin yemek esnasında yedikleri yemeğin sıcaklığını, kıvamını, vb. fark etmeye ya da üzgün hissettiklerinde üzüntü duygusunu bedeninin neresinde hissettiklerini tanımlamalarına teşvik edebilir. Dokunma duyusuna yönelik farkındalıklarını arttırmak için, ellerinin arkasında tuttukları nesneyi incelemelerini nesnenin nasıl hissettirdiğine dair duyumlarına dikkatlerini verebilmeleri sağlanabilir (Zelazo ve Lyons, 2012).

Farkandalık (mindfulness) pratikleri; çocukların öğrenme kalitelerinin artması, yaşam kalitelerinin iyileşmesi, acılarla başa çıkıp, şefkat, anlayış ve barış geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Nhat Hanh, 2007). Farkandalık (mindfulness) uygulamaları çocukların duygusal acılarını anlayabilmek ve zorlu duyguların esaretinden kurtulup daha dikkatli tepki vermelerine yardımcı bir yol olarak görünmektedir. Çocuklar zor duygularla karşılaştıklarında genellikle o zorlu duygudan hemen kurtulma ve kaçınma eğiliminde olurlar.

Farkandalık (mindfulness) uygulamaları, acı veren bir deneyimden hemen kaçmak yerine o zorlu duygunun ve deneyimin çözümlenmesine yönelik adım adım yaklaşmayı içermektedir. Zorlu duygu ya da deneyimle karşılaşıldığında ilk adımda durmak veya yavaşlamak önemlidir. İkinci adımda vücudu sakinleştirmek gereklidir. Üçüncü adımda ise

hem içeride (kendi düşünce, duygu ve duyumları) hem dışarıda neler olup bittiğine bakılmalıdır. İlk üç adımı tamamladıktan sonra ise dikkatle ve nezaketle eyleme geçilmelidir (Goodman ve Kaise Greenland, 2017).

Çocuklar bu tür uygulamalar yoluyla zaman içerisinde duygularını düzenlemek için durup derin bir nefes alabilir, kendi kendiyle konuşarak kendini motive edebilirler. Olumsuz etkileşimleri yeniden değerlendirebilir. Örneğin zor bir gün geçiren arkadaşının verdiği tepkiyi normal kabul edebilir. Bazen de zorlayıcı duygularına fiziksel mesafe koyabilir. Öğle yemeği saatinde biraz yürüyüşe çıkabilir. Bir desteğe ihtiyacı olduğuna karar verdiğinde ise bir arkadaşı ile konuşarak sosyal bir destek alabilir (Tominey, O'Bryon, Rivers ve Shapses, 2017).

Duyguların düzenlenme sürecinde yönetici işlevlerinde rolü büyüktür. Çocuklar gelişim sürecinde ilerlerken çalışan bellek, engelleyici kontrol ve dikkatin esnek bir şekilde yer değiştirmesi olan bilişsel esneklik becerilerinde gelişim göstermeleri de önemli olmaktadır. Örneğin; bir okul öncesi eğitim sınıfında serbest oyundan sonra öğretmen, çocuklardan oyuncaklarını kaldırmalarını istediğinde çocuğun oyuna devam etme isteğini engelleyip oyuncağını kaldırabilmesi için engelleyici kontrol becerisi gereklidir. Ya da öğretmen, çocuklardan sanat projelerini bitirmelerini ve projeleri tamamlandıysa çember zamanına katılmaları gerektiğini söylediğinde çocuğun hangi aşamaları izleyeceğine karar verebilmesi için çalışma belleği becerisine ihtiyacı vardır.

Eğer bir çocuk sanat projesini bitirmeden çember saatine katılıyorsa bu tepkisini değiştirmek ve tekrar projesine dönmek zorunda kalabilir. O zaman ise bilişsel esneklik becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Yönetici işlev becerilerinin kullanılmasına yönelik bu tür durumlar eğitim ortamlarında sıklıkla yaşanmaktadır. Bu beceriler çocuğun akademik ve sosyal başarısını etkilemektedir (Wood vd., 2018). Okul tabanlı farkandalık (mindfulness) uygulamaları okul öncesi çocuklarının dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Lertladaluck, Suppalarkbunlue, Moriguchi ve Chutabhakdikul, 2021).

Farkandalık (mindfulness) egzersizlerine katılan çocuklar, dikkatlerini seçili bir nesneye odaklayabilmeyi, dikkatlerini dağıtan unsurları fark edebilmeyi ve dağılan dikkatlerini nazikçe tekrar tekrar seçili nesneye yönlendirebilmeyi öğrenmektedir (Thierry vd.,2016). Farkandalık (mindfulness) programları çocukların yönetici işlev becerilerinin

geliştirilmesine katkı sağlarken aynı zamanda duygusal zekâlarının gelişimini de katkı sağlamaktadır.

2.2. Duygusal Zekâ

Duygusal zeka kavramı ilk olarak 1990 yılında psikolog olan Peter Salovey ve meslektaşı John Mayer tarafından kullanılmıştır. Duygusal zeka, duyguların anlamlarını ve aralarındaki ilişkileri kavrayabilme tüm bu bilgileri kullanarak akıl yürütme ve problem çözebilme yeteneğini ifade eder. Duygusal zeka, duyguları algılayabilme, duyguları ve yaratmış olduğu hisleri özümseme, duyguları anlama ve duyguları yönetebilme kapasitesiyle ilgilidir (Mayer ve Salovey, 1997; Salovey ve Mayer, 1990 akt. Mayer, Caruso ve Salovey,1999).

Saarni (1999) Mayer ve meslektaşlarının duygusal zekâya bir kişinin içinde bulunan yetenek olarak yaptıkları vurgunun etik değerlerin ve kişinin kendi benliğinin duygusal işleyişi üzerindeki oynadığı rolü hafife aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca duygusal zekânın bir yetenek olarak görülmesinin duygusal olarak uyum sağlama süreci üzerinde gelişimsel süreçleri önemsizleştirdiğini öne sürmüştür.

Goleman (2000) ise duygusal zekayı, bireyin kendisinin ve diğer insanların hislerini tanıması, kendisini motive edebilmesi, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetebilmesi olarak tanımlamaktadır. Duygularını bilen ve onları yönetebilen, diğer insanların duygularını anlayıp onlarla etkili bir şekilde baş eden kişiler hayatın pek çok alanında geçerli olan sözsüz kuralları anlayabilme konusunda beceriklidirler. Duygusal becerileri gelişmiş kişiler yaşamlarını daha doyumlu ve etkili bir şekilde sürdürerek kendi verimliliklerini besleyecek zihinsel alışkanlıklar edinirler (Goleman, 2009).

2.2.1. Duygusal Zekâ Becerileri

Çocuklar duygularını fark ettiklerinde, duygularının nedenlerini anladıklarında, duygularını isimlendirdiklerinde, duygularını uygun bir şekilde ifade ettiklerinde ve duygularını düzenlemeyi öğrendiklerinde duygusal zekâları gelişmektedir (Brackett ve Rivers 2014). Duygusal zeka becerileri; duyguları tanıma ve ifade edebilme, duyguları anlama, duyguları yönetme, empati ve sosyal beceriler gibi bileşenlerden oluşmaktadır.

2.2.1.1. Duyguları Tanıma ve İfade Etme

Bireyin duygularının farkında olabilmesi duygusal zekânın önemli bir parçasıdır. Kişiler, ilk etapta duyguların zaten içlerinde var olduğunu ve bu duyguları zaten kolayca fark edilebildiklerini düşünebilirler. Ancak çoğu zaman bakıldığında insanların bir şey hakkında ne hissettiklerini pek hatırlayamadıkları ya da her şey olup bittikten sonra hissettikleri şeyi fark ettikleri görülmektedir (Goleman, 2009).

Kişinin iç dünyasındaki duygu ve düşünce durumlarını fark edebilmesi öz bilinç (öz farkındalık) olarak nitelendirilir. Öz bilince sahip zihin yaşananları gözlemler ve inceler (Kabat Zinn, 1994 aktaran Goleman, 2009). Duyguları tanımlayabilmek bireyin hissettikleriyle ilişkili olarak vücudundan gelen işaretler önemli bir ipucu olabilir. Örneğin; duruş, enerji seviyesi, nefes alma ve kalp atış hızı bireyin hissettiği duyguyu tanımlamasına yardımcı olmaktadır (Tominey vd.,2017).

Kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde tanımlamayabilmesi ve ayırt edebilmesi için kendisinin ve başkalarının duygularını doğru algılaması gereklidir. Bireyin çeşitli ipuçlarını kullanarak (beden dili, ses, görünüm, davranış vb.) diğer insanların duygularını tanımlayabilmesi, duygularını uygun şekilde ifade edebilmesi duygusal zekanın önemli bir bileşenidir (Bracekertt, Rivers ve Salovey, 2011).

2.2.1.2. Duyguları Anlama

Bebeklikten itibaren çocuklar, gülümseme, kaşlarını çatma, küçümseme gibi başkalarından gelen duygusal sinyalleri alarak davranışlarını buna göre ayarlamayı öğrenirler. Bir annenin elektrik prizine elini sokmaya çalışan bebeğini gördüğünde attığı çığlık, bebek için elektrik prizini korkutucu bir yer olarak öğrenmesini sağlarken (Whitherington, Campos, Harriger, Bryan ve Margett, 2010). Bu durumda annesinin duygusunu doğru anladığını ve uygun tepki verdiğini söyleyebilmek mümkün olmaktadır.

Duyguları anlayabilme becerisi temelde duyguları doğru şekillerde isimlendirmeyi, duygularının dilini anlamayı içermektedir. Duyguların ortaya çıkış nedenlerini yorumlayabilmek ise (örneğin; sevilen bir şeyi kaybetmek üzüntüye neden olabilir, bir başarı elde etmek mutluluk getirebilir gibi) daha ileri düzey duygu anlama becerileri arasındadır. Daha üst düzey duyguları anlama becerileri ise kendi duyguları ve başkalarının duyguları arasındaki geçişleri fark edebilmek (üzüntüden umutsuzluğa veya mutluluktan

üzüntüye geçiş gibi), ilişkili duyguları (örneğin; hayal kırıklığı üzüntüye yol açabilir) ve karmaşık duyguları fark edebilmeyi içermektedir (Bracekertt vd., 2011).

Bir başkasının duygularını anlayabilme becerisi, bireyin duyguları ifade etmeye yönelik sahip olduğu sözcük dağarcığı ile ilişkilidir. Duygulara ilişkin sözcük dağarcığı daha geniş olan bir çocuğun kendi duygusal deneyimini ifade edebilme ve bir başkasının duygusal deneyimini anlayabilme becerisi daha kolay olmaktadır (Buckley ve Saarni, 2006; Tominey vd., 2017).

Duyguları anlamak için gün içerisinde bireyin kendisine yönelttiği "Böyle hissetmeme neden olan ne?" şeklindeki sorular duygularını anlayabilmesine yardımcı olmaktadır. Gün boyunca duygular değişirken duyguların ortaya çıkış nedenlerini düşünmek bu duygulara yol açan şeyleri belirlemek duygulara karşı etkili bir tepki hazırlamaya ve duyguları yönetebilmeye yardımcı olmaktadır. Hoşa giden duyguların nasıl ortaya çıktığını anlayabilmek bireyin hem kendisi için hem de başkaları için bu duyguları bilinçli olarak daha sık yaşamasına yardımcı olmaktadır (Tominey vd., 2017).

2.2.1.3. Duyguları Yönetme (Düzenleme)

Duygular; dikkati çevreye yönlendirebilme, insanlarla sosyal ilişkiler geliştirebilme, davranışsal tepkileri oluşturabilme konusunda bireye büyük yararlar sağlamakla birlikte özellikle belirli bir durum için yanlış bir biçimde belirli bir yoğunluk ve süreye sahip olduklarında bireye zarar da verebilmektedirler. Bu nedenle böyle durumlarda duyguların düzenlenmesi gereklidir (Gross, 2014). Duygu düzenleme, bireyin amaçlarına ulaşmak için duygularının yoğunluğunu, ortaya çıkış hızını ve sürekliliğini izlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesinden sorumlu olan içsel ve dışsal süreçlerden oluşmaktadır (Thompson, 1994).

Duyguları düzenlemenin yollarını bulmak duyguların fayda sağlayan yararlı özelliklerini korurken zarar getiren yıkıcı özelliklerini sınırlandırmayı sağlar (John ve Gross, 2004). Duyguları düzenlemek için birçok farklı strateji kullanılabilir. Kendisini üzgün hisseden birinin sevdiği birisiyle konuşması veya yürüyüş yapması, gergin hisseden bir kişinin rahatlatıcı müzikler dinlemesi ya da eğlenceli bir şeyler izlemesi bu stratejiler arasında yer alabilir (Gross, 2014). Duygu düzenleme üzerinde kültürel bağlamında etkisi olmaktadır.

Çocuklara, toplumsal kurallar aracılığıyla duygularını ne zaman saklaması, maskelemesi ve kontrol etmesi gerektiği iletilebilir. Bu tür toplum kuralları doğrudan aile, okul, dini kuruluşlar aracılığıyla veya dolaylı olarak medya yoluyla iletilebilir (Fox ve Calkins,

2003). Fakat duyguları yönetmek demek, duyguları bastırmak ya da o duyguyu hiç yaşamamış gibi yok saymak demek değildir.

Duygular ancak fark edilerek kontrol edilebilir ve düzenlenebilir bir hale gelir. Üzüntü duygusunun kontrol edilememesi depresyonla, endişe duygusunun kontrol edilememesi kaygı problemleriyle, öfkenin kontrol edilememesi ise saldırgan davranışlar ile bağlantılıdır. Şiddetli bir duygunun ayarlanamaması duyguların yönetilemediğini gösterirken, öfke duyulması gereken yerde hiç öfke duymamak da bireye fayda getiren bir şey değildir. Tüm duygular sağlıklı ve işlevseldir. Fakat duyguların yoğunluğunun düzenlenebilmesi ve bağlama uygunluğu önemlidir (Selçuk ve Dorman, 2022).

Yaşamın ilk yedi yılında çocukların başarması gereken pek çok duygu temelli gelişimsel görevler vardır. Bunlar: engellenmelere karşı göstermiş olduğu tolerans, diğer insanları sevimli bulma ve onlarla vakit geçirmekten hoşlanma, tehlikeyi fark edebilme, kaygı ve korku ile başa çıkma, kabul edilebilir davranış sınırları içinde kendini savunabilme, makul süreler içinde yalnız kalmaya hoşgörü gösterebilme, öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyon ile arkadaşlıkların gelişimidir.

Tüm bu gelişimsel görevler duyguların düzenlenmesini içerir (Cole, Michell ve O' Donnell Teti, 1994). Bu nedenle bebeklik ve çocukluk duygu düzenlemenin gelişimi için önemli bir dönemdir. Bu dönem; mizaç, beynin frontal loblarının gelişmesi, sosyal çevre gibi faktörlerinin biraraya gelerek duygu düzenlemede yetişkinlikte görülen bireysel farklılıkların temellerinin atıldığı bir dönemdir (John ve Gross, 2004). Bakım verenler çocukların duygusal tepkiselliklerinin düzenlenmesinde çevreyi düzenleyerek veya yapılandırarak çocuklara destek olurlar.

Küçük bir çocuğun uyaran durumlarına tepki verme şekli (duygu türü ve sıklığı) dışardan gelecek müdahaleler için fırsat yaratır. Bebeklerinin sıkıntısına tepki veren ebeveynlerin yapmış oldukları müdahalenin şekli ve başarısı bebeğe sonraki süreçlerde duygu kontrolü için bir temel sağlamaktadır (Fox ve Calkins, 2003). Yaşamın ilk aylarında bebeklerin duygularını düzenleme becerileri çok sınırlıdır bu nedenle bebeğin duygularının yoğunluğunu azaltmak için bakım verenin yapacağı sakinleştirme müdahaleleri (kucağa almak, dikkatini başka bir noktaya çekmek, vb.) önemlidir (Berk, 2020).

Gelişimle birlikte bir çocuk duyguları anlama, ifade etme ve duygusal uyarılmaları düzenlemenin kişilerarası ilişkileri kolaylaştırdığını öğrenmeye başlar. Duygusal zeka becerileri gelişen bir çocuk akranlarıyla ara sıra anlaşmazlık yaşasa da arkadaşlık kurmayı

başaracaktır. Spor karşılaşmalarındaki yenilgileri karşısında hemen pes etmek yerine kazanmak için ısrarlı olacaktır. Öfke, hayal kırıklığı, üzüntü gibi duyguları yaşamasına rağmen bu zor duygularını yönetebilirse kişisel amaçlarına odaklanabilecek, karşısına çıkan problemleri çözecek gücü kendisinde bulabilecektir (Buckley ve Saarni, 2006).

2.2.1.4. Empati

Empati, bir başkasının yaşamış olduğu duygusal deneyimi hissedebilme ya da hayal etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Decety ve Holvoet, 2021). Bir diğer tanımda ise empati, başkalarının duygularını hissetmek ve paylaşmak onların bakış açısını anlayabilmek anlamına gelmektedir (Ninivaggi, 2017). Empati zor durumda olan birine yardım etmek için kişiyi harekete geçirebilme potansiyeli olan psikolojik bir güçtür (Mcdonald ve Messinger, 2011).

Empatinin davranışsal belirtileri çok erken yaşlarda ortaya çıkar. Örneğin, özgecil yardım etme gibi olumlu sosyal davranışların erken çocuklukta ortaya çıktığına dair ikna edici kanıtlar bulunmaktadır. Bir yaşından küçük bebeklerin zor durumda olan birini teselli etmeye başladığı, 14-18 aylık çocukların, herhangi bir ödül beklemeksizin diğer insanlara kendiliğinden yardım etme davranışları sergilediği bilinmektedir (Warneken ve Tomasello, 2009 aktaran Decety, 2011).

Çocuklar üç yaş civarlarında, başka birinin sıkıntısıyla ilgilendiklerini yüz ifadeleri ile ya da sözel ifadeler ile gösterebilirler. Ayrıca başka birinin sıkıntısını gidermek için empati ile ilişkili çeşitli yardım etme davranışları içerisinde bulunabilirler (Mcdonald ve Messinger, 2011). Çocuklar başkalarının bakış açısını fark etmeye başladıkça ve diğer insanlarının kendilerinden farklı ihtiyaç ve istekleri olduğunu gördükçe benmerkezci bakış açısından kurtulmaya başlar (Main ve Kho, 2020).

Empatinin gelişimi yaşamın erken dönemlerinde başlamış olsa da empatinin gelişimi ile ilişkili olan nöral süreçlerin erken yetişkinliğe kadar gelişmeye devam ettiği görülmektedir (Greimel vd., 2010). Diğerinin psikolojik durumunu ayırt edebilme ve ona göre bakış açısı alabilme durumu olan empati çocukların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunabilir (Santrock, 2016).

Empati eksikliği ile çeşitli psikopatolojilerin, yıkıcı davranış bozukluklarının ilişkili olduğu bilinmektedir (Decety, 2011; De Wied, De Wied ve Boxtel, 2010). Örneğin; psikopatları diğer suçlulardan ayıran en önemli özellik empati eksikliği olarak nitelendirilen kurbanları

için suçluluk, pişmanlık gibi herhangi bir endişe duymamalarıdır (Decety, 2011). Genel olarak empatinin (paylaşma, rahatlama, yardımlaşma, başkalarını önemseme gibi) prososyal davranışları arttırdığı saldırganlığı engellediği düşünülmektedir (Decety ve Cowell, 2014). Saldırgan davranışlarının sonucunda karşı tarafta yaratılan sıkıntıyı gözlemleyebilen ve hissedebilen bireyler için empati saldırganlığı önleyici olmaktadır (De Wied vd.,2010). Bu durum ise hem karşı tarafı hemde bireyi saldırganlığın yıkıcı etkilerinden korumaktadır.

Başkaları için endişe duyan çocukların kişilerarası ilişkilere duyarlılıkla ve anlayışla yaklaşmaları beklenir. Bu çocukların diğerlerinin iyiliğinden kendilerini sorumlu hissetmeleri ve başkalarının yararına olacak şekilde davranmaları nispeten olasıdır. Buna karşılık empati ve sempati eksikliği gösteren çocuklar akran ilişkilerinde sorunlu davranışları ve zorbalığı artırabilir ve daha ciddi problem davranışlar için risk altında olabilirler (Spinrad ve Eisenberg, 2017).

2.2.1.5. Sosyal Beceriler

Yaşamın ilk yılları sosyal etkileşimlerin başlangıcı için önemli yıllardır. Bebekler sosyal olarak doğarlar. Bakım verenlerin sevgisi ve ilgisiyle konuşmayı da öğrenen bebekler giderek daha çok soyalleşmeye başlarlar. Çevresindeki insanları izler ve dinlerler. Dikkat edilmesi için gösterilen bir nesneye ilgiyle bakabilirler ya da dikkatlerini çeken bir nesneyi işaret ederek gösterebilirler. Kardeşleri ve arkadaşlarıyla vakit geçirdikçe sosyal deneyim ve beceriler kazanmaya başlarlar (Lindon, 2011).

Çocukların erken çocukluk döneminde kazanması gereken sosyal beceriler; öğretmenler ve akranları ile destekleyici bağlar kurabilme, sınıf arkadaşları ile olumlu etkileşimler kurabilme, işbirliği yapabilme, dinleme, çatışmaları yapıcı bir şekilde çözebilme, anlaşabilme ve uzlaşabilme, kurallara uyma gibi becerilerdir (Berk, 2020; Mathieson, 2004).

2.2.2. Farkandalık (Mindfulness) ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Duyguların düşünceler ve davranışlar üzerinde etkisi vardır (Alidina, 2019). Bireyin duyguları sağlıklı, akıllıca ve etkili kararlar almasını engellediğinde duygusal olarak zekice davranışların ortaya çıkması zordur. Örneğin, endişeli bir kişinin endişe duygusunun sağlık

kontrolüne gitmesini engellemesi, arkadaşına çok kızan birinin ona vurması gibi davranışlar duygusal olarak zekice olmayan davranışlardır.

Duygusal zekâya sahip olmak, duygusal olarak zekice davranışlar sergilemek için önemlidir. İnsanların duyguları işleme ve bu duygularını etkili şekilde yönetebilme becerisi olarak tanımlanan duygusal zekâ, insanların potansiyellerini ifade ederken, duygusal olarak zeki davranış (emotionally intelligent behavior), insanların duygularının ve duygu yüklü düşüncelerinin varlığında gerçekte ne kadar etkili davrandıklarını ifade etmektedir (Ciarrochi ve Blackledge, 2006).

Birey kendi duygularının farkına varamadığında, tepkisel davranma eğilimi daha fazladır. Kişinin öz farkındalığı ne kadar az olursa duygular üzerindeki kontrolü de o kadar az olmaktadır. Öz farkındalık, kişinin içsel ve bedensel durumlarını gözlemlemesi ile gelişebilmektedir. Bedenden gelen işaretlerin farkında olarak bedenle iletişim içerisinde olmak farklı durumlar içerisinde nasıl hissettiğimizi anlamak için bilgilendirici olabilir (Bahman ve Maffini, 2008).

Farkandalık (mindfulness) egzersizlerinde çocukların değişen duygu durumlarında bedenlerine, nefeslerine dikkat etmelerini kolaylaştıracak egzersizler oyunlaştırarak yapılmaktadır. Öfkeliyken ya da heyecanlıyken nefesini gözlemlemesi ve çizmesi, öfkeliyken ya da mutluyken bedenindeki değişiklikleri fark etmesi çeşitli etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Farkandalık (mindfulness), bireyin duygularını kabul etmesine ve duygularına bilinçli bir şekilde dikkat ederek yargılamadan gözlemlemesine yardımcı olmaktadır (Alidina, 2019). Farkandalık (mindfulness) uygulamalarında duyguların ortaya çıkışı gözlemlenir ve duyguların bedende yaratmış olduğu hislere odaklanılır. Zorlayıcı duygular ile özdeşleşmeden bedende ortaya çıkardıkları deneyimler üzerinde yoğunlaşmak duyguları düzenlemeye yardımcı olmaktadır (Atalay, 2019).

Farkandalık (mindfulness) için dikkatin niteliği ve kişinin tarafsız bakış açısı önemlidir. Bu bakış açısı çocukların duygularıyla özdeşleşerek “Ben utangacım.” demek yerine “Utanmış hissediyorum.” diyerek duyguyu gözlemlemesine yardımcı olmaktadır. Çocuklar duygularla özdeşleşme ile duyguyu gözlemleme arasındaki farkı anladığında bir duygunun mutlaka onun kim olduğunu yansıtmadığını sadece şu an olup bitenler hakkında nasıl hissettiğini yansıttığını anlamaya başlayabilir (Goodman ve Kaise Greenland, 2017). Bu

ise zorlayıcı duygularının kontrolünü sağlamak ve sağlıklı benlik gelişimi için önemli olmaktadır.

Farkandalık (mindfulness) duygu düzenleme stratejilerinden biri olan kişinin üst farkındalığını (meta awareness) geliştirmede, tekrarlayan duygu ve düşüncelerini tespit edip, bozmada etkilidir (Gross, 2014). Gross (2014) farkanda (mindful) duygu düzenleme sürecini açıkladığı modelinde; bireyin, bilinçsiz duygusal tepkileri yerine, dikkatini ön yargısız bir şekilde şimdiki ana getirmesiyle mevcut an içindeki duyumlarına odaklanarak, otomatik ya da alışılmış tepkiler vermek yerine yeni değerlendirmeleri yapabilmesine yardımcı olabileceğini öne sürmektedir. Böylece durumun kendine has taleplerine uyumlu ve uygun yanıtlar/tepkiler üretilebilmesine, bu dikkat verme işlemin tekrar tekrar yapılmasıyla da alışılmış otomatik tepkilerin yok edilmesine yardımcı olabileceğini öne sürmektedir.

Farkandalık (mindfulness) egzersizlerinde, zihnin içinden geçen düşünceleri kişisel olarak algılamadan ve kafasının içinde yarattığı gerçeklik öykülerine inanmadan düşüncelerinin içinde kaybolmadan belirli bir mesafeden düşüncelerini merakla, tarafsız bir bakış açısıyla izleyebilme becerisi kazanılmaktadır (Kabat-Zinn, 2019). Böylece bireyler, düşünce ve duygulara ani tepkiler vermek yerine vereceği tepkiyi seçebilmeyi öğrenir (Willard, 2006).

Dikkatli ve bilinçli bir şekilde anın içinde olma alıştırmaları yapılırken çocuklar durmayı, nefesini farketmeyi öğrenirler. Yaptıkları her şeyi sevgi dolu bir dikkatle yapmayı öğrenirler. Duygularını bastırmak yerine ifade edebilmeyi öğrenirler. Böylece hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlamaya başlarlar (Snel, 2016). Örneğin, çocuklara verilebilecek farkandalık (mindfulness) temelli şefkat eğitimlerinde huzursuz olmanın ve bazen mutsuz olmanın günlük yaşam deneyimlerinin doğal bir parçası olduğu dil ve drama etkinlikleriyle kazandırılabilir. “Deneyimlemekten çok hoşlanılmayan duygular (üzüntü, kızgınlık, vb) karşısında neler yapılabilir? Neden bazen bu duygular hissedilir?” şeklindeki sorularla öz farkındalıkları arttırabilir. Bu tür duyguları deneyimlemenin hayatın doğal bir parçası olduğunu fark etmeleri sağlanarak çocukların hayatın içinde yaşamış oldukları gündelik streslerinin hafifletilmesine yardımcı olunabilir (Nguyen, Garnett, Balsamo ve Brady, 2021).

İyi gelişmiş duygusal zeka becerilerine sahip bir kişi, algılanan tehditler ve kendi kendini baltalayan tutumlarla meşgul olmak yerine, yeni bilgiler toplamak, yeni içgörüler edinmek

veya yeteneklerini daha da geliştirmek için kaynakları seferber edebilir (Buckley ve Saarni, 2006).

Çocuklar zorlayıcı duygular yaşadıklarında bu duygunun kalıcı olduğunu düşünebilirler. O duygunun içerisine sıkışıp kaldıkları için tepkisel bir şekilde davranıp yıkıcı davranışlar içerisinde bulunabilirler. Farkandalık (mindfulness) uygulamalarında ise duyguların gelip geçici olduğunu somutlaştırılmış etkinlikler aracılığıyla fark etmeye başlarlar (Goodman ve Kaise Greenland, 2017).

Farkandalık (mindfulness) uygulamaları ile tanışan çocukların etkinlikler aracılığıyla duygularını tanımlayabilmeleri, duyguların bedende yaratmış olduğu değişiklikleri fark edebilmeleri ve tüm duyguların geçici olduğunu anlamaları kolaylaşmaktadır. Çocukların duyguları üzerindeki geliştirmiş oldukları farkındalık becerileri ise duygularını düzenleyebilme sürecine yardımcı olmaktadır. Çocukların duygularını düzenleyebilmeleri diğer insanlarla ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini de olumlu yönde geliştirmektedir. Kendi duyguları üzerinde farkındalığı olan bir çocuğun diğer insanların duygusal süreçlerini anlama becerisi de zaman içerisinde gelişeceğinden empati ve sosyal becerileri de beraberinde gelişecektir. Dolayısıyla farkandalık (mindfulness) uygulamaları çocukların duygusal zeka gelişimleri desteklenmektedir.

2.3. Benlik Algısı

Benlik imgesi; bireyin kendi fiziksel ve bilişsel özelliklerini bilmesi ve tüm bunların farkında olmasıdır (Kızıltepe, 2020). Bebekler doğumdan sonra kendilerini çevrelerinden ayrı olarak algılayabilir haldedirler. Bebeğin kendisine dokunduğunda verdiği tepkiler ile başka bir kişinin ona dokunduğunda verdiği tepkiler birbirinden farklıdır. Diğer insanlar dokunduğunda daha refleksif ve belirgin tepkiler veren bebek, kendisine dokunurken daha farklı ve daha az tepki vermektedir (Rochat ve Hespos, 1997 aktaran Santrock, 2016).

Bebeklerin etraflarındaki nesnelerin ve kişilerin özerk ve sabit bir varlığa sahip oldukları bilgisi, benliğin de ayrı ve kalıcı bir varlık olarak ortaya çıktığına işaret etmektedir. (Berk, 2020). Çocukların öz- farkındalıkları güçlendikçe benliğin kendine özgü özellikleri üzerine dikkat etmeye başlarlar. Böylece kendilerini tanımladıklarına inandıkları davranışları, tutumları, yetenekleri ve değerleri geliştirmeye başlarlar (Berk, 2020). Çocuklar, erken çocukluk döneminde benliklerine ilişkin çeşitli tanımlamalar yapabilirler. Bu tanımlamalar

daha çok oynadıkları oyun faaliyetleri, bedensel özellikleri ve sahip oldukları maddi unsurlarla ilgilidir (Santrock, 2016).

Örneğin; üç-dört yaşındaki bir çocuk "Ben üç yaşındayım, erkeğim, mavi gözlerim var." gibi bir dizi bilişsel ve fiziksel yetkinliklerini sıralayabilir. Kendileriyle ilgili zamansal olarak gerçekçi öz değerlendirmeler yapabilirler. Bir yıl önce yaptıkları bir beceriyi şimdiki yaşlarıyla gerçekçi bir şekilde karşılaştırabilirler. Fakat bilişsel olarak sosyal karşılaştırma yapabilme yeteneklerinden yoksun oldukları için kendilerine ilişkin öz bildirimleri aşırı olumlu olabilir. Bu nedenle gerçek benlikleri ve ideal benlikleri arasında ayrım yapamayabilirler. Başkalarının eleştirel görüşlerini dikkate alarak güçlü ve zayıf yanlarını dengeli bir şekilde göremeyebilirler. Fakat bu dönemin gelişimsel sınırlaması gibi gözüken bu durum aslında gerçekçi olmasada çocuğun olumlu benlik algını sürdürdüğü ölçüde koruyucu bir faktör olarak hizmet edebilir. Çocuğun kendisiyle ilgili bu olumlu görüşleri öğrenme deneyimlerine karşı daha motive olmuş, yeterli ve öz güvenli hissetmesini sağlayabilir (Harter, 2012).

Beş-altı yaşlarındaki çocuklar bir kişinin aynı anda hem olumlu hem olumsuz niteliklere sahip olamayacağını düşünürler (Harter, 2012). Yedi yaş civarında ise kendilerini bütünsel olarak değerlendirebilirler. Bu nedenle bu yaş öncesinde kendileriyle ilgili bir konuda olumsuz bir benlik algısı oluştururlarsa bunu tüm alanlara genelleyebilirler ya da bir alanda başarılı iseler kendilerine ilişkin olumlu bir benlik algısı oluşturup kendilerini tüm konularda başarılı olarak düşünebilirler (Kızıltepe, 2020).

2.3.1. Benlik Algısını Etkileyen Etmenler

Sosyal bir yapı olarak benlik çocuğun içine doğduğu aile ortamında ve kişilerarası ilişkilerin içinde gelişmektedir. Çocuğun çevresiyle yaşadığı sosyal deneyimler benliğin içeriğini ve değerini belirlemektedir. Çocuklar başkalarının kendilerine yönelik bakış açılarını anlamaya başladıkça bu değerlendirmeleri içselleştirirler. Aile içerisinde beslenme, onay ve ilgi ihtiyaçları zamanında karşılanan bebeklerin benlik inşaları olumlu yönde olurken, reddeden, cezalandırıcı veya ihmal edici muameleye maruz kalan bebeklerin benlik imajları olumsuz olacaktır (Harter, 2012).

Çocuğun okul hayatına başlamasıyla benlik gelişimine öğretmenler ve arkadaş çevresi de eklenmektedir. Çocuk bu yeni girdiği ortamdaki kişilerin ona karşı olan davranış ve tutumlarından kendisine ilişkin fikirler edinir. Başarılı olup olmadığı, arkadaşları

tarafından kabul edilip edilmediğine dair yeni bilgiler edinmektedir. Okulda öğretmenlerin çocuklara çeşitli isimler takması, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmaları çocukların kendilerine ilişkin olumsuz bir algı oluşturmalarına sebep olabilir. Çocukların benlik imgelerini olumlu yönde inşa edebilmek için onların çeşitli etkinlikleri deneyimlemesi gerekmektedir. Hep aynı estrümanı çalmaya çalışıp başarısız olan bir çocuk kendisini tüm çalgıları çalma konusunda başarısız olarak değerlendirebilir. Bu nedenle çocukların ne kadar farklı deneyimlerle tanışmalarını sağlanırsa çocuklar muhakkak başarılı olacakları bir alan bulacaklardır (Kızıltepe, 2020).

Eğitim ortamlarında çocukların benlik saygısını arttırmaya yönelik eğitimciler çeşitli yollara başvurabililer. Bunlar; başarma duygusunu tadacakları öğrenme ortamlarının oluşturulması, çocukların kendilerini olumlu bir şekilde değerlendirmelerini teşvik etmek olabilir. Ayrıca okullarda farklı etnik yapıya mensup çocukların kendi kültürlerinin öne çıkan güçlü yanları ve gelenekleri düzenli olarak vurgulanabilir. Ek olarak çocukların benlik algılarını olumlu yönde güçlendirmek için sadece bireysel yeteneklerini değil aile, arkadaşlar tarafından önemsenme ve bir gruba ait olma duygularına da önem vermeleri sağlanabilir (Trawick- Smith, 2019).

Çocuğun hayatındaki önemli kişiler, çocuğun gerçekten kim olduğuna, onu tanımlayan niteliklerin neler olduğuna bakarak gerçek benliğinin oluşmasına destek sağlarsa çocuk gerçek bir benlik imajı geliştirebilir. Aksi durumda başkalarının fikirlerinin içselleştirilmesine bağımlı bir benliğin inşası kişinin kendi gerçek benliğinden uzaklaşmasına neden olabilir. Çocuklar bu kişilerden onay alma pahasına kendi öz benliklerinden uzaklaşmaya başlayabilirler (Harter, 2012). Bu nedenle gerek ailelerin gerekse öğretmenlerin çocukları iyi tanıması, çocukla sağlıklı bir iletişim içerisinde olmaları ve onları oldukları haliyle kabul edebilmeleri benlik algılarının olumlu yönde gelişimi için önemlidir (Ural, 2020).

2.3.2. Benlik Algısının Gelişimsel Süreci

Okul öncesi dönem olumlu benlik algısının gelişiminde kritik öneme sahiptir. Örneğin; Erikson'a göre sıfır bir yaş arasında çocuğun temel güven kazanımı yaşamsal kişiliğinin ve kimlik duygusunun temel unsurlarıdır. Bu dönemde, fiziksel ve duygusal ihtiyaçları ilgi, sevgi ve tutarlılıkla karşılanan bebekler kendilerine ve bakım verenlerine güvenmeyi

öğrenirlerken ihtiyaçlarına duyarsız ve ilgisiz kalındığında bebek güvensizlik ve değersizlik duygusu yaşamaktadır (Gander ve Gandiner, 2015).

Kendine güveni olan bebek, dünyayı hoş ve isteklerinin karşılandığı bir yer olarak düşünür. Dünyayı keşfetme konusunda kendine güveni vardır. Güvensiz bir bebek ise diğerlerinin iyiliği ve şefkatine güvenemez insanlardan ve nesnelerden kendini geri çekerek korumaya çalışır (Berk, 2020).

İki üç yaşlarına gelindiğinde ise çocuklar, fiziksel ve psikolojik gelişim olarak daha bağımsız hale gelmeye başlamaktadır. Bu durum ise benlik gelişimi için yeni ihtimaller yaratmaktadır (Miller, 2008). Bu yaştaki çocukların kendilerinin bir şeyler yapmak istemeleri ve bunda diretmeleri benliklerinin gelişmeye başladığının işaretidir (Berk, 2020).

Ancak aynı zamanda ayrılık kaygısı, başarısız olma gibi çeşitli korkular yaşamaktadır. Bir önceki dönemde temel güven yetersiz bir biçimde kazanılmış ya da kaybedilmişse ya da çok kontrolcü bir anne tarafından özerk karar verme gücü baskılandıysa kişinin öz kontrolüne ve özerkliğine karşı duyduğu kuşku ve utanç ortaya çıkmaktadır (Miller, 2008). Ebeveynlerin çocukların karar verme sürecine saygı duymaları ve onlara makul seçenekler sunmaları çatışmaları çözmeye yardımcı bir yoldur. Çocuğun bağımsızlık girişimlerine duyarlı, anlayışlı ebeveynler çocukların sağlıklı benlik gelişiminin temellerini bu dönemde oluşturmaktadır (Berk, 2020).

Dört beş yaşlarına gelen çocuklar yeni görevler başarmaya, yaş gruplarıyla farklı aktiviteler yapmaya ve neler yapabileceklerini keşfetmeye meraklıdırlar (Berk, 2020). Bu dönemde çocukların sağlıklı bir benlik algılarının oluşumu için keşfetme ihtiyaçlarını karşılayan merak, sorgulama ve deneme-yanılma yaparak öğreneceği fırsatlar sağlanmalıdır. Eğer ebeveynler çocuğa olan yaklaşımlarında kısıtlayıcı ve denetleyici iseler çocukların suçluluk hissetmesine neden olacaklardır. Bu durum ise sağlıklı benlik gelişimini engelleyecektir (Gander ve Gandiner, 2015).

Freud, yaşamın ilk yıllarının benliğin oluşumundaki en önemli yıllar olduğunu savunmuştur. Gelişim; *oral, anal, fallik, gizil ve genital* olmak üzere beş ayrı dönemden oluşmaktadır. Her bir dönemde gelişimsel ihtiyaçların karşılanma şekli çocukların diğer insanlarla olan bağlantı şekillerini ve benlikleri hakkında nasıl hissettiklerini belirlemektedir. Örneğin 0-1 yaş arasında bebeğin anne ile kurduğu bağ çok önemlidir. Anneyle kurduğu sıcak ve yakın ilişki oral ihtiyaçlarının tam ve kararında karşılanması

sağlıklı bir benlik gelişimi için önemlidir. Anneden zamanı geldiğinde ayrışabilen bir bebek yaşamda hazlar kadar engellenmelerinde olduğunu keşfetmeye başlar. Hazzın gecikmesiyle, bebek kendi dışında bir dünyayla etkileşime girmeye başlar. Böylece kendi kaynaklarını keşfetmeye başladıkça bebeğin benliği gelişir. Oral evrenin sonlarına doğru bebekler kişiliğin kaba hatlarını oluşturmuşlardır. Bir buçuk-üç yaşları gelindiğinde benliğin gelişiminde dışkı boşaltımı ve tuvalet eğitimi önemlidir. Tuvalet eğitimi ne çok sert ne de çok gevşek bir tutum içerisinde verilmelidir. Çocuğun dışkısını yaparken çok aşırıya kaçmadan yeterli şekilde haz alması sağlanırken aynı zamanda öz denetim becerisi kazanmasına destek olunmalıdır. Tuvalet eğitimin böyle hassas bir dengede verilmesiyle çocuk daha olgun bir benlik geliştirecektir. Benliğin gelişiminde önemli olan bir diğer dönem ise çocuğun anne ve babasıyla özdeşleşim kurduğu *fallik* dönemdir. Bu dönemde çocuk anne ve babasını gözlemleyerek kendi cinsiyetine uygun davranışlar geliştirmeye başlar. Bu döenmde çocuğun öz denetim becerisi ve aile değerlerine bağlılığı artmaktadır. Özdeşleşme başarılırsa çocuğun temel benliği oluşmaktadır. Erken çocukluk döneminin bir kısmını kapsayan *gizil* dönem ise benliğin ve süperegonun gelişmeye devam ettiği bir dönemdir. Çocukların yaşamlarına aileden sonra okulu, öğretmenleri ve arkadaşları katılmıştır. Çocuklar bu evrede yeni bilişsel beceriler edinirler ve kültürel değerleri özümsemeye başlarlar (Miller, 2008).

Carl Rogers'a göre (1959) organizma doğuştan *gerçekleştirme eğilimli* bir güçle doğmaktadırlar. Bireyin kendi potansiyeli doğrultusunda gelişimini sürdürebilmek, zenginleşebilmek ve üretebilmek için bu aktif güce sahiptir. Fakat bireyin içinde var olan bu gerçekleştirme isteği çocukluk yaşantıları ya da öğrenme yoluyla desteklenebilir ya da kösteklenebilir. Rogers'a göre benliğin en temel düzeyleri içsel olarak olumlu özellikler taşımaktadır. Birey içinde var olan gerçekleştirme eğilimi ile yapıcı ve olumlu potansiyellerini seçip geliştirecektir (aktaran Yazgan İnaç ve Yerlikaya, 2022).

Bu kurama göre insanlar doğaları gereği iyidirler fakat benlik kavramlarının zayıf olması ve dış zorlanmalar insanı yıkıcı hale getirebilmektedir (Çetinkaya Yıldız ve Gençtanırım Kurt, 2020). Tüm insanların yaşamında önemli role sahip kişilerden ve özellikle ailesinden sıcak bir ilişki, saygı ve kabul görmeye ihtiyaçları vardır (Rogers 1951 aktaran Yazgan İnaç ve Yerlikaya, 2022). Böyle bir ortamda sağlıklı bir benliğin oluşumundan söz edilebilir.

Rogers'ın kuramında önemli kavramlardan birisi de *kendini gerçekleştirme* kavramdır. Bebekler temel bir benlik yapısı geliştirmeye başladıklarında kendini gerçekleştirme eğilimleride gelişmeye başlar. Gerçekleştirme eğilimi organizmaya ait bir şeydir. Bilinçli ya da bilinçsiz olabilir. Benlik algısı ise bireyin varlığının ve deneyimlerinin bilinçli olan tüm yönlerini kapsamaktadır. Bu kurama göre benlik, *benlik algısı* ve *ideal benlik* olmak üzere iki alt sistemden oluşmaktadır. Benlik algısı, bireyin deneyimlerine ve varlığına ilişkin kendisini algılayış biçimidir. İdeal benlik ise bireyin olmayı hayal ettiği kendisine dair algısıdır. İdeal benlik ile gerçek benlik arasındaki farkın fazla olması uyumsuzluk ve sağlıksız kişiliğin belirtisidir. Benlik algısı, bireyin hayatındaki önemli kişiler tarafından saygı ile desteklenmelidir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının duygu, düşünce ve benliklerine koşulsuz olumlu saygı göstermeleri önemlidir (Rogers 1951 aktaran Yazgan İnaç ve Yerlikaya, 2022).

Çocuğun belirli değer koşulları içerisinde kabul edilmesi ise *koşullu kabuldür*. Koşullu kabul, yaşanılan topluma ve aileye bağlı olarak değişmektedir. Koşullu kabul, kişinin ancak belirli koşulları yerine getirdiğinde sevilmesi ve değer görebilmesidir. Çocuklar bu tarz bir ilişki içerisinde oldukları ebeveynlerinin beklentilerini karşılayamadıkları zaman sevilmeyeceklerini düşünürler. Bu tip ailelerde çocuk ancak ebeveynlerinin istediği şartları sağlarsa sevileceğine inanır. Bu nedenle kendi benliğinden ve kendi içsel değerlendirme sisteminden giderek uzaklaşmaya başlayarak etrafındakilerin istediği gibi bir insan olmaya başlar (Çetinkaya Yıldız ve Genç Tanırım Kurt, 2020).

2.3.3. Farkandalık (Mindfulness) ve Benlik Algısı Arasındaki İlişki

Benlik saygısı, kişinin kendi değeriyle ilgili yargıları ve bu yargılarıyla ilgili duygularıdır (Berk, 2020). Benlik saygısının kişinin sosyal, duygusal ve ruh sağlığının korunmasında ve sürdürülmesinde önemli etkenlerden biri olduğu ve aynı zamanda fiziksel sağlığı üzerinde ve akademik başarısında rolü olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul edilmiştir (Plummer 2011).

Benlik algısı hayat boyu gelişmeye devam ederken zihin de benliği kolayca iyi, kötü, nazik, kusurlu, özel vb. olarak değerlendirme eğilimindedir. Bilişsel kaynaşma ya da bütünleşme, zihnin yapmış olduğu bu değerlendirmeleri benliğin gerçek özellikleriymiş gibi ele alma eğiliminde olduğu anlamına gelmektedir (Ciarrochi ve Blackledge, 2006).

Eğer kişinin benliği ile ilgi olumsuz düşünceleri varsa bu düşünceler hız kesmeden yeni düşünceleri beraberinde getirmektedir (Uzun, 2020b).

Benliği ile ilgili kişinin düşüncelerinin olumsuz olması düşük benlik saygısı göstergesi olabilir. Benlik saygısı an az iki parçadan oluşmaktadır. Birincisi tüm benliğe ilişkin olumsuz düşünceler (*ben değersizim gibi*) ikincisi ise bu olumsuz düşüncelerle kaynaşmayı içermektedir. Birey, benliği ile ilgili olumsuz düşüncelere ya da değerlendirmelere sahip olabilir; fakat bu düşüncelere inanmayabilir. Kişinin bu düşüncelerle kaynaşmaması, *özsaygı oluşturmaktan* çok farklıdır. Olumsuz düşüncelerle kaynaşmayı baltalamadaki amaç; olumsuz değerlendirmelerden kurtulup, onları olumlu değerlendirmelerle değiştirmek değildir. Aksine olumsuz öz değerlendirmeleri, kaçınılmaz olarak ortaya çıkabilecek kelimeler olarak kabul etmektir. Bu düşüncelere inanmak yerine sadece onların ortaya çıkışını izlemektir (Ciarrochi ve Blackledge, 2006). Çoğu insan rahatsız edici düşüncelerini durdurabileceğini düşünür. Ya da bu tip düşüncelerin yaratmış olduğu problemleri zihninde evirip çevirerek çözebileceğini düşündüğü bir yanılgı içerisine girer. (Snel, 2016) .

Farkandalık (mindfulness) uygulamaları ile kişinin olumsuz düşüncelerinin doğruluğu ya da yanlışlığına bağlı kalmadan kişinin düşüncelerini sadece birer düşünce olarak kabul etme becerisi gelişmektedir. Duygu ve düşüncelerin zihinden gelip geçmesine izin verilirken düşünceler iyi ya da kötü olarak nitelendirilmemektedir. Düşüncelere müdahale edilmeksizin sakince düşünceler gözlemlenmektedir (Uzun, 2020b). Bu gözlemleme esnasında takınılan tutum; açık, cömert ve nezaketlidir (Kabat-Zinn, 2019).

Sağlıklı bir benlik gelişimi için çocukların kendilerini doğru tanımaları, kendisi ve öteki arasındaki ayrımı yapabilmeleri, güçlü ve zayıf yönleriyle bir bütün olarak kendilerini kabul edebilmeleri, kendilerini hayatın zorluklarıyla baş edebilecek yeterlikte görebilmeleri ve kendilerine güven duyabilmeleri önemlidir (Plummer, 2011).

Farkandalık (mindfulness) uygulamaları, dost gözlemci bakış açısıyla çocukların ve gençlerin duygu ve düşünceleri ile fazla bütünleşmeden onları tarafsızca bakmaya teşvik etmektedir. “Dost gözlemci, öfkeliyim diye düşünmek yerine öfkeli duygularım var.” der (Kaiser Greenland, 2020). Ya da kendine karşı acımasız bir tutum içerisinde olduğunda çeşitli rahatlatıcı sözcük kalıpları belirleyerek onları söyleyebilir. “Kendine karşı nazik ol.” diyebilir. Ya da hata yaptığında kendine karşı daha bağışlayıcı bir tutum içerisinde olabilir (Germer, 2020).

2.4. Yönetici İşlevler

Yönetici işlevler, bireyin düşüncelerini ve davranışlarını düzenlemesine yardımcı olan bir dizi kontrol sürecidir (Miyake ve Friedman, 2012). Yönetici işlevler, sürekli değişen ve çoklu görev talepleri altında bilişi kontrol eden ve düzenleyen bir dizi üst düzey bilişsel süreçlerdir (Taverso, Viterbori ve Usai, 2015). Bir diğer ifadeyle yönetici işlevler; bilgiyi çalışan bellekte tutmayı, uyaranlara karşı otomatik tepkileri engellemeyi ve dikkatin odağını belirli bir görev veya problemin ilgili ancak farklı yönleri arasında değiştirebilmeye olanak sağlayan bilişsel yeteneklerdir (Blair, 2017).

Yönetici işlevlerin boyutlarından biri olan çalışan bellek, bilgiyi akılda tutmayı ve genellikle onu bir şekilde manipüle etmeyi içerir. Örneğin, matematikte zihinden çıkarma işlemi yapılırken işlemin doğru bir şekilde çözümlenebilmesi için her iki sayının da akılda tutulabilmesini sağlar (Zelazo ve Carlson, 2020). Engelleyici kontrol boyutu, bireyin dikkatini dağıtan unsurları görmezlikten gelerek dürtüsel bir tepkiyi engellemek için dikkati bir şeye kasıtlı olarak yöneltme ve ardından tepki verme süreci olarak nitelendirilir (Zelazo vd., 2017).

Yönetici işlevlerin dikkat bileşeni, dikkati sürdürme, dikkati dağıtan uyaranları görmezden gelme, verilen görevi yerine getirirken dikkati koordine edebilme ve dikkatinin niteliğini kendi kendine izleyebilme becerisini ifade etmektedir (Ruff ve Rothbart, 1996 aktaran Harris, Robinson, Chang ve Burns, 2007). Bilişsel esneklik boyutu ise tek bir uyaran hakkında birden çok şekilde düşünmeyi içermektedir. Örneğin, bir duruma ilişkin dikkati kişinin kendi bakış açısından başkasının bakış açısına kaydırabilmesidir. Kısacası yönetici işlev becerileri; amaca yönelik problem çözebilme, değişen koşullara esnek uyum sağlayabilme, etkili sosyal işlevsellik ve amaçlı öğrenme için gereklidir (Zelazo ve Carlson, 2020).

2.4.1. Yönetici İşlevlerin Gelişimsel Süreci

Gelişimsel ve normatif çalışmalardan elde edilen bulgular yönetici işlev becerilerinin yaşamın erken dönemlerinde görülmeye başladığını çocukluk, ergenlik ve ilk yetişkinliğe kadar gelişmeye devam ettiğini açıklamaktadır (Anderson, 2002; Best ve Miller, 2010; Zelazo ve Carlson, 2020).

Anderson geliştirmiş olduğu modeliyle yönetici işlevlerinin gelişimsel sürecini açıklamıştır. Model, bütünleştirici bir şekilde çalışan dört ayrı fakat birbiriyle ilişkili olan (*dikkat kontrolü, bilgi işleme, bilişsel esneklik ve hedef belirleme)* yönetici kontrol süreçlerinden oluşmaktadır. Dikkat kontrolü süreçleri diğer yönetici alanların işleyişini büyük ölçüde etkilerken, bilgi işleme, bilişsel esneklik ve hedef belirleme alanları birbiriyle ilişkili ve birbirine bağlıdır (Anderson, 2002).

Dikkat kontrol alanı, belirli uyaranlara seçici olarak katılma ve baskın tepkileri engellemeyebilme kapasitesini ve dikkati uzun bir süre boyunca odaklamayabilme becerisini içermektedir. Bilişsel esneklik alanı ise yanıt setleri arasında geçiş yapma, hatalardan ders çıkarma, alternatif stratejiler geliştirme, dikkati bölme ve birden çok bilgi kaynağını eş zamanlı olarak işleyebilme becerisidir. *Hedef belirleme alanı* ise eylemleri önceden planlama ve görevlere verimli ve stratejik bir şekilde yaklaşma kapasitesini içermektedir. Anderson'ın modelinde çalışan bellek, bilişsel esneklik alanının bir unsurudur (Anderson, 2002).

Prefrontal korteks içindeki yönetici işlev becerileri, çocukluk çağı boyunca giderek farklılaşmaktadır. Yapılan araştırmalarda çocukların yaşları büyüdükçe verilen görevleri başarıyla yerine getirdikleri görülmüştür (Carlson, 2005; Zelazo ve Carlson, 2020).

Dikkat kontrolünün bebeklik ve erken çocukluk döneminde önemli bir gelişme gösterdiği görülmektedir (Anderson, 2002). Martins, Marcuş, Sassu ve Visu-Petra (2020) araştırmalarında okul öncesi çocuklarının yaşları arttıkça *bilişsel esneklik* becerilerininde arttığını saptamışlardır. Çocuklar üç yaşından altı yaşına doğru *engelleyici kontrol becerilerinde* olgunlaşmayla birlikte muazzam bir gelişme göstermektedirler. Daha küçük yaştayken engelleyici kontrol ve doyumun gecikmesini erteleme becerileri sınırlı iken yaş büyüdükçe bu becerilerde ustalaştıkları görülmektedir. Bilgi işleme, bilişsel esneklik becerileri ise erken yetişkinliğe kadar tam olarak gelişememiş olsa da nispeten 12 yaşına kadar göreceli olarak olgunlaşmaktadır (Anderson, 2012).

Çalışma belleğinin çok bileşenli yapısını açıklayan Baddeley ve Hitch'in Çalışma Belleği Modeli'nde ise çok çeşitli ve karmaşık bilişsel görevlerle uğraşırken bilgileri geçici olarak depolayabilmenin rolüne odaklanılmıştır (Baddeley ve Hitch, 1974). Üç bileşenden oluşan modelde, bir dikkat denetleyici ve iki yardımcı sistem tarafından desteklenen merkezi yönetici vardır. Bu yardımcı sistemlerden biri konuşmaya (sese) dayalı bilgiyi depolayabilen fonolojik döngü diğeri ise görsel bilgiyi depolayan görsel-uzaysal alandır.

Bu iki sistem gelen bilgileri birleştirebilen aktif depolar oluşturmaktadır. Merkezi yönetici ise bu bellekler arasında bilgiyi bilinçli olarak seçip alan, bu bilgiyi kullanan gerektiğinde düzenleme ve değiştirme yapabilen dikkat ile ilgili en önemli bileşendir. Modele yıllar sonra eklenen dördüncü bir bileşen yardımcı sistemlerden ve uzun süreli bellekten gelen bilgileri bağlayabilen tutulan bilgilerin geçici olarak depolanmasını sağlayan (olaysal) tampondur (Baddeley, 2000).

Öğrenme üzerinde önemli role sahip olan çalışma belleği bileşenlerinin gelişimsel seyrindeki farklılaşmalardan kaynaklı olarak araştırmalarda sözel ya da görsel çalışma belleği olarak ayrı incelendiği görülmektedir (Doğan, 2011). Simmering (2011) araştırmasında çocukların görsel çalışma belleği becerisinin üç dört yaşından itibaren gelişmeye başladığını ve çocukların yaşları ilerledikçe görsel çalışma belleği becerisinin kabaca doğrusal bir şekilde arttığını saptamıştır. Fonolojik döngü gelişimin ise yedi yaş sonrasında gelişmeye başladığı görülmektedir (Doğan, 2011).

2.4.2. Farkandalık (Mindfulness) ve Yönetici İşlev Becerileri Arasındaki İlişki

Yönetici işlevler; zihinsel olarak fikirlerle oynamayı, değişen koşullara hızlı ve esnek bir şekilde uyum sağlayabilmeyi, bir sonraki adımda ne yapacağını düşünmek için kendine zaman tanıyabilmeyi, çeldiricilere direnebilmeyi, odaklanmayı ve beklenmedik zorluklarla baş edebilmeyi mümkün kılmaktadır (Diamond, 2013). Yönetici işlevler; çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkatin esnek bir şekilde yer değiştirmesi ile ilişkili olan bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Blair, 2016; Diamond, 2013).

Çocukların okullarda yönergelere uyabilmeleri, sınıf kurallarını hatırlayabilmeleri için çalışan bellek becerileri gereklidir (Arslan Çiftci, 2020). Yönetici işlev bileşenlerinden engelleyici kontrol becerisi ise çocukların eğitim ortamlarında arkadaşları ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf içerisinde çıkan anlaşmazlıklarda dürtüsel davranmak yerine, problemlerini konuşarak çözebilen çocukların daha iyi oyun arkadaşı olarak kabul edilme olasılığı yüksektir. Fakat bu tarz anlaşmazlıklarda dürtülerini kontrol edemeyen çocukların kötü oyun arkadaşı olarak nitelendirilip oyunlarda istenmeme ihtimalleri yüksektir (Rhoades, Greenberg ve Domitrovich, 2009).

Araştırmalar okul öncesi çocuklarının sosyal yeterlik gelişimi ile engelleyici kontrol becerileri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Quistberg ve Mueller (2019) boylamsal araştırmalarında okul öncesi çocuklarının dışsallaştırma (vurma, itme) davranışları ile engelleyici kontrol becerileri arasında karşılıklı bir ilişki bulmuşlardır. Romero-Lopez, Pichardo, Ingoglia ve Justicia (2018) ise araştırmalarında okul öncesi çocuklarının engelleyici kontrol beceri eksikliğinin pek çok davranış sorunu ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bir diğer araştırmada okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yönetici işlev becerileri arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Benavides Nieto, Romero-Lopez, Quesada-Conde ve Corredor, 2017).

Dikkatin sürekliliği çocukların akademik başarılarına önemli katkılar sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında dikkatini uzun süre odaklayabilen çocukların dikkat dağıtan unsurları görmezden gelirken ilgili bilgilere odaklanabildikleri görevleri tamamlamak için çelişkili bilgileri çözebildikleri görülmektedir (McClelland vd., 2013). Bu nedenle eğitilebilir ve farklı eğitim yaklaşımlarıyla geliştirilebilir olan yönetici işlev becerilerinin erken yıllarda çocuklara kazandırılması önemlidir (Diamond, 2016).

Farkandalık (mindfulness) egzersizleriyle yönetici işlev becerileri geliştirilebilir (Zelazo ve Carlson, 2020). Farkandalık (mindfulness) egzersizlerinde; engelleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklik becerileri desteklenmektedir. Örneğin, nefes egzersizinde bireyin dikkatini nefesine odaklarken, çevreden gelen dikkat dağıtıcı unsurlara müdahale edebilmesi için engelleyici kontrol becerisi gerekmektedir. Egzersizi sırasında dikkatin nefes dışındaki belirli seslere veya düşüncelere kayması ve ardından dikkatin tekrar nefese yönlendirebilmesi için bilişsel esneklik becerisi egzersiz esnasında verilen bilgilerin ve yönergelerin akılda tutulması için ise çalışma belleği becerisi gerekmektedir (Diamond, 2014 aktaran Thierry vd., 2016).

Örneğin çocuklarla yapılan odaklanmış dikkat çalışmalarında sakin bir şekilde oturup ortamdaki zil sesini dinlemeleri istenmektedir. Sesi dinlerken dikkatleri o sesten başka herhangi bir ses, nesneye doğru kaydığında yani dikkatleri dağıldığında bunu fark edip tekrar zil sesine dikkatlerini vermeleri beklenmektedir. Etkinliğin dikkat edilmesi gereken en önemli noktası çocukların dikkatlerinin odaktan hiç ayrılmaması değildir. Burada amaçlanan çocukların dikkatlerinin dağılmasının normal olduğunu kabul etmeleri ve dikkatleri her dağıldığında nazikçe odaklanmış dikkat nesnesine yönlendirebilmeyi öğrenmeleridir (Kaiser Greenland, 2020).

Bu tür aktivitelerin belirli bir düzende yapılması ve tekrarlanması beynin fiziksel şeklini değiştirmektedir. Bir deneyim devamlı olarak tekrarlandığında bu beyin hücreleri arasındaki bağlantıları derinleştirerek güçlendirmektedir (Siegel ve Bryson, 2018). Dolayısıyla çocukların yönetici işlev becerilerinin desteklenebilmesi için bu tür uygulamalar günlük sınıf rutinlerine yerleştirilebilir.

Yönetici işlevler; otomatikleşmiş davranışları engellemeyi, dikkati stratejik olarak odaklayabilmeyi, dikkat dağınıklığı, karmaşıklık ve stres karşısında düşünceleri düzenlemeyi sağlamaktadır. Fakat ne yazık ki yönetici işlevler stres ve baskı altında hızla gerilemektedir (Blair, 2017). Farkandalık (mindfulness) uygulamalarında ise kişinin deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını an be an yargısız bir şekilde izlemesi dikkati her dağıldığında ise dikkatini odağına tekrar döndürebilmesi önemlidir (Zelazo ve Lyns, 2012).

Farkandalık (mindfulness) uygulamaları çocuklara nasıl dikkat edeceklerini öğretmektedir. Bu beceri ise onların hem akademik hem de sosyal duygusal öğrenmelerini geliştirmektedir (Nhat Hahn, 2007). Bu etkinliklerin sınıf ortamında uygulanmasının çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmekle birlikte çocukların hem akademik hem de psikolojik iyi oluşları üzerinde önemli rolü olan yönetici işlev becerilerinin geliştirilmesinde farkandalık (mindfulness) eğitimleri alternatif eğitim programları arasında kabul edilmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çollak (2018) 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarına 8 haftalık mindfulness temelli eğitim programının çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 yılları arasında İstanbul'da özel bir anaokuluna devam eden 20 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen 8 haftalık eğitim programı uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu ve Sınıf Öğretmeni Görüş Formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan eğitim programının çocukların dikkatli olma, sakin kalma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevme, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerini arttırdığı görülmüştür.

Yıldızhan (2019) mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocukların öfke yönetimi ve mindfulness becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada çalışma grubu olarak İstanbul'da özel bir okula devam eden 9-10 yaşlarında 21 deney ve 21 kontrol olmak üzere 42 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak BAU Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği ve Çok boyutlu Öfke Envanteri kullanılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen "Mindfulness Temelli Öfke Yönetimi Programı" 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uygulanan eğitim programının çocukların öfke denetimi becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yurdakul (2022) 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarına araştırmacı tarafından geliştiriken 8 haftalık Okul Temelli Mindfulness Eğitim Programı'nın çocukların öz düzenleme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada çalışma grubunu İstanbul'da devlet anaokuluna devam eden 8 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada tek gruplu ön test son test desen kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Anne ve Öğretmen Formlarını kullanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının çocukların öz düzenleme becerileri, yürütücü işlevlerin dikkat ve çalışma belleği bileşenlerinde etkili olduğu görülürken engelleyici kontrol bileşeni üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Yıldırım (2022) okul öncesi 48-66 aylık çocuklarının akran ilişkilerini geliştirmeyi ve olumlu sosyal davranış kazandırmayı amaçladığı araştırmasında Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı tasarlamıştır. Karma mode kullanılan araştırmada çalışma grubu; Türkiye'nin okul öncesi eğitim, program geliştirme, eğitim programları, sosyal duygusal öğrenme alanında çalışan alan uzmanlarından oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak "Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı Öğeleri Değerlendirme Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmacı hazırlanan programın etkililiğini tespit etmek amacıyla etkinliklerin pilot uygulama çalışmasını yapmıştır. Pilot uygulama Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezinde devam eden 48 ile 66 aylık 15 çocukla yürütülmüştür. Pilot çalışma sonrasında bulgular; çocukların *başkalarına yardımsever olma* becerisinde iyi bir ilerleme kaydederken "öz denetimli davranma" becerisinin en az geliştiği saptanmıştır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Flook vd. (2015) Mindfulness Temelli Nezaket Programı ile okul öncesi çocuklarında prososyal davranış ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu bir devlet okulunda olan 68 tane okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Randomize kontrollü bir desen kullanılarak 12 haftalık Mindfulness Temelli Nezaket Programı'nın deney grubu çocuklarının yürütme işlevi, özdenetim ve prososyal davranış üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun sosyal yeterlilikte daha fazla gelişme gösterdiği ve öğrenme, sağlık ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında daha yüksek karne notları aldığı görülmüştür. Kontrol grubunun zamanla daha bencil davranışlar sergilediği görülmüştür. Etki boyutlarının genel olarak yorumlanması sonucunda, bilişsel esneklik ve hazzı erteleme ölçümleri üzerinde deney grubunu destekleyen küçük ve orta dereceli etkilerinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Garrison (2017) yüksek riske sahip dezavantajlı çocuklarda Öz Şefkat ve Mindfulness Programı ile okul öncesi çağ çocuklarının öz düzenleme becerilerinin arttırılmasını, bilişsel ve davranışsal sorunların azaltılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitime başlamış Latin kökenli 70 çocuk oluşturmuştur. Sınıflardan biri kontrol diğeri deney grubu olmuştur. Öğretmenler tarafından hem müdahale öncesi hem de müdahale sonrası araştırmadaki her çocuk için Çocuk Davranış Kontrol Listesi (CBCL) ve Duygu Düzenleme Kontrol Listesi (ERC) doldurulmuştur. Araştırma sonucunda programa katılan deney grubu çocuklarının çeşitli davranış ve ruh sağlığı problemlerinin (dikkat sorunları, saldırganlık, duygu reaktivitesi, geri çekilme ve uyku sorunları gibi) kontrol grubundaki çocuklara kıyasla önemli ölçüde azaldığını göstermiştir.

Viglas ve Pearlman (2018) Mindfulness Temelli Eğitim Programı'nın 4-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarının öz düzenleme, prososyal davranışlar ve hiperaktivite üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu için Kanada'nın Toronto şehrinde bulunan 3 okuldan 8 anaokulu sınıfı seçilmiş deney grubunda 72, kontrol grubunda 55 olmak üzere 127 çocuk oluşturmuştur. Program 6 hafta boyunca haftada 3 süren 20 dakikalık etkinliklerden oluşmuştur. Araştırmada verileri toplamak için The Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) ve Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, mindfulness temelli eğitim alan deney grubunun kontrol grubuna kıyasla öz düzenlemede daha fazla gelişme gösterdikleri daha prososyal olduklarını ve hiperaktivite düzeylerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kulick (2019) Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı'nı kullanarak (Mindup) bu eğitimi, günlük eğitimin içinde alan ve almayan çocukların öz düzenleme ve akademik başarıdaki kazanımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada Kuzeydoğu Pennsylvania'da bir kırsal okul bölgesindeki iki ilkokuldaki 89 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Araştırmada deney grubu olan 42 anaokulu çocuğu Mindfulness Stres Azaltma Programı Tabanlı MindUp programına katılmışlardır. Araştırma sonucunda deney grubunun yürütücü işlevler puanlarının kontrol grubu puanlarından önemli ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Wood (2019) okul öncesi çocuklar için oluşturulmuş 12 seanslık Mindfulness Temelli Mini-Mind Programı'nın çocukların yürütücü işlev becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 27 kişi (müdahale n = 12) katılmıştır. Okul öncesi çocuklardan (3-5 yaşında) oluşan bir örneklemde Mini-Mind uygulamasının etkililiğini, kabul edilebilirliğini ve fizibilitesini araştırmıştır. Araştırma, yönetici işlev becerilerinin doğrudan ve dolaylı ölçümlerini içermiştir. Araştırma sonucunda doğrudan yönetici işlev ölçümlerinin müdahale ve kontrol grupları arasında önemli bir fark göstermediği bulunmuştur. Dolaylı yönetici işlev ölçümleri, dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkatin yer değiştirmesinde müdahale grubu lehine anlamlı olmayan, küçük ila orta düzeyde etkiler ortaya çıkardığını göstermiştir.

Kim vd. (2020) Mindfulness Temeli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın (OpenMind-Korea (OM-K) okul öncesi çocukların duygu düzenleme, yılmazlık ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Kore'de dört anaokulundan ikisi deney ikisi kontrol olmak üzere 83 çocuk oluşturmuştur. Eğitim programı iki bölümden oluşmuştur: Meditasyon ve 9 mindfulness temelli etkinlikler. Çocuklar her okul günü sabah hep aynı saatte bir ses kaydından 8 dakikalık yönlendirmeli meditasyon yapmışlardır. Mindfulness temelli etkinlik bölümünde ise meditasyon, şefkat, yoga, nezaket, şükran, duygular, vb oluşan etkinlikler yapılmıştır. Müdahale grubu öğretmenlerine eğitim programı etkinlikleri hakkında 8 saatlik bir eğitim verilmiştir. Ardından öğretmenlerle iki haftada bir görüşülerek uygulamada çıkan zorlukların üstesinden nasıl gelebilecekleri ile ilgili rehberlik edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, müdahale öncesinde ve ilk ölçümlerde kontrol grubu çocukları deney grubu çocuklarından tüm sonuç değişkenlerinde anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Ancak deney grubu çocukları ikinci ve üçüncü değerlendirmelerde daha yüksek puan almışlardır.

Deney grubu çocuklarının kararsızlık/olumsuzluk, yılmazlık ve olumlu sosyal davranışlarda daha yüksek puanlarla derecelendirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının çocukların duygu düzenleme, yılmazlık ve olumlu sosyal davranışları geliştirebileceği görülmüştür.

Lertladaluck vd. (2021) risk altında bulunan okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan Okul Temelli Mindfulness Eğitim Programı'nın çocukların yönetici işlev becerileri ve öz düzenleme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Tayland'da iki çocuk gelişim merkezine gitmekte olan ve davranış kontrol listesinde yönetici işlev puanı en düşük olan ve ekonomik olarak dezavantajlı 30 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklar rastlantısal bir şekilde deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 çocuk olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak yönetici işlevlerin davranışşal gelişimini ve bilişsel gelişimini ölçen çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırmacılar evrensel mindfulness kavramının Tayland kültürüne uyarlayan çeşitli etkinlikler hazırlayarak okul temelli mindfulness programını tasarlamışlardır. Deney grubuna 8 hafta boyunca haftada üç kez 24 etkinlikten oluşan eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma bulguları, okul temelli mindfulness eğitimi alan çocukların yönetici işlev becerileri ve öz düzenleme becerilerinin geliştiğini başlangıçta zayıf olan yönetici işlev becerilerinin gelişerek sınıf içi davranışları iyileştirebileceğini göstermiştir.

BÖLÜM III.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada kullanılacak olan model, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma araştırma modellerinden "iç içe desen" kullanılmıştır. Karma araştırma modeli araştırmacıların açık uçlu sorular kullanarak nitel veriler topladığı, ölçekler kullanarak nicel veriler topladığı; sonrasında her iki veri setini bütünleştirerek sonuca ulaştığı araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017).

İç içe desende araştırmacı deneysel bir çalışma gibi nicel bir çalışmanın içerisine nitel bir çalışma ekleyebilir. Burada amaç genel deseni desteklemektir. Tek veri setinin yeterli olmadığı ve farklı soru tiplerinin açıklanması gerektiği durumlarda kullanılmaktadır. Deneysel çalışamalarda araştırmacı daha baskın olan nicel çalışma içindeki ikincil araştırma sorusunu cevaplamak üzere nitel verileri işin içerisine katmak durumundadır. İkinci veri kümesinin toplanması ve analizi veri toplanmasının gerçekleştirilmesinden önce, gerçekleştirilmesi sırasında ve sonrasında meydana gelmiş olabilir. Analizler ise daha büyük desen ile bağlantılı olarak devam edebilir (Creswell ve Plano-Clark, 2015).

Bu çalışmada da nicel verilerle birlikte uygulama yapılan sınıfın öğretmeninin uygulamaya ilişkin görüşleri ve araştırmacının sınıf içerisindeki gözlemleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı dikkate alındığında nicel boyutta gerçekleştirilen deneysel işlem basamağı, araştırmanın baskın tarafını oluşturmaktadır. Ayrıca deney grubuna uygulanan eğitim programının çocuklarda meydana getirdiği değişiklikleri ve uygulamaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından öğretmen görüşmeleri ve sınıf içi gözlemler yapılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmada, "Ön Test-Son Test, Kalıcılık Testli ve Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen" kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olmaktadır. Her iki grup için eşit şartlarda deney öncesi ve sonrasında ölçmeler yapılmaktadır. Uygulama öncesinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmemektedir. Son olarak gruplardaki deneklerin ölçümleri aynı ölçme aracı kullanılarak tekrar elde edilmektedir. Deneysel desenin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmada FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmıştır. Ayrıca deney grubundan 8 hafta sonra tekrar ölçüm alınarak programın kalıcılık etkisi sınanmıştır. Araştırmanın ön test- son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deseninin sembollerle gösterimi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi

		Ön Test		Son Test	Kalıcılık Testi
DG	R	Q1	X	Q3	Q5
KG	R	Q2		Q4	Q6

Büyüköztürk, Ş., Çakmak,E.K., Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2018) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Pegem Akademi.

Bu desende semboller;

DG: Deney grubunu,

KG: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin yansız atandığını

Q1-Q3 ve Q5: Deney grubunun ön test- son test ve kalıcılık testi ölçümlerini

X: Deney grubu çocuklarına araştırmacı tarafından uygulanan FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nı

Q2 - Q4 ve Q6: Kontrol grubunun ön test - son test ve kalıcılık testi ölçümlerini

Araştırmanın bağımlı değişkenini duygusal zeka, benlik algısı ve yönetici işlev becerileri oluştururken bağımsız değişkenini FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı oluşturmaktadır.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutu *durum çalışması* deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, sınırları belirli olan bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi ve buna ilişkin sonuçların ortaya konulmasıdır. Bir durumda meydana gelen değişiklikleri bütüncül bir şekilde anlamak, durumdan nasıl etkilendiklerini ortaya koymak önemlidir (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimsek, 2021). Bu araştırmada incelenecek olan durum, sınıfında Mindfulness Temelli Eğitim Programı uygulanan deney grubu öğretmeninin uygulanan programa ilişkin görüşleri ve bu eğitimi alan çocukların sınıf içi davranışlarıdır. Araştırmanın nitel boyutunda yapılandırılmış görüşme tekniği ve araştırmacı gözlem kayıtları kullanılmıştır.

Görüşme, gözlemlenemeyen davranış ve duygular ile insanların etrafındaki dünyayı ifade etme biçimini öğrenmek için gerekli görülmektedir (Merriam, 2018). Yapılandırılmış görüşme; belli soruları olan, sonda sorular da dâhil olmak üzere aynı soruların bütün katılımcılara aynı biçim ve sırada sorulduğu ve sorularının görüşme öncesinde dikkatle planlandığı görüşmelerdir (Patton, 2014). Araştırmada deney grubu öğretmeninin eğitim programına ilişkin görüşlerini alabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve üç alan uzmanına gönderilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekil verilmiştir. Gözlem ise araştırmada ihtiyaç duyulan veriye ulaşmak için belirli amaçlara dikkat edilerek teknolojik bir araç yardımıyla ya da araçsız olarak yapılan işlemlerdir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmacı tarafından deneysel işlemin yapıldığı günlerde çocuklar gözlenmiştir. Bu gözlemler sürecinde edinilen veriler, gözlem notları olarak bir deftere kaydedilmiştir. Ayrıca çocukların etkinliklerde yapmış oldukları çalışmaların kenarlarına duygu ve düşünceleri not edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, Burdur ili Bucak ilçesinde Etik Kurul ve MEB izni alınan MEB'e bağlı iki farklı bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 aylık 35 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunda; deney

grubu 9 kız (% 47) ve 10 erkek %53) olmak üzere toplam 19, kontrol grubunda ise 8 kız (%50) ve 8 erkek (%50) toplam 16 çocuk bulunmaktadır.

Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, belirli ölçütleri sağlayan ve belirli özelliklere sahip olan özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilen bir yöntemdir. Ölçüt örnekleme yöntemi ise önceden belirlenmiş belirli birtakım ölçütleri karşılayan durumların, kişilerin, olayların seçimini içermektedir (Büyüköztürk vd.,2018).

Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında deney ve kontrol gruplarının seçilmesinde ölçüt olarak belirli birtakım özelliklere dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki okulların her ikisinin de bağımsız anaokulu olmasına, sınıflardaki çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarının birbirine yakın olmasına, çocuk sayılarının mümkün olduğunca eşit olmasına, okul yönetimi, aile ve öğretmenlerinin araştırmaya katılmaya istekli olmasına bağlı olarak okullara karar verilmiş ve sınıf seçimleri yapılmıştır. Deney grubu okulunun seçimi ise basit seçkisiz örnekleme yoluyla yapılmıştır.

Program uygulamasına geçilmeden önce deney grubunun yer aldığı okulun yöneticilerine ve öğretmenine, çalışmanın amacı, eğitim programı, uygulanacak olan ölçme araçları, görüşme formları hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Ölçek uygulamasına geçilmeden önce "Veli Onam Formları" velileri bilgilendirmek üzere sınıf öğretmenine teslim edilmiş ve çalışmanın hangi günlerde yapılacağına sınıf öğretmeni ile birlikte karar verilmiştir.

Aynı şekilde kontrol grubunun yer aldığı okulun yöneticisine ve öğretmenine uygulanacak ölçme araçları hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Ölçme işlemlerinin çocukların eğitimini aksatmayacak saatlerde olmasına ve okulun sessiz sakin bir odasında gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Ölçek uygulamasına geçilmeden önce "Veli Onam Formları" velileri bilgilendirmek üzere sınıf öğretmenine teslim edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği

Demoulin (1995-1998) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışması Turaşlı (2006) tarafından 6 yaş grubu 170 çocuktan elde edilen verilen ile hesaplanmıştır. Güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa ve Spearman katsayıları .885, Guttman katsıyısı .880 bulunmuştur. Ölçeğin kriter geçerliliği için, 6 yaş grubu

çocukların benlik algısı düzeylerini belirlemeye yönelik aynı kapsamda bir test bulunamadığından, "Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği" ve "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" kriter geçerliliği amacı ile uygulanmış ve korelasyonlara bakılmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği"nin tüm ölçekler ve alt boyutları arasında. 01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. "DeMoulin Çocukluklar için Benlik Algısı Ölçeği" orijinalinde 30 maddeden oluşmaktadır. Turaşlı (2006) tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarında bir madde istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı için alt ölçek kapsamından çıkarılmış ve ölçek toplam 29 maddeye indirilmiştir. Ölçek çocukların kendilerini bir grubun içinde nasıl algıladıkları belirlemek için "*öz yeterlilik*" ve kendileri ile ilgili öz değerlendirmeler için "*öz-saygı*" alt boyutlarına sahiptir. Ölçek "…. olduğunda ben ….hissederim." şeklinde 29 maddeden oluşmaktadır. Uygulama sürecinde araştırmacı ve çocuğun sınıf dışında ve sessiz bir ortamda birebir görüşmesi gerekmektedir. Yaklaşık 20 dakikalık görüşmelerde çocuk ve araştırmacı karşılıklı oturur. Çocuğa çeşitli yüz ifadelerinden oluşan cevap formu ve renkli kalemler verilir. Çocuktan belirtilen ifadeyle ilgili duygularını en iyi yansıttığına inandığı yüz ifadesini boyaması istenir. Her bir öğe için, yüz ifadeleri birden üçe kadar skor içerir. Çocuğa seçtiği yüz ifadesinin puan değeri verilir ve daha sonra bu cevaplar birbirleriyle uyumlu olup olmadığını değerlendirmek için karşılaştırılır**.**

3.3.2. Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri

Araştırmada Sullivan (1999) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Ulutaş (2005) tarafından yapılan Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek 3 farklı ölçekten oluşmaktadır. Bu ölçekler: "*Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'*dir.

1. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği: Ölçek duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme gibi duygusal zeka yetilerini temel almıştır. Ölçek; *yüzler, hikayeler, anlama ve yönetme* bölümlerinden oluşmaktadır. 4-14 yaş aralığında olan her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır. Duyguları tanıma yeteneği, ölçeğin *yüzler* bölümündeki çeşitli yüz resimleriyle *hikayele*r bölümünde ise hikayede geçen kahramanların duyguları ile ilgili resimler kullanılarak ölçülmektedir.

Ölçeğin ilk bölümündeki *yüzler* testinde çocuğun çeşitli yüz ifadelerinin olduğu resimlere bakarak bu yüzlere ait doğru duyguyu tanıma yeteneğini ölçmektir. *Yüzler* bölümü testinde iki adet örnek resim ve 19 adet test resmi bulunmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümündeki *hikâyeler* testinde ise iki örnek hikâye ve beş test hikâyesi bulunmaktadır. Bu ölçekte amaç, dinlenilen hikâyedeki başkarakterin duygularını algılayabilme yeteneğini ölçmektir. Okunan her hikâye sonrasında çocuğun mutlu, üzgün, şaşırmış ve korkmuş yüz resimlerinin olduğu kâğıda bakması ve hikâyedeki kahramanın hangi duyguyu hissettiğini eliyle göstermesi istenmektedir. Ölçeğin üçüncü bölümü olan duyguları *anlama* testi çocuğun kendisinin ve diğer kişilerinin hissettiği duyguları kavrama yeteneğini ölçmektedir. Bu bölüm çocuğa yüksek sesle okunması gereken bir örnek ve beş test hikâyeden ve bu hikâyelerin sorularından oluşmaktadır. Hikâyeler çocuğa iki bölüm olarak anlatılır. Her bölüm sonunda çocuğa hikâyedeki kişilerin hissettiği duygu ile ilgili iki soru sorulur. Cevaplar *evet, hayır ve bilmiyorum* şeklinde form kâğıdına yazılır. Bu bölüm toplam on sorudan oluşur. Ölçeğin son bölümü olan *yönetme* testinde ise çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl karar vereceğini ortaya çıkarmaktır. Bu testte biri örnek ve üçü test olan dört durum vardır. Her durumun sonunda çocuğa bu durumda neler yapacağı ile ilgili üç adet soru sorulur. Çocuklardan gelen cevaplar *evet, hayır ve bilmiyorum* şeklinde form kâğıdına yazılır. Bu test toplam yedi sorudan oluşmaktadır.

Ölçek çocukların vermiş oldukları doğru cevaplara göre değerlendirilmektedir. Doğru cevap sayısının fazla olması çocukların duygusal zekâlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Tüm maddelere doğru cevap verildiğinde ölçekten en yüksek 41 puan alınabilmektedir. Ölçeğin bir çocuk için uygulanma süreci 20-25 dakika sürebilmektedir (Ulutaş, 2005).

Türkçeye uyarlama çalışmaları Ulutaş (2005) tarafından yapılan ölçeğin, güvenirlik katsayısı yüzler testi için 0.68, *hikâyeler* testi için 0.54, *anlama* testi için 0.63 ve *yönetme* testi için 0.76 olarak belirlenmiştir. Duygusal Zekâ Ölçeğinin toplam güvenirlik katsayısı 0.84 olarak belirlenmiştir.

***2. Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği*:** Sullivan (1999) tarafından geliştirilen Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek 11 maddeden oluşan beşli derecelendirme

içeren likert tipi bir ölçektir. Ölçek öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Öğretmen çocuklarla ilgili gözlemlerine dayaranak, her bir soruya *hiç, nadiren, bazen, sık sık, her zaman* şeklinde 0-4 arası derecelendirme yapmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması çocuğun duygusal zekâsının yüksek olduğunu göstermektedir (Ulutaş, 2005).

***3. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği*:** Sullivan (1999) tarafından geliştirilen "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanma geçerlik ve güvenirlik çalışması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği eğitimcilere ve çocukla ilgilenen diğer uzmanlara 4-10 yaş çocuklarının empatik tepkisi hakkında bilgi vermek için oluşturulmuştur. Ölçek on maddeden oluşmaktadır. 4-7 yaş çocuklarına bireysel olarak, 8-10 yaş çocuklarına grup halinde uygulanmaktadır. Ölçek maddeleri çocuklara yüksek sesle okunur. Her cevap Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği Formu'na *evet, bilmiyorum, hayır* şeklinde kayıt edilir.

3.3.3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

Araştırmada çocukların yönetici işlev becerilerini ölçmek için İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilen "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" kullanılmıştır. Ölçek; *engelleyici kontrol*, *çalışma belleği* ve *dikkat* olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının; yönetici işlevlerin çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkat ile ilgili olan bilişsel süreçleri kapsamasından dolayı araştırmada kullanılması uygun görülmüştür. Ölçek 22 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Her çocuk için öğretmenleri tarafından doldurulan ölçek, *hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğunlukla, her zaman* şeklinde kategorize edilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda araştırmacılar toplam varyansın %63'ünü açıklayan 22 maddelik 3 faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Faktörler dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontroldür. Birinci faktörün toplam varyansın %46.79'unu, ikinci faktörün toplam varyansın %8.60'ını ve üçüncü faktörün ise toplam varyansın %7.67'sini açıklamakta olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ise araştırmacılar elde edilen yapının uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu belirlemişlerdir ($\chi 2/sd = 1.28$, REMSA = .046, SRMR = .07). Ölçeğin toplam madde korelasyonlarının .41 ile .77

arasında değiştiği görülmüştür. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ile arasındaki korelasyon değerinin .82 olduuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme aracında yer alan maddelerin %27'lik alt/üst grup ayırıcılıklarına ilişkin yapılan t-testi sonucunda t değerleri 7.36 ile 17.61 (sd=169, p<.01) arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .94 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlık kat sayıları ise .91 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca test tekrar yarılama kat sayısı 0.90'dır. Guttman ve Lambda (Li) yöntemine göre güvenirlik katsayılarının 0.90 ve 9.96 arasında değiştiği görülmüştür (İvrendi ve Erol, 2018).

3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu

Eğitim Programı'nın uygulanmasından sonra, deney grubu öğretmeninin uygulamaya ilişkin görüşlerini almak üzere açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda uygulanan FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın; çocukların *duygusal zeka, benlik algısı, dikkat/odaklanma, akran ilişkileri, sınıf yönetimi üzerindeki etkilerine* ilişkin sorular bulunmaktadır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ve üç alan uzmanı kişiye gönderilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir.

3.3.5. Araştırmacı Gözlem Kayıtları

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın uygulama aşamasında araştırmacı, eğitim programını uygularken aynı zamanda sınıf içerisinde *Yapılandırılmamış ve Katılımcı Gözlemci* tekniği ile gözlem yapmıştır. Yapılandırılmamış gözlem tekniği, gözlem öncesi herhangi bir yapılandırılmaya gerek duyulmadan yapılmaktadır. Gözlemciye bilgiyi toplama ve kayıt altına almada özgürlük sağlamaktadır. Not alma, günlük tutma şeklinde yapılabilir. Katılımcı gözlemci tekniğinde ise, gözlemcinin gözlem yaptığı gruba bir grup üyesi gibi etkili ve tam olarak katılması söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2018). Buna göre araştırmacı eğitim programının etkinliklerini uyguladığı 8 hafta boyunca haftada 3 yarım gün olmak üzere etkinlikler esnasında çocukları gözlemlemiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın temaları (*dikkat ve odaklanma, duygu ve davranışların düzenlemesi, öz şefkat, farkındalık)* çerçevesinde

farkanda (mindful) bir çocukta olması beklenen davranışlar ve programın çocuklar üzerindeki etkileri gözlemlenmiştir.

Gözlem verileri not alma yöntemi ile kaydedilmiştir. Ayrıca çocukların yapmış olduğu etkinlik dokümanları üzerine notlar alınmış ve çekilen etkinlik fotoğraflarıda gözlem kaydı olarak kullanılmıştır. Not alma yöntemi, nitel araştırmalarda en sık kullanılan kayıt yöntemidir. Ancak not alınırken ortamdaki durum gözden kaçırılmamalıdır. Bu durumda bazı ayrıntılar kısa şekilde kaydedilerek ayrıntılar gözlem sonrasına bırakılmalıdır (Yıldırım ve Şimsek, 2021). Araştırmacı katılımcı gözlemci rolüyle aynı zamanda etkinliklerin uygulaması gerçekleştirdiği esnada gelişen olayları küçük ipuçlarıyla kaydedip etkinlikler tamamlanıp bittikten hemen sonra boş bir sınıfa geçip gözlem notlarını ayrıntılı şekilde kaydını tutmuştur. Ayrıca çocukların etkinliklerde yapmış oldukları resimlerin kenarlarına alınan notlar ayrıntılı olarak kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından dosyalanmıştır.

3.4. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Hazırlanması ve Uygulanması

3.4.1. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Hazırlanması

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı hazırlanmadan önce, farkandalık ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Yurt içi ve yurt dışında bu konuyla ilgili etkinlik kitapları, makaleler ve tezler incelenmiştir. Araştırmacı kavramsal olarak bilgi sahibi olduktan sonra deneyimsel olarak bilgi sahibi olabilmek için *8 Haftalık Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı'na (MBSR)* katılmış ve sertifika almıştır. Ardından çocuklara bu eğitimi verebilmek için Mindfulness Alliance tarafından verilen *Çocuklar ve Ergenler için Mindfulness Uygulayıcılığı Eğitimi'ne* katılmıştır. 100 saatlik bir eğitimin ardından uygulayıcılık sertifikası alınmıştır. Ayrıca bu süreçte Prof. Dr. John Kabat Zinn tarafından verilen *Mindfulness'ın İyileştirici Gücü,* Mark Williams tarafından verilen *Zıvanadan Çıkmış Bir Dünyada Huzur Bulmak*, Germer ve Neff tarafından verilen *Öz Şefkatin Gücü: Duygusal Dayanıklılık* gibi çevrim içi seminerlere katılmıştır. Tüm bu araştırmalar ve eğitimler neticesinde program oluşturulmaya başlanmıştır.

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı hazırlanırken aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

1-Alanyazın Taraması: FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın felsefesi dikkate alındığında eğitim programı oluşturulurken; *Albert Bandura, Lev Vygotsky, Mihaly Csikszentmihalyi, Howard Gardner gibi kuramcıların ve Rudolf Steiner, Maria Montessori* gibi eğitimcilerin eğitim felsefelerinden ve eğitim programlarından yararlanılarak eğitim programı oluşturulmuştur.

Programın temelini oluşturan kuramlardan ilki *Akış Kuramı'dır.* Görülen, hissedilen, koklanılan her şey potansiyel olarak bilince girmeye hazır olsa da birey tüm bu olanları fark edemediği sürece hepsi bilincin dışında kalacaktır. Bu nedenle bilinci yönetilme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Csikszentmihalyi, 2020). Akış kuramı ve farkandalık (mindfulness) felsefesinden hareketle program hazırlanırken çocuğun yaşamında gerek içeriden gerekse dışarıdan gelen ve dikkati dağıtarak bilinçlilik halini sekteye uğratan her tür enerji karşısında motivasyonunu korumasını (Kabat Zinn, 2019) sağlayan dikkat ve odaklanma becerilerini geliştiren etkinliklerin yer almasına dikkat edilmiştir.

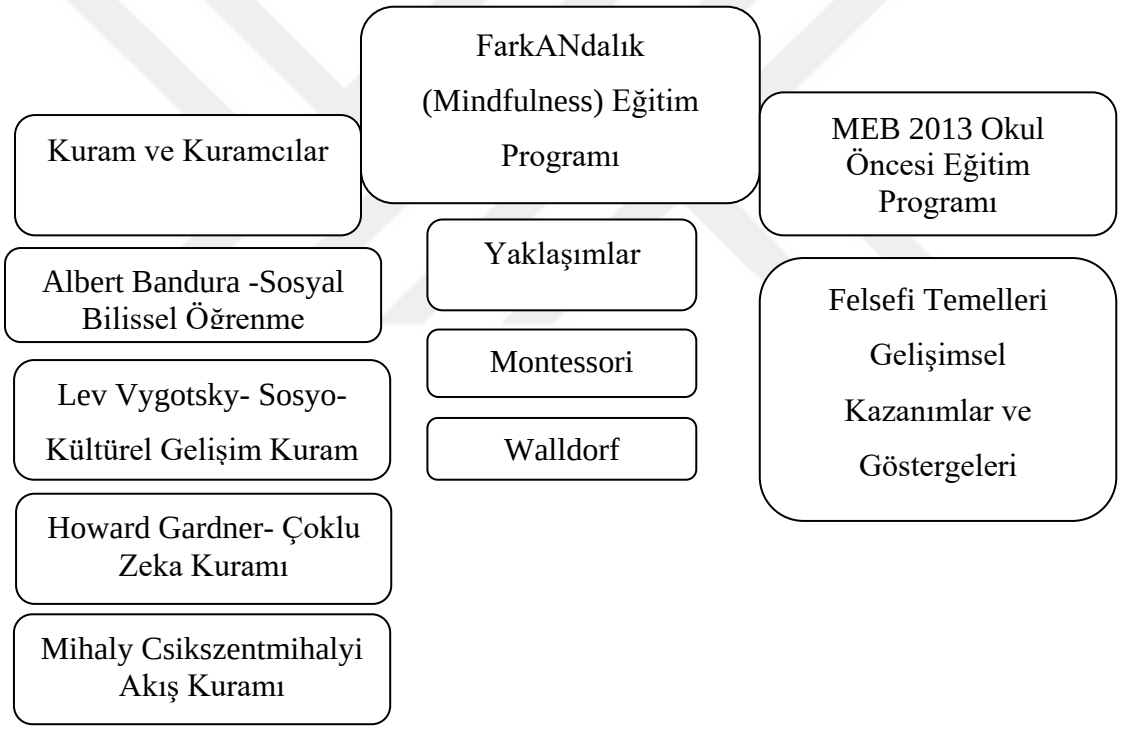
Programın hazırlanmasında Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın *öz yansıtma* ve *öz yeterlik* kavramları da önemli yer tutmuştur. Bandura'ya göre kişi yaşamı hakkında düşünebilme, yargıda bulunabilme ve kendi düşünme sürecini yansıtabilme becerisine sahiptir. Kişi kendisini tanımaya başladıkça kendi bilişsel süreçlerini de değerlendirmeye başlayacaktır. Böylece bir işin üstesinden gelip gelemeyeceğine ilişkin fikirleri de gelişecektir. Bu nedenle bireyin kendini tanıması ve doğru bir şekilde değerlendirmesi ve kendine yönelik gerçekçi inançlar geliştirmesi hayattaki başarısı için çok önemlidir (Erdamar Koç, 2011).

Çocukların dikkatlerini yönetebilmeleri, kendilerini doğru tanıyıp değerlendirebilmeleri için dikkatlerini odaklayabilmeye, hatırlamaya ve daha iyi düşünmeye ihtiyaçları vardır. Eğitimcilerin görevi ise Vygotsky'nin zihnin araçları olarak nitelendirdiği bu araçları çocukların bağımsız kullanabilmelerine destek olmaktır (Bodrova ve Leong, 2010). Programda Vygotsky'nin kuramında yer alan odaklanmış dikkat, bilinçli bellek, mantıksal düşünme süreçlerinin destekleneceği alt temalar belirlenmeye dikkat edilmiştir.

Farkandalık (mindfulness) felsefesinde bireyin bedeni, kalbi ve zihni ile mevcut ana gelmesi amaçlanarak; beden, zihin ve kalbin bir arada ve uyumlu birlikteliğinden doğan bir farkındalık hali söz konusudur. Waldorf Yaklaşımı'nın geliştiricisi Rudolf Steiner'e göre eğitim çocuğun bütünlüğü üzerine odaklanmalıdır (Williams ve Johnson, 2005 aktaran Kurtulmuş, 2019). FarkANdalık (mindfulness) Eğitim Programı hazırlanırken Waldorf

Yaklaşımı'ndan hareketle çocuğun bütüncül bir şekilde gelişmesini sağlayacak; duyu, beden, duygu ve düşünce farkındalığı etkinliklerine yer verilmiştir.

Mevcut anın deneyimlenmesi için çocuğun duyularının eğitilmesi önemlidir. Montessori Eğitim Yöntemi'nde duyu eğitimi önemli bir yere sahiptir. Programda çocukların duyularını fark etmeye yönelik etkinlik içeriklerinin olmasına dikkat edilmiştir. Son olarak programın oluşturmasında Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'nın içsel zeka ve kişilerarası zeka alanlarından yararlanılmıştır. Belirtilen kuram ve yaklaşımlar çerçevesinde araştırmacı tarafından FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın kuramsal temelleri oluşturulmuş ve eğitim programının alt boyutlarının hazırlanması aşamasına geçilmiştir. Eğitim programının dayandığı temeller Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının dayandığı temeller

2- Programın Alt Boyutlarının Belirlenmesi: Yapılan alanyazın taraması ve eğitim ilgili kuramcıların görüşleri doğrultusunda mevcut araştırma için geliştirilen "FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın" temaları oluşturulmuştur. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'na ilişkin temalar Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının temaları.

Okul öncesi dönem çocuklarının farkandalık (mindfulness) becerilerinin kazandırılması için uygun eğitim programlarının geliştirilmesi çocukların gelişimleri ve sağlıkları açısından önem taşımaktadır. Geliştirilmiş programlar ve kuramcılarından yola çıkarak bu çalışmada; farkanda (mindful) bir kişide olması beklenen; *dikkat ve odaklanma, öz şefkat, duygu ve davranışların düzenlenmesi ve farkındalık olarak* belirlenen dört alt tema oluşturulmuştur.

Dikkat ve odaklanma alt teması; açık bir algı ile dikkatini belirli bir uyarana odaklayabilme, dağılan dikkatini toplayıp dikkatini amaçlı bir şekilde yönlendirebilme, dikkatinin odağını değiştirebilme becerilerini içermektedir. Ayrıca farklı şekillerde esnek düşünebilme, pozitif düşünme ile olumsuz düşüncelerini fark ederek bu düşünceleri olumluya çevirebilme becerilerini de kapsamaktadır.

Duygu ve davranış düzenlemesi alt teması; duygularının bedenindeki yansımalarını fark etmeyi, duygularını iyi kötü diye ayırmadan tüm duyguları kabul etmeyi, duyguları kişiliğinin bir parçası haline getirmeden o duygu ile kalabilmeyi, tüm duyguların doğal ve kabul edilebilir olduğunu ancak duygularını uygun şekillerde ifade edilmesi gerektiğini, tepkide bulunmadan önce durup düşünebilmeyi ve ardından tepkide bulunma becerilerini kapsamaktadır. Ayrıca başkalarının duygularını anlayabilme, zor durumda olanlara merhamet gösterebilme becerilerini de içermektedir.

Öz şefkat alt temasında; çocukların güçlü/zayıf yanlarını, duygu/düşüncelerini fark edebilmesi ve tanıması; kendisini olduğu haliyle sevebilmesi ve kabul edebilmesi, başarısızlıklarında kendisine iyi davranması, eksiklerine hoşgörü ile yaklaşabilmesi beklenmektedir. Hem kendi hatalarını hem başkalarının hatalarını affedebilmesi; kendisine ve diğer canlılara iyi dilekler gönderebilmesi, sahip olduklarını fark edip tüm bunlara teşekkür edip, şükredebilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Farkındalık alt teması; görme, işitme, tat alma, dokunma ve koklama becerilerinin gelişmesi; duyu organları aracılığıyla alınan duyumsamaları fark edebilmesi; bilinçli bir şekilde nefes alabilmesi; bilinçli bir şekilde nefes verebilmesi; doğru nefes alabilmesi; baştan ayağa tüm bedeninin farkında olabilmesi; bedenini hissedebilmesi; bedeninden gelen duyumsamaları fark edip bunlara cevap verebilmesi ve son olarak diğerlerini dinleyebilme becerilerini içermektedir.

***3- Kazanım ve Göstergelerin Seçilmesi*:** Araştırmacı tarafından temalar doğrultusunda 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel, dil, sosyal duygusal, motor gelişim ve özbakım becerileri alanlarından kazanım ve göstergeler seçilmiş ve programın temel ilkeleri belirlenmiştir. Oluşturulan alt temalar ve seçilen kazanım/göstergeler için okul öncesi eğitimi alanında çalışan iki uzman ve farkandalık (mindfulness) konu alanında çalışan bir uzmandan uzman görüşü alınmıştır. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın temel ilkeleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Çocuk merkezlidir.
2. Yaşamla ilişkilendirilmiştir.
3. Çocukların gelişim özelliklerine uygundur.
4. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.
5. Etkinlikler sistematik ve belirli bir sırada ilerlemektedir.
6. Soyut ve uzak kavramlar somutlaştırılmaktadır.
7. Programda tüm gelişim alanlarının geliştirilmesi hedeflenmekte ancak bilişsel ve sosyal duygusal gelişim alanları merkezde bulunmaktadır.
8. Kültürel ve evrensel değerleri dikkate almaktadır.
9. Duyuların eğitilmesi önem taşımaktadır.

4-Etkinlik Planlarının ve Materyallerin Hazırlanması: Alan uzmanlarının görüşleriyle kazanım/göstergeler ve oluşturulan temalar doğrultusunda etkinlik planları hazırlanmaya başlanmıştır. Programda sanat, müzik, drama, matematik, okuma-yazmaya hazırlık vb.

oluşan etkinliklere yer verilmiştir. Şekil 3'de FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın 8 Haftalık İçeriği verilmiştir.

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının 8 Haftalık İçeriği

Haftalar	Etkinlik Adı	Tema
1	Bedenini ve Sesleri Fark Et Bedenini ve Nefesini Fark Et Gördükleri ve Dinlediklerini Fark Et	Dikkat ve odaklanma, Farkındalık Farkındalık Dikkat ve Odaklanma, Farkındalık
2	Gördüğünü ve Dokunduğunu Fark et Kaplumbağanın Yolculuğu Yediklerini Fark Et ve Şükret	Farkındalık Dikkat ve odaklanma, Farkındalık Farkındalık, Öz şefkat
3	Duyularını Fark Et Gördüklerini ve Bedenini Fark Et Dokusunu Fark Et	Farkındalık Dikkat ve odaklanma, Farkındalık Dikkat ve odaklanma, Farkındalık
4	Dinlediklerini (İletişim) Fark Et Kendini Tanı, Bedenine Nazik Ol Nazik Ol ve İyi Yüreklilik	Dikkat ve odaklanma, Farkındalık Öz şefkat ve Farkındalık Öz şefkat
5	Nazik Ol ve İyi Yüreklilik Nazik Ol ve Affet Kendini Tanı ve Kabul Et	Öz şefkat Öz şefkat Öz şefkat
6	Duyguları Fark Et Nefesini ve Duygularını Fark Et Duygularını Fark Et	Duygu ve Davranışların Düzenlenmesi Farkındalık, Duygu Düzenleme Duygu ve Davranışların Düzenlenmesi
7	Duygularını Fark Et Duygularımın Kontrolü Bende Düşüncelerini Değiştir	Duygu ve Davranışların Düzenlenmesi, Öz şefkat Duygu ve davranışların düzenlenmesi, Farkındalık, Dikkat ve Odaklanma Dikkat ve Odaklanma

8	Duygular Paylaşılınca Güzel Renkli Şişeler Hazineye Giden Yol	Duygu ve Davranışların Düzenlenmesi, Öz şefkat Dikkat ve Odaklanma Farkındalık, Öz şefkat, duygu ve davranışların düzenlenmesi

Şekil 3. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının 8 haftalık içeriği

5-Alan Uzmanlarının Görüşlerinin Alınması: FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın etkinlikleri için öncelikle hazırlanan ilk beş etkinlik planının değerlendirilmesine karar verilmiştir. Okul öncesi eğitiminde sosyal duygusal eğitim programı konu alanında çalışan iki uzman ve mindfulness konu alanında çalışan bir uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda etkinlik planları üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Geriye kalan etkinlik planı da bu geri bildirimlere göre hazırlanmış ve hazırlanan etkinliklerin tümü uzman görüşleri alınmak üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda programa son şekli verilmiştir. Program 8 hafta ve haftada 3 gün süre ile uygulanmıştır.

3.4.2. Pilot Çalışma ve Değerlendirilmesi

Pilot çalışmaya geçilmeden önce uygulayıcı güvenirliği için eğitim programı etkinliklerinden iki tanesi konu alanı 3 uzman tarafından belirlenmiştir. Belirlenen bu iki etkinlik planı araştımacı tarafından okul öncesi eğitim alan 66 aylık bir kız çocuğuyla birlikte gönüllük esasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında video kaydı alınmıştır. Kayda alınan etkinlik araştırmacı tarafınan izlenmiş etkinliğin uygulamasındaki materyallerin seçimi ve ortamın düzenlenmesi konularındaki aksaklıklar giderilerek etkinlik uygulaması tekrar gerçekleştirilmiştir. İkinci uygulamanın video kayıtları uzman görüşleri için 3 alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler neticesinde öğrenme sürecine çocukların aktif katılımı, çocukların deneyimlerini paylaşmaları konusunda teşvik edici ve cesaretlendirici bir dil kullanımı ve değerledirme süreci ile ilgili verilen geri bildirimlere gerekli düzeltmeler yapılmış ve pilot uygulamaya geçilmiştir.

Çalışmanın pilot uygulaması 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde 05-15.10.2021 tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulanan pilot çalışmanın amacı, araştırmacının etkinlikleri sınıf ortamında uygulamasını sağlamak ve etkinliklerin

çocukların seviyesine uygunluğunu belirlemektir. Pilot çalışma Burdur'un Bucak ilçesinde ilköğretime bağlı bir anasınıfının 60-72 aylık çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 8 çocuk katılmıştır. Çalışmada; dikkat ve odaklanma, duygu ve davranışların düzenlenmesi, öz şefkat ve farkındalık temasının yer aldığı 24 etkinlik planının 10 tanesi uygulanmıştır. Etkinliklerin her temadan eşit sayıda olmasına özen gösterilmiştir.

Uygulanan etkinlikler video kaydına alınmış, izlenmiş ve programın uygulamasında olası engeller belirlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Etkinliklerde; çocukların aktif katılımına, etkinliklerin aktif-pasif uyumuna ve etkinliklerin uygulanma sırasına ilişkin küçük düzenlemeler yapılmıştır. Pilot çalışma öncesinde ve sonrasında nicel bir ölçüm gerçekleştirilmemiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

3.5.1. Nicel Veri Toplama Süreci

1)Öntest Uygulaması

Araştırmanın verilerini elde etmek için, "Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", "Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" kullanılmıştır.

İlk olarak okul yönetici ve öğretmenleri ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmıştır. Ölçmenin yapılacağı uygun gün ve ortama karar verildikten sonra çocuklar gönüllük esasına göre çalışmaya katılmıştır. Çocukların yabancılık çekmemesi için araştırmacı çocuklarla sınıf ortamlarında tanışma etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve çocukların oyunlarına katılmıştır. Araştırmada her bir ölçek için çocuklarla boyama yapılacağı, sohbet edileceği ve hikayeler ve resimler hakkında konuşulacağı açıklanmıştır.

"Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği", "Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği" ve "Sullivan Kısa Empati Ölçeği" araştırmacı tarafından okulun uygun bir odasında çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Ölçekler uygulanırken, her bir çocuğa aynı günde tek bir ölçek uygulaması yapılmıştır. Ölçek uygulamasına geçilmeden önce çocuklarla kısa bir sohbet gerçekleştirilmiş daha sonra ölçek uygulamasına geçilmiştir.

“Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” ve “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” (Öğretmen Formu) ise her bir çocuk için kendi sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Ön test uygulamasının ardından deney grubunu oluşturan çocuklara “FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı” uygulanmıştır. FarkANdalık Eğitim Programı’nın içerisinde eğitim programına ilişkin sınıf öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Programın uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna son test uygulaması yapılmıştır.

2) FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Uygulama Süreci

Program uygulamasına başlamadan önce çalışmanın yapılabileceğine dair gerekli izinler alındıktan sonra, okul yöneticileri ile araştırma ve uygulanacak ölçme araçları hakkında bilgi paylaşımını içeren yüzyüze bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasına geçilmeden önce ailelerden “Veli Onam Formları” alınmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki çocuklardan ön test verileri elde edilmiştir. Ön testler sonucunda deney ve kontrol gruplarına karar verilmiştir. Ön test sonucunda “4-6 yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’nden (Öğretmen Formu) anlamlı olarak düşük puan alan grup deney grubu olarak belirlenmiştir. Etkinlik uygulamalarına geçilmeden önce deney grubu öğretmenine, çalışmanın içeriği uygulanacak etkinlikler hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu görüşme sonrasında eğitim programı ve uygulanacak ölçme araçları hakkında aileleri bilgilendiren yüz yüze bir veli toplantısı gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda süreç içerisinde çocukların sınıflarına ziyaretlerde bulunulmuş ve sınıf ortamında tanışma oyunları oynanarak çocukların araştırmacıya alışması sağlanmıştır.

Mindfulness Temelli Eğitim Programı, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde (25.10.2021 ve 20.12.2021) deney grubuna 8 hafta boyunca haftada 3 gün (Salı-Çarşamba-Cuma) olmak toplam 24 gün uygulanmıştır. Etkinlikler, bir yarım günlük eğitim akışını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Uygulama saatleri çocukların oyun zamanı ve kahvaltı saatlerininden sonra başlamış ve öğle yemeği saatine kadar gerçekleştirilmiştir.

Eğitim programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken aktif pasif dengesine dikkat edilmiştir. Soyut kavramların açıklanmasında görsellerden, çeşitli analojilerden ve materyallerden yararlanılmıştır. Etkinlikler çoğunlukla çocukların sınıflarında ve bazen okulun bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlik için kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından önceden hazırlanmıştır.

Güne başlama zamanında yapılan nefes egzersizleri için her çocuğun kendi evinden getirdiği bir dolgu oyuncağı kullanılmıştır. Dolgu oyuncaklar tüm çalışma boyunca okulda kalmıştır. Yine çocukların evlerinden getirdiği ve sanat etkinliğinde çeşitli materyallerle süsledikleri *İyilik Kavanozları* tüm program boyunca sınıfta kalmıştır. Çocuklar yapmış oldukları iyilikler için kavanoza bir çakıl taşı/ponpon atmışlardır. Çocukların nefeslerini ve duygularını fark etmeleri ve düzenlemeleri için sınıfa *Nefes Düzenleme Grafiği ve Duygu Ölçer* asılmıştır. Sınıf içerisindeki bu düzenlemeler ile çocukların eğitim programı uygulamasının olmadığı günlerde farkındalıklarının artması ve materyalleri etkinliklerinde kullanmaları amaçlanmıştır.

Tüm eğitim programı boyunca hazırlanan günlük eğitim planlarına geçilmeden önce çocuklarla nefes egzersizleri ya da dinleme egzersizleri yapılmıştır. Egzersizler için, çocuklarla çember şeklinde oturulmuş ya da yere sırt üstü uzanılmıştır. Egzersizlerin süresi, ilk hafta yarım dakika olarak belirlenmiş son haftalara doğru çocukların ilgileri ve dikkat süresine bağlı olarak beş dakika kadar çıkmıştır. Dinleme egzersizlerinde ise bir telefon uygulaması üzerinden zil sesi dinlenmiştir. Zil sesi bittikten sonra ellerini havaya kaldırmaları istenmiştir. Nefes egzersizlerinde ise sadece nefeslerini fark etmeleri ve nefeslerini izlemelerini kolaylaştıran yönergeler araştırmacı tarafından verilmiştir. Gün sonlarında ise günün genel değerlendirmesinden sonra çocuklarla kendilerine, ailelerine ve sevdiklerine iyi dilek temennilerinde bulundukları *İyi Dilekler Gönderme Oyunu* oynanmıştır. Bu egzersiz ve oyunlara her gün yer verilmesiyle çocukların farkındalık kazanmaları ve uygulamaların pekişmesi amaçlanmıştır.

Tüm uygulama boyunca yapılan etkinliklerle ilgili ve bir sonraki gün yapılacak olan etkinlikler için sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve sınıf öğretmeninin görüşleri dikkate alınmıştır. İlgili zaman aralığında ise kontrol grubundaki çocuklar kendi öğretmenleri eşliğinde günlük eğitim programlarına devam etmişlerdir. Bir günlük etkinlik planı örneği aşağıda verilmiştir.

Etkinlik Planı Örneği

Etkinlik Planı 11

Tema: Öz şefkat ve Farkındalık

Hedeflenen İçerik: Bedenini fark etme, nazik olma, kendini tanıma, kendini kabul.

Etkinliğin Adı: Kendimi tanıyorum.

Etkinlik Türü: Fen, Sanat ve Müzik etkinliği.

Materyaller: İnsan vücudu çizilmiş resimler, kendilerini tanıma etkinliği için hazırlanan görseller.

Eğitim Ortamının Düzenlenmesi: Nazik davranışları içeren çeşitli görsellerin (birisine gülümsemek, annesine ev işinde yardım etmek, biri için kapıyı tutmak, öğretmenine çiçek vermek, yağmurda ıslanan birine şemsiye tutmak, oyuncakları paylaşmak, yere düşen arkadaşının kalkmasına yardım etmek, yemek sırasını arkadaşına vermek, vb.) çıktısını alınır. Çocuk sayısınca insan vücudu çizilmiş resimler hazırlanır. Çocukların kendilerini tanıma etkinliği için çeşitli yemek, oyun, etkinlik ve çizgi film görselleri hazırlanır.

Kazanım ve Göstergeler:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.

Göstergeleri: Fiziksel özelliklerini ve duyuşsal özelliklerini söyler.

Öz bakım Becerileri

Kazanım 8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır.

Göstergeleri: Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler. Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar. Sağlığını korumak için gerekenleri yapar.

Öğrenme Süreci:

- Çocuklara *nazik olmak* ile ilgili hazırlamış olduğu resim kartlarını gösterir. Hangi davranışlar nazik davranış olabilir? Niçin? Nazik olmak için başka neler yapabiliriz? diye sorar.
- Peki "İnsanlara ve diğer canlılara nazik davranmak çok güzel bir davranış. Kendimize nasıl nazik olabiliriz hiç düşündünüz mü? Vücudumuza nasıl daha iyi bakabiliriz?" Sağlıklı olmak ve mutlu olmak için neler yapabiliriz? diye sorar.
- Çocukların cevaplarının ardından "Bedeninden gelen işaretleri fark et" oyunu oynayacakları söylenir.
- Çocuklara insan vücudu çizilmiş bir resim kâğıdı verilir. Resmi çizgilerinden kesmeleri istenir.
- Öğretmen "Çocuklar biliyor musunuz bedenimiz bizimle konuşuyor?" Ama bedenimiz bizim gibi konuşmuyor. Onun konuşma şekli bizimkinden çok farklı. O bize bir takım

işaretler gönderiyor. Bakalım siz bu işaretleri fark ediyor musunuz?

- "Oyunumuzda ben size vücudumuzla ilgili sorular soracağım. Sizde vücudumuzdan gelen işaretlerin nereden geldiğini önce kendi vücudunuzda gösterip sonra kalıptaki o kısımları boyayacaksınız" der.

- *Çok televizyon izlediğimizde hangi organımız kızarır ve sulanır.*
- *Oyuna dalıp tuvaletimizi tutarsak bedenimizin hangi kısımları ağrır/acır?*
- *Acıktığımızda bedenimizin neresi bize acıktın, bir şeyler yemelisin der?*
- *Üşüdüğümüzde vücudumuzun hangi kısımları soğuk olur?*
- *Susadığımızda bedenimizin hangi kısımları kurur?*
- *Üzüldüğümüzde bedenimizin hangi kısımları ağrır/acır?*
- *Korktuğumuzda hangi organımız hızlı hızlı atar?*
- *Annemizin yaptığı çorbanın kokusunu hangi organımız alır?*
- *Çok sıcak bir bardağa dokununca bedenimizin hangi kısımlarıyla bu sıcaklığı hissederiz?*

  - Çocuklar, yönergelere uygun bir şekilde çalışma kağıdını boyadıktan sonra, çocukların bedenden gelen işaretler ile ilgili deneyimleri paylaşılır. Bedenden gelen işaretlere cevap verilmezse neler olabileceği tartışılır.
  - Ardından çocuklara resim kağıtları dağıtılır. Resim kağıdının ön yüzüne *çocukların kendilerini çizmelerini ister.* Çalışmalar bitince herkes yaptığı resmi arkadaşlarına anlatır.
  - Kağıdın arka yüzüne ise *en sevdikleri yemek, en sevdikleri oyun, en sevdikleri çizgi film, yapmaktan en çok keyif aldıkları bir etkinliğin resmini* yapıştırmaları istenir. Çocuklar çalışmalarını beyaz bir zarfa koyar.
  - Ardından hareketli bir müzik eşliğinde dans ederek ellerindeki zarfları rastgele bir şekilde birbirlerine vermeye başlarlar. Müzik bitiminde her çocuğun elinde bir zarf olmalıdır.
  - Çocuklar sırayla zarfları açar. Zarfı açan çocuk içindeki görselleri anlatır. Zarfın gerçek sahibi anlatılanlardan yola çıkarak kendi zarfını bulmaya çalışır.
  - Tüm zarflar sahiplerine ulaşana kadar oyun devam eder.

- **Değerlendirme:**

  Betimleyici Sorular

- Çok televizyon izlediğimizde hangi organımız kızarır ve sulanır?
- Bedenimizin vermiş olduğu işaretlere dikkat etmezsek neler olabilir?

Duyuşşal Sorular

- Bedeninizden gelen işaretlerin nereden geldiklerini bulurken zorlandınız mı?
- Kendi zarfınızı diğer zarfların içinden ayırt ederken zorlandınız mı?
- Oyun oynarken tuvaletinizin geldiğini nasıl fark ediyorsunuz?

Kazanımlara Yönelik Sorular

- Sağlığımızı korumak için nelere dikkat etmeliyiz?
- Kimler fiziksel özelliklerini anlatmak ister?

Yaşamla İlişkilendirme Soruları

- Siz bedeninizden gelen başka hangi işaretleri hissediyorsunuz?
- İnsanların birbirine benzeyen yönleri nelerdir?
- İnsanların birbirinden farklı olduğu yönleri nelerdir?
- Siz bedeninizden gelen başka hangi işaretleri hissediyorsunuz?
- İnsanların birbirine benzeyen yönleri nelerdir?
- İnsanların birbirinden farklı olduğu yönleri nelerdir?

3)Son Test Uygulaması

Eğitim programı uygulaması bitiminde araştırmacı tarafından 17.12.2021 ve 21.12.2021 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundaki çocuklar ile bireysel uygulamalar ile son test verileri toplanmıştır. "Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği", "Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği" ve "Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği" araştırmacı tarafından "Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" (Öğretmen Formu) ise her bir çocuk için kendi sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

4)Kalıcılık Testi Uygulaması

Son test uygulamasının ardından deney grubundaki çocuklara sekiz hafta sonra "Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği","Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği", "Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-

Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" uygulanarak kalıcılık ile ilgili veriler elde edilmiştir.

3.5.2. Nitel Veri Toplama Süreci

Çalışmanın nitel boyutunda kullanılmak üzere, eğitim programı uygulaması boyunca çocuklar araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve gözlem notları kaydedilmiştir. Ayrıca çocuklarla yapılan etkinliklerde yaptıkları resim çalışmalarının kenarlarına etkinliğe ilişkin söylemiş oldukları duygu, düşünce ve değerlendirmeleri not olarak yazılmıştır. Araştırmacı etkinlikler esnasında aldığı kısa notları etkinlik biter bitmez ayrıntılı bir şekilde kayıt altına almıştır. Bunun yanı sıra eğitim programı uygulaması bittikten sonra deney grubu öğretmeni ile öğretmenin uygun olduğu gün ve saatte uygulanan FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'na yönelik görüş ve düşüncelerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu eşliğinde kimsenin olmadığı sessiz bir odada 50 dakikalık bir yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Karma yöntem araştırmalarında veriler analiz edilirken, eş zamanlı veya sıralı desenler için nitel ve nicel verileri harmanlamanın yanı sıra hem nicel hem de nitel verilere uygulanabilen analitik teknikleri içermektedir. Karma yöntem araştırma sürecinde veri analizi süreç içerisinde tek bir noktada veya çoklu noktalarda gerçekleştirilebilir. Analizler tamamlandıktan sonra ise, nicel ve nitel bulguları birlikte incelemeyi ve bu bilgilerin araştırma sorularına ne tür bir cevap verdiğini değerlendirmeyi içermektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu araştırmada verilerin analizi, nicel verilerin analizi ve ardından nitel verilerin analizi olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Veri analiz yöntemine ilişkin ayrıntılı açıklamalar aşağıda verilmiştir.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde öncelikli olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için tanımlayıcı istatistik tekniklerinden basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin +1.0 ve -1.0 aralığında olması dağılımın

normal olduğunun göstergeleridir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Yapılan çalışmada ölçme araçlarından elde edilen verilerin normalliğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Grup	Ölçekler	ÖnTest Basıklık	Çarpıklık	Son Test Basıklık	Çarpıklık	Kalıcılık Basıklık	Çarpıklık
Deney Grubu	*Öz yeterlilik*	-.439	-.209	-.422	.252	.179	-.723
	Öz saygı	2.621	-1.558	-.296	1.438	.128	-.377
	Benlik Algısı	0.565	-0.943	-.887	-.112	-1.028	-.474
	Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme	1.285	-1.470	3.415	-1.918	-1.317	-.009
	Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zeka Değerlendirme	-. 686	-.330	3.072	-1.471	4.203	.495
	Kısa Empati	1.987	-1.673	6.509	-2.798	19.000	-4.359
	Engelleyici Kontrol	.580	-.962	1.045	-1.273	.518	-1.073
	Dikkat	1.698	-.735	2.745	-1.542	.748	-1.374
	Çalışma Belleği	2.884	.590	8.389	-2.906	9.409	-2.927
	Öz Düzenleme Becerileri	.376	-.884	14.717	3.574	2.438	-1.783
Kontrol Grubu	*Öz yeterlilik*	-.644	-.227	.-1.160	.234		
	Öz saygı	-1.325	-.328	-1.510	2.564		
	Benlik Algısı	-0.729	-0.329	-.011	-.520		
	Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme	-1.235	-.084	.047	-.521		
	Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zeka Değerlendirme	.971	-1.162	-1.754	-.152		
	Kısa Empati	-1.428	-.546	16.000	-4.000		
	Engelleyici Kontrol	1.107	-1.455	.904	-.989		
	Dikkat	.458	-.942	-.213	-.715		
	Çalışma Belleği	1.158	-1.178	1.139	-1.465		
	Öz Düzenleme Becerileri	-.342	-.780	1.949	-1.450		

Tablo 2 incelendiğinde Sullivan Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği, Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği, Sullivan

Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği ve 4-6 yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden elde edilen puanlara ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde değerlerin hepsinin + 1.0 ve -1.0 aralığında olmadığı görülmüştür. Örneğin; Demoulin Benlik Algısı Ölçeği toplam puanlarının ön-son ve kalıcılık testlerinde hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta yer aldığı ve dağılımın normal olduğu görülürken, Sullivan Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği toplam puanının deney grubu ön-son ve kalıcılık testlerindeki verilerinin normal dağılmadığı görülmüştür. İkili karşılaştırma yaptığımız gruplarda grup sayıları 30 kişiden az olduğu için analizler için nonparametik testler kullanılmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007).

Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 26 istatistik programı kullanılmıştır. Uygulanan programda öntest, sontest ve kalıcılık testi uygulamalarından elde edilen veriler SPSS paket programından yararlanılarak deney ve kontrol grupları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Deneysel uygulama sonrasında ise Demoulin Benlik Algısı Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği","Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği", "Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden (Öğretmen Formu)" elde edilen veriler doğrultusunda deneysel işlemin etkililiği test edilmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının farkını belirlemek amacıyla Man Whitney U Testi yapılmıştır. Deney ve Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası kendi içlerindeki puanların karşılaştırılmasında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. İlişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini saptamak için Whitney U-Testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2018). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ise tekrarlanan ölçümlerde ya da birbiriyle ilişkili olan iki ölçüm arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla kullanılmaktadır (Seçer, 2015). Araştırmada ayrıca ön-son testlere ve son-kalıcılık teslerine ilişkin betimsel istatistiklere de yer verilmiştir.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla eğitim programının uygulaması sonrasında deney grubu öğretmenin eğitim programına yönelik görüşlerine ve araştırmacı gözlemlerine tematik analiz yöntemi ile ulaşılmıştır. Tematik analiz, veri seti içerisindeki

tekrar eden anlam örüntülerini (tema) bulmak için yapılan bir analiz çeşididir (Braun ve Clarke, 2019). Tematik analizin aşamalarında: İlk olarak araştırmacının veriye aşina olması için verilerin tümü baştan sona okunmalıdır. İkinci aşamada verinin dikkat çeken özelliklerinden yola çıkılarak ilk kodlar oluşturulmalıdır. Bu aşamada tüm veri seti üzerinde titiz bir şekilde çalışılarak veri içerisindeki tekrarlanan temaların temelini oluşturabilecek kodlar biraraya getirilmelidir. Üçüncü aşamada farklı kodlar ilgili temalar içerisine yerleştirilmeli ve kodlanan tüm içerik ilgili temalar çerçevesinde toplanmalıdır. Dördüncü aşamada temaların, kodlanmış veri içeriğiyle ve tüm veri setiyle olan uyumuna bakılmalıdır. Beşinci aşamada oluşturulan temaların sadeleştirilmesi ve temaların isimlendirilmesi yapıldıktan sonra raporun hazırlanması gereklidir (Braun ve Clarke, 2019).

Araştırmada ilk olarak öğretmen görüşme formuna ait veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde görüşmenin ses kaydı dinlenerek araştırmacı tarafından veriler yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşme kayıtları baştan sona okunduktan sonra anlamlı bölümler işaretlenerek sayfa kenarına ilk kodlar yazılmıştır. Sonraki aşamada elde edilen kodlar, potansiyel tekrar eden temalar çerçevesinde biraraya getirilmiştir. Oluşturulan temaların, kodlanmış veri içeriğiyle ve veri setiyle uyumu kontrol edildikten sonra verilerin üç tema çerçevesinde toplanması sağlanmıştır. Ardından araştırmacı gözlemleride dikkatle okunmuş ve aynı işlemlerden geçilmiştir. Araştırmada gözlem kayıtları ifade edilirken *Gözlem 1, Gözlem 2* şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen verilerde çocukların gerçek isimleri yerine kod isim kullanılmıştır.

3.7. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel boyutunda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması konusunda deneysel çalışmalarda iç geçerliği etkileyebilecek değişkenler: zaman, olgunlaşma, deney öncesi ölçümler, ayrı ölçme araç ve süreçleri, yanlı gruplama, denek kaybı, gruplandırma etkileşimidir (Campbell ve Stanley, 1963 aktaran Karasar, 2017). Eğitim programı uygulamasına başlamadan önce iç ve dış geçerliği sağlayabilmek adına çeşitli önlemler alınmıştır.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için alınan önlemler şunlardır: deneysel araştırmalarda *zaman* faktörü uzadıkça denenen bağımsız değişken dışında kalan bazı değişkenler bağımlı

değişkeni etkileyebilmektedir. Bu nedenle araştırmada uygulanan eğitim programın süresi 8 hafta olarak planlanmıştır. Araştırmada *yanlı gruplama faktörüne* ilişkin alınan önlemlerde çocukların eğitim kurumlarının, ailelerinin sosyo ekonomik durumlarının ve çocukların yaş gruplarının benzer olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada *denek kaybı* yaşanmaması adına çalışma öncesinde okul öncesi öğretmenleri ve aileler ile görüşmeler yapılarak çocukların zorunlu olmadıkça okula devamsızlık yapmamaları hususunda aileler bilgilendirilmiştir. Eğitim programı uygulamasına başlamadan önce *uygulayıcı güvenirliği* sağlanmıştır. Araştırmacı eğitim programı etkinliklerinden iki tanesini bireysel bir ortamda bir çocuk ile gerçekleştirmiştir. Uygulama video kaydına alınmış ve uzmanlardan gelen geri bildirimler neticesinde eğitim programı etkinliklerinin yarısı, deney grubu ile benzer özellikler taşıyan bir eğitim kurumda *pilot uygulama* olarak uygulanmıştır.

Dış geçerliği etkileyebilecek faktörler ise: ölçme ve bağımsız değişken etkileşimi, yanlı seçimler ve bağımsız değişken etkileşimi, denenme tepkisi, bağımsız değişkenlerin etkileşimidir (Campbell ve Stanley, 1963 aktaran Karasar, 2017). Araştırmada dış geçerliği etkileyebilcek faktörlerden *denenme etkisine* yönelik olarak araştırmacı çocukların her zaman eğitim gördükleri sınıf ortamında etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Uygulanması planlanan etkinlikler çocukların günlük eğitim akışları ve planları ile bütünleştirilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı eğitim programı uygulamasına başlamadan önce çocuklarla birlikte tanışma oyunları oynayıp öğrenme zamanlarında onlarla vakit geçirerek farklı bir durum olduğu hissini azaltmaya çalışmıştır.

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenirliğin sağlanması hususunda; üçgenleme, katılımcı doğrulaması, uzman incelemesi, zengin ve yoğun tanımlama, denetleme tekniği, azami çeşitlilik gibi stratejilerin kullanılması söz konusudur (Merriam, 2018). Bu araştırmada deney grubu öğretmeni ile 50 dakikalık görüşme yapılmış, eğitim programının uygulama aşamasında gözlem notları alınmış, katılımcı doğrulaması ve üçgenleme yapılmıştır.

Nitel geçerliği belirlemede sıklıkla kullanılan yaklaşımlardan biri, araştırmacının araştırma bulgularını özetleyerek, özetlenen bulguların katılımcıların görüş ve düşüncelerini doğru bir biçimde yansıtıp yansıtmadığını kontrol etmelerini istediği katılımcı doğrulamasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Çalışma kapsamında deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşme sonrası tekrar görüşülerek analizler ile ilgili katılımcı onayı alınarak katılımcı doğrulaması yapılmıştır. Araştırmada geçerliği belirlemede kullanılan bir diğer yaklaşım ise üçgenleme stratejisidir. Üçgenleme, çeşitli veri kaynaklarından veya farklı kişilerden

edinilen verilerin doğrulamasının yapılmasıdır. Veri toplamada üçgenleme yönteminin kullanılması görüşme, gözlem ve doküman incelemesinden yararlanmayı içermektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015; Merriam, 2018). Bu araştırmada öğretmen görüşmesi, araştırmacı gözlemleri ile birden fazla veri toplama yöntemi bir arada kullanılmıştır. Ek olarak hazırlanan görüşme soruları için uzman görüşüne başvurulmuştur.

3.8. Araştırmacının Rolü

Araştırmada araştırmacının rolü katılımcı-gözlemcidir. Burada araştırmacının gözlem yaptığı gruba, bir grup üyesi gibi etkili ve tam olarak katılımı gereklidir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada araştırmacı hem eğitim programının uygulamasını gerçekleştirmiş hemde sınıf içerisinde gerekli gözlemler yaparak veri elde etmeye çalışmıştır.

3.9. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Çalışmada alınan etik önlemler aşağıda ifade edilmiştir.

- Araştırmaya katılan tüm katılımcılara, araştırmanın amacı, uygulama süreci ve veri toplama araçları hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.
- Çalışmanın gerçekleşebilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Kurulundan 18.05.2021 tarih ve 09 sayılı Etik Kurul onayı alınmıştır.
- Çalışmanın uygulanabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alınmıştır.
- Çalışmada kullanılan ölçekler için ölçme araçlarını geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.
- Hazırlanan eğitim programının uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından çeşitli eğitimler ve uygulayıcı sertifikası alınmıştır.
- Çalışmaya katılacak ailelerin çocuklarından veli onam formu alınmıştır.
- Araştırmaya katılan kişilerin kimlik bilgilerinin saklı tutulması için katılımcılara kodlar verilmiştir.
- Araştırmaya katılan deney grubu çocuklarının ailelerine eğtim programının uygulamasına geçilmeden önce eğitim programı hakkında bilgilendirici bir veli toplantısı yapılmıştır.

BÖLÜM IV.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, alt problemler sırasına göre verilmiştir. Araştırma bulgularına nicel bulgular ve nitel bulgular başlıkları altında yer verilmiş ve bu bulgular ile değerlendirmeler yapılmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

FarkANdalık (Mindfuness) Eğitim Programı öncesinde deney ve kontrol gruplarının "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri", "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) " ndan aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

"Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri"/ Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Analizleri

Tablo 3'te deney ve kontrol grubundaki çocukların Sullivan Duygusal Zeka Ölçeklerinden elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri" Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
S-ÇDZÖ-*Yüzler*	Deney	19	18.18	345.50	148.500	0.909
	Kontrol	16	17.78	284.50		
S-ÇDZÖ-*Hikayeler*	Deney	19	19.08	362.50	131.500	0.502
	Kontrol	16	16.72	267.50		
S-ÇDZÖ-*Anlama*	Deney	19	14.71	279.50	89.500	0.037*

	Kontrol	16	21.91	350.50		
S-ÇDZÖ-*Yönetme*	Deney	19	16.97	322.50	132.500	0.523
	Kontrol	16	19.22	307.50		
S-ÇDZÖ Toplam	Deney	19	17.03	323.50	133.500	0.545
	Kontrol	16	19.16	306.50		
Kısa Empati Ölçeği	Deney	19	19.37	368.00	126.000	0.403*
	Kontrol	16	16.38	262.00		
Öğretmenler için Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği	Deney	19	14.42	274.00	84.000	0.024*
	Kontrol	16	22.25	356.00		

**p< .05, **p< .01, ***p<.001*

Tablo 3'e göre deney ve kontrol grubunun ön test puanları incelendiğinde, Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği (S-ÇDZÖ) Testinin; *yüzler, hikayeler, yönetme* alt boyutları ve ölçeğin toplam puanından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği Testinin *anlama* (U=89.500, p<0.05) alt boyutu ile Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin (U=84.000, p<0.05) ön test puanlarının arasında kontrol grubunun lehine Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeğinin (U=126.000, p<0.05) ön test puanları arasında ise deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

"Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği"/ Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Analizleri

Tablo 4'te deney ve kontrol grubundaki çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinden elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
Öz yeterlilik	Deney	19	19.55	371.50	122.500	.333
	Kontrol	16	16.16	258.50		

Öz saygı	Deney	19	20.29	385.50	108.500	.151
	Kontrol	16	15.28	244.50		
Benlik Algısı	Deney	19	19.87	377.50	116.500	.243
	Kontrol	16	15.78	252.50		

**p< .05*

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin, *öz yeterlilik, öz saygı* alt boyutları ve benlik algısı toplam puanlarından elde edilen puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"/ Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Analizleri

Tablo 5'te deney ve kontrol grubundaki çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden (Öğretmen Formu) elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "4-6 Yaş Çocukları için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
Engelleyici Kontrol	Deney	19	11.61	220.50	30.500	0.000***
	Kontrol	16	25.59	409.50		
Dikkat	Deney	19	11.79	224.00	34.000	0.000***
	Kontrol	16	25.38	406.00		
Çalışma Belleği	Deney	19	13.24	251.50	61.500	0.002**
	Kontrol	16	23.66	378.50		
Öz Düzenleme	Deney	19	11.34	215.50	25.500	0.000***
	Kontrol	16	25.91	414.50		

**p< .05, **p< .01, ***p<.001*

Tablo 5'e göre "4-6 Yaş Çocukları için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin"; *engelleyici kontrol* (U=30.500, p<0.001), *dikkat* (U=34.000, p<0.001*), çalışma belleği* (U=61.500, p<0.01) alt boyutları ve öz düzenleme ölçeği toplamından elde edilen puanların (U=25.500, p<0.001) anlamlı farklılığa sahip olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra

ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında bu farklılığın kontrol grubunun lehine olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle kontrol grubu ön test puanlarının deney grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrasında "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri", "Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" nden, aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

"Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri"/ Deney Grubu Ön- Son Test Analizleri

Deney grubuna dahil olan çocukların Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Wilcoxon İsaretleri Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deney Grubu Yer Alan Çocukların Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
S-ÇDZÖ-*Yüzler*	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-3.637	0.000***
	Pozitif Sıralar	17	9.00	153.00		
	Eşit	2				
S-ÇDZÖ-*Hikayeler*	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-3.025	0.002**
	Pozitif Sıralar	11	6.00	66.00		
	Eşit	8				
S-ÇDZÖ-*Anlama*	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-3.865	0.000***
	Pozitif Sıralar	19	10.00	190.00		
	Eşit	0				
S-ÇDZÖ-*Yönetme*	Negatif Sıralar	1	4.50	4.50	-3.682	0.000***
	Pozitif Sıralar	18	10.31	185.50		
	Eşit	0				
S-ÇDZÖ Toplam	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-3.827	0.000***
	Pozitif Sıralar	19	10.00	190.00		
	Eşit	0				
Kısa Empati Ölçeği	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-2.271	0.023*
	Pozitif Sıralar	6	3.50	21.00		
	Eşit	13				

Öğretmenler için Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği	Negatif Sıralar	1	1.50	1.50	-3.764	0.000***
	Pozitif Sıralar	18	10.47	188.50		
	Eşit	0				

**p< .05, **p< .01, ***p<.001*

Tablo 6'ya göre eğitim programı uygulamasına katılan deney grubu çocuklarının Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği *(S-ÇDZÖ)'*nin tüm alt boyutları ve ölçek toplam *puanında* (z=-3.827, p<.001*)*, Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği (z=-2.271, p<0.05) ve Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği (z=-3.764, , p<.001) puanları arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, bu farklılığın pozitif sıraların lehine yani son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre uygulanan FarkANdalık (Mindfuness) Eğitim Programının çocukların duygusal zekalarının gelişiminde etkili olduğu saptanmıştır.

"Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği"/ Deney Grubu Ön- Son Test Analizleri

Deney grubuna dahil olan çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Wilcoxon İsaretleri Sıralar Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların "DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği" Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçekler	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
Öz yeterlilik	Negatif Sıralar	3	6.50	19.50	-2.894	0.004**
	Pozitif Sıralar	15	10.10	151.50		
	Eşit	1				
Öz saygı	Negatif Sıralar	1	2.00	2.00	-3.544	0.000***
	Pozitif Sıralar	16	9.44	151.00		
	Eşit	2				
Benlik Algısı	Negatif Sıralar	1	3.50	3.50	-3.580	0.000***
	Pozitif Sıralar	17	9.85	167.50		
	Eşit	1				

***p< .01, ***p<.001*

Tablo 7'ye göre eğitim programı uygulamasına katılan deney grubu çocuklarının Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin *Öz yeterlilik* (z=-2.894, p<.01), *Öz saygı (z=-3.544, p<.001)* ve benlik algısı toplamından (z=-3.580, p<.001) almış oldukları ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, bu farklılığın pozitif sıraların lehine yani son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre uygulanan FarkANdalık (Mindfuness) Eğitim Programının çocukların benlik algılarının gelişiminde etkili olduğu saptanmıştır.

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"/ Deney Grubu Ön- Son Test Analizleri

Deney grubuna dahil olan çocukların "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasını Wilcoxon İşaretleri Sıralar Testi yapılmış ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
Engelleyici kontrol	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-3.828	0.000***
	Pozitif Sıralar	19	10.00	190.00		
	Eşit	0				
Dikkat	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-3.834	0.000***
	Pozitif Sıralar	19	10.00	190.00		
	Eşit	0				
Çalışma Belleği	Negatif Sıralar	1	1.50	1.50	-3.760	0.000***
	Pozitif Sıralar	17	9.97	169.50		
	Eşit	1				
Öz Düzenleme	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-3.827	0.000***
	Pozitif Sıralar	19	10.00	190.00		
	Eşit	0				

**p< .05, **p< .01, ***p<.001*

Tablo 8'e göre eğitim programı uygulamasına katılan deney grubu çocuklarının 4-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin *engelleyici kontrol (z=-3.828, p<.001) dikkat (z= -3.834, p<.001), çalışma belleği (z=-3.760, p<.001)* ve öz düzenleme toplam (z=-3.827, p<.001) ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, bu farklılığın pozitif sıraların lehine yani son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre uygulanan FarkANdalık (Mindfuness) Eğitim Programının çocukların yönetici işlev becerilerinin gelişiminde etkili olduğu saptanmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki çocukların "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri", "Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" nden, aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

"Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri"/ Kontrol Grubu Ön- Son Test Analizleri

Kontrol grubuna dahil olan çocukların Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Wilcoxon İsaretleri Sıralar Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri" Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
S-ÇDZÖ-*Yüzler*	Negatif Sıralar	4	7.63	30.50	-0.682	0.495
	Pozitif Sıralar	8	5.94	47.50		
	Eşit	4				
S-ÇDZÖ-*Hikayeler*	Negatif Sıralar	1	3.50	3.50	-2.511	0.012*
	Pozitif Sıralar	9	5.72	51.50		
	Eşit	6				
S-ÇDZÖ-*Anlama*	Negatif Sıralar	4	5.13	20.50	-0.721	0.471
	Pozitif Sıralar	6	5.75	34.50		
	Eşit	6				
S-ÇDZÖ-*Yönetme*	Negatif Sıralar	7	6.57	46.00	-0.556	0.578
	Pozitif Sıralar	5	6.40	32.00		

	Eşit	4				
S-ÇDZÖ Toplam	Negatif Sıralar	5	6.80	34.00	-1,169	0.242
	Pozitif Sıralar	9	7.89	71.00		
	Eşit	2				
Kısa Empati Ölçeği	Negatif Sıralar	1	3.00	3.00	-2.373	0.018*
	Pozitif Sıralar	8	5.25	42.00		
	Eşit	7				
Öğretmenler için Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği	Negatif Sıralar	6	8.67	52.00	-0.456	0.649
	Pozitif Sıralar	9	7.56	68.00		
	Eşit	1				

**p< .05*

Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin; *yüzler* (z= -0.682, p>.05*), anlama* (z= -0.721, p>.05), yönetme (z= -0.556, p>.05) alt boyutları ve ölçek toplam puanı (z= -3.834, p>.05) ile Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği'nden (z= -1,169, p>.05) almış oldukları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin; *hikayeler* (z= -2.511, p<.05) alt boyutu ve Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeğinden (z= -2.373, p<.05) almış oldukları ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında bu farkın son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

"Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği"/ Kontrol Grubu Ön- Son Test Analizleri

Kontrol grubuna dahil olan çocukların Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Wilcoxon İsaretleri Sıralar Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği" Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçekler	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
Öz yeterlilik	Negatif Sıralar	8	6.00	48.00		
	Pozitif Sıralar	7	10.29	72.00	-0.687	0.492
	Eşit	1				

Öz saygı	Negatif Sıralar	6	4.92	29.50		
	Pozitif Sıralar	8	9.44	75.50	-1.455	0.146
	Eşit	2				
Benlik Algısı	Negatif Sıralar	5	7.80	39.00		
	Pozitif Sıralar	10	8.10	81.00	-1.199	0.231
	Eşit	1				

p>.05

Tablo 10'a göre kontrol grubundaki çocukların Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinin, *öz yeterlilik* (z= -0.687, p>.05), *öz saygı* (z= -1.455, p>.05) alt boyutları ve benlik algısı toplamından (z= -1.199, p>.05*)* elde edilen ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"/ Kontrol Grubu Ön- Son Test Analizleri

Kontrol grubuna dahil olan çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Wilcoxon İsaretleri Sıralar Testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "4-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
Engelleyici Kontrol	Negatif Sıralar	8	8.06	64.50	-1.334	0.182
	Pozitif Sıralar	5	5.30	26.50		
	Eşit	3				
Dikkat	Negatif Sıralar	7	7.29	51.00	-0.951	0.342
	Pozitif Sıralar	5	5.40	27.00		
	Eşit	4				
Çalışma Belleği	Negatif Sıralar	4	7.25	29.00	-0.358	0.720
	Pozitif Sıralar	7	5.29	37.00		
	Eşit	5				
Öz Düzenleme	Negatif Sıralar	7	8.57	60.00	-0.472	0.637
	Pozitif Sıralar	7	6.43	45.00		
	Eşit	2				

p>.05

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin (Öğretmen Formu); *engelleyici kontrol* (z=-1.334, p>0.05) *dikkat* (z=-0.951, p> 0.05) *çalışma belleği* (z=-0.358, p> 0.05) alt boyutlarından ve öz düzenleme toplamından (z=-0.472, p>0.05) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların eğitim programı sonrasında Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri", "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" ndan elde edilen son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

"Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri"/ Deney ve Kontrol Grubu Son Test Analizleri

Tablo 12'de deney ve kontrol grubundaki çocukların Sullivan Duygusal Zeka Ölçeklerinden elde edilen son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Sullivan Duygusal Zeka Ölçeği" Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
S-ÇDZÖ-*Yüzler*	Deney	19	25.08	476.50	17.500	0.000***
	Kontrol	16	9.59	153.50		
S-ÇDZÖ-*Hikayeler*	Deney	19	20.58	391.00	103.000	0.109
	Kontrol	16	14.94	239.00		
S-ÇDZÖ *Anlama*	Deney	19	22.32	424.00	70.000	0.006**
	Kontrol	16	12.88	206.00		
S-ÇDZÖ *Yönetme*	Deney	19	24.00	456.00	38.000	0.000***
	Kontrol	16	10.88	174.00		
S-ÇDZÖ *Toplam*	Deney	19	25.13	477.50	16.500	0.000***
	Kontrol	16	9.53	152.50		

Kısa Empati Ölçeği	Deney	19	17.66	335.50	145.500	0.832
	Kontrol	16	16.38	294.50		
Öğretmenler için Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği	Deney	19	19.42	369.00	125.000	0.385
	Kontrol	16	16.31	261.00		

**p> .05, **p< .01, ***p<.001*

Tablo 12 incelendiğinde Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin; *hikayeler* (U=103.000, p>0.05) alt boyutu, Sulllivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği (U=145.500, p>0.05) ve Sulllivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinden (U=125.000, p>0.05) elde edilen son test puanlarının deney ve kontrole göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ön testlerde Sulllivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeğinde deney grubu lehine olan anlamlı farklılık ortadan kalkarken son testlerde deney grubu empati puanlarının düştüğü saptanmıştır.

Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin; *yüzler* (U=17.500, p<0.001), *anlama,* (U=70.000, p<0.01) *yönetme* (U=38.000, p<0.001) alt boyutları ve ölçeğin toplamında (U=16.500, p<0.001) deney ve kontrol grubunun deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte ön testlerde Sulllivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinde kontrol grubu lehine olan anlamlı farklılık ortadan kalkmıştır. Bu sonuca göre uygulanan FarkANdalık (Mindfuness) Eğitim Programının çocukların duygusal zekâlarını geliştirmekte etkili olduğu saptanmıştır.

"Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" /Deney ve Kontrol Grubu Son Test Analizleri

Tablo 13'te deney ve kontrol grubundaki çocukların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinden elde edilen son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların DemoulinÇocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
Öz yeterlilik	Deney	19	21.95	417.00	77.000	.012*
	Kontrol	16	13.31	213.00		

Öz saygı	Deney	19	23.66	449.50	44.500	.000***
	Kontrol	16	11.28	180.50		
Benlik Algısı	Deney	19	23.26	442.00	52.000	.001**
	Kontrol	16	11.75	188.00		

**p< .05, **p< .01, ***p<.001*

Tablo 13 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı ölçeğinin; *öz yeterlik* (U=77.000, p<0.05), *öz saygı* (U=44.500, p<0.001) alt boyutları ile benlik algısı toplamından (U=52.000, p<0.01) elde edilen son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuca göre uygulanan FarkANdalık (Mindfuness) Eğitim Programının çocukların benlik algılarını geliştirmekte etkili olduğu görülmektedir.

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" /Deney ve Kontrol Grubu Son Test Analizleri

Tablo 14'te deney ve kontrol grubundaki çocukların *"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden (Öğretmen Formu)"* elde edilen son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra ort.	Sıra Topl.	U	P
Engelleyici Kontrol	Deney	19	19.71	374.50	119.500	0.286
	Kontrol	16	15.97	255.50		
Dikkat	Deney	19	20.53	390.00	104.000	0.117
	Kontrol	16	15.00	240.00		
Çalışma Belleği	Deney	19	20.74	394.00	100.000	0.088
	Kontrol	16	14.75	236.00		
Öz Düzenleme	Deney	19	21.21	403.00	91.000	0.044*
	Kontrol	16	14.19	227.00		

**p< .05, **p< .01, ***p<.001*

Tablo 14 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre; 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) toplam puanında (U=91.000, p<0.05) deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ölçeğin; *engelleyici kontrol* (U=119.500, p>0.05), *dikkat* (U=104.000, p>0.05) ve *çalışma belleği* (U=100.000, p>0.05) alt boyutlarında ise deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre ön testlerde kontrol grubu lehine olan anlamlı farklılık ortadan kalkarken ölçek toplam puanında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuca göre uygulanan FarkANdalık (Mindfuness) Eğitim Programının çocukların yönetici işlev düzeylerini geliştirmekte etkili olduğu görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunda uygulanan Mindfulness temelli eğitim programın kalıcılığı ne düzeydedir? "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri", "Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"ne ilişkin son test-kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

"Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri" / Deney Grubu Son Test- Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular

Tablo 15'te deney grubunun Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri" son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15

Deney Grubu "Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri" Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçekler	KalıcılıkTesti-SonTest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
S-ÇDZÖ-*Yüzler*	Negatif Sıralar	11	8.18	90.00	-2.429	0.015*
	Pozitif Sıralar	3	5.00	15.00		
	Eşit	5				
S-ÇDZÖ-*Hikayeler*	Negatif Sıralar	1	1.00	1.00	-1.000	0.317
	Pozitif Sıralar	0	0.00	0.00		
	Eşit	18				
S-ÇDZÖ-*Anlama*	Negatif Sıralar	3	3.00	9.00	-0.333	0.739
	Pozitif Sıralar	3	4.00	12.00		

	Eşit	13				
S-ÇDZÖ-*Yönetme*	Negatif Sıralar	3	5.00	15.00	-1.387	0.166
	Pozitif Sıralar	7	5.71	40.00		
	Eşit	9				
S-ÇDZÖ Toplam	Negatif Sıralar	10	9.60	96.00	-1.492	0.136
	Pozitif Sıralar	6	6.67	40.00		
	Eşit	3				
Kısa Empati Ölçeği	Negatif Sıralar	1	1.50	1.50	0.000	1.000
	Pozitif Sıralar	1	1.50	1.50		
	Eşit	17				
Öğretmenler için Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği	Negatif Sıralar	2	4.50	9.00	-3.250	0.001**
	Pozitif Sıralar	15	9.60	144.00		
	Eşit	2				

**p< .05, **p< .01, ***p<.001*

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin; *hikayeler* (z=-1.000, p>0.05), *anlama* (z=-0.333, p>0.05) *yönetme* (z=-1.387, p>0.05) alt boyutları ve ölçek toplam puanı (z=-1.492, p>0.05) ile Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği'nden (z=-0.000, p>0.05) aldıkları kalıcılık ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç uygulanan FarkANdalık (Mindfuness) Eğitim Programının sonraki süreçte de etkisinin devam ettiğini göstemektedir.

Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin *yüzler* (z=-2.429, p< 0.05) alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Fark puanları ve sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği'nden (z=-3.250, p< 0.01) elde edilen puanlar arasında kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu sonuçlar uygulanan eğitim programının sonraki süreçte de etkisinin devam ettiğini gösterirken aradan geçen 8 haftada çocukların yüzler testinde düşüşler meydana geldiğini göstermektedir.

"Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği" / Deney Grubu Son Test- Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular

Tablo 16'da deney grubunun Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16

Deney Grubu "Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği" Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçekler	KalıcılıkTesti-Son Test	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
Öz yeterlilik	Negatif Sıralar	4	5.63	22.50	-1.638	0.101
	Pozitif Sıralar	9	7.61	68.50		
	Eşit	6				
Öz saygı	Negatif Sıralar	8	5.63	45.00	-1.137	0.256
	Pozitif Sıralar	3	7.00	21.00		
	Eşit	8				
Benlik Algısı	Negatif Sıralar	5	10.70	53.50	-0.377	0.706
	Pozitif Sıralar	10	6.65	66.50		
	Eşit	4				

p>0.05

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin *öz yeterlilik* (z=-1.638, p>0.05), *öz saygı* (z=-1.137, p>0.05*)* ve benlik algısı toplam (z=-0.377, p>0.05) son test puanlarının kalıcılık testi puanlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç uygulanan programın çocukların benlik algısı üzerindeki etkisinin sonraki süreçte de devam ettiğini göstermektedir.

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"/ Deney Grubu Son Test- Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular

Tablo 17'de deney grubunun "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17

Deney Grubu "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Kalıcılık Testi-Son Test	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
Engelleyici Kontrol	Negatif Sıralar	2	9.50	19.00	-2.751	0.006**
	Pozitif Sıralar	15	8.93	134.00		
	Eşit	2				
Dikkat	Negatif Sıralar	3	6.33	19.00	-1.884	0.060
	Pozitif Sıralar	10	7.20	72.00		
	Eşit	6				
Çalışma Belleği	Negatif Sıralar	3	2.33	7.00	-0.736	0.462
	Pozitif Sıralar	3	4.67	14.00		
	Eşit	13				
Öz Düzenleme	Negatif Sıralar	2	16.50	33.00	-2.065	0.039*
	Pozitif Sıralar	15	8.00	120.00		
	Eşit	2				

**p< .05, **p< .01*

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubu çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden (Öğretmen Formu) aldıkları kalıcılık ve son test puanları arasında ölçeğin; *dikkat* (z=-1.884, p>0.05), *ve çalışma belleği* (z=-0.736, p>0.05), alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır Bu sonuç uygulanan FarkANdalık (Mindfuness) Eğitim Programının, program sonrasındaki süreçte de etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Bununla birlikte ölçeğin *engelleyici kontrol* (z=-2.751, p< 0.01) alt boyutu ve ölçek toplam (z=-2.065, p< 0.01) puanında kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu sonuç FarkANdalık (Mindfuness) Eğitim Programının etkisinin program bittikten sonraki süreçte de artarak devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Betimsel İstatistikleri

Tablo 18'de "Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri" ön-son test ve kalıcılık değerlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubunun Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Değerlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	n	Ön Test		Son Test		Kalıcılık Testi	
			X	Ss	X	Ss	X	Ss
S-ÇDZÖ-*Yüzler*	Deney	19	14.37	2.629	18.16	0.688	17.32	1.249
	Kontrol	16	14.88	1.147	15.00	2.190		
S-ÇDZÖ-*Hikayeler*	Deney	19	4.11	0.875	4.95	0.229	4.89	0.315
	Kontrol	16	3.81	1.109	4.63	0.500		
S-ÇDZÖ-*Anlama*	Deney	19	6.95	1.353	9.63	0.684	9.68	0.749
	Kontrol	16	8.00	1.966	8.31	1.400		
S-ÇDZÖ-*Yönetme*	Deney	19	3.95	1.840	6.05	0.705	6.32	0.671
	Kontrol	16	4.38	1.893	4.00	1.505		
S-ÇDZÖ- Toplam	Deney	19	29.37	5.336	38.79	1.475	38.21	1.397
	Kontrol	16	31.06	3.678	31.94	4.66		
Kısa Empati Ölçeği	Deney	19	9.47	0.905	9.89	0.315	9.89	0.458
	Kontrol	16	9.25	0.856	9.94	0.250		
Öğretmenler için Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği	Deney	19	31.26	6.306	41.15	1.740	42.89	2.492
	Kontrol	16	36.06	6.807	36.69	6.84		

p>0.05

Tablo 18'e göre, deney grubu kontrol grubuna göre son testlerde Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği toplam puanı, Öğretmenler İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Duygusal Zeka Ölçeği toplam puanı ortalamalarında yüksek puan almışlardır. Ayrıca deney grubunun ön test ve son test arasındaki puan artışı, FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının programının etkisini ortaya koymak açısından önemlidir. Bununla birlikte son test ve kalıcılık puan ortalamalarına bakıldığında eğitim programının etkisinin devam ettiği görülmektedir.

Tablo 19'da Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ön-son test ve kalıcılık değerlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Değerlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	n	Ön Test		Son Test		Kalıcılık Testi	
			X	Ss	X	Ss	X	Ss
Öz Yeterlik	Deney	19	36.26	3.557	39.42	1.387	40.11	1.523
	Kontrol	16	34.81	4.199	35.75	4.057		
Öz Saygı	Deney	19	39.68	3.367	42.95	1.224	42.53	1.218
	Kontrol	16	37.88	3.862	39.25	3.785		
Benlik Algısı	Deney	19	75.47	5.863	82.37	1.802	82.63	2.087
	Kontrol	16	72.62	7.588	75.00	7.118		

Tablo 19'a göre deney grubunun kontrol grubuna göre son testlerde puan ortalamalarında artış olmuştur. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamalarındaki artış oranı uygulanan FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının etkisini ortaya koymak açısından önemlidir.

Tablo 20'de 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) ön-son test ve kalıcılık değerlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubunun 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Değerlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	n	Ön Test		Son Test		Kalıcılık Testi	
			X	Ss	X	Ss	X	Ss
Engelleyici Kontrol	Deney	19	30.11	3.053	37.53	2.245	39.00	1.201
	Kontrol	16	36.68	3.380	35.56	4.226		
Dikkat	Deney	19	33.47	4.587	42.26	2.535	42.79	2.916
	Kontrol	16	40.43	4.049	40.06	4.202		
Çalışma Belleği	Deney	19	20.11	1.853	24.32	1.827	24.68	0.749
	Kontrol	16	22.56	2.606	22.62	3.500		
Öz Düzenleme	Deney	19	83.68	6.937	106.74	12.858	106.47	4.234
	Kontrol	16	99.68	8.146	98.25	10.395		

Tablo 20'ye göre deney grubu son testte ilerleme göstermiştir. Bununla birlikte deney grubunun ön-son test ortalamalarındaki artış oranı, uygulanan FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın etkisini ortaya koymak açısından önemlidir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu başlıkta tezin nitel verilerine yönelik olarak, uygulanan eğitim programının öğretmen görüşmelerine ve araştırmacı gözlemlerine yönelik bulguları paylaşılmıştır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programına yönelik öğretmen görüşleri nedir?

4.2.1. Öğretmen Görüşmelerine Yönelik Bulgular

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının uygulandığı sınıf öğretmeninin (deney grubu öğretmeni) programla ilgili genel görüşleri temel alınarak öğretmen görüşmeleri analiz edilmiştir. Görüşme sorularından elde elde edilen bulgular üç tema çerçevesinde sunulmuştur. Bu temalar; duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlevlerdir.

4.2.1.1. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Duygusal Zeka Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Deney grubu öğretmenin uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekâları üzerindeki etkisine yönelik görüşleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zekaları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar
Duygusal zekâ	• Duyguları tanıyabilme • Duygularının bedende yarattığı değişimi fark edebilme • Duygularını uygun şekilde ifade edebilme • Başkalarının duygularını anlayabilme • Öfkelendiğinde sakin kalabilme • Duyguları arasındaki geçişleri fark edebilme

	• Empati gösterebilme • Hatalı şekilde davrandığında özür dileyebilme • Özür dileyen arkadaşını affedebilme • Başkalarının duygularını anlayabilme/fark edebilme • Hiçbir duygunun kalıcı olmadığını anlayabilme becerisi

Tablo 21 incelendiğinde**,** deney grubu öğretmeni uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekaları üzerinde; duygularını tanıyabilme, duygularını uygun şekilde ifade edebilme, özür dileyen arkadaşını affedebilme, duyguları arasındaki geçişleri farkedebilme, başkalarının duygularını fark edebilme, duyguların gelip geçiciliğini fark etme, empati gösterebilme, öfkelendiğinde sakin kalabilme becerilerine yönelik katkılar sağladığını belirtmiştir.

Duygusal zeka temasına yönelik deney grubu öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

"Duygusal zekalarını olumlu yönde geliştirdiklerini düşünüyorum. Öncelikle kendi duygularını mutlu, üzgün, şaşkın duyguları tamamen içselleştirip kavradıklarını düşünüyorum. Benim en çok dikkatimi çeken çocuklar eğitim programının başında duygularını tanımlarken nasıl hissediyorsun diye sorduğunuzda iyi demişlerdi. Bu iyi kavramını atıp yeni bir duygu şeması oluşturmak için baya uğraştılar en sonunda oluşturdular. İyi diye bir duygu yoktur. O zaman ne vardır, mutluluk vardır neşe vardır diye şemalarını geliştirdiler. En çokta bu benim dikkatimi çekmişti."

"Başkalarının duygularını anlayabilme de ilk akla gelen empati kelimesi oluyor bir 5 yaş öğrencisinin empati kelimesini hem içselleştirip hem kelime olarak anlaması ve bunu uygulaması en büyük başarılardan bir tanesi bence. Başkalarının duygularını da fark edip, zaten fark edenler hali hazırda vardı da fark etmeyenlerde kavramış oldular."

"Duyguları anlama tanıma aslında önce bir bedeni tanımadan geçiyor ya. Önce çocukların bedenlerini fark etmelerini sağladınız. Nefes etkinlikleri yaptırdınız ya, işte Öfkeyi vücudunun en çok neresinde hissediyorsun sorusunun cevabını resmetmeleri gerektiğinde hepsi işte kalbi, gözlerinin, suratlarını kırmızı çizdiler, bu gerçekten çocukların öfkeyi vücutlarının neresinde taşıdıklarını ve taşınabileceğini fark etmelerini sağladı."

" Sınıfta iki kişi arasında problem oldu diyelim üçüncü kişi rahatlıkla öğretmenim aslında o onu söyledi bu da buna üzüldü. Onunda haklı olduğu yanlar var. Diğerinin de haklı yanları var diyerek dıştan bir gözlemci olarak başkalarının duygularını anlayabildiklerini gösterdiler."

"Bu çalışmalarla da duyguların gelip geçici olduğunu kalıcı olmadığını öğrenmiş anlamlandırmış oldular. "Evet, öğretmenim geçecek bu duygu geçti ve bitti. Diyerek söylediklerini duydum: B… ile M… arasındaydı. B… bir şekilde M… ittirdi. B… da bana şikâyete geldi. M… beni ittirdi diye. Bende yerlerini değiştirmek istemiştim. M… sana böyle bir şey yaptıysa biraz uzak mı dursak demiştim. Bunun üzerine B…, ama aslında beni ne kadar sevdiğini biliyorum. Öfkesinin geçici olduğunu biliyorum. O nedenle benim sevgimde bir değişiklik yok M…'a karşı o yüzden yan yana oturabiliriz öğretmenim demişti."

Deney grubu öğretmeninin ifadelerinden anlaşılacağı üzere eğitim programı başında çocukların duygularını tanımlarken sınırlı sayıda kelime kullanırken programın sonlarına gelindiğinde duygularını ifade etmek için kullandıkları kelime dağarcıklarının arttığı, arkadaşlarının duygularını fark edebildikleri, empati gösterebilme ve duyguların bedende yaratmış olduğu değişiklikleri nefes egzersizleri ve çeşitli etkinlikler üzerinden fark etmelerini sağlayıcı etkinliklerin duygusal zekaya yönelik olumlu katkılar sağladığını söylenebilir.

4.2.1.2. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Benlik Algısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 22

Deney Grubu Öğretmeninin FarkANdalık (Mindfulness) Programının Çocukların Benlik Algıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar
Benlik algısı	• Bedenine teşekkür etmesi • Kendisine şefkat gösterebilmesi • Kendisini sevmesi • Diğer insanlara nezaketle yaklaşma • Çekingen olan çocuklarda duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilme • Kendisini ortaya koyması gerektiği yerde sağlıklı şekilde ortaya koyma • Kendi duygu ve düşüncelerini önemseme

Tablo 22 incelendiğinde deney grubu öğretmeni uygulanan eğitim programının kendilerini kabul etmeleri ve sevebilmeleri üzerinde; bedenine teşekkür etme, kendisine şefkat gösterebilme, kendisini önemseme, diğer insanlara nezaketle yaklaşma, kendi duygu ve düşüncelerini önemseme becerilerine yönelik katkılar sağladığını belirtmiştir.

Benlik algısı temasına yönelik deney grubu öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

"Olumlu katkılar sağladığını düşünüyorum. Kendine kendi vücuduna iyi dileklerde bulunması, gözüne, ayağına teşekkür etmesi, tüm bedeninin/organların farkında olup bunu kabullenmesi çok güzel. Gün sonunda kendine sarılıp canım kendim diye çocuklarımın kendini sevdiğini gördüm."

"V…, bu eğitim programı sonrasında kabak çiçeği gibi açıldı diye bir tabir vardır ya, zamansal olarak çok güzel denk geldi. Çünkü 2 ay boyunca haftanın 3 günü çalışmak olumlu sonuçlar verdi. Özelikle V… de, H… de, H… her şeyin farkındaydı fakat duygu ve düşüncelerini dile getirme konusunda tutuyordu kendini artık o da parmağı hiç havadan inmiyor, ya da kendini ortaya koyması gerektiğinde bu iki çocuğumuz da artık rahat bir şekilde kendilerini ifade ediyorlar/kendilerini sağlıklı bir şekilde ortaya koyuyorlar."

"Özellikle V…, oyun içerisinde kendi arkadaşlarıyla oyun oynarken bile ben onu istemiyorum. Bunu istiyorum. Çünkü şunu hissediyorum. Şeklinde cümleler kurdu ve kurabilecek hale geldi. Önceden bir lideri sorgulamaksızın izlerdi. Şimdi sorguluyor, kendi hislerini önemsiyor. Buna göre davranıyor."

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere öğretmen, eğitim programının özellikle içine kapanık olan çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca programın benlik algısına yönelik katkılarının; çocukların kendilerini sevmelerine, kendilerine iyi dileklerde bulunmalarına ve kendilerini kabul etmelerine yönelik katkılar sağladığı söylenebilir.

4.2.1.3. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Yönetici İşlev Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 23

Deney Grubu Öğretmeninin FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Yönetici İşlev Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar

Yönetici işlev becerileri	• Dikkatleri dağıldığında fark edebilme • Dağılan dikkati geri toplayabilme becerisi • İşitsel uyaranlara odaklanabilme • Görsel uyaranlara odaklanabilme • Başkaları konuşurken dinleyebilme • Bedenine odaklanabilme • Verilen yönergeleri dikkatli bir şekilde dinleme ve uygulayabilme • Dürtüsel davranışlarda azalma • Olumlu arkadaş ilişkileri kurabilme • Başkalarına iyilik yapması için içsel motivasyon

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu öğretmeni uygulanan eğitim programının çocukların yönetici işlev becerileri üzerinde; dikkatlerinin dağıldığını fark edebilme, dikkati dağıldığında geri toplayabilme ve görsel ve işitsel uyaranlara odaklanma ve dinleme becerilerine yönelik katkılar sağladığını ayrıca verilen yönergeleri dinleme ve uygulama, dürtüsel davranışlarda azalma ve olumlu arkadaş ilişkileri kurabilmede katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Yönetici işlev becerileri temasına yönelik deney grubu öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

"Eğitim programının başlı başına birçok olumlu etkisi var ama en büyük katkısının dikkatli olma ve odaklanma konusunda olduğunu düşünüyorum. Program sonunda çocukların şunu edindiğini gördüm tüm çalışmaların sonucunda hani "Dikkatim nereye gitti gittiği yerden çağırmam lazım." Bunu kavramış oldular. Dikkatimi şu anda çağırdım şimdi buradan devam edebilirim. Bu normal bir süreç diye bunu içselleştirdiklerini gördüm."

"Özellikle zil sesini dinleme zil sesi bitince el kaldırma etkinliği vardı ya zil sesi azalınca etkinliğe dikkatle katılan Aslı gibi öğrenciler "Öğretmenim zil sesi bitmedi hala devam ediyor. Azaldı biraz daha duyuyorum demişti. Onun bu sözlerinin arkasından İ... gibi biraz daha dikkati dağınık olan öğrenciler diyeyim ben artık onlar da sırf o sesi duyabilmek adına öyle bir odaklandılar ki artık o zil sesleri dinleme etkinliğini sırf o etkinliğin sonundaki azalan sesi duyabilmek için bile onlar da odaklandılar yani birbirlerini motive ettiler o konuda."

"Sınıfın genelinde olumlu yönde farkındalık artınca, benim verdiğim yönergeleri doğru uygulama, duyma fark edip harekete geçme kısmında çok faydası olduğunu düşünüyorum.

Deney grubu öğretmeni ifadelerinden de anlaşılacağı üzerine eğitim programının en büyük etkisinin çocukların dikkatli olma ve odaklanma becerileri üzerinde olduğunu belirtmiştir. Programın yönetici işlev düzeylerine olan etkisinin; çocukların dikkatlerinin dağıldığını fark etme ve dağılan dikkati kısa sürede geri toplayabilme ve sınıfta verilen yönergelere uyma konusunda fayda sağladığı söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'na" yönelik araştırmacı gözlemleri nelerdir?

4.2.2. Araştırmacı Gözlemlerine Yönelik Bulgular

Araştımacının uygulama boyunca kaydetmiş olduğu gözlem notları tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen kodlar öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlarla örtüşmektedir. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemlerinin ortak temalarda toplandığı görülmektedir.

4.2.2.1. FarkANdalık (Mindfulness)Programının Duygusal Zekâları Üzerindeki Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemleri

Tablo 24

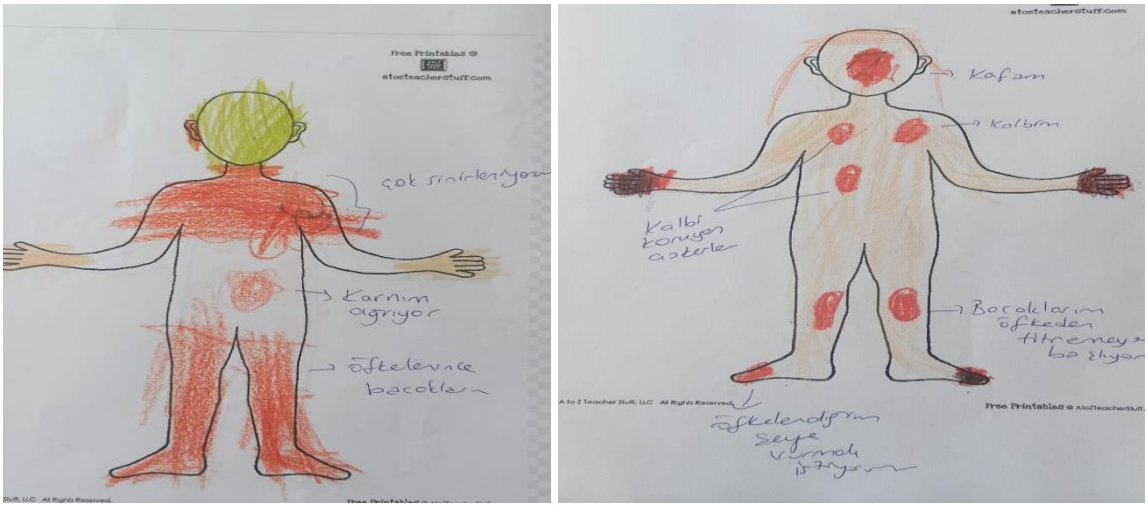
FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zekaları Üzerindeki Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar
Duygusal zekâ	• Duyguları tanıma, isimlendirme becerisi • Duygularının bedende yarattığı değişimi fark edebilme becerisi • Duygularını uygun şekilde ifade edebilmeye gayret etme becerisi • Öz farkındalık becerisi • Başkalarının duygularını anlayabilme becerisi • Öfkelendiğinde sakin kalabilme becerisi • Duyguları arasındaki geçişleri fark edebilme becerisi • Empati gösterebilme becerisi • Hatalı şekilde davrandığında özür dileyebilme becerisi

	• Özür dileyen arkadaşını affedebilmeye istekli olma • Başkalarının duygularını anlayabilme/fark edebilme • Başkalarına iyilik yapmak için içsel motivasyon • Hiçbir duygunun kalıcı olmadığını anlayabilme becerisi

Tablo 24 incelendiğinde uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekalarına etkileri; duygularını tanıma ve isimlendirme, duyguların bedende yarattığı değişimi fark edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, Öfkelendiğinde sakin kalabilme, duyguları arasındaki geçişleri fark edebilme, hiçbir duygunun kalıcı olmadığını anlayabilme, empati gösterebilme konularında olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Gözlem 9: "Öfkenin Gitmesine İzin Ver" Etkinliğinde çocuklar öfkeli yüzleri görünce kaş çatma, kızgın olma mimiklerini tekrar ettiler. Çocuklardan birisi öfkeli yüz görselini "yıldırım çarpmasına" benzetti. Görsellerdeki kişilerin neden öfkelenmiş olabileceklerini tahmin ettiler. Çocuklardan M…"Kitabını birisi yırtmış olabilir." Dedi. Çocuklar öfkeyi bedenlerinin neresinde hissettiklerini paylaştılar: Çocuklardan biri ben yüzümde hissediyorum dedi. Bir diğer çocuk kafamdan alev çıkacak gibi hissediyorum dedi. A… ise kalbim hızlı hızlı atıyor dedi.



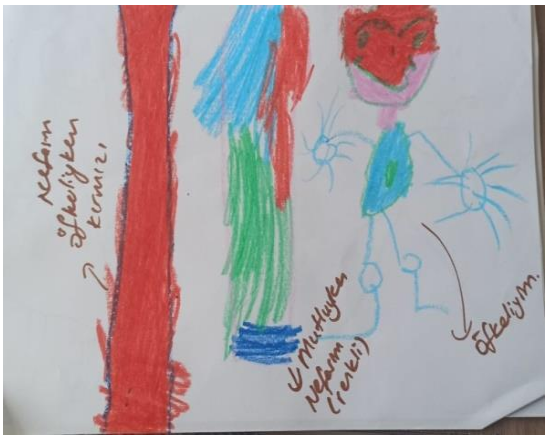
Gözlem 10: Öfke ölçerin duygu düzenleme bölümüne yerleştirildiği gün çocuklarla etkinliğe geçmek için masalara geçtiğimizde İ… ve M… arasında bir anlaşmazlık yaşandı. M… İ…'e vurmuş bunun üzerine İ…'de ona vurmuş. M… "Öğretmenim İ… bana vurdu

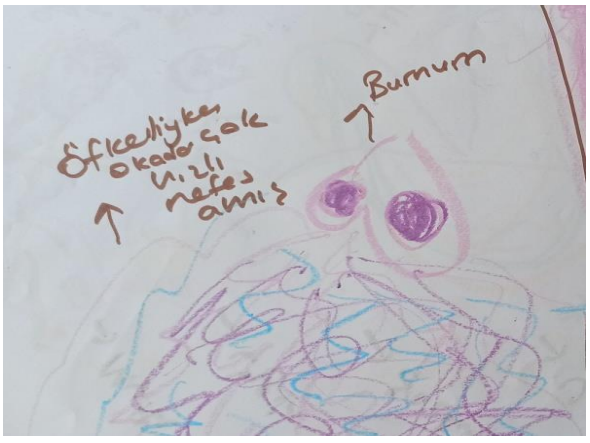
dedi." "İ... de o da bana vurdu" dedi. M...ona vurduğunu kabul etmek istemiyordu. Ben de İ...'i alıp şu anda hangi duyguyu hissediyorsun? Öfke ölçerden gösterir misin dediğimde çok kızgını işaret ederek gösterdi ve sonra sandalyesine oturdu. M... arkadaşının ne hissettiğini anlayınca onun yanına giderek ondan özür diledi. İ... de arkadaşını affettiğini gösterir bir şekilde ona yanına oturması için sandalye uzattı ve barıştılar.

Çocuklarla eğitim programı başında duygularla ilgili sohbet edilirken duyguları iyi ve kötü olarak sınıflandırdıkları ve ifade ettikleri gözlenmiştir. Çocuklardan kimileri olumlu duyguları iyi olumsuz duyguları ise kötü şeklinde isimlendiriyorlardı. Uygulamanın son haftalarına gelindiğinde ise artık duyguları doğru olarak isimlendirmeye başladıkları görülmüştür. Örneğin;

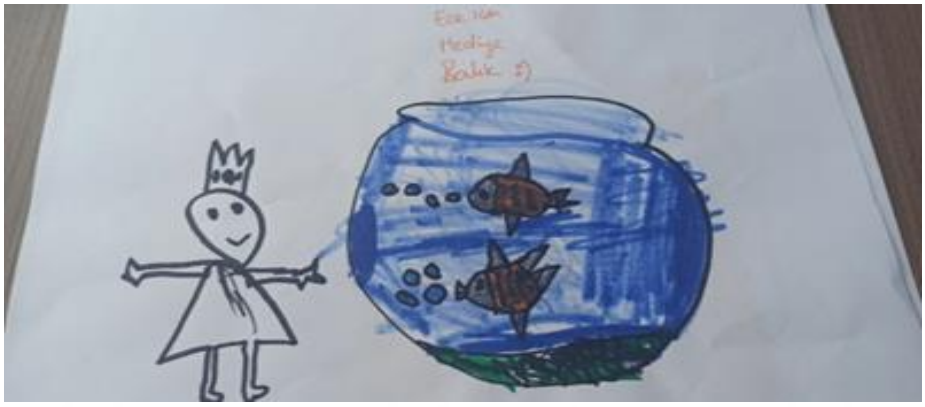
Gözlem 13: *Çok sevdiğin bir oyuncağın kayboldu? Nasıl hissedersin diye sorduğumda B..., kötü diye cevap verdi. Peki, çok sevdiğin kuzenin ziyaretinize geldi. O zaman nasıl hissedersin diye sorduğumda çok iyi dedi. Aynı soruları eğitim programı uygulamasının sonlarına doğru sorduğumda ise çok sevdiğim bir oyuncağım kaybolduğumda üzülürüm ama bulursam mutlu olurum öğretmenim dedi.*

Gözlem 12: Çocuklardan E... burnunu ve içinden çıkan nefes dalgarını çizdiği resminde "Öfkeliyken o kadar çok nefes almışım ki." dedi. S... balonlu bir kız çizdiği resminde "Çok mutlu... Bu benim, nefesimin dalgaları mutluyken çok rahat ve güzel dedi." N... ise öfkeliyken nefesinin resmini çizdiği resmi için; "Oyun parkına gidemediğim için çok kızgınım." dedi.





Gözlem 14: Çocuklar ondokuzuncu etkinlikte hikaye kahramanının duygularını paylaştılar. Hikaye de balığı ölen E… için her biri onun üzüntüsünü hafifletmek için ne resmi çizerdiniz sorusuna hediye balık, balon ve kalp resimleri çizdiler.



Gözlem 15: Etkinlik planı yirmi iki de çocuklar üstü başı yırtılmış üzeri kirli olan bir çocuk resmini dikkatli bir şekilde incelediler. Niçin üzgün olabilir? diye sorulduğunda: "Fakir olduğu için, soğukta yattığı için kıyafeti olmadığı için üzgün hissediyor şeklinde cevaplar verdiler. Bu çocuğun mutlu hissetmesi için neler yapabilirsiniz? diye sorulduğunda sınıftaki tüm çocuklar çocuğun ihtiyaç duyabileceği şeyleri çizdiler. Tüm resimlerde sıcak bir ev, yemekler, kıyafetler, arkadaş olması için evcil bir köpek, arkadaş ve bir şeyler satın alması için para çizmişlerdi.





Gözlem 4:Eğitim programımızın yarısına geldiğimizde çocuklar okulda yaptıkları uygulamaları evde de yaptıklarını dile getirdiler. D…:"Evde de iyilik kutucukları yaptım. İyilik yaptıkça tik atıyorum. Şimdiye kadar 3 Tikim oldu. 1. Tikimde babamı iyileştirdim.

*Limon suyu verdim, sağlıklı meyve yedirdim. 2.ci tikimde onu uyuttum eline bebek verdim. 3. Tikimde Şefkatle nazik yaklaştım. Iraz anneme bir yudum limonlu su içirdim***.**

Yukarıdaki gözlem ifadelerinden de anlaşılacağı üzere eğitim programının çocukların duygularını ifade etme, diğerlerinin duygularını anlayabilme ve zor durumda olan birine empatiyle yaklaşıp yardım için içsel motivasyon sağlama ve özellikle duyguların bedende yaratmış olduğu değişiklikleri fark edebilme ve gözlemleyebilme becerisine katkılar sağladığı söylenebilir.

4.2.2.2. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Çocukların Benlik Algısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemleri

Tablo 25

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programının Çocukların Benlik Algısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar
Benlik Algısı	• Bedenine teşekkür etmeyi öğrenmesi • Kendisine şefkat gösterebilme becerisi • Kendisini sevmesi • Diğer insanlara nezaketle yaklaşma becerisi • Kendisine iyi dilekler göndermesi • Bedenine nazik olmayı öğrenmesi

Tablo 25 incelendiğinde uygulanan eğitim programının çocuklar üzerindeki; bedenine teşekkür edebilme, kendine şefkat gösterebilme, kendisini sevme, kendisine iyi dileklerde bulunma, diğer insanlara ve kendi bedenine nezaketle yaklaşmaları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Benlik algısı temasına yönelik araştırmacı gözlemleri şu şekildedir:

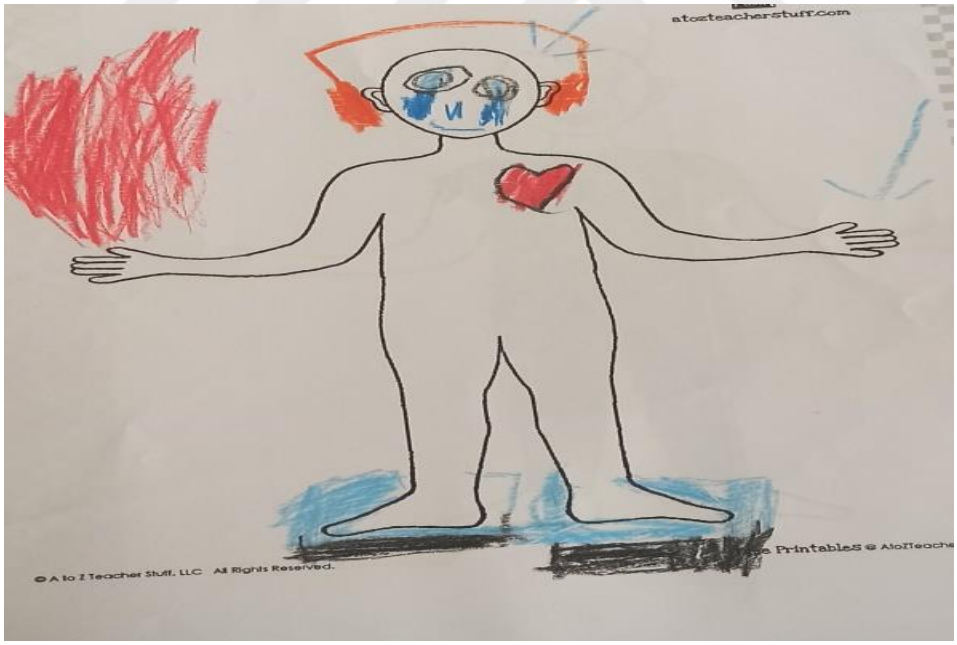
Gözlem 7: Çocuklar iyi dilekler gönderme oyununu çok sevdiler. Oyuna büyük bir ilgiyle katıldılar. Birkaç çocuk iyi dilekleri yüksek sesle ve sanki bir marşı okurmuş gibi söylemekten keyif aldı. Çocuklar gözlerini kapatıp en sonunda kendileri özel bir şey için iyi dilekler gönderdiğinde Ö… "Hastalığının geçmesi için iyi dilekler gönderdiğini söyledi. Ayrıca öğretmenin biz annemle her sabah annemle sarılarak ve ellerimizi kalbimize

koyarak hastalığının geçmesi için iyi dilekler gönderiyoruz. Ben başka çocuklar için de iyi dileklerde bulunuyorum ama dedi."

Bedeninden gelen işaretleri fark et oyununda çocuklar bedenlerinin onlara verdikleri sinyallerin nereden geldiğini kendi bedenlerinde ve çizimlerinde gösterdiler. Örneğin, Çok televizyon izlediğimizde hangi organımız kızarır ve sulanır? Sorusuna gözlerini kızarmış ve sulu çizen çocuklar oldu.

Etkinlik bitiminde öğle yemeğine geçerken Ü… "Şu an karnım çok aç karnımdan sesler geliyor." dedi. Bu etkinlik sonrasında çocuklardan farklı zamanlardaki durumlarını paylaştıklarında, G…"Öğretmenim damağımın kuruduğunu hissediyorum ve annemden su istiyorum."dedi.

Sonuç olarak araştırmacı gözlemlerinden anlaşılacağı üzere eğitim programının; çocukların bedenlerin içinde neler olup bittiğini fark etmelerini, bedenlerine karşı daha kabullenici ve nezaketle yaklaşmalarına katkı sağladığını dolayısıyla benlik algılarının olumlu yönde gelişmesine yardımcı olduğu söylenebilir.



4.2.2.3. FarkANdalık (Mindfulness)Eğitim Programının Çocukların Yönetici İşlev Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemleri

Tablo 26

Mindfulness Temelli Eğitim Programının Çocukların Çocukların Yönetici İşlev Düzeyleri Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar
Yönetici İşlev Becerileri	• Dikkatini odaklama • Dağılan dikkati fark edebilme • Dağılan dikkati geri toplayabilme • Bedenine odaklanabilme • Yönergelere dikkatini verebilme • Bilişsel esneklik • Görsel uyaranlara odaklanma • İşitsel uyaranlara odaklanabilme

Tablo 26 incelendiğinde araştırmacı gözlemlerinin çocukların yönetici işlev becerileri üzerinde; dikkatini odaklama, dikkatlerinin dağıldığını fark edebilme, dikkati dağıldığında geri toplayabilme ve görsel ve işitsel uyaranlara odaklanma ve bilişsel esneklik yönelik katkılar sağladığını ayrıca verilen yönergelere dikkatini verebilme temaları ortaya çıkmıştır.

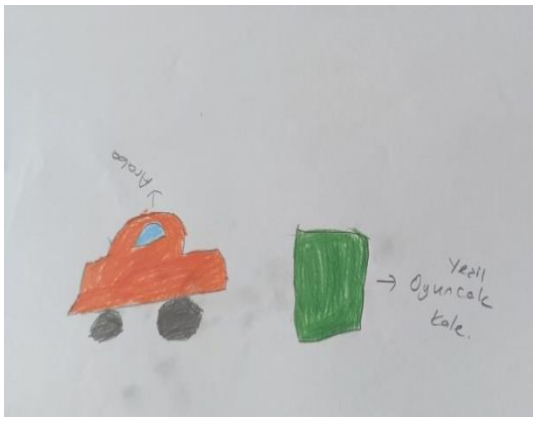
Yönetici işlev becerileri temasına yönelik araştırmacı gözlemleri şu şekildedir:

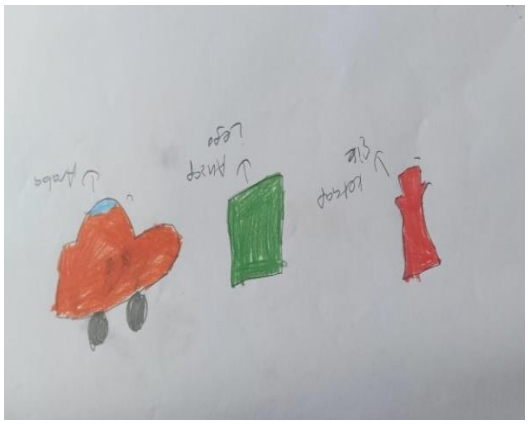
Gözlem 1: İlk gün çocuklarla bahçedeki sesleri dinleme etkinliğinde, çevredeki sesleri büyük bir dikkatle dinlediler. Her biri duyduğu sesi arkadaşları ve benimle paylaşmaya çok istekliydi. Etkinlik bittikten sonra çocuklarla sınıfa geçtiğimizde her biri etkinliğin vermiş olduğu farkındalıkla etraflarındaki duyduğu çeşitli sesleri hala birbirleriyle paylaşmaya devam ettiler.



Gözlem 2: Üçüncü gün gördüklerini fark et etkinliğinde top takip etme oyununa çok ilgi gösterdiler. Oyunu iki kez oynamak istediler. Ekranda rengârenk çeşitli yerlerde dolaşan toplardan hangi yönerge verilirse dikkatlerini diğer toplardan ayırarak sadece o topa dikkat etmeleri gerekiyordu. Etkinlik sonu değerlendirmesinde çocuklardan Ö… "Dikkatim bir an duvarda asılı duran dört rakamına gitti ama sonra "ay dikkatimi geri getirmeyelim dedim."H… ise, "Ben renkli topa baktım bir an dikkatim dağıldı. Sonra tekrar yeşil topa baktım dikkatimi geri getirdim." B… ise: "dikkatim renkli topa gitti. Sonra tekrar sarı topa baktım. Dedi. Çocuklar dikkatlerinin ara sıra dağılabileceğini bunun çok normal olduğunu bunu fark edince tekrar dikkatlerini geri çağırmaları gerektiğini kavramaya başladılar.

Gözlem 5: Dördüncü etkinlikte çocuklar keseden çıkan nesneleri incelediler. Fakat çok farkında olarak incelemedikleri gözlemlendi. Birinci çizimlerinde nesneleri çizmeleri gerektiğinde arkadaşının kesesinden çıkanı, ya da kendi kesesindeki üç materyalden ikisini çizebildiler. İkinci kez incelemek için verdiğimde keselerinden çıkan materyallere ilkine göre çok daha iyi odaklandılar. Fark etmedikleri ayrıntıları fark ettiler. İkinci çizimlerinde daha dikkatli bakınca birçok ayrıntıyı görebildiklerini fark ettiler.





Gözlem 17: Etkinlik planı yirmi bir de çocuklar olumsuz düşüncelerle ile ilgili şu paylaşımlarda bulundular: Buradan annesinin onu sevmediğini düşünmesi olumsuz, annesi mecbur işe gitmek zorunda (K…) Annemin bugün toplantısı çıktı ama yarın parka gidebiliriz (T…) Oyunu kazanmazsam, belki diğer oyunları kazanabilirim (A…)
Arkadaşlarım beni oyuna çağırmıyorsa; belki şiddetli bir oyun olduğu için çağırmıyorlardır. Arkadaşım doğum gününe gelemediyse;" annesi izin vermemiş olabilir, hasta olabilir, kaza geçirmiş olabilir "cevaplarını verdiler. Arkadaşım doğum gününe gelemediyse sorusuna;" annesi izin vermemiş olabilir, hasta olabilir, kaza geçirmiş olabilir "cevapları geldi.
Gözlem 11: Çocuklar yere uzanıp karın nefesi almak için evden getirdikleri oyuncakları karınlarına koydular. Kimi çocuklar sadece ellerini karınlarına koydular. Etkinlik sonrasında gerçekten yoğunlaşan çoğu çocuğun dinlendiğini ve tazelendiğini yüzlerinden görmek mümkündü. Gerçekten yoğunlaşıp sonra oradan çıktıkları yüzlerinden anlaşılıyordu. Kimi çocuklar çok rahatladıklarını ve uykularının geldiğini söyledi (K…, G…). Çocuklardan gelen yorumların bazıları şöyleydi. "Ayaklarımdaki topuklarımın sertliğini hissettim."(M…)."Yerin soğukluğunu hissettim (T…)".Nefesimin nefes borusundan geçişini hissettim (E…) Kalp atışımı hissettim (İ…).

Yukarıdaki araştırmacı gözlem ifadelerinden de anlaşılacağı üzere eğitim programının çocukların dikkatli olma odaklanma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu, dağılan dikkatlerini fark edip geri çağırma konusunda farkındalıklarını arttırdığını, olayları çok boyutlu bir şekilde değerlendirmelerine ve görsel, işitsel, dokunsal farkındalıklarına katkı sağladığı söylenebilir.

BÖLÜM V.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, uygulanan "FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı"nın 60-72 aylık çocukların duygusal zekalarına, benlik algılarına ve yönetici işlev düzeylerine etkisine ilişkin araştırma bulguları ve yorumları üç ayrı alt başlık altında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Çocukların Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda ön test puan puanları incelendiğinde Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği Testi'nin *anlama* alt boyutu ile Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının kontrol grubunun lehine Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği puanlarının ise deney grubunun lehine anlamlı olduğu saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları incelendiğinde ise ön testlerde; Sulllivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği'nde deney grubu lehine, Sulllivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği'nde ise kontrol grubu lehine olan anlamlı farklılık ortadan kalkmıştır. Ek olarak kalıcılık testi sonuçlarına göre programın etkisinin sonraki süreçte de devam ettiği saptanmıştır. Bu sonuçlara göre FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın çocukların duygusal zeka becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Araştırmanın nitel sonuçları da nicel sonuçları desteklemektedir. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'na ilişkin deney grubu öğretmeninin görüşleri, eğitim programının çocukların duygusal zekâlarını desteklediği yönündedir. Deney grubu öğretmeni çocukların eğitim programı başında duygularını tanımlarken zorlandıklarını

süreç içerisinde duygularını tanıma, anlama, yönetme ve empati becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Araştırmacı gözlemleri de öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Araştırmacı gözlemleri de çocukların eğitim programı uygulaması boyunca; duyguları tanıma ve ifade etme, başkalarının duygularını anlayabilme, duyguların bedende yarattığı değişikliklere yönelik farkındalıklarının gelişmesine yönelik katkılar sağladığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen görüşlerinden ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen sonuçlarla uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekâlarını geliştirmekte etkili olduğu saptanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde çalışma bulgusuna benzer olarak Vickery ve Dorjee (2016) 7-9 yaş arası çocuklar için hazırlanan sekiz haftalık mindfulness programına katılan deney grubu çocuklarının kontrol grubuna göre duygularını daha iyi fark edebildiklerini ve duyguları ifade etme konusunda daha istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca mindfulness eğitimi alan çocukların negatif duygulanımlarının önemli ölçüde azaldığı üst bilişlerin iyileştiği görülmüştür. Kim ve diğ. (2020) okul öncesi çocukları için hazırlanan mindfulness temelli sosyal duygusal öğrenme programının çocukların duygu düzenleme, yılmazlık ve prososyal davranışlarını (paylaşma, yardımlaşma, işbirliği) geliştirmekte etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mestre ve diğ. (2019) yaşları 8-16 arasında değişmekte olan ilkokul öğrencilerinin mindfulness düzeyleri ile olumsuz duygu durumları (düşünce bastırma, negatif duygulanım ve kaygı) arasında negatif yönde güçlü bir ilişki bulmuşlardır.

Yapılan bir başka araştırmada ise çocukların duygusal iyi oluşları üzerinde mindfulness temelli bir eğitim programı ile duygusal okuryazarlık programının etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmada 9-11 yaşları arasındaki öğrenciler ya sekiz haftalık mindfulness temelli bir programa ya da duygusal okuryazarlık programına atanmıştır. Araştırma sonucunda her iki grubunda duygusal iyi oluşlarının arttığını ancak mindfulness temelli eğitim programına katılan grubun duygusal iyi oluş puanlarının istatiksel olarak diğer gruptan daha yüksek olduğunu ve mindfulness puanlarının ise sadece mindfulnes temelli eğitim alan grupta anlamlı olarak arttığını saptamışlardır (Devcich, Rix, Bernay ve Graham, 2017).

Okul öncesi dönem çocukların duygularını tanımayı, duygularını kabul edebilmeyi, duygularını doğru bir şekilde ifade edebilmeyi öğrenmeleri için önemli bir zaman dilimidir. Çocuklar bu yaşlarda zaman zaman duyguları tanıma, anlama ve yönetme

kısımlarında zorluk yaşayabilmektedirler. Bu dönemde çocukların duyguları bastırmadan uygun yollarla ifade edebilmeyi öğrenebilmeleri önemlidir (Ulutaş ve Meralı, 2021). Mindfulness uygulamalarında çocuklar duyguları iyi kötü diye sınıflandırmadan her bir duyguyu olduğu haliyle kabul etmeyi öğrenmektedir. Duyguların bedende yaratmış olduğu hisleri fark edebilmeyi böylece duygularını bastırmadan duygularını izlemeyi öğrenmektedir (Berti ve Cigala, 2022; Snel, 2016).

Araştırmada FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'na katılan deney grubu çocuklarının empati puanlarının kendi içlerinde anlamlı şekilde arttığı saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde çalışma bulgusuna benzer olarak Flook vd. (2015) okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan 12 haftalık mindfulness temelli şefkat programına katılan deney grubu çocuklarının kontrol grubuna göre sosyal yeterlilikte daha fazla gelişme gösterirken kontrol grubunun zaman içinde daha bencilce davranışlar sergilediğini saptamışlardır.

Moreno Gomez ve Cejudo (2018) 4-6 yaş anaokulu çocukları için hazırlanan ve tüm okul zamanı boyunca uygulanan mindfulness temelli sosyal duygusal öğrenme programına katılan deney grubu çocuklarının psikososyal uyumlarının kolaylaştığını dışsallaştırılmış davranış problemlerinin ise önemli ölçüde azaldığını saptamışlardır. Çocukların paylaşma, yardımlaşma, zor durumda olan birini rahatlatma ve başkalarını önemseme gibi prososyal davranışları kazanabilmesi için empati becerilerinin gelişmesi gereklidir (Decety ve Cowell, 2014).

Mindfulness uygulamalarında çocuklar, akranları ve diğer insanlar ile empati kurmaya teşvik edilmektedir. Uygulamalarda örtülü veya açık olarak başkaları için şefkat, iyilik ve nezaket duygularını teşvik eden etkinlikler bulunmaktadır (Berti ve Cigala, 2022). Çocukların başkaları için iyilik nezaket gibi duyguları hissetmesi empatik bakış açısının ve davranışların gelişimi için önemlidir. Dolayısıyla eğitim programının çocukların empati becerilerinin gelişimini desteklemiştir.

(Lemberger-Trulove, Carbonneau, Atencio, Zieher ve Palacios (2018) yaptıkları çalışmada, mindfulness eğitimine katılan 3-4 yaş okul öncesi çocuklarının sınıf içi davranışlarını gözlemlemişlerdir. Araştırmacılar eğitim boyunca çocukların nezaket kavramını daha iyi kavradıklarını, nezaket ile ilgili farkındalık kazandıklarını ve sınıf içerisinde nazik davranışlar sergilediklerini saptamışlardır. Bir diğer araştırmada ise okul öncesi çocuklarına uygulanan mindfulness temelli eğitim programına katılan ve bu konuda eğitim

alan 27 okul öncesi öğretmeninin programın okulda uygulanabilirliğine dair görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenler eğitim programının, çocukların bedensel ve duygusal farkındalıklarını arttırdığını, kendi kendine sakinleşebilme becerisini geliştirdiğini ve empati becerisini arttırdığını belirtmişlerdir (Jackman, Nabors, McPherson, Quaid ve Singh, 2019).

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın felsefesi dikkate alındığında; çocukların duyguları tanıması, duyguların bedende yarattığı değişiklikleri fark etmesi ve zor duygularla karşılaştıklarında duyguyu sakin bir şekilde karşılayabilme becerisi duyguların yönetilmesi için önemlidir. Çocukların FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı aracılığılıyla kazanmış olduğu tüm bu beceriler ise duygusal zekanın önemli bileşenleridir. Dolayısıyla uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zeka becerilerini desteklemeye katkı sağladığı saptanmıştır.

5.2. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Çocukların Benlik Algısı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın çocukların benlik algılarının gelişimini desteklediğini göstermiştir. Ek olarak kalıcılık testi sonuçlarına göre programın etkisinin sonraki süreçte de devam ettiği saptanmıştır.

Araştırmanın nitel bulguları nicel bulguları desteklemektedir. Deney grubu öğretmeninin uygulanan eğitim programına ilişkin görüşleri incelendiğinde; çocukların kendilerine iyi dileklerde bulunması, bedenine karşı nazik olması, bedenine teşekkür etmesi, kendisini tanıması, neyi sevip neyi sevmediğini bilmesi ögelerinin öne çıktığı görülmüştür. Araştırmacı gözlemlerindeyse; çocukların bedenden gelen işaretleri fark etmeye başlamaları, sıkıntılarının geçmesi için kendilerine iyi dilekler göndermeleri, başkalarının yapabildiği şeyleri yapamadıklarında üzülmek yerine kendi yapabildikleri şeylere odaklanabilmeleri ve pozitif düşünmeyi öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Alanyazına bakıldığında okul öncesinde mindfulness eğitiminin çocukların benlik algılarına etkisini inceleyen araştırmalar çok sınırlıdır. Kress (2021) erken çocukluk eğitimcilerin mindfulness teknikleri ve sosyal duygusal öğrenme programlarının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin bu programlarının sınıflardaki zorba davranışları ve

çatışma yaşayan çocuk sayısını azalttığını, bu eğitimlere başladıktan sonra öğrencilerin öz kontrollerinde ve benlik saygılarında bir artış olduğunu belirtmiştir.

Hanley, Palejwala, Hanley, Canto ve Garland (2015) yaptıkları araştırmada kişiliğin doğal bir parçası olarak daha mindful olan üniversite öğrencilerinin, algılamış oldukları akademik bir başarısızlığın ardından durumu tekrardan olumlu bir şekilde değerlendirebilme olasılıklarının mindful olmayan bir kişiye göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Samuel ve Warner (2021) iki yarıyıl boyunca istatistik derslerinde gelişim odaklı zihin yapısı ve mindfulness müdahale programı uygulanan üniversite birinci sınıf öğrencilerin, matematik kaygılarının azaldığı ve matematik öz yeterliğinin arttığı saptanmıştır. Öğrenciler derste hata yapabileceklerini kabul edip hatalarından öğreneceklerinin bilinciyle ilgili çeşitli olumlamalar ve nefes egzersizleri yapmışlardır.

Farkandalıklı öz şefkat üzerine yapılan araştırmalar, öz şefkatin hayattaki olumsuz olayların etkisini hafiflettiğini göstermektedir. Kendisine şefkat gösterebilen birinin, akademik bir başarısızlık yaşadığında, bu durumu gelişmek için bir fırsata çevirmesi olasıdır (Germer, 2020). İskender (2009) öz şefkat ile öz yeterlik arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Kendisine şefkat gösterebilen kişiler, bir işte başarısızlığa uğradıklarında, üzerlerine düşen sorumluluğu almaları gerektiğini diğer insanlara göre daha fazla kabul ederler (Germer, 2020).

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı ile çocuklar güçlü/zayıf yanlarını fark edebilmeyi kendisini olduğu haliyle sevip kabul edebilmeyi, başarısızlıklarında kendisine iyi davranmayı, eksiklerine hoşgörü ile yaklaşabilmeyi, kendisine ve diğer canlılara iyi dilekler gönderebilmeyi, sahip olduklarını fark edip tüm bunlara teşekkür edip, şükredebilmeyi deneyimlemektedir.

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nda çocuklara nazik olmak kavramı çeşitli görsellerle açıklanmıştır. İnsanın kendisine nasıl nazik olabileceği tartışılmış ve bedenlerinden gelen işaretleri nasıl fark edecekleri ve bedenlerine karşı nasıl nazik olabilecekleri ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ardından şefkatin kelime anlamı açıklanmıştır. Şefkat kavramının, oyun, drama ve Türkçe etkinlikleri ile pekişmesi sağlanmıştır. Çocuklar iyi dilekler gönderme oyunu ile kendilerine ve dünyadaki tüm canlılara iyi dileklerde bulunmuşlardır.

FarkANdalık (Mindulness) Eğitim Programı'nın ve alanyazında çocuklara yönelik uygulanan farkadalık eğitim programlarının felsefeleri dikkate alındığında bedene,

duygulara ve düşüncelere nazik ve meraklı bir gözle yaklaşılması önemlidir. Ayrıca uygulamalarda çocukların zorlanmalı anlarda kendilerini yargılamak yerine şefkatle yaklaşmaları, bedenlerine teşekkür etmeleri ve kendilerini oldukları halleriyle kabul etmelerinin benlik algılarını olumlu yönde desteklediği görülmektedir.

5.3. FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Çocukların Yönetici işlev Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puan puanları incelendiğinde deney grubununun ölçeğin tüm boyutlarında kontrol grubundan anlamlı şekilde düşük puana sahip olduğu saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları incelendiğinde ise öz düzenleme becerileri ölçeğinin tüm alt boyutlarında ön testlerde kontrol grubu lehine olan anlamlı farklılık ortadan kalkmıştır. Ayrıca son testte öz düzenleme toplam puanında deney grubunun lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Ek olarak araştırmada kalıcılık testi bulgularına göre programın etkisinin daha sonraki süreçte de devam ettiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın çocukların yönetici işlev düzeylerine (dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği) anlamlı katkı sağladığı saptanmıştır.

Araştırmanın nitel bulguları da nicel bulguları desteklemektedir. Deney grubu öğretmenin, FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde çocukların; dikkatleri dağıldığında fark edebilme, dağılan dikkati geri toplayabilme, işitsel ve görsel uyaranlara odaklanabilme, başkaları konuşurken dinleyebilme ögelerinin öne çıktığı görülmüştür. Öğretmenin eğitim programına ilişkin görüşlerine bakıldığında; programın çocuklar üzerindeki en önemli etkisinin dikkat ve odaklanma üzerinde olduğunu düşünmesi dikkat çekicidir. Araştırmacı gözlemleri de öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Eğitim boyunca yapılan gözlemlerde; dağılan dikkati geri çağırabilme, bedensel duyumlara, içerden ve dışardan gelen seslere farkındalık, etraflarındaki nesnelere dikkat edebilme becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Benzer araştırmalarda farkandalık (mindfulness) temelli eğitim programlarının çocukların yönetici işlev düzeylerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür (Janz, Dawe ve Wyllie 2019; Kulick, 2019; Lertladaluck vd., 2021; Thierry vd., 2016; Viglas ve Perlman, 2018; Zelazo, Forston, Masten ve Carlson, 2018).

Geronimi, Arellano ve Woodruff-Borden (2020) 7-13 yaş arası çocuklarda farkandalık (mindulness) ve yönetici işlevler arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında farkandalık (mindfulness) ve yönetici işlevler arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmacılar daha farkanda (mindful) olan çocukların engelleyici kontrol, çalışma belleği ve dikkatin yer değiştirmesi ile ilgili zorluklar yaşama olasılıklarının düşük olduğunu saptamışlardır. Bir diğer araştırmada ise Kulick (2019) günlük eğitim içinde mindfulness temelli stres azaltma programına katılan okul öncesi çocuklarının yönetici işlev puanlarının bu eğitimi almayan çocuklara göre önemli ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırmada ve alanyazındaki uygulamalarda çocukların dikkatlerini; bedenlerine, nefeslerine, duyumlarına ve duygularına vermeleri istenmiştir. Dikkatleri dağıldığında ise dikkatlerini dağıtan unsurları fark edip nazikçe tekrar dikkatlerinin odağına gelmeleri istenirken engelleyici kontrol, verilen yönergeleri akılda tutabilmeleriyle çalışma belleğinin geliştiği görülmektedir (Janz vd., 2019; Lertladaluck vd., 2021; Zelazo vd., 2018; Viglas ve Pearlman, 2017; Flook vd., 2015).

Lertladaluck vd (2021) yönetici işlev becerileri düşük olan okul öncesi çocuklarının yönetici işlev becerileri ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan sekiz haftalık farkandalık (mindfulness) temelli eğitim programı sonrasında, eğitim alan çocukların yönetici işlev becerileri ve öz düzenleme becerilerinin geliştiğini saptamışlardır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç, yönetici işlev becerileri uygulama öncesi düşük olan deney grubu çocuklarının farkandalık (mindfulness) temelli eğitim programı sonrasında yönetici işlev düzeylerinin arttığını göstermesi bakımından, bu çalışmada ulaşılan bulgular ile paralellik göstermektedir.

Zelazo vd., (2018) ise alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen okul öncesi çocuklarına altı hafta boyunca verilen yansıtıcı düşünme eğitimi ile birleştirilmiş farkandalık (mindfulness) temelli eğitim programının çocuklarda yönetici işlev becerilerini geliştirdiğini saptamışlardır. Viglas ve Perlman (2018) da araştırmalarında 4-6 yaş aralığında olan okul öncesi çocuklarına altı hafta boyunca haftada üç kez 20 dakikalık derslerden oluşan farkandalık (mindfulness) eğitim programı uygulanan çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre öz düzenleme de daha fazla gelişme gösterdiklerini ve hiperaktivite düzeylerinde azalma olduğunu saptamışlardır.

Alanyazında farkandalık (mindfulness) temelli eğitim programlarının odak noktasını dikkatin farkındalığı oluşturmaktadır. Bununla beraber programdaki temaların; duyu,

duygu ve davranışlarının farkındalığı, kendine ve başkalarına karşı nazik olmak ve şefkatli düşünceler geliştirmek gibi temaları içerdiği ve ortak özellikler gösterdiği görülmektedir (Flook vd., 2015; Janz vd., 2019; Lertladaluck vd., 2021; Viglas ve Pearlman, 2017; Zelazo vd., 2018). Alanyazındaki temalar ile bu araştırmanın temalarının (dikkat ve odaklanma, duygu ve davranışların düzenlenmesi, öz şefkat ve farkındalık) benzer özelliklerde olduğu görülmektedir.

Poehlmann vd., (2016) ekonomik olarak dezavantajlı okul öncesi çocuklarına uygulanan farkandalık (mindfulness) eğitim programının çocukların odaklanma, dikkat ve öz düzenleme becerilerini önemli ölçüde arttığını saptamışlardır. Thierry vd., (2016) okul öncesi dönem çocuklarına okul müfredatına ek olarak iki yıl boyunca uygulanan farkandalık (mindfulness) eğitim programı sonunda çocuklarının yönetici işlev becerilerinin çalışma belleği ve planlama kısımlarında kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek puan aldıklarını saptamışlardır. Janz vd., (2019) de okul öncesi ve ilkokul birinci ve ikinci sınıf çocuklarına sınıf ortamına dâhil edilen okul müfredatıyla bütünleştirilmiş iki yarıyıl boyunca 10 haftalık Mindfulness Temelli Eğitim Programı uygulamışlardır. Moreno Gomez ve Cejudo (2018) 4-6 yaş anaokulu çocuklarına yönelik farkandalık (mindfulness) temelli sosyal duygusal öğrenme programının çocuklarının genel gelişim, sözel olmayan iletişim becerileri, görsel algı ve dikkat boyutlarındaki puanlarında anlamlı bir artış olduğunu saptamışlardır.

Jackman vd. (2019) okul öncesi çocuklarına uygulanan farkandalık (mindfulness) eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin; olumlu olduğu ve uygulanan programın çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirdiği, bedensel ve duygusal farkındalık sağladığı yönünde olduğunu saptamışlardır. Poehlmann vd. (2016) ekonomik olarak dezavantajlı okul öncesi çocuklarına uygulanan farkandalık (mindfulness) eğitim programının sınıf içi gözlem bulgularının; çocuklarda uygulanan harekete dayalı farkandalık (mindfulness) etkinliklerinin çocukların dışarıya (çevre, diğer insanlar) ve içeriye (kendi duygu, düşünce ve bedenlerine) dikkat etme becerilerini geliştirdiğini ve başkalarına yardım etme ve nezakat becerilerini geliştirme konusunda katkı sağladığını saptamışlardır.

Sonuç olarak FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın okul öncesi çocukların duygusal zeka, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine olumlu ve anlamlı katkılar sağladığı saptanmıştır. Araştırma sonucu ve alanyazındaki bulgular ışığında çocukların

akademik başarıları ve sosyal duygusal iyi oluşları üzerinde önemli rol oynayan duygusal zeka, olumlu benlik algısı ve yönetici işlev becerilerinin geliştirilmesinde FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın etkili olduğu görülmektedir.

5.4. Öneriler

FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın okul öncesi çocuklarının duygusal zeka, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine etkisinin inceleyen bu araştırmanın sonuçları çerçevesinde araştırmacılara, uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.4.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada uygulanan "FarkANdalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın çocukların duygusal zeka, olumlu benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine olan olumlu etkilerinden yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları sağlanabilir.
- Farkandalık (Mindfulness) uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin sınıf ortamında çocuklar ile birlikte uygulayabilecekleri basit farkandalık (mindfulness) egzersizlerini içeren bir etkinlik kitapçığı basılarak okullara dağıtılabilir.
- Başta Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili diğer kurumlar tarafından ailelerinde farkandalık (mindfulness) felsefelerini ve uygulamalarını öğrenmeleri konusunda basılı, görsel, işitsel ve dijital yayın organları kullanılmalıdır.

5.4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sekiz hafta olarak planlanmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı örneklemlerde eğitim programlarıyla bütünleştirilerek eğitim yılı boyunca uygulamalar yapılabilir.
- Farkandalık (Mindfulness) temelli eğitim programları aile eğitim ve katılım etkinlikleriyle bütünleştirilerek okullarda uygulanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine verilen Farkandalık (Mindfulness) Temelli Stres Azaltma Programı'nın öğretmenlerin stresle başa çıkma, tükenmişlik düzeyleri, iyi

oluşları, sınıf içi performanslarına, vb. etkisine yönelik çeşitli araştırmalar yapılabilir.

- Ailelere yönelik hazırlanan Farkandalık (Mindfulness) Aile Eğitim Programları ile ailelerin bu konuda bilgi ve deneyim kazanmaları sağlanarak çocuklarına bu konuda model olmaları sağlanabilir. Ayrıca ailelere verilen bu eğitimin aile-çocuk ilişkisine etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

Acarbay, Y. (2020). Okul öncesi dönemde öz güven- öz güvenin temel taşları. Z Kızıltepe (Ed.), *Çocuklarda öz güven hakkında her şey* içinde (17- 31). Ankara: Nobel.

Alidina, S. (2019). *Bilinçli farkındalık* (Z. Babayiğit, Çev.). Ankara: Nobel.

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology*, 8(2), 71-82**.**

Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology review*, 22(4), 345-360.

Arslan Çiftci, H.(2020). *Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri'nin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması ve okul öncesi yürütücü işlevler eğitim programı'nın etkililiğinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Atalay, A. (2019). *Şefkat*. İstanbul: İnkilap.

Atalay, A. (2020). *Mindfulness (bilinçli farkındalık).*İstanbul: İnkilap.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *In Psychology of learning and motivation* 8, 47-89.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417-423.

Bahman, S. ve Maffini, H. (2008). *Developing children's emotional intelligence*. London: Continuum international publishing group.

Berk, L. (2020). Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa. N. Işıkoğlu Erdoğan, (Ed.), Bebeklik ve yürüme çağında duygusal ve sosyal gelişim (B. Tortamış Özkaya, Çev.) içinde (s. 246-287). Ankara: Nobel Akademik.

Berti, S. & Cigala, A. (2022). Mindfulness for preschoolers: Effects on prosocial behavior, self-regulation and perspective taking. *Early Education and Development*, 33(1), 38-57.

Best, J. R. & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child development*, 81(6), 1641-1660.

Benavides-Nieto, A., Romero-López, M. Quesada-Conde, A. B. & Corredor, G. A. (2017). Basic executive functions in early childhood education and their relationship with social competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 471-478.

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(3), 230-241.

Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 10*, 102-107.

Blair, C. (2017). Educating executive function. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 8*,1-2, e1403.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı. G. Haktanır (Ed.). Ankara: Anı.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103.

Brackett, M. A., ve Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *International handbook of emotions in education, 368*.

Bravo, R. (2015). *The relationships between mindfulness and trait emotional intelligence in children.* Doctoral Dissertation, Alliant International University. San Francisco.

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898.

Brown, K. W., ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.

Buckley, M. & Saarni, C. (2006). Skills of emotional competence: Developmental implications. In J.Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp 51-76). Taylor & Francis Group.

Burnett, R. (2011). Mindfulness in schools: Learning lessons from the adults, secular and Buddhist. *Buddhist Studies Review*, 28(1), 79-120.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology,* 28 (2) 595-616.

Chen, A. (2018). *The Effects of Socioemotional Learning and Mindfulness Strategies on the Self-Regulation of Preschool Students*. Doctoral dissertation, School Psychology, Michigan State University, Michigan.

Cheung, C. K., Cheung, H. Y., & Hue, M. T. (2015). Emotional intelligence as a basis for self-esteem in young adults. *The Journal of psychology*, *149*(1), 63-84.

Ciarrochi, J. & Blackledge, J. T. (2006). Mindfulness-based emotional intelligence training: A new approach to reducing human suffering and promoting effectivenes. In J.Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp 206-228). Taylor & Francis Group.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 73-100.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* (M. Sözbilir Çev.) Ankara: Pegem

Csikszentmihalyi, M. (2020). *Mutluluk bilimi akış* (B. Satılmış, Çev.). Ankara: Buzdağı.

Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., ve Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child development*, 89(4), 1099-1109.

Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13(1), 85-91.

Çetinkaya Yıldız, E. ve Gençtanırım Kurt, D. (2020). İnsancıl kuram: C.Rogers ve A. Maslow. Gençtanırım Kurt, D. ve Çetinkaya Yıldız, E. (Ed.), *Kişilik kuramları gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle* içinde (s.436- 481). Ankara: Pegem Akademi.

Çollak, N. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

De Wied, M., Gispen-de Wied, C., & van Boxtel, A. (2010). Empathy dysfunction in children and adolescents with disruptive behavior disorders. *European Journal of Pharmacology*, 626(1), 97-103.

Demoulin, D. F. (2000). I like me: Enhancing self-concept in kindergarten-age children through active school/business partnerships. *NAPS Communique*, 27(8), 20-35.

Decety, J. (2011). Dissecting the neural mechanisms mediating empathy. *Emotion review*, 3(1), 92-108.

Decety, J. & Cowell, J. M. (2014). Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior?. *Perspectives on psychological science*, 9(5), 525-537.

Decety, J. & Holvoet, C. (2021). The emergence of empathy: A developmental neuroscience perspective. *Developmental Review*, 62,1-19.

Devcich, D. A., Rix, G., Bernay, R., & Graham, E. (2017). Effectiveness of a mindfulness-based program on school children's self-reported well-being: A pilot study comparing effects with an emotional literacy program. *Journal of Applied School Psychology*, 33(4), 309-330.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135.

Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (p. 11-43). American Psychological Association.

DiCarlo, C. F., Baumgartner, J. J., Ota, C. & Geary, K. (2016). Child sustained attention in preschool-age children. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 143-152

Dikici Sığırtmaç, A. (2014). Müzik ve gelişim. İ. Artan (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 6 okul öncesi dönemde müzik eğitimi* içinde (s.16-30). Ankara: Hedef CS.

Doğan, M. (2011). *İşitme kayıplı çocukların ve normal işiten çocukların çalışma belleği ve kısa süreli bellek yönünden incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Domitrovich, C.E., Cortes, R.C. ve 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.

DuBois, L. D. (2003). Selff- esteem, early childhood. T.P. Gullotta, ve vd. (Eds.) *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* içinde (s.937-945). Bostan MA: Springer

Duran, M. (2019). Okul öncesi eğitimde programın kuramsal temelleri. S. Özbey ve S. Demiriz (Ed.), *Okul öncesi eğitimde programı kuramdan uygulamaya* içinde (37-58). İstanbul: Lisans.

Erdamar Koç, G (2011). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 315-351). Ankara: Anı.

Fitzgerald, M. A. (2019). *Mindfulness in the Early Years: Transforming Early Childhood to a Place of Safety and Growth*. Doctoral dissertation, Webster University.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., ve Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44.

Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27(1), 7-26.

Gander, M. J. ve Gardiner, H.W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez ve N. Çelen., Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Garrison, J. L. (2017). *A Self-Compassion and Mindfulness Program for Preschoolers*. Master's Thesis, San Diego State University, San Diego.

Germer, C. K. (2020). *Öz şefkatli farkındalık* (H. Ünlü Haktanır, Çev.). İstanbul: Diyojen.

Germer, C. K. & Neff, K. (2020). *Öz şefkatli farkındalık uygulama rehberi* (F. T. Altun, Çev.). İstanbul: Diyojen Yayıncılık.

Geronimi, E. M., Arellano, B., ve Woodruff-Borden, J. (2020). Relating mindfulness and executive function in children. *Clinical child psychology and psychiatry*, 25(2), 435-445.

Gershon, P., ve Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool Education: A Review of Programs. *International Journal of Emotional Education*, *10*(2), 26-41.

Gilbert, P. & Choden (2014). *Mindful compassion.* New Harbinger Publications.

Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zeka* (Çev. H. Balkara) İstanbul: Varlık.

Goleman, D. (2009). *Duygusal zeka eq neden ıq 'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.

Goodman, T. A. & Kaiser Greenland, S. (2017). Mindfulness with children: working witg difficult emotions. In F. Didonna (Eds), *Clinical of handbook mindfulness* (pp 417-430). Springer.

Greimel, E., Schulte-Rüther, M., Fink, G. R., Piefke, M., Herpertz-Dahlmann, B., & Konrad, K. (2010). Development of neural correlates of empathy from childhood to early adulthood: an fMRI study in boys and adult men. *Journal of Neural Transmission*, 117(6), 781-791.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 3-20).

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*: Pearson Education Limited.

Hanley, A. W, Palejwala, M.H., Hanley, R.T., Canto, A.I. & Garland, E.L., (2015). A failure in mind: Dispositional mindfulness and positive reappraisal as predictors of academic self-efficacy following failure. *Personality and Individual Differences*, 86, 332-337.

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(1), 25-39.

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Publications.

İskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(5), 711-720.

İvrendi, A. ve Erol, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (Öğretmen formu). *1. Uluslarası Temel Eğitim Kongresi Bildirileri.*

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.

Jazaieri, H. & Shapiro, S. (2017). Mindfulness and Well-Being. In: M. D. Robinson, M. Eid, M. (Eds.) *The happy mind: Cognitive contributions to well-being* (pp 41-58). Springer, Cham.

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*, 10, 2052.

Jennings, P. A. (2016). Mindfulness-based programs and the American public school system: Recommendations for best practices to ensure secularity. *Mindfulness*, 7(1), 176-178.

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.

Jones, D. E., Greenberg, M., ve 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.

Kabat-Zinn, J. (1982) An out-patient program in Behavioral Medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33–47.

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.

Kabat-Zinn, J. (2019). *Yeni başlayanlar için farkındalık* (S. S. Tezcan, Çev.). İstanbul: Pegasus.

Kaiser Greenland, S. (2020). *Çocuklar için farkındalık* (M. Yakut Aksoy, Çev.). İstanbul: Pegasus.

Kang, C., ve Whittingham, K. (2010). Mindfulness: A dialogue between Buddhism and clinical psychology. *Mindfulness*, 1(3), 161-173.

Karacaoğlan, B. (2015). *Bilgece farkındalık, duygu düzenleme becerisi ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Komutanlığı Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.

Kızıltepe, Z. (2020). Çocuklarda öz güven- genel bir bakış. Z Kızıltepe (Ed.), *Çocuklarda öz güven hakkında her şey* içinde (9-16). Ankara: Nobel Akademik.

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*, 11,1062-1072.

Kress, T. M. (2021). *Perceptions of early childhood oerceptions of early childhood educators on mindfulness and social-emotional curricula: A qualitative case study*. Doctoral dissertation, Northcentral University.

Kulick, G. A. (2019). *Effects of stress reduction instruction in kindergarten to improve self-regulation and academic achievement*. Doctoral dissertation, Grand Canyon University. California.

Kurtulmuş, Z. (2019). Waldorf yaklaşımı ve Steiner pedojogisi. F.Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde (s.89-110). Ankara: Vize.

Langer, E. J.,& Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of social issues*, 56(1), 1-9.

Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the mindful attention awareness scale adapted for children. *Mindfulness*, 5(6), 730-741.

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.

Levey, J., ve Levey, M. (2018). Roots and shoots of mindfulness. *Subtle Energies Magazine*, 28(3), 23-39.

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.

Lindon, J. (2011). *Supporting children's social development: Positive relationships in the early years*: Andrews UK Ltd.

Ljubetic, M., Maglica, T., ve Vukadin, Z. (2020). Social and Emotional Learning and Play in Early Years. *BCES Conference Books*, 18, 122–128.

Lynch, K. B., Geller, R. S. ve Schmidt, M.G. (2004). Multi year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. The *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353.

Main, A., & Kho, C. (2020). A relational framework for integrating the study of empathy in children and adults. *Emotion Review*, 12(4), 280-290.

Martins, E. C., Mărcuș, O., Leal, J., & Visu-Petra, L. (2020). Assessing hot and cool executive functions in preschoolers: Affective flexibility predicts emotion regulation. *Early Child Development and Care*, 190(11), 1667-1681.

Mathieson, K. (2004). Social skills in the early years: supporting social and behavioural learning: SAGE Publications, Limited.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 314-324.

McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. *Moral behavior and free will: A neurobiological and philosophical approach*, 333-359.

Mestre, J. M., Turanzas, J., García-Gómez, M., Guerra, J., Cordon, J. R., De La Torre, G. G., & Lopez-Ramos, V. M. (2019). Do trait emotional intelligence and dispositional mindfulness have a complementary effect on the children's and adolescents' 8emotional states?. *Frontiers in Psychology*, 2817.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma.* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Miller, J., Fletcher, K., ve Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17, 192–200.

Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.

Miyake, A., ve 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.

Moreno-Gómez, A. J., & Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a mindfulness-based social–emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness*, 10(1), 111-121.

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

Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, *5*(1), 1-12.

Nelson, A. C. (2000). Neural plasticity and human development: the role of early experience in sculpting memory systems. *Developmental Science* 3(2), 115-136.

Nhat Hanh, T. (2007). *Planting seeds: Practicing mindfulness with children*. Parallax Press.

Nguyen, N. N., Garnett, W., Balsamo, N., & Brady, M. (2021). Compassion science: Embracing and cultivating compassionate minds in early childhood classrooms. In *The Educational Forum*, 85(3), 269-282.

Nieminen, S. H. & Sajaniemi, N. (2016). Mindful awareness in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1-9.

Ninivaggi, F.J. M.(2017). *Making sense of emotion: Innovating emotional intelligence.* Rowman & Littlefield Publishers.

Özdemir Beceren, B. (2012). *Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160).

Parrott, J. (2017). How to be a mindful Muslim: An exercise in Islamic meditation. https://yaqeeninstitute.org/read/paper/how-to-be-a-mindful-muslim-an-exercise-in-islamic-meditation/.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve. S.B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Paul, G. & P. Choden (2014). *Mindful compassion: how the sicence of compassion can help you understand your emotions, live in the present, and connect deeply with others.* New Herbinger Publications: Canada

Plummer, D. M. (2011). *Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir?* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem.

Poehlmann-Tynan, J., Vigna, A. B., Weymouth, L. A., Gerstein, E. D., Burnson, C., Zabransky, M., ... & Zahn-Waxler, C. (2016). A pilot study of contemplative practices with economically disadvantaged preschoolers: Children's empathic and self-regulatory behaviors. *Mindfulness*, 7, 46-58.

Qualter, P., Urquijo, I., Henzi, P., Barrett, L., & Humphrey, N. (2019). Ability emotional intelligence and children's behaviour in the playground. *Social Development*, 28(2), 430-448.

Quistberg, K. A., & Mueller, U. (2019). Prospective relations between kindergarteners' executive function skills and their externalizing and internalizing behaviors. *The Clinical Neuropsychologist*, 34(4), 845-862.

Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social–emotional competence. *Journal of applied developmental psychology*, 30(3), 310-320.

Romero-López, M., Pichardo, M. C., Ingoglia, S., & Justicia, F. (2018). The role of executive function in social competence and behavioural problems in childhood education. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 34(3), 490-499.

Saarni, C. (1999). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective.

Samuel, S.T. ve Warner, J. (2021) "I Can Math!": Reducing Math Anxiety and Increasing Math Self-Efficacy Using a Mindfulness and Growth Mindset-Based Intervention in First-Year Students, *Community College Journal of Research and Practice,* 45 (3), 205-222.

Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi* (13.Basım) (G.Yüksel, Çev). Ankara: Nobel Akademik.

Seçer, İ. (2005). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Amaliz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.

Selçuk, A. B. ve Dorman, E. (2021). *Her koşulda ebeveynlik.* İstanbul: Epsilon.

Selvili Çarmıhlı, Z. (2020). *Pembe fili düşünme*. İstanbul: İnkilap

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 elementaryschool children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.

Shapiro, L. E. (2010). *Yüksek eq'lu bir çocuk yetiştirmek* (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık.

Siegel, D. J. ve Bryson, T. P. (2018). *Dramsız disiplin* (B. Çetiner, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.

Singer, T., & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18), R875-R878.

Spinrad, T.L. & Eisenberg, N. (2017). Prosocial behavior and empathy-related responding: Relations to children's well-being. In M. D. Robinson & M. Eid (Eds), *The happy mind: cognitive contributions to well-being* (pp. 331-347). Springer, Cham.

Simmering, V. R. (2012). The development of visual working memory capacity during early childhood. *Journal of experimental child psychology*, 111(4), 695-707.

Sitzman, K., & Watson, J. (2013). *Caring science, mindful practice: Implementing watson's human caring theory*. Springer Publishing Company, Incorporated.

Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli* (D. Dalgakıran, Çev.). İstanbul: Pegasus.

Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children*. Doctoral dissertation, University of Virginia.

Suzuki, S. (2020). *Zen zihni başlangıç zihnidir* (C. Şen, Çev). İstanbul: Klan.

Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2002). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları

Şen, B., ve Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 40-57.

Thierry, K.L., Bryant, H.L., Nobles, S.S. ve Norris, K. S., (2016) Two-Year Impact of a Mindfulness-Based Program on Preschoolers' SelfRegulation and Academic Performance, *Early Education and Development*, 27(6), 805-821.

Thomas, J., Furber, S. W., & Grey, I. (2017). The rise of mindfulness and its resonance with the Islamic tradition. *Mental Health, Religion & Culture*, 20 (10), 973-985.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development,* 25-52.

Trawick- Smith, J. (2019). Not all children grow up the same: Child development, diversity, and early care and education. In C. P. Brown, M. B. McMullen & N. File (Eds.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (pp. 29-58). Retrieved from ProQuest Ebook Central - Reader.

Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK.

Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E., & Shapses, S. (2017). Teaching emotional intelligence in early childhood. *YC Young Children,* 72(1), 6-14.

Torres, R. A. (2019). *The Impact of a Preschool Mindfulness Program on Children's Self-Regulation and Prosocial Skills*. Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Traverso, L., Viterbori, P., ve Usai, M. C. (2015). Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in psychology*, 6, 525.

Turaşlı, N. K. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal duygusal hazırlık programı"nın etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türkmen, S., ve Ulutaş, İ. (2018). How do Preschool Teachers Perceive the Emotional Intelligence? Teaching Practices and Emotional Intelligence in Early Childhood. *Educational Sciences Research in the Globalizing World,* 177, 170-83.

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulutaş, İ. ve Tutkun, C. (2014). Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri. F.Temel (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 7 okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar* içinde (s.44-72). Ankara: Hedef CS.

Ulutaş, İ. ve Meralı, M. (2021). Okul öncesi eğitimde çocukların duygusal zekalarını destekleyen yöntem ve teknikler. İ. Ulutaş ve E. Ömeroğlu (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde duygusal zeka kuramdan uygulama ve değerlendirmeye* içinde (s.40-71). Ankara: Pegem Akademi.

Ural, O. (2020). Anne- babaların aklındaki soru- özgüvenli çocuğumu yetiştirirken doğru dengeyi nasıl bulabilirim? Z Kızıltepe (Ed.), *Çocuklarda öz güven hakkında her şey* içinde içinde (s.109-128). Ankara: Nobel Akademik.

Uzun, B. (2020a). *En uzun yollar tek adımla başlar*. İstanbul: İnkilap Yayınevi.

Uzun, B. (2020b). Benliğiniz içinizdeki çocuğa ne söylüyor?- An-farkındalığı (Mindfulness) ve öz şefkat uygulamalarının benlik saygısına etkisi. Z Kızıltepe (Ed.), *Çocuklarda öz güven hakkında her şey* içinde (49-62). Ankara: Nobel.

Uzun, B. ve Kral, T. (2021). Fark et, anda kal; namıdiğer Mindfulness: Farkandalık uygulamalarının dünü, bugünü ve kültüre duyarlılığı, *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 16-27.

Vickery, C. E., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in psychology*, 2025.

Viglas, M. (2015). *Benefits of a mindfulness-based program in early childhood classrooms*. Doctoral dissertation, Toronto University.

Viglas, M., & Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(4), 1150-1161.

Walton, M. (2016). *Mindfulness in the early childhood classroom: A curriculum to develop self-regulation*. Master's Thesis, The Faculty of the Kalmanovitz School of Education Saint Mary's College of California, California.

Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*.

Webster-Stratton, C.; Rinaldi, J. ve Reid, J. M. (2009). Long term outcome of the incredible years parenting program: Predictors of adolescent adjustment. Unpublished manuscript, University of Washington, Seattle, WA

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.

Willard, C. (2006). *Child's mind: Mindfulness practices to help our children be more focused, calm, and relaxed*. Parallax Press.

Witherington, D.C., Campos, J.J. Harriger, J. A. Bryan, C. & Margett, T.E. (2010) Emotion and development in infacy. In J. Garvin Bremner & T. D. Wachs (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of infant development* (pp. 568-591). Blackwell Publishing Ltd.

Williams, M. ve Pennman, D. (2020). *Mindfulnes* (B. S. Haktanır, Çev.). İstanbul: Diyojen.

Wood, L. (2019). *Enhancing Executive Functions in Preschoolers through a Mindfulness-Based Intervention.* Doctoral, Dissertation Georgia State University, Atlanta.

Wood, L., Roach, A. T., Kearney, M. A., & Zabek, F. (2018). Enhancing executive function skills in preschoolers through a mindfulness-based intervention: A randomized, controlled pilot study. *Psychology in the Schools*, 55(6), 644-660.

Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya E. (Eds). (2022). *Kişilik gelişimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimsek, H.(2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli akran ilişkisi programı önerisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Yurdakul, B. (2022). *Mindfulness (fark'andalık) temelli okul uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarda öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., and Willoughby, M. T. (2017). Executive Function: Implications for Education (NCER 2017-2000). Washington, DC: National Center for Education Research; Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Available online at: http://ies.ed.gov/

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

Zelazo, P. D., 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. & Carlson, S. M. (2020). The neurodevelopment of executive function skills: Implications for academic achievement gaps. *Psychology & Neuroscience*, 13(3), 273.

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. Chicago.

EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.06.2021-E.99704

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-99704 11.06.2021
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 04.05.2021 tarihli ve 80287700-399- 85690 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ayşe AYDIN'ın, Prof.Dr.Saide ÖZBEY'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Mindfulness Temelli Eğitim Programı'nın 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Zeka, Benlik Algısı ve Yönetici İşlev Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **18.05.2021** tarih ve **09** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 627

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı

T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39958266-605.01-31726488 13.09.2021
Konu : Araştırma İzni (Ayşe AYDIN)

BUCAK KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a) 09.09.2021 tarihli ve 162273 sayılı yazı.
b) Valilik Makamının 10.09.2021 tarihli ve 31589931 sayılı olurları.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Ayşe AYDIN'ın Prof. Dr. Saide ÖZBEY'in danışmanlığında yürüttüğü "Mindfulness Temelli Eğitim Programı'nın 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Zeka, Benlik Algısı ve Yönetici İşlev Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasına veri toplamak için ilçe merkezinde bünyesinde okulöncesi öğrencisi bulunan okullarda uygulama yapabilme isteği ile ilgili ilgi (a) yazıya istinaden Valilik Makamının ilgi (b) olurları örneği ilişikte gönderilmiştir.

Tez çalışmasının, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi doğrultusunda, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü örnekten çoğaltılan veri toplama araçları kullanılarak eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, ilçeniz merkezinde eğitim veren bünyesinde okulöncesi öğrencisi bulunan okullarda gönüllülük esasına göre COVİD-19 pandemisi nedeni ile gerekli ve yeterli tüm önlemlerin alınarak uygulanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Erdem KAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Olur (1 Sayfa)
2- Veri Toplama Araçları (15 Sayfa)

EK- 3. Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Olur Yazısı

T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39958266-605.01-31589931 10/09/2021
Konu : Araştırma İzni (Ayşe AYDIN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 09.09.2021 tarihli ve 162273 sayılı yazı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Ayşe AYDIN'ın Prof. Dr. Saide ÖZBEY'in danışmanlığında yürüttüğü "Mindfulness Temelli Eğitim Programı'nın 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Zeka, Benlik Algısı ve Yönetici İşlev Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasına veri toplamak için ilimiz Bucak ilçe merkezinde eğitim veren bünyesinde okulöncesi öğrencisi bulunan okullarda uygulama yapabilmek istediğine dair Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Tez çalışmasının 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, Bucak ilçe merkezinde eğitim veren bünyesinde okulöncesi öğrencisi bulunan okullarda gönüllülük esasına göre COVİD-19 pandemisi nedeni ile gerekli ve yeterli tüm önlemlerin alınarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erdem KAYA
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
İbrahim ÖZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (85 sayfa)

EK-4. Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri İzin Yazısı

Sayın Ayşe Aydın ;

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği", ve "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" isimli ölçme araçlarını "**Mindfulness Temelli Eğitim Programı'nın 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Zeka, Benlik Algısı Ve Yönetici İşlev Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi.**" konulu çalışmanızda kullanmanız tarafımdan ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece belirtilen çalışma amaçlı kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim üyesi

Not: Ölçeğin kullanımına ilişkin bilgilendirme alınması ve en az üç çocukta uygulayıp değerlendirme raporu ve uygulamaların videosunun sunulması gerekmektedir.

Kaynaklar:

Ulutaş, İ. ve E. Ömeroğlu, (2007). "The Effects Of An Emotional Intelligence Education Program On The Emotional Intelligence Of Children", Social Behavior And Personality, 35 (10), 1365-1372. ISSN: 0301-2212

Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal ZekâlarınaDuygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Ün. Eğitim Bil. Enst.

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği"ve"Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" isimli ölçme araçları "**Mindfulness Temelli Eğitim Programı'nın 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Zeka, Benlik Algısı Ve Yönetici İşlev Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi.**" konulu çalışmamda yukarıdaki kaynaklar gösterilerek kullanacak, bu çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır.

24.12.2020

Ayşe AYDIN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Hikmet Tolunay MYO

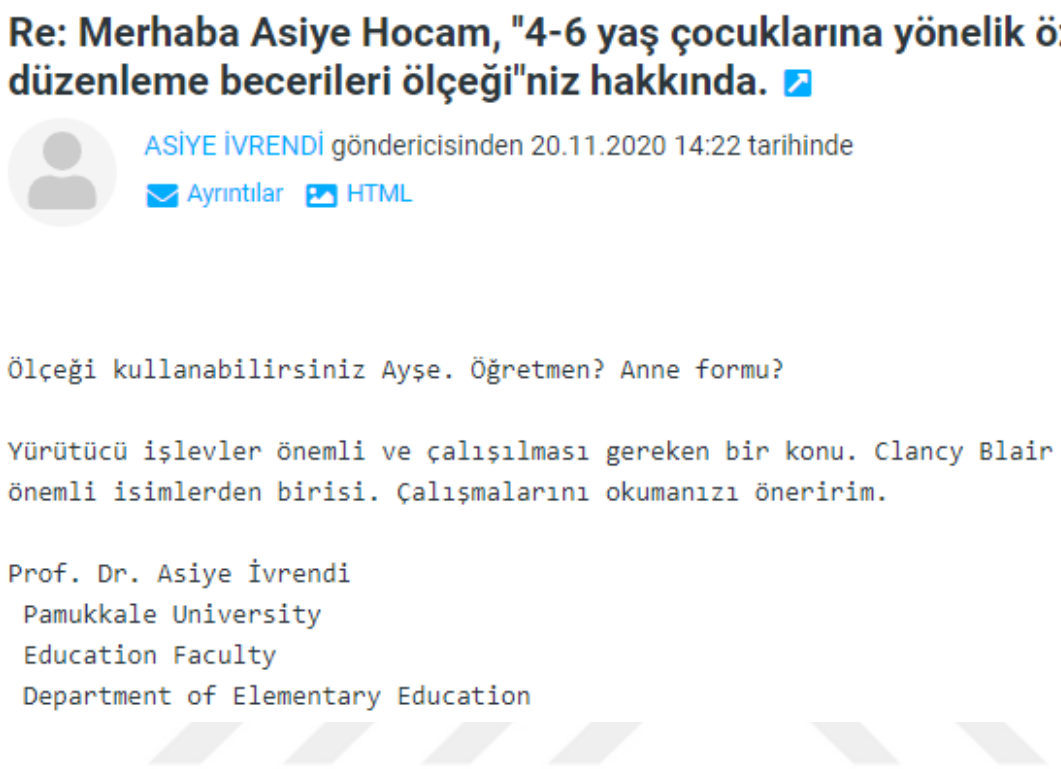
EK-5. Demoulin Benlik Algısı Öçeği İzin Yazısı

İlgili Makama,

Prof. Dr. Saide Özbey danışmanlığında Ayşe Aydın tarafından yürütülecek olan "Mindfulness Temelli Eğitim Programı'nın 60-72 Aylık Çocuklarının Duygusal Zeka, Benlik Algısı Ve Yönetici İşlev Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" isimli çalışmada kullanılmak üzere, geçerlik güvenirlik ve Türkçe adaptasyon çalışmasını yaptığım ölçeğim Demoulin Benlik Algısı Testi (5-6) 'nin kullanılmasına izin veriyorum.

07.02.21 Doc. Dr. Nalan Kuru

EK-6. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) İzin Yazısı



Re: Merhaba Asiye Hocam, "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği"niz hakkında.

ASİYE İVRENDİ göndericisinden 20.11.2020 14:22 tarihinde

Ayrıntılar HTML

Ölçeği kullanabilirsiniz Ayşe. Öğretmen? Anne formu?

Yürütücü işlevler önemli ve çalışılması gereken bir konu. Clancy Blair önemli isimlerden birisi. Çalışmalarını okumanızı öneririm.

Prof. Dr. Asiye İvrendi
Pamukkale University
Education Faculty
Department of Elementary Education

EK-7. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu

Saygıdeğer Öğretmenim,

60-72 aylık çocuklar için hazırlanan Mindfulness Temelli Eğitim Programı'nın tamamlamış bulunmaktayım. Bu konuda sınıf öğretmeni olarak sizin değerli görüş ve düşüncelerinize ihtiyaç duymaktayım.

Görüleriniz programa katkı sağlayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ayşe AYDIN

Doktora Öğrencisi

Görev Yılınız:

Yaş:

Eğitim Aldığınız Üniversite:

Okul tipi:

Sınıf Çocuk sayısı**:**

1-) Uygulanan eğitim programının çocukların dikkatli olma/odaklanma ve sakin olmaları üzerindeki ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

2-) Uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekaları (duygularını tanımlayabilme, uygun şekilde ifade edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, davranışlarını düzenleyebilme) üzerinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

3-) Uygulanan eğitim programının çocukların kendilerini kabul etmeleri ve sevebilmeleri üzerinde nasıl etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

4-) Uygulanan eğitim programının sınıf yönetimine nasıl etkilerini olduğunu görüyorsunuz?

6-)Çocukların birbiriyle olan ilişkilerinde eğitim programının etkilerini görüyor musunuz? Evetse nelerdir?

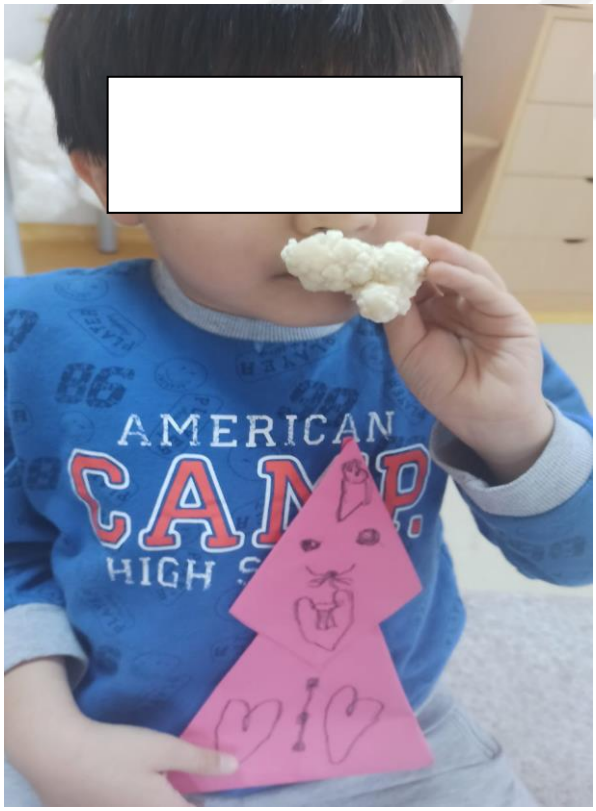
7-) Eklemek istediğiniz başka görüş ve düşünceleriniz varsa nelerdir?

EK-8. Etkinlik Fotoğrafları








AMERICAN







GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...