
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

AİSTEAR EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BENLİK ALGISI VE İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMEN ÇOCUK İLİŞKİSİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Filiz Erata

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 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 : Filiz

Soyadı : Erata

İmza :

Teslim tarihi :20.07.2023

TEZİN

Türkçe Adı: Aistear Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Algısı ve İyi Oluş Düzeyleri İle Öğretmen Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investıgatıon Of The Effect Of Aistear Educatıon Program On Preschool Chıldren's Self-Perceptıon And Well-Beıng Levels And The Teacher-Chıld Relatıonshıp

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: Filiz Erata

İmza:……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Filiz Erata tarafından hazırlanan "Aistear Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Algısı ve İyi Oluş Düzeyleri ile Öğretmen Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Saide Özbey

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Başkan: Doç. Dr. Ege Akgün

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi …….

Üye: Doç. Dr. Özlem Şimşek Çetin

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Elif Dağlıoğlu

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Dr. Serap Demiriz

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Tez Savunma Tarihi: 19.06.2023

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü …….

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın planlanmasında, yürütülmesinde ve gerçekleşmesinde rehberlik eden, değerli bilgi ve birikimini benimle paylaşan, yönlendirmeleri ile çalışmamı takip eden, değerli tez danışmanım Prof. Dr. Saide Özbey'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli tez izleme komitesi üyeleri Prof Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu ve Doç. Dr. Özlem Şimşek Çetin'e vakitlerini ayırarak, araştırmama dair yapıcı geri bildirimlerde ve katkılarda bulundukları için teşekkür ederim.

Sevgisini ve desteğini her zaman hissettiğim, çalışma sürecinde karşılaştığım tüm zorluklarda yanımda olan ve beni her daim destekleyen sevgili aileme ve eşime, çalışmamda en büyük duygusal desteği sağlayan kızım Melike Erata'ya tüm kalbimle teşekkür ederim.

Bana olan inancı, sağladığı motivasyon ile her zaman yanımda olan ve beni her konuda destekleyen değerli arkadaşım Dr. Zeynep Nur Aydın Kılıç'a ve tüm akademisyen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tez sürecinde bana yardımcı olan mesai arkadaşlarıma, çalışma grubundaki tüm çocuklara ve ailelerine teşekkür ederim.

Çalışmalarımda bana motivasyon kaynağı olan

Canım Kızıma…

AİSTEAR EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BENLİK ALGISI VE İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMEN ÇOCUK İLİŞKİSİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(DOKTORA TEZİ)

Filiz Erata

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Temmuz, 2023

ÖZ

Araştırma, "Aistear Eğitim Programı" nın 60-72 aylık çocukların benlik algıları ve iyi oluşları ile öğretmen-çocuk ilişki durumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Araştırmada problem durumuna yönelik genel bir anlayış sağlayan nicel verilerle derinlemesine ipuçları vererek bilgi sağlayan nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı "Karma Desen Yöntemi" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test, kalıcılık testi ve kontrol gruplu deneysel model, nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2021–2022 eğitim öğretim yılında Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarına devam eden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 5 yaş grubu 60 çocuktan oluşmaktadır. Program öncesi yapılan ön test analizleri sonucu aralarında anlamlı fark olmayan ve puan farkı az olan gruplardan biri deney, ikisi kontrol grubu olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Araştırmada çocuklara ilişkin bilgi edinebilmek için "Genel Bilgi Formu", nicel verilerin elde edilmesinde "Demoulin Çocuklar için Benlik algısı Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği" ve "Öğrenci Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeği" kullanılırken; nitel verilerin elde edilebilmesi için "Araştırmacı Gözlem Notları" "Ebeveyn Görüşme Formu" ve "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna Aistear programı felsefesi

doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programı 9 hafta boyunca, haftada 3 gün öğretmen rehberliğinde diğer 2 gün ise öğretmen katılımı olmadan 5 gün boyunca uygulanmıştır. Program Ben, Çiftlik ve Deniz konulu 3 farklı temayı kapsayan toplam 27 eğitim etkinliğinden oluşmaktadır. Kontrol grubu çocuklarına ise öğretmenlerin rutin günlük eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Aistear eğitim programının deney grubundaki çocukların öğretmen-çocuk ilişkisi, benlik algıları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde, kontrol grubuna göre istatiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Nitel analiz sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların ebeveynleri ve öğretmeni; uygulanan eğitim programının çocukların öğretmen-çocuk ilişkisi, benlik algıları ve psikolojik iyi oluş düzeylerine yönelik olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmacı gözlemleri de nicel bulguları ve ebeveyn-öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmanın nitel bulgularına göre Aistear programının çocukların günlük yaşam, dil ve bilişsel becerilerini de geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma okul öncesi eğitimde öğrenme merkezlerini temel alan etkin bir okul öncesi eğitim programı örneği oluşturma açısından alana katkı sunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Aistear eğitim programı, psikolojik iyi oluş, benlik algısı, öğretmen çocuk ilişkisi, okul öncesi

Sayfa Adedi : CCXXIV+224

Danışman : Prof. Dr. Saide Özbey

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF AİSTEAR EDUCATION PROGRAM ON PRESCHOOL CHILDREN'S SELF-PERCEPTION AND WELL-BEING LEVELS AND THE TEACHER-CHILD RELATIONSHIP

(Ph.D THESIS)

Filiz Erata

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2023

ABSTRACT

The research was planned to examine the effects of the "Aistear Education Program" on the self-perceptions and well-being of 60-72 months old children and their teacher-child relationship status. In the research, the "Mixed Pattern Method" was used, in which quantitative data providing a general understanding of the problem situation and qualitative methods providing information by giving in-depth clues were used together. In the quantitative dimension of the research, the pretest-posttest, retention test and experimental model with control group were used, while the case study model was used in the qualitative dimension. The study group of the research consists of 60 children aged 5 years, determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, who attend the official kindergartens affiliated to the Trabzon Provincial Directorate of National Education in the 2021-2022 academic year. As a result of the pre-test analyzes made before the program, three groups were determined, one of which was the experimental group and the other two were the control group, which did not differ significantly between them and had a low score difference. In order to obtain information about children in the study, "General Information Form", "Demoulin Self-Perception Scale for Children", "Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience (PERIK) Scale for Preschool Children" and "Student Teacher Relationship (STRS)" were used to obtain quantitative data. When using “Scale”; "Researcher Observation Notes", "Parent Interview Form" and "Teacher Interview Form" were used to obtain qualitative data. In the study, the Aistear training program was applied to the experimental group for 9 weeks, 3 days a week under the guidance of a teacher, and 2 days without teacher participation for 5 days. The

training program, prepared by the researcher in line with the philosophy of the Aistear program, consists of a total of 27 training activities covering 3 different themes on Me, Farm and Sea. On the other hand, the teachers' routine daily education program was applied to the children of the control group. As a result of the research; It was determined that the Aistear education program created a statistically significant difference in the teacher-child relationship, self-perceptions and psychological well-being levels of the children in the experimental group compared to the control group. According to the results of the qualitative analysis, the parents and teachers of the children in the experimental group; stated that the education program applied positively contributed to the teacher-child relationship, self-perceptions and psychological well-being levels of children. Researcher observations also support the quantitative findings and parent-teacher views. In addition, according to the qualitative findings of the study, it was revealed that the Aistear program also improved children's daily life, language and cognitive skills. The research contributed to the field in terms of creating an effective preschool education program based on learning centers in preschool education.

Keywords : Aistear Educatıon Program, Self-Perceptıon, Well-Beıng, Teacher Chıld Relatıonshıp

Page Number : CCXXIV+224

Supervisor : Prof. Dr. Saide Özbey

İÇİNDEKİLER TABLOSU

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **vi**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **ix**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **x**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **2**

1.2. Araştırmanın Amacı **6**

1.3. Araştırmanın Önemi **8**

1.4. Varsayımlar **11**

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 11

1.6. Tanımlar 12

BÖLÜM II. 13

KURAMSAL ÇERÇEVE 13

2.1. Aistear Eğitim Programı 13

2.1.1. Aistear Eğitim Programının Amacı 14

2.1.2. Aistear Eğitim Programının Geliştirilme Süreci 15

2.1.3. Aistear Eğitim Programı Erken Öğrenme ve Gelişim İlkeleri 16

2.1.3.1 Erken çocukluk döneminde çocuklar ve yaşamları 17

2.1.3.2. Çocukların başkalarıyla bağlantıları 18

2.1.3.3. Çocuklar nasıl öğrenir ve gelişir? 20

2.1.4. Aistear Eğitim Programı Temaları 23

2.1.4.1.Psikolojik İyi Oluş 25

2.1.4.2.Kimlik ve Ait Olma 26

2.1.4.3. İletişim 26

2.1.4.4. Keşfetmek ve Düşünmek 27

2.1.5. Aistear Programında Eğitim Ortamı 28

2.1.6. Aistear Eğitim Programında Öğretmen ve Çocuk Etkileşimi 30

2.1.7. Aistear Eğitim Programında Değerlendirme 32

2.2. Psikolojik İyi Oluş 33

2.2.1. Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş Düzeyini Etkileyen Faktörler 38

2.2.1.1. Aile 38

2.2.1.2. Kişisel Özellikler 39

2.2.1.3. Okul 39

2.3. Öğretmen Çocuk İlişkisi 41

2.3.1. Öğretmen Çocuk İlişkisinde Çatışma ve Yakınlaşma 43

2.3.2. Öğretmen Çocuk İlişkisinin Kalitesinde Öğretmene İlişkin Özellikler 45

2.3.3. Öğretmen Çocuk İlişkisinin Kalitesinde Çocuğa Ait Özellikler 47

2.4. Benlik Algısı 48

2.4.1. Benlik Kavramı ve Tanımları 48

2.4.2. Erken Çocukluk Döneminde Benlik Kavramının Gelişimi 49
2.4.3. Benlik Kavramının Boyutları 52
2.5. İlgili Araştırmalar 53
2.5.1. Aistear Programı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 53
2.5.2. Psikolojik İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar 58
2.5.3. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ile İlgili Araştırmalar 63
2.5.4. Benlik Algısı ile İlgili Araştırmalar 66
BÖLÜM III 69
YÖNTEM 69
3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni 69
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu 70
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu 72
3.2. Çalışma Grubu 73
3.3. Veri Toplama Araçları 74
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları 75
3.3.1.1. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) 75
3.3.1.2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği 76
3.3.1.3. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (Student-Teacher Relationship Scale [STRS]) 77
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları 77
3.3.2. 1. Araştırmacı Gözlem Kayıtları 77
3.3.2.2. Öğretmen Görüşme Formu 78
3.3.2.3. Ebeveyn Görüşme Formu 78
3.4. Aistear Programı Kapsamında Eğitim Programın Hazırlanması ve Uygulanması 79
3.4.1 Aistear Eğitim Programına Yönelik Alan Yazın İncelenmesi 80
3.4.2. Aistear Eğitim Programı Eğitici Eğitiminin Alınması 81
3.4.3. NNCA'den Aistear Eğitim Programını Türkiye'de Uygulamak İçin İzin Alınması 81

3.4.4. İrlanda'da Aktif Öğretmenlik Yapan Uygulayıcılarla Uygulamaya Dönük Görüşmeler Yapılması 81
3.4.5. Aistear Programı Kapsamında Uygulanacak Programın Tema Konularının Belirlenmesi 82
3.4.6. Aistear Programı Kapsamında Uygulanacak Eğitim Programının Hazırlanması 83
3.4.7. Uzman Görüşlerinin Alınması 90
3.4.8. Pilot Uygulamanın Gerçekleştirilmesi 90
3.4.9. Ön Testlerin Uygulanması 90
3.4.10. Aistear Programının Uygulama Süreci 91
3.4.11. Son Testlerin Uygulaması 96
3.5. Verilerin Toplanması 96
3.5. Verilerin Analizi 97
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi 97
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi 100
BÖLÜM IV 103
BULGULAR 103
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları 104
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları 126
BÖLÜM V. 152
SONUÇ ve TARTIŞMA 152
ÖNERİLER 164
KAYNAKÇA 166
EKLER 196
EK-1. Etik Kurul İzni 196
EK-2. Trabzon il Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı Olur Yazısı 197

EK-3. İrlanda Erken Çocukluk Birimi Araştırma İzin Olur Yazısı 198

EK-4. Çocuklar için Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği İzin Yazısı.....199

EK-5. Demoulin Benlik Ölçeği İzin Yazısı.....200

EK-6. Öğrenci Öğretmen İlişki (STRS)Ölçeği Yazısı.....201

EK-7. Aistear Eğitim Programı Katılım Sertifikası-İrlanda 202

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen* 71
Tablo 2. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri* 73
Tablo 3. *Aistear Eğitim Programı Uygulama Süreci Belirtke Tablosu* 89
Tablo 4. *Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 98
Tablo 5. *Ölçeklere Ait Güvenirlik Katsayıları* 99
Tablo 6. *PERİK Ölçeği Deney ve 1.Kontrol Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 105
Tablo 7. *PERİK Ölçeği Deney ve 2.Kontrol Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 106
Tablo 8. *PERİK Ölçeği Deney ve 1 .Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 107
Tablo 9. *PERİK Ölçeği Deney ve 2.Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 108
Tablo 10. *PERİK Ölçeği Deney Grubu Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 109
Tablo 11. *PERİK Ölçeği 1. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 110
Tablo 12. *PERİK Ölçeği 2. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 111
Tablo 13. *PERİK Ölçeği Deney Grubu Sontest ve Kalıcılık Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 112
Tablo 14. *Deney, 1. Kontrol ve 2. Kontrol Grubunun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Değerleri Betimsel İstatistiklerine İlişkin Sonuçlar* 113

Tablo 15. *Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Öntest Değerlerine Göre Deney Grubu ile 1. Kontrol Grubu Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları* 115
Tablo 16. *Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Öntest Değerlerine Göre Deney Grubu ile 2. Kontrol Grubu Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları* 115
Tablo 17. *Benlik Algısı Ölçeği Deney ve 1.Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 116
Tablo 18. *Benlik Algısı Ölçeği Deney ve 2.Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 116
Tablo 19. *Benlik Algısı Ölçeği Deney Grubu Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 117
Tablo 20. *Benlik Algısı Ölçeği 1. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 117
Tablo 21. *Benlik Algısı Ölçeği 2. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 118
Tablo 22. *Benlik Algısı Ölçeği Deney Grubu Sontest ve Kalıcılık Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 118
Tablo 23. *Deney, 1. Kontrol ve 2. Kontrol Grubunun Benlik Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Değerleri Betimsel İstatistikleri* 119
Tablo 24. *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve 1.Kontrol Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 120
Tablo 25. *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve 2.Kontrol Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 121
Tablo 26. *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve 1.Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 122
Tablo 27. *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve 2.Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 122
Tablo 28. *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney Grubu Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 123
Tablo 29. *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği 1. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 124
Tablo 30. *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği 2. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 124

Tablo 31. *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney Grubu Sontest ve Kalıcılık Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 125
Tablo 32. *Deney, 1. Kontrol ve 2. Kontrol Grubunun Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin Alt Boyutları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Değerleri Betimsel İstatistikleri* 125
Tablo 33. *Aistear Eğitim Programı" nın Çocuklar Üzerindeki Gelişimsel Katkılarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri* 127
Tablo 34 *Aistear Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşü* 135
Tablo 35. *Aistear Eğitim Programının Çocukların Psikolojik İyi Oluşlarına Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular*.....141
Tablo 36. *Aistear Eğitim Programının Çocukların Benlik Algısına Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular*.....144
Tablo 37. *Aistear Eğitim Programının Öğretmen-Çocuk İlişkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular*.....146
Tablo 38. *Aistear Eğitim Programının Çocukların Bütünsel Gelişimine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular*.....149

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Aistear Öğrenme ve Gelişim İlkeleri. *16*
Şekil 2. Aistear Öğrenme ve Gelişim Temaları *24*
Şekil 3. Bronfenbrenner'in Sosyo-Ekolojik Yaklaşımı..... *37*
Şekil 4. Aistear Eğitim Programın Geliştirilme Aşamaları..... *79*
Şekil 5. Aistear Programı Tema Konularının Belirlenmesinde Göz Önünde Bulundurulan Hususlar *82*
Şekil 6. Aistear Programı Kapsamında Uygulanacak Eğitim Programı Hazırlanırken Göz Önünde Bulundurulan Hususlar..... *83*

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PERİK	Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği
STRS	Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği
NNCA	National Council for Curriculum and Assessment
OMEP	Organisation Mondiale Pour L'Education Préscolaire

BÖLÜM I

GİRİŞ

Erken çocukluk eğitiminin son 20 yılda önem kazanmasıyla birlikte ülkeler okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin politikalar geliştirmeye başlamıştır. İrlanda hükümeti bu bağlamda eğitim sistemindeki dönüşümün bir parçası olarak 2004 yılında Avrupa Birliği tarafından desteklenen Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (ECCE) projesini başlatmıştır. Bu proje, çocukların eğitiminde kalitenin artırılması ve erken yaşta eğitimin teşvik edilmesi hedeflerini taşımaktaydı (NCCA, 2009). Bu proje kapsamında "Early Childhood Curriculum Framework" (Erken Çocukluk Eğitim Programı Çerçevesi) olarak da bilinen Aistear programı, İrlanda'da 0-6 yaş arası çocukların eğitiminde kullanılmak üzere Ulusal Çocuk Gelişimi Konseyi tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir (NCCA, 2009).

Aistear'ın kelime anlamı "yolculuk" demektir. Aistear çocukların yaşam boyu sürecek eğitim yolculuklarının başlangıcına işaret etmektedir (NCCA, 2009). Program çocukların 21.yüzyıl becerilerini geliştirmelerine önem vermektedir. Aktif öğrenme, konuşma, tartışma, problem çözme, rehberli keşif, kooperatif / işbirlikli öğrenme, oyun yoluyla öğrenme ve materyallerin serbest keşfi Aistear programı tarafından kullanılan birçok öğretim yönteminden bazılarıdır (NCCA, 2009).

Aistear programı tematik ve oyun temellidir. Programa göre oyun çocukları geliştiren ve bütünleştiren en önemli halkadır. Çocukların iletişim kurmasına, yaratıcı olmasına, akademik becerileri oyun esnasında gizil bir şekilde öğrenmesine yardımcı olmaktadır.

Program dil gelişimi için çok fazla fırsat sağlamakta ve prososyal etkileşimin geliştirilmesini desteklemektedir (Davern, 2019). Programın oyun oturumları, farklı yeteneklere sahip tüm çocukların sürece dahil edilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple program gelişimsel düzeyi farketmeksizin farklılıkları olan tüm çocuklar için kapsayıcıdır (Davern, 2019).

Aistear programı çocukların pozitif benlik, özdenetim, sebat, motivasyon, sağlamlık ve güçlü bir iyi oluş duygusu ile büyümelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Eğitim süreci çocukların, dayanıklı, meraklı, kâşif ve yaratıcı düşünürler olmaları yönünde planlanmaktadır (NCCA, 2009).

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişim hızı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu kritik yıllardır. Bu dönem aynı zamanda çocuğun kendini fark etmeye başladığı diğer insanlar ve toplumsal kurallarla karşılaşmanın gerçekleştiği sosyalleşme dönemidir (Oktay, 2010). Çocukta bu dönemde oluşmaya başlayan kendini tanımaya yönelik benlik algısının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısı ile tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği belirtilmektedir (Vaughan ve Hogg, 2007). Böylesi büyük bir öneme sahip olan erken çocukluk yıllarındaki eğitim, tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken en can alıcı eğitim basamağı olarak kabul edilmektedir (Arı ve Tuğrul, 1996).

Okullarda okul öncesi dönem sürecinde eğitimin kaliteli olması uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Nitelikli eğitim programları hazırlanırken çağın ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır. 21. yüzyıl olarak tanımlanan günümüzde; değişen teknolojik ilerlemeler, yaşam koşulları, sanayileşme, kentleşme, hızlı nüfus artışı, gibi unsurlar yaşam sorunlarını arttırmaktadır dolayısıyla çocuklar da bu durumdan etkilenmektedir. Çocukların meydana gelen değişimlere uyum sağlaması ya da tepki vermesi, problemle başa çıkabilme ve üretken bir birey olmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi, bilgiyi analiz ederek ve değerlendirerek elde etmeleri, elde ettikleri bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilmeleri ve ürüne dönüştürebilmeleri için temel becerilerinin yanı sıra üst düzey sosyal becerilerden olan iyi oluş, sağlamlık, pozitif benlik,

özdüzenleme gibi kişisel güçlere de sahip olması gerekmektedir (Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Dodge, Daly, Huyton ve Sanders, 2012; Ryff ve Keyes, 1995).

İyi oluş yaşamsal sorunlar karşısında kişinin kendisini toparlama gücü, psikolojik sağlamlık, başa çıkma, esenlik hali, dayanıklılık olarak tanımlanmıştır (Garmezy 1991; Lee ve Cranford, 2008). Çocukluktan yetişkinliğe bireyin yaşam boyu mutlu kalmasını ifade eden sosyal duygusal iyi oluş kavramı; çocuğun benliğini olumlu algılaması, yeteneklerini ve potansiyelini fark etmesi, özerklik, çevresel hakimiyet, pozitif ilişkiler, sağlam kişilik özelliklerini kapsamaktadır (Dodge, Daly, Huyton ve Sanders, 2012; Ryff ve Keyes, 1995).

Bireylerin yaşamsal sorunlara karşı iyi olma durumlarını sürdürebilmeleri kendilerine yönelik benlik algısıyla doğrudan ilişkilidir. Bir kişinin kendilik algısı olarak tanımlanan benlik kavramı (Marsh ve Shavelson, 1985), akademik, sosyal ve duygusal gelişimin en önemli yordayıcılarından biri olduğuna inanıldığı için çocukların yaşamında esastır (Aydın, 2023; Marsh, Ellis ve Craven, 2002).

Pozitif benlik algısına sahip bireyler hayatta karşılaşabilecekleri basit bir problemden başa çıkılması en zor travmaya kadar her türlü sıkıntıyla daha başarılı bir şekilde mücadele edebilmektedir (Pope, McHale ve Craighead, 1988; Plummer, 2011). Bu bakımdan çocukların pozitif benlik geliştirmeleri çocukların yaşamlarının ilerki yıllarındaki iyi oluşları için temel teşkil etmektedir. Olumlu benlik geliştirememiş çocukların yaşamsal süreçte kırılgan, utangaç, güvensiz, kaygı bozuklukları gibi olumsuz durumlar yaşadıkları ifade edilmektedir (Heller vd.,1999).

Çocuklar, kendi duygu ve düşüncelerini tanıma yeteneği ile doğmazlar. Benlik kavramlarının gelişimini şekillendirmek evde ebeveynleri, birincil bakıcıları, okulda öğretmenleri ile bulunduğu sosyal ortamlarda olan erken ilişkilerine ve deneyimlerine bağlıdır. Günümüz koşullarında evde her iki ebeveyninde çalışıyor olması nedeniyle çocuklar erken yaşlardan itibaren zamanlarının büyük bir kısmını kreş, anaokulu, anasınıfı gibi okul öncesi eğitim kurumlarında geçirmektedir. Bu noktada çocukların birebir temas halinde oldukları öğretmenleri çocukların iyi oluş ve olumlu benlik geliştirmelerinde ön plana çıkmaktadır (McHale ve Craighead, 1988).

Çocuklarla öğretmenleri arasındaki bağ, erken çocukluk eğitiminin yararlarını artırmada dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Okul öncesi dönemde başlayan öğretmen çocuk ilişkilerindeki pozitif iklim sonrasında ilkokula ve diğer eğitim kademelerine geçişte

okula ve öğrenmeye yönelik destekleyici bir alt yapı sağladığı kanıtlanmıştır (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009). Çocukların akademik, sosyal ve duygusal olarak uzun vadeli başarısı üzerinde önemli etkileri olan öğretmen çocuk etkileşiminde kaliteyi artırmak önem taşımaktadır.

Araştırmalar, küçük çocukların öğretmenlerle olumlu etkileşimlerinin, yaşları, cinsiyetleri, ırkları, etnik, dilleri ve gelir düzeyleri ne olursa olsun dil gelişimi bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal beceriler dahil olmak üzere gelişimlerinin tüm yönlerini güçlendirdiğini göstermektedir (Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn, 2010; Dereli, 2016; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009; Tatlı ve Alakoç, 2015). Çocuklar için okulda öğretmenleriyle kurdukları bu güvenli bağ, onları risk almaya ve sınıf ortamıyla aktif olarak ilgilenmeye, keşfetmeye ve öğrenmeye teşvik etmektedir (Sroufe, 1988; Verschueren ve Koomen, 2012). Buna karşılık, öğretmenlerle zayıf bir ilişki kuran, çocuklarda güvensizlik ve stres duyguları ortaya çıkacak ve daha az akademik gelişim ile daha az düzeyde sosyal duygusal iyi oluş ile sonuçlanacaktır (Pianta, 1999).

Ülkemizde halen kullanılmakta olan MEB (2013) Programında okul öncesi öğretmenin rolü "rehber" olarak tanımlanmaktadır. Fakat bu özelliğin MEB 2013 program kitabında yeterince detaylandırılarak ifade edilmediği dikkat çekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından öğretmenin sınıfta rehber olma rolü yeterince anlaşılmamış olması alan uygulamalarına yansımaktadır. Tuncer (2015) yapmış olduğu araştırmada temel felsefesi, amaçları ve öğretim materyalleri bakımından 2013 programının çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımları ile benzerlik gösterdiğini fakat öğretmenin daha belirleyici rolde olduğu, buna bağlı olarak çocuğun katılımı ve karar verme hakkının daha sınırlı düzeyde tutulduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen çocuk iletişiminin kalitesi; öğretmenin mesleki yeterliliği kapsamında ele alınan çocukların farklı gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik bireysel farklılıkları kapsayan eğitim ortamı tasarlama, eğitim süreci planlama ve rehberlik becerisi ile uygulanmakta olan eğitim programı ile doğrudan ilişkilidir (Shonkoff ve Philips, 2000).

MEB 2013 programında ön plana çıkan bir başka temel özellik, öğrenme merkezleri ve açık alan uygulamaları yoluyla aktif, deneyimsel öğrenmenin sağlanması, yaratıcılığın geliştirilmesi ve keşfederek öğrenmenin sağlanmasıdır. Bununla birlikte MEB 2013 programında oyunu temel alan çocuk merkezli bir anlayış benimsenmiştir. Çünkü oyun,

çocukların aktif katılımıyla, çocuğun kendi bilgisini yapılandırmasının, iyi oluşun, olumlu benlik geliştirmenin ve mutlu olmanın doğal ve eğlenceli bir yoludur.

Fakat okul öncesi eğitim kurumları için, sınıf ortamında ve açık alanlarda öğrenme merkezlerinin oyunu temel alarak nasıl planlanabileceği, oyunun içinde çocuklara bireysel, küçük grup ve büyük gruplar olarak nasıl rehberlik edebileceği, öğretmen-çocuk iletişiminin kalitesinin nasıl geliştireceğine yönelik örnek çalışmaların olduğu okul öncesi öğretmenler için hazırlanmış öğretmen oyun rehber programın olmaması dikkat çekicidir. Nitekim bu eksikliğin alan uygulamalarına negatif yönde yansıdığını konu ile ilgili yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalarda; çocukların öğrenme merkezlerinde herhangi bir planlama olmadan evde oynadığı serbest oyundan farksız bir şekilde oynadığı, öğrenme merkezlerinde oynanan oyunların herhangi bir kazanımla ilişkilendirilmediği, öğretmenin rehberliği ve katılımın olmadığı, merkezlerin güncellenmediği, merkezlerde öğretmenlerin çocukları oynamaya davet edecek tasarımlar yapmadığı saptanmıştır (Ramazan, Çiftçi ve Tezel, 2018; Güzelyurt, Dayanan, Çakır ve Ahmetoğlu, 2019; Kurt, 2022). Bu noktada Türkiye'de okul öncesi eğitim programında öğretmenlerin oyunu planlama, sosyal duygusal, bilişsel, fiziksel ve dil gelişimi alanlarında çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre küçük grup ve büyük grup etkinlikleri esnasında oyuna rehberlik etme ve oyun alanı tasarlamaya yönelik okul öncesi eğitim programına ihtiyacın olduğu düşünülmektedir. Zira ülkemizde ve dünyada yaşanan pandemi süreci çocukların iyi oluşlarının sağlanmasında okul ortamlarının, uygulanan programların, oyunun çocukların gelişimde çok yönlü etkisinin olduğunu göstermiştir.

Bu amaçla yapılan araştırmalar neticesinde, Türkiye'de uyarlanabilirliği düşünülen olumlu psikoloji öğelerini eğitim uygulamalarıyla birleştiren Aistear eğitim programının bu eksikliği giderebileceği düşünülmektedir. Aistear programı öğretmenlere ve ebeveynlere çocukların başkalarıyla sevgi dolu ilişkiler içerisinde büyüyebilmeleri ve gelişebilmeleri için eğlenceli ve zorlu öğrenme deneyimleri planlamalarına ve sunmalarına yardımcı olacak bilgileri içeren kılavuzlar sunmaktadır. Bu kılavuzlarla erken çocukluk yıllarında çocuklar için önemli olan öğrenme türlerini tanımlayarak bu öğrenmenin nasıl beslenebileceği konusunda fikir ve öneriler vermektedir (Daly ve ark., 2014; French, 2007; NCCA, 2009).

Program öğrenme sürecinden çok ürüne odaklanan geleneksel eğitim yöntemlerinden uzaktır. Aistear programında öğretmenin konumu Vygotsky'nin teorisi üzerinden

tanımlanmıştır. Öğretmen çocuğa rehber konumundadır ve iskele görevi gerçekleştirmek için ilgili ve anlamlı deneyimler kullanmaktadır. Bu deneyimler, uygulamalı bir yaklaşımla aktif öğrenme ile elde edilmektedir. Etkinlikler çocuğu kendi öğreniminde aktif hale gelmeye davet etmektedir (NCCA, 2009).

Aistear eğitim programı çocukların psikolojik sağlamlıkları ve sosyo duygusal iyi oluşlarına odaklanmakta öğretmen çocuk etkileşimine verdiği önemle çocukların olumlu benlik algıları geliştirmelerine fırsat sağlamaktadır. Programın amacı, içerdiği besleyici pedogoji ile her çocuğun yetkin ve kendine güvenen bir çocuk olarak büyümesine ve gelişmesine yardımcı olmaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, "Aistear Eğitim Programı" nın 48-72 aylık çocukların benlik algıları ve iyi oluşları ile öğretmen-çocuk ilişki durumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Alt Problem:

a) Aistear Eğitim Programı öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" nden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
b) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası kontrol grubuna göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
c) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası "Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
d) Kontrol grubundaki çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

e) Deney grubundaki çocukların “Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)” son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

2. Alt Problem:

a) Aistear Eğitim Programı öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların “Demoulin Benlik Algısı Ölçeği” nden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
b) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası kontrol grubuna göre “Demoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
c) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası “Demoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
d) Kontrol grubundaki çocukların “Demoulin Benlik Algısı Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
e) Deney grubundaki çocukların “Demoulin Benlik Algısı Ölçeği” son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

3. Alt Problem:

a) Aistear Eğitim Programı öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların “Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)” nden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
b) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası kontrol grubuna göre “Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)” nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
c) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası “Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)” nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
d) Kontrol grubundaki çocukların “Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
e) Deney grubundaki çocukların “Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)” son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

4. Alt Problem:

a) Aistear Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarında gördükleri gelişimsel farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
b) Aistear Eğitim Programının uygulanması sürecine ilişkin deney grubundaki çocukların öğretmeninin Aistear programına yönelik görüşleri nelerdir?
c) Aistear Eğitim Programının uygulanması sürecine ilişkin araştırmacı gözlemleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Tüm dünyada çocuklar tıpkı yetişkinler gibi pek çok zorlayıcı durumla karşı karşıyadır. Bu zorlayıcı durumlar kitlesel terör, politik şiddet, savaş, deprem, göç, salgınlar gibi pek çok çocuğu etkileyeceği gibi aile içi şiddet, ebeveyn kaybı, dağılmış aile, okula uyum, akran zorbalığı, kaza ve yaralanmalar gibi daha minimal kapsamlı da olabilir. Farklı büyüklük ve etkilerdeki olumsuz yaşantıların üstesinden gelmek çocuklar için oldukça zorlayıcıdır. Çocukların yaşam süresince karşılaştıkları olumsuzluklara karşı çeşitli çözüm yolları üreterek başa çıkabilmesi ve bu süreci etkin bir şekilde yöneterek duruma uyum sağlaması sosyal duygusal açıdan en az zararla bu süreci atlatabilmeleri okul öncesi dönemde ve sonrasında büyük önem taşımaktadır. Zorluklar karşısında yılmayan, değişime uyum gösterebilen, sebatkar, iyimser, gerektiğinde davranışlarını düzenleyen ve denetleyen, esnek bireyleri tanımlamak için "psikolojik iyi oluş" Türkçe alan yazında kullanılan terimlerden biridir. Çocuklarda psikolojik sağlamlık ve iyi oluş geliştirmek, stresli ve zorlu koşullar altında, çocukların daha iyi bir hayat kalitesine sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Eğitimin amacı çocuğun sadece akademik olarak değil psikolojik sağlığını da kapsayacak şekilde bütüncül olarak yaşama hazırlamaktır (Gülay Ogelman ve Önder, 2020). Çocukların zamanının büyük bir bölümünü okullarda geçirdiği düşünüldüğünde okullarda uygulanan eğitim programlarının ve sunulan eğitim ortamının çocuklarda psikolojik iyi oluş geliştirmeleri için önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim politikaları üzerine çalışanlar bu gerçeği göz önüne alarak çocukların yaşam boyu mutlu kalmasını sağlayacak eğitim programlarının geliştirilmesini öncelikli hedefleri

arasına almıştır. Çocuklarda sosyo duygusal iyi oluşun geliştirilmesini destekleyen eğitim programları okullarda etkili bir şekilde uygulandığında, çocuklarda ileriye dönük gelişmiş sosyal beceriler, davranış sorunlarında azalma, duygusal sorunlarda azalma ve gelişmiş akademik performans gibi uzun vadeli faydalar sağlayabileceğine dair kanıtlar ortaya konulmuştur (Adi vd., 2007; Durlak vd., 2011; Lister-Sharp vd., 1999; Payton vd., 2008; Stewart-Brown, 2006; Tennant vd., 2007; Wells vd., 2003). Bu sebeple bireyde fayda oranını yükseltmek amacıyla ne kadar erken başlanırsa o kadar etkili geri dönüş sağlanır felsefesiyle birçok ülkede erken çocukluk eğitimi programlarının bu anlamda geliştirilmesine odaklanmışlardır (Clarke-stewart, Lee, Allhusen, Soon ve Mcdowell, 2006; Engdahl, 2004; Oberhuemer, 2005; Li, Wang ve Wong, 2011). Bu kapsamda geliştirilen Aistear müfredatı İrlanda'da okul öncesi eğitim çağında çocukların iyi oluşlarının güçlendirilmesine hedeflemektedir.

Erken çocukluk dönemi sağlıklı kişilik gelişimi için büyük bir fırsattır. Fiziksel değişimlerin şaşırtıcı derecede hızlı geliştiği bu dönem benlik, iyi oluş, sağlamlık, özdüzenleme gibi temel sosyal gelişim alanları ile bilişsel gelişim, yaşam becerilerinin de geliştiği önemli bir evredir. Bu sebeple İrlanda Hükümeti tüm çocuklar için kapsayıcı sosyal duygusal beceriler, iyi oluş, olumlu benlik gelişimi öğelerini içeren öğretmen-çocuk rehberliğini ve iletişimini ön plana alan Aistear Eğitim Programını 2009 yılı itibarıyla hazırlamış ve uygulamaya koymuştur (NCCA, 2009). Bu tez kapsamında çocuklarda yaşam boyu mutluluğun sağlanması için iyi oluşu temel alan Aistear eğitim programının ülkemizde daha önce uygulanmadığı veya mevcut okul öncesi programıyla bütünleştirilmediği görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma okul öncesi eğitime yönelik çalışmalar yürüten araştırmacılara, öğretmenlere, eğitim politikacılarına Aistear müfredatı çerçevesinde alan yazındaki eksiklik ve öneriler doğrultusunda sistematik bir içerik sunulması açısından değerli olduğu düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocuklar için iyileştirici ve geliştirici olması yönüyle oyuna verilen önem giderek artmaktadır. Oyun, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal iyi oluşuna katkıda bulunduğu için gelişim için gereklidir. Oyun aynı zamanda öğretmenlerin çocuklarla tam anlamıyla etkileşimde bulunmaları için ideal bir fırsat sunmaktadır. Oyun çocukların hayal güçlerini, el becerilerini, fiziksel, bilişsel ve duygusal güçlerini geliştirirken yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak tanımaktadır. Çocukların çok erken yaşta çevrelerindeki dünyayla etkileşimde bulunmaları oyun yoluyla

olmaktadır. Oyun, bazen çocukların ustalaşabilecekleri bir dünya yaratmalarına ve keşfetmelerine, bazende diğer çocuklarla birlikte zorlayıcı stresli durumları oyun sırasında uygularken korkularını yenmelerine olanak tanımaktadır. Oyun, yaşamsal becerilerde ustalaştıkça, çocukların gelecekteki zorluklarla yüzleşmek için ihtiyaç duyacakları dayanıklılığı ve güveni artırmaya yol açan yeni yeterlilikler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Oyun, çocukların gruplar halinde nasıl çalışacaklarını, paylaşmayı, müzakere etmeyi, çatışmaları çözmeyi ve kendi kendini savunma becerilerini öğrenmelerini sağlamaktadır. Akran etkileşimlerine izin veren oyun sosyal-duygusal öğrenmenin en önemli bileşenleridir (Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000; Erickson, 1985; Pellegrini ve Smith, 1998). Tüm bu sebeplerden Aistear oyunu temel almaktadır. Aistear oyun planlama çerçevesi olarak da ifade edilmektedir. Aistear'da oyun isteğe bağlı, kendiliğinden ve anlamlıdır. Çocuklar oynarken, okulun emniyetli ve güvenli sınırları içinde riskli durumlarla karşılaşabilirler. Oyun sayesinde uzun süre konsantre olabilirler (Kernan, 2007). Aistear programı doğrultusunda okul içinde ve açık alanlarda küçük dünya, su/kum/oyun hamuru, artık materyal, sanat, drama, inşaat, zekâ oyunları, bilişim, bilim alanları ile aylık ya da haftalık temalara uygun olarak hazırlanmış geçici tema alanları bulunmaktadır. Bu alanlar oyun istasyonları olarak da isimlendirilmektedir. Çocuklar belirli amaç ve hedeflerle hazırlanmış bu alanlarda oynarlarken aktif olarak kişisel eğilimleri doğrultusunda ilgilerine yönelik öğrenmeleri gerçekleştirirler. Öğretmen oyun alanlarında küçük gruplar halinde oynayan çocuklarla daha yakın temas etme ve gözlem yapma fırsatı bulmakta ve böylece çocukların herbirine yönelik yaptığı değerlendirmeler yoluyla bir sonraki eğitim sürecini planlamaktadır. Sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamları çocukların neyi ve nasıl öğrendiklerini etkilemektedir. Sağlanan fiziksel çevre ve oyun yoluyla etkili öğrenmeyi sağlamak için uygun besleyici pedogojk stratejilerin kullanılması ve yansıtıcı değerlendirmelerle daha fazla çocuğu katılımının sağlanması hedeflenmektedir (Dunphy, 2008).

MEB programında yer alan öğrenme merkezleri ile Aistear programındaki oyun alanları (istasyonlar) benzerlik göstermektedir. Ancak Aistear programında oyun alanları kazanımlarla ilişkilendirilerek dizayn edilmekte, temalar çerçevesinde sürekli güncellenmekte ve öğretmen rehberliği ile çocukların gelişimsel ve duygusal ihtiyaçları desteklenmektedir. Bu çalışmanın MEB okul öncesi programındaki öğrenme merkezlerinin geliştirilmesi, merkezlerin tasarlanması, merkezlerin kazanımlarla ilişkili olarak

güncellenmesi merkezlerde oyun saatinde öğretmenin katılımcı olarak çocuklara eşlik etme rolüne yönelik okul öncesi öğretmenlerine rehber bir çalışma olması, aynı zamanda MEB okul öncesi eğitim programı program geliştirme çalışmalarına bu anlamda katkı sunacağının düşülmesi yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmayı önemli kılan bir diğer neden araştırmada kullanılan yöntemle ilgilidir. Çalışmada Aistear'ın etkililiğini saptamak için nicel verilerle birlikte nitel verilerden de yararlanılarak karma desende tasarlanmıştır. Böylece Aistear'ın etkililiği araştırmacı gözlemleri, öğretmen ve aile görüşleriyle derinlemesine değerlendirilmiştir. Bu durum bulgulara daha zengin ve geniş bir bakış açısıyla ele alınmasına olanak sağlamıştır.

Araştırmada okul öncesi çocuklarına "Aistear Eğitim Programı" sunularak olumsuz yaşam olaylarına karşı iyi oluşun güçlendirilebileceği, oyun yoluyla çocukların kendilerini ve diğer insanları tanıyarak pozitif benlik geliştirilebileceği, öğretmen çocuk iletişiminin kalitesinin artırılmasında öğretmenin rollerinin nitelikli eğitim ortamında sınanmasıyla elde edilecek önemli sonuçlarla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

- Kontrol grubu çocukların öğretmenlerinin ölçme araçlarını objektif bir şekilde değerlendirdikleri varsayılmıştır.
- Çalışma grubunda yer alan çocukların "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği"ne içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

- Aistear Eğitim Programı kapsamı ve felsefesi doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programı ile sınırlıdır.
- 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı iki farklı anaokuluna devam eden 60-72 ay arasında bulunan 20 deney, 40 kontrol grubu çocuk ve deney grubu çocukların aileleriyle ve çocukların öğretmeni ile sınırlıdır.
- Araştırmanın yapıldığı 9 haftalık süre ile sınırlıdır.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan "Okul öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)", "Demoulin Benlik

Algısı Ölçeği", "Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)", "Araştırmacı Gözlemleri", "Ebeveyn Görüşme Formu" ve "Öğretmen Görüşme Formu" nun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aistear: İrlanda'da Ulusal Çocuk Gelişimi Konseyi tarafından (National Council for Curriculum and Assessment) geliştirilen bir erken çocukluk eğitimi programıdır (NNCA, 2009).

*Psikolojik İyi Oluş***:** İnsanların duygusal, zihinsel ve sosyal olarak iyi hissettiği bir duygu durumdur. (Werner ve Smith 2001).

Benlik Algısı: Kişinin yaşamsal deneyimleri neticesinde elde ettiği olumlu ve olumsuz geri bildirimler yoluyla kendisi hakkında sahip olduğu düşünceler, duygular ve inançlar hakkında farkındalığıdır (Demoulin, 2000).

BÖLÜM II.

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Aistear Eğitim Programı

Erken çocukluk dönemi sağlıklı kişilik gelişimi için büyük bir fırsattır. Çocukların yaşamlarının ilk yıllarda çocukların sevgi dolu, güvenli ve saygılı ilişkiler kurdukları ortamlara ihtiyaçları vardır. Öğrenme ortamları çocukların iletişim kurmalarına, keşfetmelerine ve oynamalarına davet edici nitelikte olduğunda çocuklar ilgileri ve yönelimleri dahilinde kişisel ve kalıcı öğrenmeleri gerçekleşmektedir. Çocuklar bu dönemlerde okullarda dili nasıl ve ne zaman kullanacaklarını öğrenmekte, düşünmeyi başkalarıyla ve çevre ile etkileşime girerek geliştirmektedirler. Yaratıcı ve maceracı olmayı, dünyalarıyla ilgili çalışma teorileri geliştirmeyi, kendilerini tanımayı ve yaşamsal kararlar almayı öğrenmektedirler (NCCA, 2009).

Fiziksel değişimlerin şaşırtıcı derecede hızlı geliştiği bu dönem benlik, iyi oluş, sağlamlık, özdüzenleme gibi temel sosyal gelişim alanları ile bilişsel gelişim, yaşam becerilerinin de geliştiği önemli bir evredir. Bu sebeple İrlanda Hükümeti tüm çocuklar için kapsayıcı sosyal duygusal becerilerden iyi oluş ve olumlu benlik gelişimi öğelerini içeren öğretmen-çocuk rehberliğini ve iletişimini ön plana alan Aistear Eğitim Programını 2009 yılı itibarıyla hazırlamış ve uygulamaya koymuştur (Dwivedi ve Harper, 2004).

Aistear erken çocukluk müfredatı, erken çocukluk dönemini bir varoluş süreci ve ortaya çıktıkça yaşadıkları deneyimlerden zevk ve öğrenme olarak tanımlamaktadır. Bu erken öğrenme, daha sonraki öğrenmeler için de önemli temelleri atmaktadır. Erken çocukluk

müfredatı, çocukların yaşam boyu öğrenme yolculuğunun başlangıcına işaret ettiği için bu çerçeveye "Aistear" olarak isimlendirilmiştir. Aistear Türkçe'de "yolculuk" kelimesine karşılık gelmektedir.

Aistear ilgili literatürde eğitim programı ve eğitim çerçevesi olarak ifade edilmektedir. Aistear İrlanda'da mevcut uygulanmakta olan eğitim programını tamamlayıcı bir oyun çerçevesi olarak kullanıldığı gibi tek başına uygulanan bir eğitim program olarak da değerlendirilmektedir. Örneğin okul Siolta ya da Montessori eğitim programını uyguluyorsa bazı günler ya da hergün Aistear oyun çerçevesini program sürecine dahil edip kullanabilmektedir. İrlanda'da bazı okulların tamamen Aistear'ı kullandığını bazılarının ise oyun sürecini planlarken Aistear'dan kaynak aldığını söylemek mümkündür.

2.1.1. Aistear Eğitim Programının Amacı

Program yetişkin rehberliğine sıklıkla vurgu yapmaktadır. Evde anne-baba-bakıcı, okulda öncelikle öğretmenler ve okul personeli çocukla birebir bağ kuran yetişkinler olarak ifade edilmektedir (Edwards, 2021).

Program, İrlanda'da 0-6 yaş arası çocuklar için müfredat çerçevesidir. Aistear yetişkinlere, tüm çocukların başkalarıyla sevgi dolu ilişkiler içerisinde yetkin ve kendine güvenen çocuklar olarak büyüyebilmeleri ve gelişebilmeleri için eğlenceli ve zorlayıcı öğrenme deneyimleri planlamalarına ve sunmalarına yardımcı olacak bilgiler sağlamaktadır. Aistear eğitim programının öncelikli amacı çocuğun tüm yönlerden gelişiminin sağlanması sosyal duygusal olarak olumlu bir kimlik yapılandırmasıdır (NCCA, 2009).

Program, ilk yıllarında çocuklar için önemli olan öğrenme türlerini (ilgi alanları, değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve anlayış) tanımlamakta ve bu öğrenmenin nasıl besleneceğine dair fikir ve öneriler vermektedir. Ayrıca ebeveynlerle iş birliği, etkileşimler, oyun ve değerlendirme yoluyla çocukların öğrenmelerini destekleme konusunda kılavuzlar sunmaktadır (Davern, 2019).

Çocukların erken öğrenme ve gelişimini destekleme konusunda Aistear programı:

- Çocukların neyi, nasıl öğrenmeleri gerektiğini tanımlar ve bunu destekleyebilecek deneyim türlerini açıklar,
- Çocukların erken çocukluk yıllarında öğrendikleri ile bir sonraki eğitim kademesine geçerken öğreneceklerini ilişkilendirir,

- Ebeveynleri erken çocukluk döneminde çocuklarının birincil eğitimcisi olarak desteklemektedir. Ayrıca ebeveynler ile öğretmenler arasında etkin iş birliğine yönelik kılavuzlar sunar,
- Mevcut kullanılan müfredatı tamamlar ve genişletir,
- Çeşitli ortamlar, disiplinler ve meslekler arasındaki uygulamalar hakkında bilgiler verir ve disiplinlerarası çalışmaları teşvik eder (NCCA, 2009).

2.1.2. Aistear Eğitim Programının Geliştirilme Süreci

Aistear erken çocukluk dönemi müfredatı çerçevesi oluşturulurken; yapılan alan yazın incelemeleri, okul öncesi eğitimin durumu ve ihtiyacını ortaya koyan bazı araştırmalar (Dunphy, 2008; French, 2007; Hayes, 2007; Kernan, 2007) alternatif eğitim programları, daha önce uygulanan program çıktıları, öğretmen ebeveyn görüşleri ve pilotlama süreci raporlarından ortak çıkan sonuç raporu kaliteli bir erken çocukluk eğitimi için bazı durumların gerekliliğini ortaya koymuştur (Davern, 2019). Bunlar:

- Diğer çocuklar, yetişkinler (öğretmen, aile, bakıcı), nesneler ve yerlerle kaliteli etkileşim.
- Oyun, keşif, sohbet ve aralarında iş birliğini teşvik eden, dil açısından zengin bir ortam.
- Öğretmen ve çocuklarla başlatılan faaliyetler arasındaki denge.
- Sınıf içinde ve açık alanda yaşanan uygulamalı deneyimler.
- Çocukları gözlemleyen, empati duyan, dinleyen ve konuşan yetişkinler (öğretmen ve aile).
- Çocukların bir kazanımdan diğerine geçerken öğrenmedeki gelişimsel bağlantıları.
- Ebeveynler ve kurumlar arasındaki destekleyici ilişkiler.

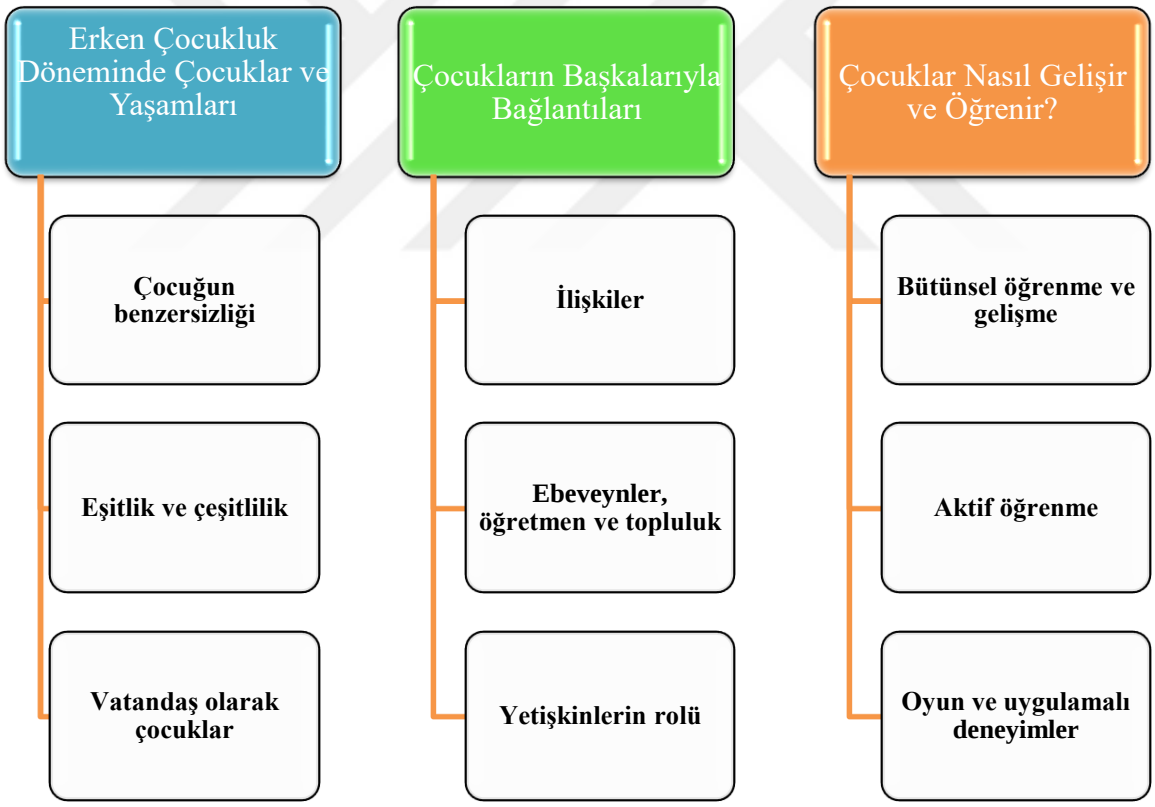
Tüm bu verilerden çıkan ortak kilit noktalar Aistear programını şekillendirmiştir. Bu kilit noktalar göz önünde bulundurularak "Aistear Eğitim Programı Erken Öğrenme ve Gelişim İlkeleri", "Aistear Eğitim Programı Temaları", "Aistear Oyun Planlama Çerçevesi" hazırlanmıştır (Davern, 2019). Ayrıca süreçte öğretmene ve ebeveynlere çocuklara nasıl rehberlik edeceklerine yönelik kılavuz içerikler ve örnek uygulamalar rehberleri de hazırlanmıştır.

2.1.3. Aistear Eğitim Programı Erken Öğrenme ve Gelişim İlkeleri

Aistear, erken öğrenme ve gelişmenin 12 prensibine dayanmaktadır (NCCA, 2009). Bunlar üç grupta sunulmaktadır. Her bir ilke kısa bir ifade kullanılarak sunulmuştur. Bunu, prensiplerin çocuğun bakış açısından ve çocuğun sesinden (dilinden) düşünme yöntemiyle açıklanan ifadeler izlemektedir. Bu açıklamalar, yetişkinin çocukların erken öğrenme ve gelişimini desteklemesindeki rolünü vurgulamaktadır (Edwards, 2021). Şekil 1' de Aistear Eğitim Programı Erken Öğrenme ve Gelişim İlkelerine aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 1.

Aistear Öğrenme ve Gelişim İlkeleri



(https://ncca.ie/en/early-childhood/) sayfası içerikleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

2.1.3.1 Erken çocukluk döneminde çocuklar ve yaşamları

Çocuğun benzersizliği: Her çocuğun kendine özgü deneyimleri, yetenekleri, ilgileri, eğilimleri ve eşsiz bir yaşam öyküsü vardır. Özel yaşam biçimleri, gelenekleri ve kültürü olan bir topluluğa ve aileye üye olarak büyüyen aktif bir çocuktur (Byrne ve Lundy, 2019).

Çocuğun sesinden yetişkinlerden (öğretmen, aile vd. yetişkinler) beklenilen destek ve rehberliğe birkaç örnek;

- Kendi güçlü yanlarım, ilgi alanlarım, yeteneklerim, ihtiyaçlarım ve deneyimlerim ile eşsiz bir birey olduğumu hatırla. Öğrenmeme ve geliştirmeme yardım ederken bunları tanıyın ve geliştirin.
- Ben kendine güvenen ve yetenekli bir çocuğum. Beni ilgilendiren şeyler hakkında kendi hızımda öğrendiğimi biliyorsun. Ne öğrenmem gerektiğine ne zaman ve ne kadar iyi öğrendiğime dair kararlar almama izin verecek şekilde beni destekleyin.
- Hakkımda bildiklerinizi birbirinizle paylaşmak için size, ebeveynlerime ve öğretmenlerime ihtiyacım var. Bunu yaparak, beni daha iyi tanıyabilir ve benim için eğlenceli ve anlamlı bir şekilde öğrenmeme yardımcı olacak şeyler planlayabilirsiniz (NCCA, 2009).

Eşitlik ve çeşitlilik: Eşitliği teşvik etmek, herkesin potansiyelini yerine getirme fırsatı ile eşit olarak katılabileceği daha adil bir toplum yaratmaktır. Çeşitlilik, bireysel ve grup farklılıklarını yaşamın bir parçası olarak anlamakla ilgilidir (NCCA, 2009).

Çocuğun sesinden yetişkinlerden (öğretmen, aile vd. yetişkinler) beklenilen destek ve rehberliğe birkaç örnek;

- Kendimi herkesle eşit hissetmeme destek verin. Etnik köken, kültür, inanç inançsızlık, anadili, aile geçmişi, özel eğitim ihtiyacı, fiziksel görünümü, cinsiyet veya ilgi alanları nedeniyle dışlanmama izin vermeyin. Beni ve ailemi tanıyın, değer verin ve kabul edin.
- Adaletsizlik ve ayrımcılığın farkına varmayı ve bunlara meydan okumayı öğrenmemde, kendim ve başkaları için ayağa kalkmam için bana yardım et.
- Başkalarının fikirlerine, hikayelerine ve deneyimlerine açık olmama ve bunları dinlememe ve öğrenmeme yardımcı olun (NCCA, 2009).

Vatandaş olarak çocuklar: Çocuklar hak ve sorumluluklara sahip vatandaşlardır. Değer ve görüşleri ile onları etkileyen konular hakkında dinlenmeye, kararlar almaya hakları vardır. Bu şekilde demokrasiyi deneyimleme hakları var. Bu deneyimlerden, haklarının yanı sıra başkalarına saygı duyma, onlara yardım etme ve çevrelerine özen gösterme sorumluluklarının olduğunu da öğrenirler (Byrne ve Lundy, 2019).

Çocuğun sesinden yetişkinlerden (öğretmen, aile vd. yetişkinler) beklenilen destek ve rehberliğe birkaç örnek;

- Benim de bir vatandaş olduğumu hatırla. Haklarım ve sorumluluklarım hakkında bilgi edinmeme yardımcı olun.
- Benimle ve başkalarıyla etkileşimde olduğunuzda adil ve adaletli olmayı örnekleyin.
- Deneyimlerimi, hikayelerimi, fikirlerimi ve hislerimi paylaşma fırsatlarına sahip olmam için kendimi güvende ve rahat hissettiğim bir ortam yaratın. Beni kararlar almaya ve etkinlikleri planlamaya dahil edin.
- Benim için önemli olan şeyler hakkındaki görüşlerimi sizinle paylaşmama izin verin. Başkalarının farklı görüş ve düşüncelere sahip olduğunu anlamama ve onlara saygı duymama yardımcı olun (NCCA, 2009).

2.1.3.2. Çocukların başkalarıyla bağlantıları

İlişkiler: Çocuklar yetişkinlerle ve diğer çocuklarla ilişkileri sürdürmek yoluyla dili öğrenmekte ve sosyalleşmektedirler; bu etkileşimlerin kalitesi de öğrenmeleri ve gelişmeleri üzerinde etkili olmaktadır (Leseman, 2009).

Çocuğun sesinden yetişkinlerden (öğretmen, aile vd. yetişkinler) beklenilen destek ve rehberliğe birkaç örnek;

- İnsanlarla olan erken etkileşimlerin temellerini atmamda güçlü olmama yardım et.
- Yetişkinlerle ve çocuklarla birlikte olmayı seviyorum. Bana onlarla oynama ve onlarla aktivitelere katılma fırsatları ver. Onlarla etkileşime girmeme, eğlenmeme, paylaşmama, sıraya girmeme ve anlaşmazlık durumlarını çözmeme yardım et (NCCA, 2009).

Ebeveynler, öğretmen ve topluluk: Çocukların ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden özellikle yaşamın ilk yıllarında aldığı bakım, eğitim, davranış ve tutum gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen ve ailenin birlikte çalışması çocukların doğru değerlendirilmesi ve desteklenmesi için önemlidir (Shonkoff ve Fisher, 2013).

Çocuğun sesinden yetişkinlerden (öğretmen, aile vd. yetişkinler) beklenilen destek ve rehberliğe birkaç örnek;

- Ebeveynlerimin ve öğretmenlerimin hayatımdaki en önemli insanlar olduğunu unutmayın. Görüşlerine ve uzmanlıklarına değer verin.
- Ailemden aldığım özen ve eğitim olmasaydı, ben olduğum kişi olmazdım. Beni seviyorlar, bana bakıyorlar ayrıca yaşam ve öğrenme hakkında önemli şeyler öğretiyorlar. Benim için en iyisini istiyorlar. Aileme, benimle ve evde yaptıklarım hakkında sizinle bilgi paylaşma fırsatı verin.
- Ebeveynlerim ve öğretmenlerim, elimden gelenin en iyisini yapıp öğrenmeme yardımcı olmak için birlikte çalışmaya ihtiyaçları var. Evim ve sizinle zaman geçirdiğim yer arasında bağlantı kurmanın yollarını düşünün, çünkü hepiniz benim için önemlisiniz (NCCA, 2009).

Yetişkinlerin rolü: Çocuğun ailesi, birincil bakıcısı, okulda öğretmeni ve diğer hayatında olan yetişkinleri kapsamaktadır. Erken öğrenmeler yetişkin ve çocuk arasında karşılıklı bir ilişki aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğrenme sürecini bazen yetişkin bazen de çocuk yönlendirmektedir. Yetişkin, çocuğun özgünlüğüne saygılı bir anlayışla öğrenme sürecini geliştirmektedir. Çocuk kendine güven kazandıkça, yetkinlik düzeyi arttıkça ve yeni şeyler başarırken destek türü ve miktarı değiştirilmelidir (Edwards, 2021; Shonkoff ve Fisher, 2013).

Çocuğun sesinden yetişkinlerden (öğretmen, aile vd. yetişkinler) beklenilen destek ve rehberliğe birkaç örnek (NCCA, 2009);

- Benimle güçlü bir ilişki kur ve sana güvenmeme yardım et. Nerede mutlu ve güvende hissedersem, daha fazlasını öğreneceğim.
- Öğrenmeme nasıl yardımcı olduğunu düşün. Yeni şeyler öğrenmeme ve gelişmeme yardım etmenin yeni yollarını öğrenmek için zaman ayır. Bu şekilde birlikte öğrenebiliriz.

- Benim için iyi bir rol modeli ol.
- Tüm potansiyelime ulaşmama yardım etmede kilit bir rol oynuyorsun. Yeteneklerime, ilgi alanlarıma ve deneyimlerime dayanarak öğrenmeme rehber ol.
- Zarar görüyorsam yardım et çünkü diğer çocukları yeterince tanımıyorum.

2.1.3.3. Çocuklar nasıl öğrenir ve gelişir?

Bütünsel öğrenme ve gelişme: Çocuklar aynı anda birçok farklı şey öğrenmektedirler. Öğrendikleri şey, nerede, nasıl ve kiminle öğrendikleri ile ilgilidir (Daly ve ark., 2014).

Çocuğun sesinden yetişkinlerden (öğretmen, aile vd. yetişkinler) beklenilen destek ve rehberliğe örnek;

- Aynı anda birçok şey öğreniyorum. Bilişsel, yaratıcı, duygusal, dilbilimsel, ahlaki, fiziksel, sosyal ve manevi olan öğrenme ve gelişimimle ilgili tüm alanları düşün ve tüm bu alanlarda kendimi geliştirmem için bana fırsatlar sun (NCCA, 2009).

Aktif Öğrenme: Aktif öğrenme, çocukların kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri süreci içermektedir. Çocuklar etraflarındaki nesneleri ve malzemeleri keşfetmek ve onlarla çalışmak için duyularını kullanmaktadırlar. Kendi öğrenmelerini yapılandırırken yetişkinler ve diğer çocuklarla etkileşime girerler. Bu deneyimler sayesinde çocuklar, kendine güvenen ve yetkin öğrenenler olarak büyümelerine yardımcı olacak eğilimleri, becerileri, bilgileri ve anlayışı, tutumları ve değerleri geliştirirler (Davern, 2019; NCCA, 2009).

Çocuğun sesinden yetişkinlerden (öğretmen, aile vd. yetişkinler) beklenilen destek ve rehberliğe örnek;

- Yetişkinler ve diğer çocuklarla birlikte öğrenmede beni destekle. Bana keşiflerimi ve maceralarımı sor; konuş benimle ve daha fazla bilgi edinmeme yardım et. Kendi başıma çok şey öğreniyorum ama deneyimlerimi başkalarıyla paylaşabildiğim zaman çok daha fazla şey öğreniyorum (NCCA, 2009).

Oyun ve Uygulamalı Deneyimler: Aistear, çocukların öğrenmesinin ve gelişiminin öğretmenler tarafından desteklendiği ve beslendiği, çocuk liderliğindeki bir ortamda oyun yoluyla öğrenmeyi teşvik etmektedir (Kernan, 2007).

Oyun çocuklar için doğuştan gelen bir motivasyon kaynağı olmakla birlikte yaşama karşı dayanıklılık, iyi oluş, keşif ve deneyimler için bir bağlam oluşturmaktadır (Walsh ve ark., 2006; Leavers, 2005). Oyun öncelikle bir öğrenme aracı değil, aynı zamanda çocukların mutlu ve zihinsel olarak sağlıklı olmayı öğrenmenin bir aracı olarak görülmektedir (Canella ve Viruru, 1997). Oyun çocukların kendileri olmalarına, insan haklarına saygı duymalarına özgür seçimler yapmalarına özerklik ve keşif yapmalarına fırsat vermektedir (Bruce, 2004; Wood ve ark., 2010; Prambling-Samuelsson ve Carlsson, 2008).

Oyun esnasında çocuklar özdüzenleme, problem çözme, odaklanma, olumlu benlik ve iletişim kabiliyetlerini geliştirir, yaşam boyu kendi öğrenmelerini nasıl gerçekleştireceğine dair fikirler edinirler (Howard ve ark., 2012; Wood, 2007). Oyun, çocukların gelişiminin her yönünü beslemekte entelektüel bakış açısı, sosyal, fiziksel ve duygusal becerilerin temelini oluşturmaktadır (Ting ve Scisco, 2006). Oyun, bilişsel olarak yaşanabilecek olası zorluklar için yaşam deneyimi atölyesi sağlamaktadır (Hunter ve Walsh, 2014).

Aistear programında oyun güçlü bir öğrenme aracı olarak tanımlanmaktadır. Çocuklara sunulan uygun ekipman, açık uçlu malzemeler, oyuncaklarla zengin kaynaklara sahip ortamlar çocukların aktif öğrenmelerine katkı sunmaktadır. Çocukların oyun sırasında duyularını ve bedenlerini kullanarak tek başına ve akranlarıyla iş birliği içinde oynamayı keşfetmeleri için desteğe ihtiyaçları vardır. Programda oyunun on özelliği; aktif, eğlenceli, anlamlı, etkileşimli, terapötik, maceracı, sembolik, iletişimsel ve katılımcı olarak sıralanmaktadır. Çocuklar, oyun oynarken daha üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekte ve yetişkinlerle oyun oynamaktan keyif almaktadırlar (Kernan, 2007).

Çocukların erken öğrenme ve gelişimlerinin çoğu, oyun ve uygulamalı deneyimler yoluyla gerçekleşmektedir. Aistear eğitim programında "oyuna dayalı bir müfredat" vurgulanmaktadır çünkü çocuklar oyun yoluyla öğrenmekten zevk alırlar. Aistear öğretmenleri eğitimleri oyun temelli etkinliklerle teşvik eden bir ortamda yapmaktadırlar. Çocukların liderliğindeki oyun ortamında çocuklar sosyal, fiziksel ve hayali dünyaları keşfetmektedirler. Bu deneyimler çocukların duygularını yönetmelerine, düşünürler ve dil kullanıcıları olarak gelişmelerine, sosyal olarak gelişmelerine, yaratıcı olmalarına, etkili iletişimci ve öğreniciler olma temellerini atmalarına yardımcı olmaktadır (Pellegrini, 2013).

Çocuğun sesinden yetişkinlerden (öğretmen, aile vd. yetişkinler) beklenilen destek ve rehberliğe örnek;

- Bana diğer çocuklarla oynamak için zaman ve ortam verin. Onlarla oynadığımda iş birliğini, çatışma ile nasıl başa çıkılacağı öğrenir başkalarının ne düşündüğü ve nasıl hissettiğini farkederim. Bazen kendi başıma bazende başka çocuklarla oynamayı severim. Oyun döngüsü boyunca farklı şeyler öğrenmeme yardım edebilirsin (NCCA, 2009).

İlgili ve Anlamlı Deneyimler: Öğrenmeyi çocuklar için daha zevkli ve olumlu kılmaktadır. Çocukların ne yaptıkları ve ne söyledikleri hakkında sürekli değerlendirme yapılması ve bunun deneyimlere yansıması uygulayıcıların çocuklar için gelişimsel olarak uygun ve anlamlı öğrenme deneyimleri planlamaya yardımcı olmaktadır. Bu aynı zamanda öğretmenlerin planlama içeriklerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Değerlendirme, çocukların bireysel güçlü yönleri, ilgi alanları, yetenekleri ve ihtiyaçlarının bir resmini oluşturmak ve bunu gelecekteki öğrenme ve gelişimlerini desteklemek ve planlamak için kullanmakla ilgilidir (Dalli ve ark., 2011).

Çocuğun sesinden yetişkinlerden (öğretmen, aile vd. yetişkinler) beklenilen destek ve rehberliğe örnek;

- Neyle ilgilendiğime ve ne yapabileceğime dikkat edin. Öneriler, tutumlar, değerler, beceriler, bilgi ve anlayış geliştirmedeki ilerlememi ve başarımı kaydedin. Bu benliğimi desteklemenize, değişen yeteneklerime, ilgi alanlarım ve gereksinimlerime yanıt vermenize, öğrenmemi ve gelişimimi geliştirecek deneyimleri planlamanıza yardımcı olacaktır (NCCA, 2009).

İletişim ve Dil: İletişim yeteneği erken öğrenmenin ve gelişmenin tam merkezindedir. Doğumdan itibaren çocuklar, bilgi almanın ve vermenin birçok farklı yolunu kullanarak iletişim kurmaktadırlar. Bu yolların her biri kendi başına önemlidir. Çocuklar sınıf ortamında iletişim aracılığıyla dilin aktif kullanımını ve kelime dağarcığını geliştirmektedirler. Bu sebeple çocuklara sağlanan ortamın planlanmasında yeni ve farklı kelimelere dikkat çekecek materyal, görsel ve kurguların sağlanması gereklidir. Aistear eğitim programında belirlenen haftalık ve aylık temalar yoluyla ele alınan konuya ilişkin yeni kelimeler eğitim ortamına oyun alanları yoluyla yansıtılmaktadır. Güncel temaya ilişkin yeni ve farklı kelimelere öğretmen rehberliğiyle dikkat çekilmektedir. Oyun sürecinde çocuklar materyalleri ve alanları kullanırken bu kelimeleri aktif kullanmaları

sebebiyle kalıcı bir şekilde kelimeleri öğrenmekdirler böylece çocuklar dil ve iletişim becerilerini geliştirmektedirler (NCCA, 2009).

Çocuğun sesinden yetişkinlerden (öğretmen, aile vd. yetişkinler) beklenilen destek ve rehberliğe örnekler;

- Herhangi bir iletişim ve / veya dilde gecikme veya zorluk yaşarsam, dikkat edin, ne kadar erken yardım alırsam benim için o kadar iyi olur.
- İletişim ve dil becerilerimi desteklemede kilit bir rolünüz var. Benimle konuşun, beni dinleyin, bana cevap verin, söylediklerimi yorumlayın. Deneyimlerimi, düşüncelerimi ve hislerimi mümkün olan her şekilde başkaları ile paylaşma fırsatı bulduğum bir yer sağlayın. Benim için iletişim ve dil becerilerini modelleyin *(*NCCA, 2009).

2.1.4. Aistear Eğitim Programı Temaları

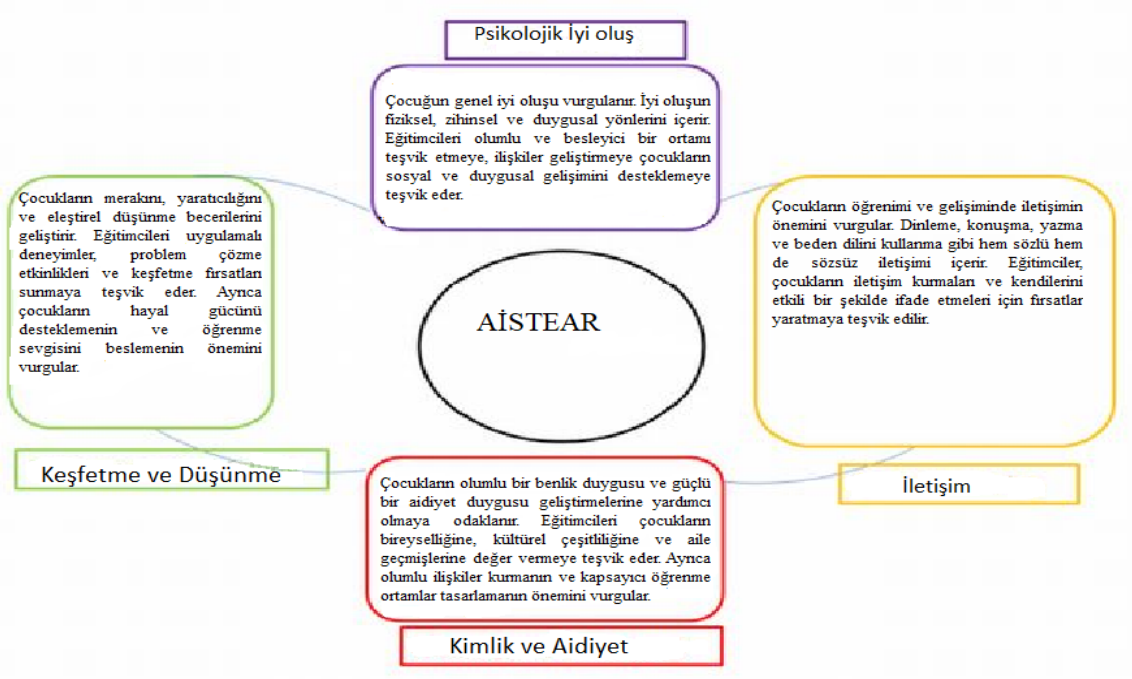
Aistear temaları çocukların neler öğrendiğini eğilimleri, tutumları, değerleri, becerileri, bilgiyi ve anlayışı tanımlamaktadır. Aistear temaları aynı zamanda çocukların olumlu ve zevkli deneyimlerden yararlanarak öğrenmeleri için yetişkinlere (öğretmen ve aile) yol gösterici fikirler sunmaktadır. Bu fikir ve öneriler örnek öğrenme fırsatları olarak ifade edilmektedir. Programda temalar dört başlık altında toplanmıştır (Grant & Booth, 2009; O'Brien ve ark., 2018). Bunlar:

- Psikolojik İyi oluş,
- Kimlik ve Ait Olma,
- İletişim Kurma
- Keşfetme ve Düşünme

Şekil 2’ de Aistear temaları ve bu temaların genel olarak kapsadığı içerikler belirtilmiştir.

Şekil 2.

Aistear Öğrenme ve Gelişim Temaları



(https://ncca.ie/en/early-childhood/) sayfası içerikleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Her tema, çocuklar için neden önemli olduğundan bahseden kısa bir özet ile başlamaktadır. Temalar daha sonra dört hedef cümlesi kullanılarak sunulmaktadır. Her hedef altı öğrenme amacına ayrılmıştır. Programda 24 hedef ve toplam 96 kazanımsal amaç bulunmaktadır. Program kazanımsal amaçları yaş grupları için ayrılmamış olup zorluk düzeyleri gelişimsel düzeye göre belirlenmektedir. Programda üst üste sıralanan üç farklı yaş grubundan bahsedilmektedir. Bunlar;

- bebekler (0-18 ay)
- küçük çocuklar (1- 3 yaş)
- çocuklar (3-6 yaş)

gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak rehber kılavuzlarda eğitim içeriklerinin ve yaşlara uygun rehberliğin nasıl yapılacağı belirtilmektedir (Arksey ve O'Malley, 2005).

Örnek öğrenme fırsatları farklı ortam türlerinde, iç mekanlarda veya dış mekanlarda kullanılmak üzere de uyarlanabilmektedir. Dış ortam çocuklara hareket etmek, keşfetmek, kendilerini ifade etmek ve zorlayıcı bedensel aktiviteleri deneyimlemek amacıyla kullanılmaktadır (NCCA, 2009).

2.1.4.1.Psikolojik İyi Oluş

Psikolojik iyi oluş teması, çocukların kendinden emin, mutlu ve sağlıklı olmasıyla ilgilidir. Refah, mutlu bir kişi olarak gelişmeye odaklanmaktadır. İki ana unsuru vardır: psikolojik iyi olma hali (hissetme ve düşünme dahil) ve fiziksel iyi olma hali. Olumlu benlik değeri ve yaşam doyumu, çocukların ruh sağlığını ve refahını desteklemektedir (Dwivedi ve Harper, 2004). Çocukların aileleri ve toplulukları ile olan ilişkileri ve etkileşimleri, kendilerini iyi hissetmelerine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Çocukların kendilerine değer verildiğini, saygı duyulduğunu, güçlendirildiğini, önemsendiğini ve dahil edildiğini hissetmeye ihtiyacı vardır. Ayrıca kendilerine, başkalarına ve çevrelerine saygı duymaları gerekir. Yetişkinler onlara kendileri oldukları için değer verdiğinde ve onlarla sıcak ve destekleyici ilişkiler kurduklarında, kendileri ve öğrenmeleri hakkında olumlu hale gelirler. Kendilerini uygun bir şekilde ifade etmek ve hayatın zorluklarına karşı dirençli olmak, çocukların psikolojik sağlamlık duygusunu geliştirmektedir. Hayat zorluklarla ve mücadelelerle doludur. Bu nedenle, esnek olmak, öğrenmeye ve hayata olumlu bir bakış açısına sahip olmak çok önemlidir. Okulda ve evde yaşanan deneyimler, çocukların esnek ve becerikli olmalarına işlerin ters gittiği durumlarla başa çıkmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Fiziksel esenlik, öğrenme ve gelişme için önemlidir, çünkü bu çocukların çevrelerini keşfetmelerine, araştırmalarına ve kendilerine meydan okumalarına olanak tanımaktadır. Vücutları ve yetenekleri hakkında artan bir farkındalık da bunun bir parçasıdır. Yetişkin, beslenme, hijyen ve egzersiz konusunda sağlıklı seçimler yapmalarına yardımcı olarak çocukların psikolojik ve fiziksel esenliğini desteklemektedir (O'Brien ve ark., 2018; Saunders ve ark., 2019). Yetişkin çocukların kendilerini ifade etmeleri, oyun oynamaları, başkalarıyla çalışmaları için teşvik etme ve zorluklarla başa çıkmaları için fırsatlar sağlamaktadır. Yetişkin aynı zamanda çocuklara faaliyetlerinde seçenek sunmakta, onlara karar vermeleri ve liderlik etmeleri için fırsatlar sağlayarak çocukların bağımsızlığa doğru ilerlemesine yardımcı olmaktadır (NCCA, 2009).

2.1.4.2.Kimlik ve Ait Olma

Tema çocukların kim olduklarına dair olumlu bir his geliştirmeleri, ailenin ve toplumun bir parçası olarak onlara saygı duyulduğunu hissetmelerini sağlamakla ilgilidir. Aile üyeleri, diğer yetişkinler, çocuklar, arkadaşlar ve topluluk üyeleri ile ilişkiler çocukların kimliklerini oluşturmada kilit rol oynamaktadır. Her bir çocuğun kendilerini, ailelerini ve başkalarını anlamlandırma özelliği birbirinden farklıdır. Ait olmak, belirli bir insan grubuyla güvenli bir ilişki kurmak veya bir bağlantı kurmak demektir. Çocuklar ailelerine, akranlarına ve topluluklarına ait olma ve gurur duyma hissi duyduğunda, duygusal olarak güçlü hisseder, kendine güvenebilir ve zorluklarla başa çıkabilirler. Bu, öğrenmeleri ve gelişmeleri için önemli bir temel oluşturmaktadır (Grant ve Booth, 2009; O'Brien ve ark., 2018). Çocuklara saygı, sevgi, onay ve cesaretlendirme mesajları vermek, onların kim olduklarına dair olumlu bir his geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aileleri, geçmişleri, kültürleri, inançları ve dilleri hakkındaki olumlu mesajlar, çocukların kendileriyle gurur duymalarını sağlamaktadır. Bu mesajlar ayrıca görüşlerini dile getirmelerine, seçimler yapmalarına ve kendi öğrenmelerini şekillendirmelerine yardımcı olma konusunda onlara güven vermektedir. Çocukların kültürel farklılık, eşitlik ve çeşitlilikle ilgili farkındalıklarını artırmak çocukların iç görülerini ve öz-farkındalık becerilerini geliştirmektedir. Aynı zamanda bu tüm çocukların birbirine saygı duymasını ve değer vermesini sağlamaya yardımcı olmaktadır (NCCA, 2009).

2.1.4.3. İletişim

İletişim teması, çocukların çeşitli şekillerde ve çeşitli amaçlar için artan güven ve yetkinlikle deneyimlerini, düşüncelerini, fikirlerini ve duygularını başkalarıyla paylaşmasıyla ilgilidir. İletişim kurmak bilgi vermeyi, almayı ve anlamlandırmayı içermektedir. Çocuklar bunu sözlü olmayan iletişim, konuşma, dinleme, düşünme ve anlama yöntemlerini kullanarak yapmaktadırlar. Zamanla okuma ve yazma becerileri bu deneyimi zenginleştirmektedir. İletişim kurmak iki yönlü bir aktivitedir; paylaşmayı öğrenme ve başka çocukların da onlarla neler paylaştığını yorumlamayı öğrenmek. Yüz ifadeleri, jestler, vücut hareketleri, sesler, dil ve bazı çocuklar için yardımcı teknolojiyle birlikte birçok farklı şekilde iletişim kurulmaktadır (Mathers ve ark., 2014). Çocuk dili, kelimelerden, deyimlerden ve cümlelerden ibaret değildir. Sanat, braille, dans, drama, müzik, şiir, resimler, heykel, imza ve hikayeleri de içermektedir. Çocukların çoğu nihayetinde konuşmanın ana iletişim aracı olarak jestleri, vücut hareketleri ve ifadeleri

yoluyla daha fazla veya daha az konuşmaya devam etmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan bazı çocuklar sözlü olmayan iletişim sanatını uygulamak, öğrenmek ve mükemmelleştirmek için yaşamları boyunca ek ve tutarlı desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Dalli, 2014). İyi bir iletişimci olmak, çocukların gelişimi için çok önemlidir. Yetişkin, çocukları dinleyerek, ne dediklerini yorumlayarak, onlara cevap vererek ve iyi iletişimi modelleyerek iletişim kurmaya teşvik eder. Yetişkin aynı zamanda çocukları birbirleriyle ve yetişkinlerle etkileşime girmeye teşvik eden bir ortam sağlar. Çocukların ilgisini ve merakını sağlayacak keşfe imkan veren ortamlar tasarlar ve keşiflerini başkalarıyla paylaşmalarını için cesaretlendirir, böylece iletişimi zenginleştirir. Bu erken deneyimler, çocukların kendine güvenen ve yetkin iletişimci olmalarını desteklemektedir (NCCA, 2009).

2.1.4.4. Keşfetmek ve Düşünmek

Tema dünyayı, yerleri, insanları, başkalarıyla etkileşime girerek, oynayarak, araştırarak, sorgulayarak, oluşturarak, test ederek ve inceleyerek anlamlandıran çocuklarla ilgilidir. Çocuklar çevrelerindeki dünyada gördüklerini, hissettiklerini ve yaşadıklarını öğrenmek ve anlamak için duyularını, zihinlerini ve bedenlerini kullanmaktadır. Bilgi toplama ve düşünme becerileri de dahil olmak üzere yeni beceriler geliştirmekte, fikirler ve teoriler oluşturup bunları test etmektedirler (NCCA, 2009).

Çocuklar çevrelerini aktif bir şekilde keşfederek yetişkinlerle ve çocuklarla etkileşime girerek fikirlerini geliştirmektedir. Bunların çoğu, çocukların yaratıcı olmalarını, risk almalarını ve keşifler yapmalarını sağlayan oyun ve diğer deneyimlerle olmaktadır. (Barblett vd., 2021; Bjorklund, 2014; Byrnes vd., 2018; Edwards, 2016).

Erken çocukluk döneminde çoğu çocuk fiziksel ve bilişsel olarak çevrelerini keşfederek gelişmektedir, ancak bazıları bunu başarmayı zorlaştıran engellere sahiptir. Bilgi birikimi ve beceri geliştirmenin yanı sıra, çocukların da öğrenmeye ilişkin olumlu eğilimler ve tutumlar geliştirmeleri gerekmektedir. Çocukların dünyayı tanımak için doğuştan gelen bir kabiliyetleri vardır. Öğretmen çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun, ilgi alanlarıyla bağlantı kuran aynı zamanda bilgilerini ve becerilerini geliştiren, sorunlara birlikte çözümler üreten etkinlikler ve ortamlar planlayarak keşfetme ve düşünmeyi teşvik etmektedir (Hedges ve Cooper, 2014; NCCA, 2009).

Bu dört tema, birbiriyle bağlantılı bir şekilde çalışmaktadır aynı zamanda küçük çocukların öğrenme ve gelişimlerinin bütünsel doğasını yansıtmaktadır (NCCA, 2009).

2.1.5. Aistear Programında Eğitim Ortamı

Aistear çocukları evlerinde, topluluklarında, okulda, birbirlerinden ve kendilerinden öğrenen, seçimler yapan ve kararlar verebilen yetkin bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu farklı ilişkiler ve iletişimler sayesinde çocuklar yaşadıkları dünyayı öğrenir. Güven, saygı, sevgi çocukların büyümesini, öğrenmesini ve gelişmesini sağlayan ilişkilerin merkezindedir. İş birliği, drama, problem çözme ve uyuşmazlık çözümü için oluşturulan öğrenme fırsatları çok önemlidir. Çocuklar yeni öğrenmeleri ile önceki öğrenmeleri arasında sürekli bağlantı kurmaktadırlar. Bunun çoğu dili kullanma yoluyla ve başkalarıyla çeşitli oyunlar yoluyla olmaktadır. Bu çocuklarda ailelerine, ortamlarına aitlik hissi vermekte ve kimlik duygusu oluşturmaktadır (French, 2007).

Çocuklar okulda Aistear oyun süreci boyunca eylemlerin, kelimelerin etkilerini görür, sonuçlarını düşünür ve çeşitli öğrenmeler gerçekleştirirler. Duygularını, fiziksel aktivitelerini, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanırlar. Bu öğrenme ve gelişmeyi teşvik etmek için iç ve dış mekanlarda zorlayıcı ve ilginç yerler geliştirilmiştir. Bu yerlerde yetişkin ve çocukla başlatılan faaliyetler arasındaki denge de önemlidir. Ebeveynler çocuklarının erken öğrenmelerine dahil olarak, çocuklarının öğrenme motivasyonunu geliştirebilirler. Aktif öğrenme, akran ilişkileri, oyun, dil, çocukların erken öğrenmelerini ve gelişimlerini desteklemek için öncelikler olarak anlamlı deneyimleri vurgulamaktadır (French, 2007).

Kernan (2007), erken öğrenme ve gelişim için bir bağlam olarak oyunu, doğumdan altı yaşına kadar tüm çocukların oyun oynama ve oyun deneyimlerinden faydalanma hakkına sahip olduğunu açıklamaktadır. Aistear'da oyun isteğe bağlı, kendiliğinden ve anlamlıdır. Çocuklar oynarken, emniyetli ve güvenli sınırlar içinde risk yaşayabilirler. Oyun sayesinde uzun süre konsantre olabilirler. Oyun aynı zamanda sosyal bir ortam sağlar; çocukların diğer çocuklarla ve yetişkinlerle oynamalarına fırsat sağlar. Her şeyden önce oyun eğlencelidir ve çocukların öğrenme ve gelişiminin önemli bir parçasıdır (Kernan, 2007).

Aistear programı kapsamında okul içinde ve açık alanlarda küçük dünya, su/kum/oyun hamuru, artık materyal, sanat, drama, inşaat, zekâ oyunları, bilişim, bilim alanları ile aylık

ya da haftalık temalara uygun olarak hazırlanmış geçici tema alanları bulunmaktadır. Bu alanlar oyun istasyonları olarak da isimlendirilmektedir. Çocuklar belirli amaç ve hedeflerle hazırlanmış bu alanlarda oynarlarken aktif olarak kişisel eğilimleri doğrultusunda ilgilerine yönelik öğrenmeleri gerçekleştirirler. Öğretmen oyun alanlarında küçük gruplar halinde oynayan çocuklarla daha yakın temas etme ve gözlem yapma fırsatı bulur ve böylece çocukların herbirine yönelik yaptığı değerlendirmeler yoluyla bir sonraki eğitim sürecini planlanmaktadır.

Çocukların bireysel özellikleri ve geçmişleri aynı zamanda nasıl oynadıklarını da etkilemektedir. Çocuklar büyüdükçe ve geliştikçe oyun değişir aynı zamanda rolleri de aynı şekilde artar. Oyun küçük çocuklara farklı rolleri oynama fırsatı yaratır. Öğretmen çocukların oyunlarını desteklemek ve genişletmek için çocuk oyunlarını izler ve eşlik eder. Oyun için çok farklı ilginç ve zorlu iç ve dış mekân alanları sunar. Oyun sadece çocuklar için değil ebeveynler için de oldukça önemlidir. Kaliteli oyun deneyimleri, çocukların öğrenme ve gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Kernan, 2007).

Sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamları çocukların neyi ve nasıl öğrendiklerini etkilemektedir. Sağlanan fiziksel çevre ve oyun yoluyla etkili öğrenmeyi sağlamak için uygun besleyici pedogojk stratejilerin kullanılması ve yansıtıcı değerlendirmelerle daha fazla çocuğu katılımının sağlanması hedeflenmektedir (Dunphy, 2008).

Davetkar ortamlar çocukları keşfetmek, eğlenmek, seçimler yapmak, özgürlük, macera ve meydan okuma fırsatlarından yararlanmak için teşvik etmektedir. Aistear sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında neyin nasıl olması gerektiğini çocuk dilinden sözcükler kullanarak öğretmenlere anlatılmaktadır (NNCA, 2009). Çocuğun sesinden eğitim ortamı;

En iyi hissettiğim yer

- Sıcak ve davetkardır, ailemi kabul eder,
- Kendimi güvenli hissettirir,
- Bakımlı, erişilebilir, uyarlanabilir,
- İyi kaynaklarla donatılmış ve iyi organize edilmiş,
- Uyarıcı, zorlayıcı ve güçlendirici tasarlanmıştır.

■■ İçinde büyüdüğüm aileme ve topluluğuma nasıl ait olduğumu farketmemde yol göster, kim olduğuma yönelik gelişim duygumu destekle. Kültürüm ve kimliğimin yanı sıra

benimle birlikte olan tüm çocukların gerçek ve doğru yansımalarını görebildiğimden ve deneyimleyebildiğimden emin ol. Bunu şarkılar, hikayeler, resimler, kelimeler ve oyunlarla destekle.

■■ Oynadığım ve öğrendiğim alanlarda kendimi ifade etmemi, başkalarıyla etkileşime girmemi, seçimler yapmamı, fikir ve materyalleri test etmemi, üretmemi, becerilerimi geliştirmemi ve pratik yapmamı, merak duymamı, teşvik edecek şekilde düzenle. Bu düzenlenmiş alanlarda benim ben olmamda, empati kurabilmemde, bağımsızlık geliştirebilmemde, keşifler yapmamda, sorunları çözümlememde ve zorluklar karşısında sebat etmemde rehberim ol (NNCA, 2009).

2.1.6. Aistear Eğitim Programında Öğretmen ve Çocuk Etkileşimi

Aistear çocukların ev, okul ve topluluk gibi çeşitli ortamlarda öğrendikleri önermesine dayanmaktadır. Vygotsky çocukları yetişkinlerden (öğretmen, aile) ve diğer çocuklarla sosyal etkileşimler yoluyla gelişen ve öğrenenler olarak ifade etmektedir. Bu etkileşimler sayesinde çocuklar, diğerlerinin nasıl tepki verdiğini ve etkileşime girdiğini gözlemler, bunu kendileri için anlamlandırırlar. Çocuklar bu gözlemleri ve deneyimleri kendi davranışlarını buna göre uyarlamak için yorumlarlar (Gray ve MacBlain, 2015; Wertsch, 1981). Vygotsky, oyunun etkileşimler yoluyla sosyal becerileri geliştirmenin bir yolu olduğunu belirtmektedir. Sınıf içi bu tür sosyal etkileşimler, çocukların konuşma dili becerilerinin gelişimini artırmaktadır (Pound, 2008). Yetişkinler ve akranlarla etkileşimler çocuklara rehber desteği sağlayarak ve yeni bir dil anlayışı sunmaktadır. Vygotsky çocukların bir yetişkinin veya başka bir çocuğun yardımıyla yeni beceriler geliştirdiği yakınsal gelişim bölgesini vurgulamaktadır. Bu, çocukların dil ve sosyal becerilerinin, okul öncesi eğitimde sosyal ortamlarda oyun yoluyla geliştirilebileceği görüşünü desteklemektedir (Pound, 2008).

Hayes (2007), erken çocukluk döneminde eğitim ve destek ilişkisine dair perspektiflerin yer aldığı araştırmada "eğitim" ve "destek" terimleri üzerinde çalışır ve ikisi arasında bir denge olması gerektiğinin önemine dikkat çekmektedir. Hayes (2007) Aistear erken çocukluk eğitiminde öğrenme ve gelişmenin günlük eğitim rutinleri ile çocuk- çocuk, öğretmen-çocuk ilişkilerinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Çocuğun bu iletişim ve

etkileşimler sürecinde kendini geliştirdiğini bu sürecin çocuğu beslediğini düşündüğü süreci "besleyen pedogoji" olarak tanımlamıştır.

Hayes (2007) Aistear eğitiminde öğretmenin besleyici bir pedagojide oynadığı kilit rolü vurgulamaktadır. Sınıfta öğretmen oyun etkileşimlerini, davranışları, keşifleri, konuşmaları ve işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etmektedir. Öğretmen çocukların motivasyon, güven, sebat, kendilerini nasıl gördükleri gibi benlik duyguları ile ilgi ve eğilimlerinin ortaya çıkmasına olanak sağlayan en önemli kaynaktır. Ayrıca öğretmen çocukların iletişim kurma, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Çocukların sözcüklerini ve eylemlerini gözlemler, yansıtır ve yorumlar. Gözlemleri yoluyla gelecekteki öğrenme fırsatlarını planlamaktadır (Department of Education, 2011).

Aistear öğrenme süreci, öğretmen ile çocuk arasındaki karşılıklı bir ilişki aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğrenme sürecini bazen yetişkin, bazen de çocuk yönlendirmektedir. Öğretmen, çocuğun özgünlüğüne saygılı bir anlayışla öğrenmeyi geliştirmektedir. Çocuk kendine güven ve yetkinlik içinde büyüdükçe ve yeni şeyler başardıkça desteğin türü ve miktarı değişmektedir (NCCA, 2009, s.9).

Aistear'a göre çocukların oyun gereksinimlerinin çocuk dostu bir ortamın geliştirilmesiyle karşılanmasını sağlamak, oyun alanlarının kalitesini ve güvenliğini artırmak önemlidir. Oyun oynamayı teşvik etmek, her çocuğun katılımı sağlamak, çekingen çocukları diğer çocukların oyunlarına dahil etmek, serbestçe ulaşılabilir ve erişilebilir, gelişimsel olarak uygun, iyi kaynaklarla donatılmış ortamlar sağlamak, araştırma ve yaratıcılığı desteklemek sınıfta öğretmenin görevleri arasındadır (Centre for Early Childhood Development and Education, 2010)

Aistear oyunu küçük çocukların öğrenmesinin temelini oluşturan kilit bir süreç ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için bir metodoloji olarak görmektedir. Aistear oyun alanlarında öğretmen-çocuk etkileşimli kaliteli öğrenme etkinlikleri, çocukların okuma yazmaya hazırlık, aritmetik, kavram, günlük yaşam beceri, sanat, iyi oluş, olumlu benlik geliştirme, özdüzenleme, esneklik, problem çözme, psikolojik sağlamlık kazanımlarının geliştirilmesine çok önemli bir katkı sağlamaktadır (Department of Education, 2011, s. 48).

Aistear, öğrenmenin her yönünün birbirine bağlı farklı dinamiklerden oluştuğu, küçük çocukların öğrenme ve gelişimlerinin bütünsel yapısını yansıtmaktadır. Kılavuzlar, Aistear'ın ilkelerini ve temalarını çocuklarla çalışırken öğretmene rehberlik ve öğrenme

süreci konusunda destek sunmaktadır (NNCA, 2009). Bu rehber ilkelerdeki iyi uygulamalar örneklerle açıklanmaktadır. Öğretmen rehber kılavuzundaki genel başlık içerikleri şunlardır:

- Ebeveynler ve eğitimciler arasında ortaklıklar kurmak,
- Etkileşimler yoluyla öğrenme ve gelişme,
- Oyun yoluyla öğrenme ve gelişme,
- Değerlendirme yoluyla öğrenme ve gelişmeyi desteklemek (NNCA, 2009).

2.1.7. Aistear Eğitim Programında Değerlendirme

Aistear eğitim programında değerlendirme, çocukların portrelerini öğrenici olarak geliştirmek için bilgilerin toplanması, belgelenmesi, yansıtılması ve kullanılması olarak tanımlamaktadır (Dunphy, 2008).

Biçimlendirici değerlendirme yetişkinlerin, çocukların ne düşündüklerini ve hissettiklerini ne anladıklarını ve yapabileceklerini "görmelerini" sağlamaktadır. Yetişkin, gelecekteki öğrenme deneyimlerini planlamak ve öğrenmeyi çocuklar için ilgi çekici ve başarılı hale getirmek için değerlendirme bilgilerini kullanmaktadır. Değerlendirme çocukların beceri, bilgi ve anlayışlarının yanı sıra eğilimlerini, tutumlarını ve değerlerini geliştirmesine odaklanmalıdır. Değerlendirme günlük faaliyetlerin, görevlerin ve rutinlerin bir parçası olarak gerçekleşmektedir. Değerlendirme, çocukların öğrenme sürecini zenginleştirmekte ve özel desteklerden faydalanabilecek yönlerini belirlemektedir. Yetişkin izleyerek, dinleyerek, kayıtlar alarak (fotoğraf ve video), konuşarak ve çocuklarla empati kurarak değerlendirme sürecini gerçekleştirmektedir. Zamanla, çocuklar da kendi öğrenmelerini değerlendirebilmektedirler (Dunphy, 2008).

Aistear eğitim programı ilgili literatürle birlikte değerlendirildiğinde; programın öğretmen çocuk iletişimi, benlik algısı ve psikolojik iyi oluş ögelerini temel aldığı görülmektedir. Program öğretmen çocuk iletişiminin kalitesi olarak belirtilen besleyici pedogoji içerikleriyle birlikte çocukların pozitif benlik güçlü, bir iyi oluş duygusu ile büyümelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda kuramsal çerçevede öğretmen çocuk ilişkisi, benlik algısı ve psikolojik iyi oluş kavramlarına ilişkin alan yazına yer verilmiştir.

2.2. Psikolojik İyi Oluş

Okul öncesi dönem çocukların gelişimsel temellerinin atıldığı insan yaşamının en kıymetli yılları olmakla birlikte bu zaman dilimi çocuğun yaşamının sosyal duygusal anlamda şekillenmesinde kritik önem taşımaktadır (Erata ve Özbey, 2020). Sosyal duygusal gelişim alanı diğer kazanımlarının yanı sıra özdüzenleme, olumlu ilişkiler kurma, olumlu benlik geliştirme, duyguları etkin bir şekilde ifade etme, zorlayıcı görevlere katılma, olumlu bakış açısı geliştirme, psikolojik iyi oluş ve sağlamlık becerilerini içermektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Gelişimsel araştırmalar, öncelikle bilişsel alan gibi yalnızca belirli becerilerin geliştirilmesine odaklanıldığında, sosyal becerileri geliştirmeyen çocukların psikolojik iyi olma halinden yoksun kalma tehlikesinin ortaya çıktığını göstermektedir (Pianta ve Walsh, 1998; Ungar, 2013). Ancak alan uygulamalarında okul öncesi eğitimde sosyal ve duygusal gelişime daha az dikkat çekildiği, ilkokula hazırlıkta bilişsel kazanımların ön plana çıkarıldığı belirtilmektedir (Shoshani ve Aviv, 2012).

Sosyal duygusal gelişim çeşitli kişilik özelliklerinin geliştirilmesiyle birlikte çocukların sadece olumlu durumlarda değil olumsuz yaşam olaylarıyla karşılaştıklarında da kendilerini yaşam boyu mutlu hissetmelerini sağlayacak kişisel güç olarak ifade edilen psikolojik iyi oluşa odaklanmaktadır. Çocuklarda iyi oluş genel anlamıyla yeni bir okula başlama, anne-baba kaybı, hasta bir ebeveynle büyümek, deprem, salgın, savaş, gibi çeşitli zorluk veya sıkıntı ile başa çıkmak için gereken kişisel güçlerini gösterme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Noble ve McGrath, 2012). Killian (2004) psikolojik iyi oluşu, farklı bağlamlarda yaşayan çocukların şiddetli sıkıntıyla etkin bir şekilde başa çıkabilmelerini ve üstesinden gelmelerini sağlayan "sihir" olarak ifade etmektedir. OMEP (2017) ulusal komitelerine göre, iyi oluşun çocukların sıkıntıdan "kendini toparlama" sağladığı ve çeşitli şekillerde "kişilik" oluşturduğu inancını yansıtmaktadır. Bu inanç şu şekilde açıklanmıştır:

Psikolojik iyi oluş çocukların kendilerini toparlamalarını sağlar

- Farklı koşullara uyum sağlama yeteneği veya kabiliyetidir (olumsuz durumlarla yüzleşmeyi de içerebilir).
- Önemli stres kaynakları karşısında iyi adapte olma ve başarısızlıklardan kurtulma yeteneğidir.
- Ciddi zorluklarla başa çıkabilme ve kendini toparlama ve başarılı olmanın yollarını bulma yeteneğidir.

- Acı verici fiziksel veya zihinsel durumlarla karşı karşıya kalındığında tecrübe edinmeyi sağlayacak zihinsel ve fiziksel güçtür.
- Hatalardan, zorluklardan ve diğer zor durumlardan öğrenme ve gelişme yeteneğidir.
- Bir şey olduktan sonra güçlü olma yeteneğidir.
- Olumsuz deneyimlerden toparlanma veya üstesinden gelme yeteneğidir.
- Çeşitli engellere rağmen ilerleme potansiyelidir. Normal hayata dönmektir.

Psikolojik iyi oluş kişilik oluşturur

- Çocukların olasılıkları görmelerini, tekdüzelikten kurtulmalarını, yaratıcı olmalarını sağlar.
- Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek çocuk olumlu benlik algısına ve yüksek özgüvene sahiptir.
- Çocuk gruplar halinde olmayı öğrenir, başkalarına saygı gösterir ve sırasını bekler.
- Kendi hayatını yönetme ve aktif rol alma konusunda yeteneklidir.
- Kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul eder.
- İlişkileri, yaşam durumlarını, sorunları ve iletişimi daha iyi ele alma ve yönetme yoludur (OMEP, 2017).

Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan iyi oluş çocuğun ilerleyen yaşamına sosyal ve duygusal anlamda kaynaklık etmektedir. Psikolojik iyi oluş bir amaç duygusu, yaşamla ilgili hedefler, eğitimsel hayaller ve parlak bir geleceğe inanmayı içerir. Bu özellikteki bireyler engebeleri kolayca aşarlar, etraflarındaki fırsatları ve kaynakları kullanırlar, kendi hayatlarında ve başka insanların hayatlarında olumlu ve önemli gelişimler sağlar, eğitim fırsatlarını takip eder, ders dışı programlara katılır ailenin, öğretmenin rehberliğini dikkate alır ve akademik başarı azmi içinde olurlar (Werner ve Smith, 2001).

Güçlü bir psikolojik sağlamlık ve iyi oluş geliştiren çocuklar kendilerini sözel olarak etkin bir şekilde ifade etme, özgüven, özsaygı, bilişsel becerileri kullanarak duygusal tepkiler gösterebilme, akıl yürütme, empati, kendilerinin ve diğer çocukların duygu ve davranışlarını izleme ve yönetme, karşılıklı ilişkiler başlatabilme ve sürdürebilme, yaşına

göre karşılaşılan zorlayıcı deneyimlerin üstesinden gelme, tek başına aktiviteler oluşturabilme davranışları gösterirler (Özbey, Erata ve Yavuz, 2022).

Psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek çocukların kişilik özelliklerine bakıldığında çevresine sevgi gösterirler, yaşıtlarından akademik olarak daha çalışkandırlar, sıkıntılı durumlarda kırılganlık göstermezler, arkadaşlarıyla oyun kurabilirler, iş birliği yaparlar, özgüvenleri yüksektir, empati kurabilirler, neşeli ve dostça tavırlar sergilerler, mizahı severler, problem durumlarına çözümler üretir ve pozitif tutum gösterirler (Erata ve Özbey, 2020). Genel olarak, iyi oluş gösteren çocukların beş özelliği vardır bunlar; yüksek amaç duygusu, eleştirel düşünme becerisi, özerklik, problem çözme becerisi ve sosyal yeterliliktir (Erata ve Özbey, 2020).

Ginsburg (2015), iyi oluşun nasıl oluşturulduğunu anlamak için yararlı bir model sunar. "İyi oluşun bileşenleri" olarak tanımladığı model birbiriyle yakından ilişkili ve iç içe geçerek bir "ağ" oluşturur. Bunlar:

Yetkinlik: Durumları etkin bir şekilde ele alma yeteneğidir. "Bunu yapabilirim" şeklinde, gerçek deneyimle edinilmiştir. Çocuklar kendi yargılarına güvenme, sorumlu seçimler yapma ve zor durumlarla yüzleşmelerine izin veren bir dizi beceri geliştirerek yetkinleşir.

Güven: Kişinin kendi yeteneklerine olan sağlam inancıdır ve yetkinliğe dayanır. Ne kadar özel olduklarının söylenmesinden ziyade, çocuklar gerçek durumlarda yetkinliklerini gösterdiklerinde güven kazanırlar. Tutarlı bakım ve destekleyici ilişkiler yoluyla güven duygusuyla büyüyen ve kendi yeterliliklerini deneyimleyip zorluklarla baş edebildiklerine inanan çocuklar zorluklarla mücadele edebileceklerine inanırlar. Yeni şeyleri deneme cesaretine sahip olurlar ve doğru karar verme yeteneklerine güvenirler.

Bağ: Ailesi, arkadaşları, okul ve toplum ile yakın bağı olan çocukların pozitif değerler üreten ve olumsuz alternatifler aramalarını engelleyen sağlam bir güven duygusuna sahip olma olasılığı daha yüksektir. Aile çocuk yaşamının merkezidir ve bu özellikle erken çocukluk döneminde sağlıklı gelişimleri için temel oluşturur. Sosyal ortamlar, eğitim, okul gibi gruplarla olan bağlantılar çocuğun daha geniş bir dünyada aidiyet ve güvenlik hissini artırabilmektedir.

Karakter: Çocukların akıllıca seçimler yapmak ve dünyaya katkıda bulunmak için hazırlıklı olmalarını sağlayacak güçlü bir doğruyu yanlışı ayırma duygusuna ihtiyaçları vardır. Her aile veya toplumun iyi karakter konusunda kendine özgü bir anlayışı vardır ve

karakterli çocuklar güçlü bir benlik ve güven duygusuna sahiptir. Çocuklar güçlü bir karakter geliştirdiğinde, kriz zamanlarında kendi temel değerlerine dönmekte zorlanmazlar.

Katkı: Kişisel katkının önemini anlayan çocuklar onları motive eden bir amaç duygusu kazanır. Sadece dünyayı geliştirmek için adımlar atıp seçimler yapmakla kalmayacak, aynı zamanda yetkinliklerini, karakterlerini ve bağ duygularını da geliştireceklerdir.

Başa Çıkma: Stresle etkili bir şekilde başa çıkmayı öğrenen çocuklar yaşamın zorluklarını aşmak için daha hazır hale gelirler. Geniş ve pozitif bir başa çıkma stratejisi dağarcığına sahip olmak strese karşı olumsuz ve güvensiz tepki verilmesinin de önüne geçer.

Kontrol: Çocuklar kararlarının yaşamlarını etkilediğini ve kararları ile eylemlerinin sonuçlarını kontrol edebileceklerini anladıklarında kontrol sahibi olduklarını öğrenirler. Seçimler yapabileceklerini ve zorluklardan sıyrılmak için harekete geçebileceklerini görürler. Ebeveynler çocuklar yerine tüm kararları verirse, çocuklar insanların yaptıkları seçimler nedeniyle birçok şeyin nasıl olduğunu anlamak yerine, olayların kendi başlarına olduğuna inanabilirler. Karar verme fırsatları reddedildiğinde, çocuklar kontrol duygusundan yoksun kalırlar, kontrolü dışta görmeye başlayarak pasifleşir, karamsarlaşırlar ve hatta depresyona girebilirler. Güçlü iyi oluşa sahip çocuklar kontrol hissine sahip olduklarını bilirler ve fark yaratabileceklerini bilmek yeterliliklerini ve güvenlerini arttırır.

Yüksek özsaygı gibi bireysel özellikler geniş ölçüde iyi oluşu yüksek bireylere atfedilmiş olsa da, iyi oluş diğer faktörlere de bağlıdır ve bir kişinin iyi oluş düzeyinin olaylara göre zamanla değişmesi muhtemeldir. Psikolojik iyi oluşu destekleyen faktörler her insana özgüdür ve iyi oluş düzeyini evrensel olarak etkileyen anahtar faktörlerden biri de kişisel ilişkilerdir. Küçük çocukların iyi oluşu üzerine onlarca yıl süren araştırmalar çocuğun ailesi, bakıcısı veya öğretmenlerinden en az bir yetişkin ile düzenli, özenli, duyarlı ve destekleyici ilişkiye sahip olmasının önemini vurgulamaktadır (Ulusal Çocuk Gelişimi Bilimsel Konseyi, 2016).

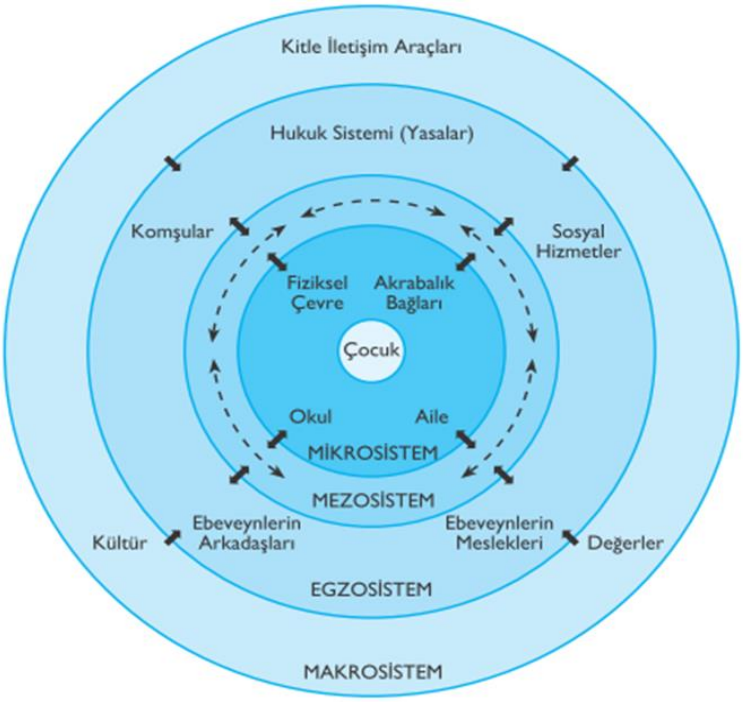
Ungar (2013), psikolojik iyi oluşu dört temel kavramı içeren bir terim olarak tanımlamaktadır: yönünü belirleme, müzakere, kaynaklar (fırsatlar) ve anlam. İyi oluşu geliştirmenin sadece bireylerin özelliklerine, becerilerine ve kapasitelerine odaklanmakla mümkün olmayacağını aynı zamanda bu beceri, kabiliyet ve özelliklerin yön belirleme ve fırsatları değerlendirmede aktif olarak kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Küçük

çocuklar için bunu gerçekleştirmek çocukların yaşadığı sosyo-kültürel koşulların ve çocukluk döneminde kendilerine sunulan özel olanakların değerlendirilmesini gerektirir.

Buna göre, iyi oluş çocuğun kişisel özellikleri ile çeşitli çevresel faktörlerin etkileşimi olarak görülebilir. Psikolojik iyi oluşun gelişimini desteklemek erken çocukluk eğitim ortamlarıyla birlikte, çocukların aileleri ve çevreleri de dahil olmak üzere bu ortamlar arasındaki etkileşimi göz önünde bulundurmayı gerektirir (Luthar ve Brown, 2007; Noble ve McGrath, 2012; Rutter, 2012; Ungar, 2013).

Bronfenbrenner'in çocuk gelişimini anlamada geliştirdiği sosyo-ekolojik yaklaşımı çocukların erken deneyimlerini şekillendiren ve iyi oluş düzeylerini etkileyen çeşitli faktörlere dikkat çekmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Güvenli bir toplum ve sevgi dolu bir ev ortamında yaşayan çocuklar sıkıntı karşısında yüksek düzeyde sağlamlık göstermelerini sağlayacak faktörlere daha fazla erişme imkanına sahiptirler (Bowes, Grace ve Hodge, 2012). Bununla birlikte, çocukların psikolojik olarak iyi olmalarını teşvik etmeye yönelik etkin kullanılan politikaların (örneğin, erken çocukluk ortamlarında oyun temelli yaklaşımların etkin kullanımı gibi) iyi oluşun artırılmasını destekleme olasılığı yüksektir. Şekil 3'de Bronfenbrenner'in sosyo-ekolojik yaklaşımına yer verilmiştir.

Şekil 3. Bronfenbrenner'in sosyo-ekolojik yaklaşımı



Şekil 1'de Bronfenbrenner'ın modeli, iyi oluşu artırmak için etkili çeşitli faktörler ve ortamlar arasındaki etkileşimi açık bir şekilde ifade etmektedir. Bronfenbrenner'in ortaya koyduğu gibi, çocuklar bölgesel ve ulusal çapta doğrudan dahil olmasalar da pek çok programın, okulun, ailenin, çevrenin ve ortamın konusu olmakta ve bunlardan etkilenmektedirler.

Dünyanın neresinde yaşarsa yaşasın çoğu çocuk çocukluğunun belli bir döneminde doğal afetler, çatışma, eşitsizlik gibi bir ölçüde/derecede "risk" ile karşı karşıya kalacaktır. Sağlamlık genellikle çocukların riske maruz kalması ve böyle durumlarda çocuğu olumsuz etkilerden koruyacak iyi oluşun geliştirilmesini sağlayacak faktörlerin geliştirilmesi kapsamında ele alınmaktadır (Rutter, 1985). Koruyucu faktörlerin çocukların yakın çevrelerinde bulunabilecek risk faktörlerinden daha büyük etkiye sahip olması önemlidir (Masten, Gewirtz ve Sapienza 2013). Risk faktörleri hem aile ve toplum hem de erken çocukluk eğitimi ortamlarında mevcuttur. İyi oluş kavramındaki en önemli husus çocuklar riskli durumlarla karşılaştıklarında mücadele etmelerini sağlayacak yeterli ve uygun koruyucu faktörler varsa risklerin olumsuz sonuçlara sebep olmayabileceği gerçeğidir (Rutter, 1985).

2.2.1. Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş Düzeyini Etkileyen Faktörler

Çocuklarda psikolojik iyi oluş düzeyi aile, kişisel özellikler, eğitim programı, okul, (öğretmen, sınıf ortamı) ile bu ortamlar arasıdaki etkileşimden etkilenmektedir (Luthar ve Brown, 2007; Noble ve McGrath, 2012; Rutter, 2012; Ungar, 2013). Dolayısıyla iyi oluş düzeyinin arttırılması ve çocuğun yeterliliğini geliştirmek için çeşitli çevresel faktörler ile çocuk arasındaki etkileşimi anlamak önemlidir.

2.2.1.1. Aile

Psikolojik bakış açısı, iyi oluşu bir sağlık ve esenlik çerçevesi içinde konumlandırır. Çocuğun iyi oluşunda ailenin iletişim ve sevgi bağındaki tutumu, eğitim durumu, sosyo ekonomik durum, çocuk sayısı, çevresel imkanları sunabilme becerisi, eğitim desteği, tutarlı bir disiplin, çalışma şartları, ebeveyn ruh sağlığı, aile içi şiddet, fiziksel duygusal istismar, ebeveyn çatışması, parçalanmış aile gibi etkenler çocukların iyi oluşları üzerinde etkili olabilmektedir. Bir çocuğun sosyal ve duygusal iyi oluşu ile ebeveynlik rolü ve tarzı arasında bir bağlantı kurulmuştur. Örneğin, sıcakkanlı, olumlu tutumlar sergileyen,

çocukları ile daha fazla ilgilenen, kaliteli zaman geçiren ve güçlü bir rehberlik sağlayan ebeveynlerin, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği bildirilmiştir (Cohen, Moffitt, Caspi ve Taylor, 2004).

2.2.1.2. Kişisel Özellikler

Çocukların doğuştan gelen kişilik özellikleri iyi oluş düzeylerini etkilemektedir. Doğası gereği sosyal olmak, ortalama yaştan yüksek IQ'ya sahip olmak, uyumlu bir mizaca sahip olmak, pozitif benlik algısı, kendini düzenleme yeteneği ve yeni durumlara karşı yüksek düzeyde merak, iyi oluşla ilgili biyolojik faktörlerle uyumlu olduğu belirtilmiştir (Capsi, Henry, McGee, Moffitt ve Silva, 1995; Condly, 2006; Werner ve Smith, 2001).

2.2.1.3. Okul

Eğitim kurumları çocukların psikolojik olarak iyi ve güçlü bireyler olarak yetiştirilmesinde önemli bir aracıdır (Keskin, 2015) İyi bir okul ortamı, çocukların öğrenmeyi sevmelerini, özgüven kazanmalarını ve kendilerini ifade etmelerini sağlar. Okullar çocukların günün önemli saatlerinde uzun zaman geçirilen ortamlar olarak çocukları doğrudan gözlemleme ve müdahale etme fırsatı vermektedir. Okullarda çocukların psikolojik iyi oluşlarını geliştirmeye yönelik konulardan olan; sağlıklı bağlanma, girişkenlik, özdüzenleme, yardım talep edebilme, duygu kontrolü, akran desteği, iyimserlik, sosyal problem çözme becerilerine yönelik hazırlanan eğitim programlarının çocukların kişisel gelişimlerini güçlendirdiği belirtilmektedir (Henderson ve Milstein, 2003). Okullarda psikolojik iyi oluşun sağlanmasında riskin azaltılmasını sağlayan belli adımlardan bahsedilmektedir. Bu adımlar bağın artırılması, açık ve tutarlı sınırların belirlenmesi, yaşam becerilerinin öğretilmesi, bakım ve destek sunma, yüksek beklentilerin tanımlanması ve belirlenmesi, öğrenmeye katılım için fırsatların sağlanmasıdır (Henderson ve Milstein, 2003). Okulların çocukların sosyal gelişimine etkililiğinin incelendiği bir araştırmada çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerine büyük etkisinin olduğunu saptanmıştır (Weissberg, Caplan ve Harwood, 1991).

Okulların çocukların psikolojik iyi oluşuna katkıda bulunabilecekleri bazı kriterler eğitim programı, sınıf ortamının kalitesi ile öğretmen çocuk ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Henderson ve Milstein, 2003; Pianta, Hamre ve Allen, 2012).

Eğitim Programı: Çocukların psikolojik iyi oluş düzeyi uygulanmakta olan eğitim programının ve gelişimsel süreçlerin kalitesinin göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Özbey, Erata ve Yavuz, 2022). Eğitim programları yoluyla, çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini destekleyerek, psikolojik iyi oluş düzeyleri artırılabilmektedir. Özellikle, okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklar için hazırlanan eğitim programlarının çocukların sosyal, duygusal ve akademik becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu bildirilmektedir. Bu tür programlar, çocuklara problem çözme, karar verme, duygularını ifade etme ve kontrol etme, empati kurma ve iletişim becerileri gibi çeşitli sosyal becerileri kazandırmaktadır. Ayrıca, bu programlar, çocukların özgüvenlerini artırmaya, stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye ve olumlu düşünme alışkanlıkları edinmelerine yardımcı olmaktadır (Center on the Developing Child, 2015).

İyi oluşun biyolojik ve genetik bileşenleri olsa da, tüm insanlarda geliştirilebilen ve güçlendirilebilen bir insan kapasitesidir. Okul öncesi dönemde psikolojik iyi oluş etkili müdahale programları ile geliştirilebilmektedir. Sosyal duygusal problemlerin büyük bir kısmı sekiz yaşından sonra müdahaleye daha az olumlu sonuç vermektedir (Walker vd., 2004). Çocuklar için daha mutlu olacakları yaşam sonuçları elde etmek için mevcut politikaların ve programların nasıl geliştirilebileceğini incelemek, başa çıkma becerilerini geliştirmek için eğitim programlarını güçlendirmenin gerekli olduğu belirtilmektedir (Center on the Developing Child, 2015).

Okullarda psikolojik iyi oluşu geliştirmeye yönelik uygulanan programlar incelendiğinde sosyal beceri yetersizliği, sorunlarla karşılaştığında dürtüsel tepkiler verme, saldırgan ve zorbaca tavır gösterme gibi gibi olumsuz duygu durumlarının programlara katılım sonrasında sosyal becerileri artması, sosyal davranışta olumsuz yönde değişimlerin önlenmesi, sosyal davranışların iyileşmesi gibi pozitif yönde etkili olduğu görülmüştür (Catalona, Berglund, Ryan, Lonczak ve Hawkins, 2002; Doll, Jones, Osborn, Dooley ve Turner, 2011).

Sınıf ortamı: Psikolojik sağlamlık aynı zamanda hem adaptasyon fizyolojisine hem de gelişimini teşvik eden veya sınırlayan çocuklara sunulan deneyimlere dayanmaktadır. Güvenli ve istikrarlı bir sınıf ortamı, çocuklara davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerini keşfetme ve çevre üzerinde kontrol kazanma fırsatı sunmaktadır (Hyson, 2004). Storer, Cychosz ve Lickuder (1995) okul öncesi sınıflarının psikolojik iyi oluşu teşvik eden beceriler, fırsatlar ve ilişkiler sağlayabileceği belirtilmektedir. Araştırmalar, çocukların

sosyo-duygusal becerilerinin geliştirilmesinin okula bağlanma ve normlara uyma ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Elbertson ve ark., 2009). Ayrıca, katılımı teşvik eden sınıf ortamları öğrenme sırasındaki ilgi ve merakla ilişkilendirilmiştir (Krapp, 1999).

Öğretmen: Öğretmenler, çocukların sağlamlık ve iyi oluş sürecini desteklemede önemli rol oynamaktadır. İyi bir öğretmen, çocukların özgüvenlerini artırabilir, öğrenme motivasyonlarını yükseltebilir ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilir. (Hart, Dixon, Drummond ve McIntyre, 2004; Hattie ve Gan, 2011). Çocuklar öğretmenleri ile olumlu etkileşimler yaşadıklarında, öğrenme etkinliklerine daha fazla katıldıkları gözlenmiştir (Doidge, 2010; Greenfield, 2000). Bunun, ilkokula başarılı geçiş ve okula uyum ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995).

Öğretmenlerin çocukların psikolojik iyi oluşuna katkıda bulunması, çocukların okulda daha mutlu, başarılı ve özgüvenli olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencileriyle empati kurarak, pozitif tutum ve davranışlar sergilemeleri, çocukların güçlü yönlerini desteklemeleri, çocukları öğrenmeye teşvik etmeleri, olumlu geri bildirimler vererek ve stres yönetimi konusunda çocuklara yardımcı olmaları önemlidir (Hart, Dixon, Drummond ve McIntyre, 2004; Hattie ve Gan, 2011).

Henderson ve Milstein'a (1996) göre öğretmenler, çocukların beceri ve enerjilerine katkıda bulunmaları için anlamlı fırsatlar sunarak iyi oluşu geliştirirler. Bu, çocukların seçimler yapmasına, fikirlerini ifade etmesine, problem durumları çözmesine ve başkalarına yardım etmesine izin vermek anlamına gelmektedir. Pek çok araştırma, iyileştirilmiş eğitim çıktılarına yol açan iyi oluşu geliştirmede şefkatli ilişkilerin önemini doğrulamaktadır (Oswald, Johnson ve Howard, 1999). Öğretmenle kurulan sağlıklı bağlanma, sağlıklı güven ilişkisi çocuğun becerilerini ortaya koyabilmesini ve kendini rahatça ifade edebilmesini sağladığı belirtilmektedir (Hattie ve Gan, 2011).

2.3. Öğretmen Çocuk İlişkisi

Çocuklarla öğretmenleri arasındaki bağ, erken çocukluk eğitiminin yararlarını artırmada dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Okul öncesi dönemde başlayan öğretmen çocuk ilişkilerindeki pozitif iklim, sonrasında ilkokula ve diğer eğitim kademelerine geçişte okula ve öğrenmeye yönelik destekleyici bir alt yapı sağlamaktadır.

Çocukların akademik ve sosyal duygusal olarak uzun vadeli başarısı üzerinde önemli etkileri olan öğretmen çocuk etkileşiminde kaliteyi artırmak önem taşımaktadır. Farklı kültürlerde ve dillerde düşük gelirli ailelerden gelen 1498 okul öncesi çağında olan çocukla yapılan araştırma bulgularına göre okul öncesi yıllarda geliştirilen kaliteli öğretmen çocuk iletişiminin akademik, sosyal-duygusal ve yürütücü işlevlerle yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yakın öğretmen çocuk iletişiminin okulu sevme, ileri kelime bilgisi, iletişim becerileri ve olumlu benlik geliştirmeyle yakından ilişkili olduğu saptanmıştır (Ansari, Pianta, Whittaker, Vitiello ve Ruzek, 2022).

Öğretmen çocuk iletişiminin kalitesi öğretmenin her çocuğun ihtiyaçlarına yönelik bireysel farklılıkları kapsayan eğitim ortamı tasarlama, eğitim süreci planlama ve rehberlik becerisi gibi mesleki yetkinliği ile doğrudan ilişkilidir. Okul öncesi öğretmenin teşvik, duygusal destek, güven, sıcak ve rahat bir ortam sunması sınıftaki çocukları öğretmenleriyle ve sınıfın diğer üyeleriyle iletişim geliştirmeye motive etmektedir. Araştırmalar, küçük çocukların öğretmenlerle olumlu etkileşimlerinin, yaşları, cinsiyetleri, ırkları, etnik, dilleri ve gelir düzeyleri ne olursa olsun, dil, biliş ve sosyal-duygusal beceriler dahil olmak üzere gelişimlerinin tüm yönlerini güçlendirdiğini göstermektedir (Burchinal ve ark., 2000; Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn, 2010; Rimm- Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009).

Okul öncesi dönemde kendilerine sevgi, ilgi, sosyal açıdan destekleyici, hassasiyet durumlarına duyarlı, sorularına yanıt veren ailelerine benzer bağlılık duygusu geliştirdikleri kişi çocukların öğretmenleridir (Howes ve Hamilton, 1992). Öğretmen çocuk ilişkileri ve etkileşimleri ile ilgili literatür büyük ölçüde bağlanma teorisi (Bowlby, 1969) ve gelişimsel sistemler teorisi (Bronfenbrenner ve Morris, 1998; Lerner, 1998; Sameroff, 1995) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bowlby (1969) ebeveyn-çocuk ilişkileri hakkındaki teorik kavramlarının rehberliğinde ve bağlanma perspektifinin merkezinde, çocukların güvenlik ve refah duygularını, etkileşime girdikleri yetişkinlerle olan ilişkilerinden elde ettikleri fikridir.

Sınıf bağlamında, öğretmenler aile yerine geçen alternatif bağ kaynağı olarak görülmektedir (Howes, 2000) ve bu yeniden yapılanma, çoğu çocuğun ebeveynleriyle olan ilişkisi kadar özel ve kalıcı olmasa da olumlu bir öğretmen-çocuk iletişimi güvenlik ve destek duyguları yaratmaktadır (Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001; Pianta, 1999). Çocuklar için okulda öğretmenleriyle kurdukları bu güvenli bağ, onları risk almaya,

sınıf ortamıyla aktif olarak ilgilenmeye ve keşfetmeye teşvik etmekte, böylece öğrenme ve gelişimlerini desteklemektedir (Sroufe, 1988; Verschueren ve Koomen, 2012). Buna karşılık, öğretmenleriyle zayıf bir ilişki geliştiren çocuklarda güvensizlik ve stres duyguları ortaya çıkarak daha az akademik gelişim ve daha az sosyal duygusal iyi oluş görülmektedir (Pianta, 1999).

Gelişimsel sistemler teorisi öğretmen-çocuk ilişkilerini çoklu dinamik sistemler içerisinde ele almaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 1998; Lerner, 1998; Sameroff, 1995). Gelişimsel sistemler teorisi, çocukların öğrenme ve gelişimini şekillendirmede sınıf ortamının ilişkisel yönlerini anlamak için bütünleşik bir bakış açısı sağlamaktadır. Bireysel öğrenmelerin, olumlu ilişkilerin gelişimini destekleyebilecek veya engelleyebilecek bu daha geniş bağlamın bir parçası olduğunu göstermektedir (Myers ve Pianta, 2008). Bu nedenle, sınıf etkileşim kalitesinin dinamiklerini ve sonuçlarını daha iyi anlamak için, çoklu faktörlerin çoklu bağlamlardaki sürekli etkileşimlerini dikkate almak gerekmektedir (Pianta, 1999; Sroufe, 2005).

2.3.1. Öğretmen Çocuk İlişkisinde Çatışma ve Yakınlaşma

Çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin kalitesi, yakınlaşma düzeyine bağlı olarak aynı sınıfta yer alan çocuklar arasında bile farklılık gösterebilmektedir. Bazı öğretmenler sınıfta sorun çıkarmayan sempatik tavırlar sergileyen kendilerini yakın hissettikleri yakın ve çatışmasız iletişim geliştirdikleri çocuklara daha fazla destek ve ilgi gösterebilmektedir. Öğretmenin sınıf içerisinde dengeli ve objektif olmayan bu tutumu sınıfın geneli için okula hazırbulunuşluk, okula karşı tutum ve uyumlarını olumsuz etkileyebilmekte çocukların eğitimden uzaklaşma ve arkadaşlarıyla etkileşimlerinin azalmasına neden olabilmektedir (Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001; Howes ve Matheson, 1992; Howes, Matheson ve Hamilton, 1994; Lynch ve Cicchetti, 1992; Pianta ve Nimetz, 1991; Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995).

Sınıf etkileşimlerinin kalitesine ilişkin alan yazın, bir bütün olarak bir sınıfta çocukların yaşadığı ortalama destek seviyesine odaklanırken, öğretmen-çocuk ilişkileri bireysel deneyimleri dikkate almaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkileri tipik olarak iki boyuttan oluşmaktadır: yakınlık ve çatışma. Yakınlık, öğretmen ve çocuk arasındaki yüksek sıcaklık düzeyini, pozitif etkiyi ve ulaşılabilirliği temsil etmektedir (Pianta, 1999; Pianta ve ark.,

1995) oysa çatışma olumsuzluğu ve uyum eksikliğini temsil etmektedir (Ladd ve Burgess, 2001).

Öğretmenler, yakın ve çatışmasız bir ilişki içinde oldukları çocuklara daha fazla destek ve ilgi sağlamaktadırlar (Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001). Öğretmenlerin çocuklara olumlu öğretim ve davranışsal destekler sunmaları; çocukların olumlu benlik algısı geliştirmekle birlikte sosyal-davranışsal beceriler, öz düzenleme becerileri, bilişsel beceriler ve başa çıkma becerilerini de geliştirdiği belirtilmektedir (Cadima, Verschueren, Leal ve Guedes, 2016; Howes ve Hamilton, 1993; Pianta, 1997; Rudasill ve ark., 2006; Silva ve ark., 2011). Bu olumlu ilişkiler, çocukların duygusal olarak güvende ve kendinden emin oldukları bir bağlam sağlamakta ve bu da onları sınıf kaynaklarını ve öğrenme ortamını aktif olarak keşfetmeye teşvik etmektedir (Pianta, 1999).

Çatışma ile dolu düşük kaliteli bir ilişki, öğretmenlerin hayal kırıklığına uğramasına ve öğretmenlerin destekleyici bir öğrenme ortamı sağlama yeteneklerini engellemesine neden olabilmektedir. Çocukların öfkesel tepkilere yol açan yanlış davranışları, öğretmenleri öğretim hedeflerinden uzaklaştırmakta ve bunun yerine disipline odaklanmalarına neden olabilmektedir. Bu durum, çocukların uyum ve katılımı için daha büyük zorluklara yol açmaktadır (Pianta ve ark., 1995) ve çocukların okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Silva ve ark., 2011).

Yapılan çalışmalar öğretmen-çocuk ilişkilerinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin çocukların sınıf deneyimlerini şekillendirdiği öğrenme ve gelişimleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Hamre ve Pianta, 2001; Pianta ve Stuhlman, 2004; Spilt, Hughes, Wu ve Kwok, 2012). Öğretmenleriyle sıcak ve yakın bir ilişkisi olan çocukların daha güçlü akademik test puanları ve sosyal-davranışsal sonuçlar gösterdiği saptanmıştır (Hamre ve Pianta, 2001; McCormick, O'Connor, Cappella ve McClowry, 2013; O'Connor, Dearing ve Collins, 2011; Pianta, 1999). Öğretmenleriyle negatif ilişkisi olan çatışma gösteren çocukların ise daha az gelişimsel ilerleme gösterdikleri saptanmıştır (Baker, Grant ve Morlock, 2008; Howes, 2000; Pianta ve Nimetz, 1991). Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, (2011) tarafından çocukların öğretmene ve okula bağlılığı ile akademik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen metanaliz çalışmasında 99 araştırma incelenmiştir. Çalışma sonucunda, 61 araştırmada akademik başarı ile öğretmene ve okula bağlılık arasında pozitif, 28 çalışmada ise negatif ilişki tespit edilmiştir.

Bireysel olarak çocuklarla olumlu ilişkiler kuran öğretmenlerin, sınıftaki tüm çocuklar için daha destekleyici bir sınıf ortamı sağlama olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Hamre ve Pianta, 2007; Pianta ve ark., 1995). İyi organize edilmiş sınıf ortamı tüm çocukların ilgi alanları, gelişimsel ihtiyaçları gibi ihtiyaca dönük olduğunda öğretmen bir yerde çocukları kendi ilgi alanları içinde değerlendirerek yakınlaşma fırsatı bulmaktadır (Pianta ve ark., 2008).

Sınıfların kalitesini, çocukların öğrenmesini ve gelişimini tutarlı faydalar sağlayacak şekilde artırmak için kilit hedef, çocuklar ve öğretmenleri arasında yakın ve olumlu bir ilişkiyi teşvik etmektir (Pianta ve ark., 2008). Öğretmenlere öğretim uygulamalarını değiştirmek için bireysel sınıf bağlamları ve deneyimleri dahilinde bilgi, beceri ve destek sağlanmalıdır. Okul liderleri, tüm öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için öğretmenlere ek eğitim ve destekler düşünmeli, hatta belki de öğretmenlere, daha çatışmalı ilişkilere sahip oldukları çocuklarla etkili ilişkiler kurmaları için arabuluculuk yapmalıdır (Pianta, Hamre ve Allen, 2012; Williford, Wolcott, Whittaker ve LoCasale-Crouch, 2015).

2.3.2. Öğretmen Çocuk İlişkisinin Kalitesinde Öğretmene İlişkin Özellikler

Öğretmen-çocuk iletişiminin kalitesini öğretmenin bilgisi, yaşamsal deneyimleri, mesleki yetkinliği, kişisel kabiliyeti, iletişim becerileri gibi pek çok faktör etkilemektedir. Başarılı öğretmenlerin ortak özelliği, farklı eğitim stratejileri denemeleri ve yeniliklere açık olmaları, öğretim ortamlarını ve eğitim süreçlerini farklı strateji ve fikirlere göre düzenlemeleri, çocuk ve ebeveyn iletişiminde etkin olmalarından kaynaklanmaktadır (Kottler ve Zehm, 2005). Öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin çocuklarla iletişimlerinde çatışmalı yada yakın ilişki geliştirmelerinde etkili olduğu bu nedenle özyeterliliğin öğretmen çocuk ilişkilerinde belirleyici olduğu belirtilmektedir (Demirkaya, 2018). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin artmasıyla birlikte çocuklarla iletişim kalitesinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Kıldan, 2011; Zhang ve Nurmi, 2012).

Öğretmenlerin sosyal duygusal olarak iyi olma düzeyleri çocuklarla etkileşimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Hamre ve Pianta (2004) yapmış oldukları araştırmada sosyal duygusal iyi oluş düzeyleri düşük öğretmenlerin çocuklarla olumsuz iletişim kurarak çatışmalı bir iletişim geliştirdiklerini ancak sınıfta bir başka yetişkin olmasının bu olumsuz etkileşimi hafiflettiğini saptamışlardır.

İletişim becerilerine sahip olmak, öğretmenler için oldukça önemlidir (Fernandes, 2014), çünkü eğitim her şekilde bir iletişim sürecidir (Seghedin, 2012). Literatürde pozitif ilişkilerin öğretmen ve çocuk arasındaki hassas etkileşimlere, özellikle de sözlü etkileşimlere dayandığı belirtilmektedir (Gable, 2002; Gruber, 2007; Harms, Clifford ve Cryer, 1998). Çocuklarla olumlu ilişkiler kurmak için okul öncesi öğretmenlerinin yeterli iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Jonsson ve Williams, 2013; Tepeli ve Arı, 2011).

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin önemli bir kesiminin çocukla iletişim becerisiden ve bilgisinden yoksun olduğunu, çocukların sorularını cevaplamada bazı zorluklar yaşadıklarını göstermektedir (Gjems, 2010; Jonsson ve Williams, 2013; Soulis, 2009).

Bir okul öncesi öğretmeni etkili bir iletişim için açık uçlu sorular sorma, doğru dilbilgisi kullanma (Beaty, 2008) her çocuğu isimiyle çağırma, önceki deneyimlerinden yola çıkarak düşüncelerini ifade etmeye davet gibi iletişimi geliştirici yöntemler kullanmalıdır (Kaltman, 2006). Etkili bir öğretmen-çocuk iletişimi, iletişimsel dil, dinleme, empati, mesaj ve sözsüz iletişim gibi bazı beceriler gerektirmektedir (Dökmen, 2008 Erbay ve ark., 2012). Öğretmenler çocuklara duyarlı bir şekilde yanıt vererek, onlarla duygusal olarak destekleyici bir şekilde etkileşime girerek ve samimi bir dikkatle dinleyerek ve iletişim kurarak olumlu ilişkileri besleyebilirler (Driscoll ve Pianta, 2010). Rubin, Mart'in, Bruning ve Powers (1993) ve Kaltman (2006) 'a göre, öğretmen çocukların dürüst duygularını reddetmek yerine anlamada empatik olmalıdır. Örneğin, bir çocuk annesini özlediğini söylediğinde, bu duyguları görmezden gelmek yerine, öğretmen ona bunun farkında olduğunu ve annesinin de onu özlediğini söylemeli ve çocuğa kendisinin ve annesinin okuldan sonra buluşacağına dair güvence vermelidir.

Okul öncesi çağda çocuklar geçmişlerini ve hayali deneyimlerini paylaşmayı severler (Santrock, 2014). Göz ardı edilme ve dinlenilmeme konusunda çok hassas oldukları için yetişkinler onları aktif olarak dinlemeli ve çocuğa olan ilgilerini göstermelidir. Öğretmenin çocukları aktif ve hevesle dinlemesi, okul öncesi öğretmenleri için etkili iletişim becerilerinin bir diğer önemli bölümünü oluşturmaktadır (Beaty, 2008). Başını sallamak, gülümsemek ve eğilmek gibi kabullenme reaksiyonları olarak adlandırılan bazı vücut hareketleri sizi duyduğum ve anladığım anlamına gelmektedir (Yavuzer, 2014). Etkili dinleme kullanımı, çocuğun iç dünyasını ve duygularını ifade etmesini sağlamaktadır.

Önemli olma ve iyi anlaşılma hissi, çocuğa özgüven vermekte ve kendine saygı davranışını geliştirmektedir (Mone, 2013).

İletişim sırasında çocuklarla göz hizasına inmek ve göz teması kurmak, öğretmenin çocukları aktif olarak dinlediğini göstermektedir (Beaty, 2008; Kaltman, 2006). Öğretmen konuşurken çocuğun sözünü kesmeden onu dinlemeli ve etkili dinlemeyi gerçekleştirmek için çocuğun konuşmasının bitmesini ve cevap vermesini beklemelidir. Öğretmen çocukların iletişim kurma girişimlerini kabul ettiğinde, çocukları hevesle dinlediğinde, her çocukla ayrı ayrı sohbet ettiğinde, çocuklar iletişimi başlatmak ve sürdürmek için daha cesaretli olabilirler (Beaty, 2008).

Öğretmen çocuk iletişimi denildiğinde öncelikle akla sözlü iletişim gelse de sözsüz iletişim kaynakları da çocuklara mesaj iletmenin bir başka yoludur. Kaltman (2006) 'a göre, sözsüz iletişim sürecinde, bir çocuk jestler ve ses tonu yoluyla birçok şeyi ifade eder ve anlar. Bu nedenle iletişim, küçük çocukların eğitimi ve gelişiminden sorumlu yetişkinler için konuşmaktan çok daha fazlasını ifade eder (Beaty, 2008). Çocukların yaşlarına bakılmaksızın dokunma ve sözsüz iletişimde çok hassas oldukları belirtilmektedir. Göz kırpmanın, el sıkışmanın, omuza dokunmanın, başını sallamanın ve özellikle samimi bir gülümsemenin onları motive edebileceği ifade edilmektedir (Kaltman, 2006).

2.3.3. Öğretmen Çocuk İlişkisinin Kalitesinde Çocuğa Ait Özellikler

Sosyal becerileri gelişmiş ve girişken mizaca sahip çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla yakın iletişim geliştirdikleri belirtilmektedir (Ladd, Buhs ve Seid, 2000). Zayıf özdüzenleme becerisi, olumsuz benlik algısı, davranış problemleri çocuğa ait olumsuz sosyal duygusal gelişimsel özelliklerdir. Olumsuz sosyal duygusal gelişim gösteren çocuklar, akranları ve öğretmenleriyle çatışmaya dayanan ilişki geliştirme eğilimindedirler (Ladd, Buhs ve Seid, 2000; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson ve Reiser, 2008). Literatür incelendiğinde çocuklarda görülen davranış problemlerinin öğretmen çocuk ilişkisinde çatışma oranını artırdığı yönünde bulgular mevcuttur (Ladd ve Burgess, 1999).

Mizacın, öğretmen-çocuk ilişkisi kalitesinin yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Hamre ve Pianta, 2001; Ladd, Birch ve Buhs, 1999). Saldırganlık ve çekingenlik gibi antisosyal davranışlar sergileyen çocuklar, genellikle öğretmenleriyle olumsuz ilişkilere sahiptir.

Çocukların okuldaki antisosyal davranışları, yüksek çatışma ve düşük yakınlık içeren öğretmen-çocuk ilişkileriyle ilişkilendirilmiştir (Ladd ve ark., 1999). Kendine güvenen ve olumlu duygulara sahip olduğu gözlemlenen girişken mizaçlı çocuklar, daha az uyumlu ve sınıf içi kötü davranış sergiledikleri gözlemlenen çocuklara göre öğretmenler tarafından daha olumlu olarak tanımlanmaktadır (Saft ve Pianta, 2001).

Araştırmacılar ayrıca dil yeteneğinin yakın öğretmen-çocuk ilişkilerinin bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Kesitsel bir çalışmada, Justice ve ark., (2008), okul öncesi çocukların sahip oldukları dil becerilerinin öğretmen-çocuk yakınlığını pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Bir başka araştırmada Rudasill ve ark. (2006) dil gelişimi olarak zayıf ancak cesareti yüksek çocukların öğretmenleriyle çatışmalı bir iletişim geliştirdiklerini saptamışlardır. Öğretmenlerle daha sofistike ve genişletilmiş konuşmalar yapmak için iyi alıcı dil becerilerine ihtiyaç vardır, bu durum yakın ve sevgi dolu bir ilişkinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. ABD'de yapılan uzunlamasına araştırmalar, okul öncesi yıllarda ve ilköğretim yıllarında yakınlık ve alıcı dil arasındaki gelişimsel bağlantı için pozitif destek sağladığını saptanmıştır. (Burchinal ve ark., 2002; Peisner-Feinberg ve ark., 2001).

2.4. Benlik Algısı

2.4.1. Benlik Kavramı ve Tanımları

Erikson, benliği, kişiliğin güçlü ve bağımsız bir parçası olarak tanımlamıştır. Erikson'a göre benliğin ilk görevi bir kimlik duygusu yaratmak ve sürdürmektir (Burger, 2006). Freud, benliği, bireyi benzersiz bir şekilde betimleyen kişisel, özel bir şey olarak tanımlamaktadır. Sembolik etkileşimcilik yaklaşımına göre, insanlar arasındaki etkileşim benlikten kaynaklanmaktadır (Vaughan ve Hogg, 2007). Kişinin kendi eğilimlerini, düşüncelerini, tercihlerini, alışkanlıklarını, hobilerini, becerilerini ve zayıf yönlerini bilmesidir (Cüceloğlu, 1991). Carl Rogers'a göre, benlik kavramı, benlik saygısının bileşenlerinden biri olduğu kapsayıcı bir yapıdır (McLeod, 2008).

Benlik kavramı fiziksel, duygusal, sosyal, ruhsal ve diğer yönler açısından kim olduğumuz hakkında sahip olduğumuz kapsamlı bir fikirdir. Epstein'a (1991) göre, hayatta karşılaştığımız olaylar, deneyimler yoluyla benliğimizde titreşimler yaratır. Bu titreşimler, davranışlarımızı şekillendiren motivasyonlar gibidir. Yaşam deneyimimiz, bu titreşimler

aracılığıyla davranışlarımızı şekillendirir. Titreşimler, davranışı tatmin edici durumlarda gerçekleşmesi için motive eder, ancak tatmin edici olmayan durumlarda davranışı sona erdirir. Bireyler hayatta başardıkları ya da başaramadıklarından yola çıkarak kendilerine olumlu ve olumsuz özellikler atfederler ve buna göre benlik algısı oluşmaktadır (Berg ve Snyder, 2010).

Kaplan (2006), benlik algısının bazı deneyimler sonucunda oluştuğunu ve bireylerin benlikle ilgili yapılarda öncül oluşturduğunu belirtmiştir. Bu yapılar öz biliş, öz değerlendirme, öz duygular ve kendini geliştirici/koruyucu tepkilerden oluşmaktadır. Başka bir deyişle, benlik kuramı, benlikle ilgili yapılar üzerinde önemli bir rol oynamakta, ayrıca bu yolla yaşamın farklı alanlarında duygu ve davranışları şekillendirmektedir. Kaplan (2006) bu dört yapıyı "kendine gönderme yapan yapılar" olarak adlandırmaktadır.

Epstein (1973), benlik algısını kişinin başkaları tarafından değerlendirilmesinin sonucu, kişinin kendisinin farkında olması olarak tanımlamaktadır. Snyder (1989) benlik kavramının, kişinin birçok farklı durum karşısında kendisi için yarattığı düşüncelerin temsili olduğunu belirtmiştir. Kişi yaşamı boyunca karşılaştığı durumlar karşısında kendi çıkarımlarını yaparak bir benlik temsili oluşturmaktadır. Benlik kavramının temsilleri farklı olaylarda farklılık gösterebilmektedir (Snyder, 1989). Benlik kavramının farklı alanlardaki kendi kendini yöneten resimlerden oluştuğunu, benlik teorisinin ise bu resimlerin kompozisyonu olduğunu, erken yaşlarda inşa edildiğini ve yaşam boyu değişmediği ifade edilmiştir (Berg ve Snyder, 2010).

2.4.2. Erken Çocukluk Döneminde Benlik Kavramının Gelişimi

Benlik kavramı, çocukların kendileri hakkındaki düşüncelerini ve duygularını içermektedir. Çocuklar, kendi duygu ve düşüncelerini tanıma yeteneği ile doğmazlar ve benlik kavramlarının gelişimini şekillendirmek ebeveyn, bakıcı, diğer yetişkinler ve bulunduğu sosyal ortamlardaki erken ilişkilerine ve deneyimlerine bağlıdır. Çocukların, düşünceleri ve duyguları olan ayrı insanlar olarak kendilerinin farkına varmaları, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmalarında ve kendi yeteneklerine yönelik özgüvenlerini geliştirmelerinde çok önemlidir (Miller, 2008) .

Mancilla (2012)'a göre erken çocukluk döneminde benlik algısı gelişimi süreci üç genel aşamayı kapsamaktadır. Bunlar:

İlk aşama (doğum öncesi-2 yaş): Bu aşamada, çocuklar kendilerini yalnızca fiziksel olarak algılarlar ve dünya hakkında çok az bilgiye sahiptirler. Bu dönemde, çocuklar kendilerini anne ve babalarından ayrı bir varlık olarak algılamaya başlarlar. İlk aşamaya ait çocukların benlik gelişimi sürecine aşağıda yer verilmiştir:

- Bebeklerin olumlu bir benlik duygusu geliştirmek için tutarlı, sevgi dolu ilişkilere ihtiyacı vardır.
- Bebekler, doğuştan gelen benlik algılarıyla uyumlu tercihler oluştururlar.
- Yeni yürümeye başlayan çocuklar, yumuşak ama kesin sınırlarla kendilerini güvende hissederler.
- İki yaşında, dil becerisi gelişir ve küçük çocuklar "ben" duygusuna sahiptir.

İkinci aşama (2-6 yaş): Bu aşamada çocuklar kendilerini daha çok duygusal olarak tanımaya başlarlar. Kendilerini tanımaları, duygularını anlamaları ve ifade etmeleri için önemli bir dönemdir. Bu dönemde, çocuklar aynı zamanda başkalarının duygularını da anlamaya başlarlar ve empati kurmayı öğrenirler. İkinci aşamaya ait çocukların benlik gelişimi sürecine aşağıda yer verilmiştir:

- Üç ve dört yaş civarı kendilerini ayrı ve benzersiz bireyler olarak görmeye başlarlar.
- Kendi imajları hakkında kuralcı veya yargılayıcı olmaktan ziyade tanımlayıcı olma eğilimindedirler.
- Çocukların yetişkinlere olan bağımlılığında azalma görülür. Çocuklar bağımsız davranışlar geliştirirler ve ne yapabileceklerini keşfetmeye merak duyarlar.

Üçüncü aşama (6 yaş ve sonrası): Bu aşamada çocuklar kimliklerini daha net bir şekilde belirlemeye başlarlar ve kendilerini diğer insanlarla karşılaştırmaya başlarlar. Bu aşamada, arkadaşlık ilişkileri ve okuldaki başarıları gibi sosyal faktörler, çocukların benlik algısını etkiler. Üçüncü aşamaya ait çocukların benlik gelişimi sürecine aşağıda yer verilmiştir:

- "Ben" aşamasından, daha büyük grubun ihtiyaç ve çıkarlarının daha fazla farkında oldukları "biz" aşamasına geçerler.
- Çocuklar isteklerini, ihtiyaçlarını ve duygularını sözel olarak ifade edebilirler.

- Çocuklar kendilerini grup bağlamında tanınmaya yardımcı olması için daha da gelişmiş bir dil kullanabilirler (Miller ve ark., 2013).

Bir kişinin kendilik algısı olarak tanımlanan benlik kavramı (Marsh ve Shavelson, 1985) , akademik, sosyal ve duygusal gelişimin en önemli yordayıcılarından biri olduğuna inanıldığı için çocukların yaşamında esastır (Marsh, Ellis ve Craven, 2002). Anaokulundan oyun odaklı bir ortamdan ilkokulda örgün öğrenmeye başarılı bir geçiş için bir çocuğun benliğine yönelik farkındalık geliştirmesi önemli olarak görülmektedir (Neuenschwander, Röthlisberger ve Roebers, 2011; Polat ve Akşin, 2015).

Çocukların benlik kavramının iç yapısını netleştirmeye çalışan araştırmalar, belirli yönlerin erken çocukluk döneminde kademeli olarak farklılaştığını öne sürmektedir (Byrne ve Shavelson, 1996; Ehm, Lindberg ve Hasselhorn, 2014; Marsh, Craven ve Debus, 1991, 1998; Marsh ve diğerleri, 2002; Marsh ve Hocevar, 1985). Eder ve Mangelsdorf (1997) teorik ve deneysel çalışmaları sonucunda benliğin yaşamın ilk iki yılında ortaya çıktığını belirtmektedirler.

Harter ve Pike (1984) Okul öncesi çocuklarla yapmış olduğu çalışmada farklılaşmanın yalnızca daha genel düzeydeki ayrımlarla sınırlı olduğunu, anaokulunun sonunda ve örgün eğitimin başlangıcında çocuklarda benlik kavramının belirli yönlerinin ortaya çıktığını bulmuşlardır. Literatürde okul öncesi dönemde benlik algısına yönelik bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Byrne ve Shavelson, 1996; Ehm, Lindberg ve Hasselhorn, 2014; Marsh, Craven ve Debus, 1991, 1998; Marsh, Ellis ve Craven, 2002; Marsh ve Hocevar, 1985).

Ravid ve Sullivan-Temple'a (1992) göre benlik kavramı doğumla birlikte varolan bir anlayış değil, bebeğin doğumundan sonra oluşmuş ve orta çocukluktan önce tamamlanmıştır. Ferrer ve Fugate (2005), bir çocuğun benlik kavramının, yetişkinlerin tepkilerine tepki olarak doğumdan itibaren gelişmeye başladığını belirtmişlerdir. Bracken, Bunch, Keith ve Keith (2000), benlik kavramının yaşamın ilk yıllarında ebeveyn, bakıcı ve öğretmen etkileşimi ile ortaya çıktığını ileri sürmüşlerdir. Ebeveynler, birincil bakıcılar ve öğretmenler dokunarak ve göz teması kurarak sıcak ve şefkatli etkileşimlerde bulunurlar ve bu çocukla olumlu bir duygusal bağ kurulmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla ebeveynler, bakıcılar ve öğretmenler bu olumlu duygusal bağ aracılığıyla sağlıklı benlik gelişimini desteklemektedir.

Bireyler kendi beden imajlarını çocuklukta oluşturmaya başlarlar. Bir çocuk için ilk beden imajı bir başkasının bedeninin imajıdır (Harter, 2015). Berkem (1988)'e göre çocuklar, nesnelerin dünyada kendiliğinden var olduğunu fark etmeye başladıkları zaman, yaşamlarının en erken altıncı ayında, öz ayrımcılığı edinmektedirler.

Çocuklar okula başladıklarında ise daha farklı bir benlik kavramına yol açan, kendilik algılarını etkileyen yeni beceriler ve yetenekler kazanırlar (Harter, 2015). Marsh ve ark. (2002) okul öncesi çocukların, erken okullaşma bağlamında benlik algılarının olumlu yönde geliştiğine dair kanıtlar sunmaktadır. Çocuklara güvenli bir ortamda soru sorma, oyun oynama ve çevreyi keşfetme fırsatı verildiğinde çocukların sağlıklı benlik kavramının gelişimi devam etmektedir. Keşif sırasında çocuklara destek olan evde ebeveynler, okulda öğretmenler çocukların benlik kavramının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır (Harter, 2015) .

Berkem (1999)'e göre benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle ilgili deneyimlerini algılamasına bağlıdır. Bazı deneyimlerin algılanmasında diğer insanların birey hakkındaki görüşleri önemlidir. Buna göre kişi, önem verdiği kişilerin tutumlarını önemser ve değer verdiği davranışları gerçekleştirmeye ve değer vermediği davranışlardan kaçınmaya çalışır. Kendini geliştirme, çocuklukta dilin edinilmesi ve çocuğun oyun sırasında başkalarının rolüne bürünmesi (canlandırması) ile başlamaktadır (Berkem, 1999).

Çocukluk ve ergenlik öncesi, bir insanın gelişiminde kritik aşamalardır. Özellikle ergenlik öncesi dönem, meydana gelen önemli bedensel, beyinsel, cinsel, duygusal ve sosyal değişimler nedeniyle çok önemli bir aşamadır (Mancilla, 2012). Çocukların yaşları büyüdükçe benlik kavramında ortaya çıkan farklılaşma gerçeği ve başarı ile sürekli artan bağlantı, çocukların güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamaktadır (Berkem, 1999).

2.4.3. Benlik Kavramının Boyutları

Pozitif psikoloji yaklaşımı içerisinde çocukların benlik algısına yönelik olarak öz-saygı ve öz-yeterlilik kavramları üzerinde durulmuştur. Çocukların psikolojik sağlamlıkları ve yaşamsal iyi oluşları için öz-saygı, öz-yeterlilik ve zorlu yaşamsal deneyimler sonrasında adaptif savunma mekanizmalarının önemine vurgu yapılmıştır (Carr, 2016).

Çocuklarda öz-saygı ve öz-yeterliliğin desteklenerek pozitif benlik algısı geliştirebilmek için Carr (2016) beceri eğitimi, bilişsel terapi, çevresel değişim, özsaygıyı geliştiren geçişlerin önemine vurgu yapılmaktadır.

Öz-Saygı çocukların iyi oluşları üzerinde oldukça önemlidir. Öz-saygı çocuğun kendisine karşı olan sevgi düzeyi olarak ifade edilmektedir (Halter, Walters ve Whitesell, 1998). Öz-saygı düzeyi yüksek olan çocukların sorunlarla başa çıkabildiği, yaşamsal zorluklardan yılmadığı, motivasyon seviyesinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Baumeister, 1997). Öz-saygı düzeyi düşük çocukların ise ciddi yaşamsal sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu sorunlardan bazıları yeme bozuklukları, saldırgan davranışlar, madde kullanımı, mutsuz evlilikler, sosyal uyumsuzluklardır (Peker, 2015).

Özyeterlilik kavramı bireylerin özel yaşantısına etkisi ve mesleki alanlardaki başarı düzeyinde kriter olması sebebiyle araştırmalarda sıklıkla ele alınmaktadır. Özyeterlilik bireylerin yaşamını etkileyen olayları ya da durumları kontrol etme yeteneğine olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1989). Hysong ve Quinones (1997) yapmış oldukları araştırmada öz-yeterliliğin iş performansıyla ilişkili olduğunu saptamışlardır. Özyeterlilik düzeyi yüksek insanlar zorlu problem durumlarına çözüm üretirler, kendilerine güvenirler. Özyeterlilik düzeyi yüksek bireylerin mesleki görevleri iyi düzeyde yerine getirme motivasyonu ve başarısı yüksektir. Öz-yeterlilik düzeyi düşük bireyler zorlu durumlardan kaçınma, düşük mesleki motivasyon, kolay vazgeçme eğilimindedirler (Bandura, 2004). Bandura (2007) öz-yeterliliğin; sosyal ikna, dolaylı ve kişisel deneyim, duygusal ve fiziksel durum olmak üzere dört temele dayalı olarak geliştirilebileceğinden bahsetmiştir. Öz-yeterlilik düzeyi yüksek bireylerin psikolojik olarak sağlam oldukları, bağışıklık sistemlerinin güçlü olduğu, stresli durumlara adaptif stratejiler ürettikleri, yaşamlarında başarılı oldukları belirtilmektedir (Carl, 2016; Maddux, 2009).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Aistear Programı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Neylon (2011) İrlanda'da okul öncesi eğitimin uygulaması ve pedagoji analizlerinin yapıldığı çalışmada, sistemde uygulanmış ve uygulanmakta olan eğitim programlarından Montessori, Regio Emilia ve Aistear eğitim programlarının ortam kaliteleri açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sürecinde verilerin elde edilmesinde erken çocukluk dönemi çevresel derecelendirme ölçeklerinden ECERS ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda oyunu temel alan Aistear programının ECERS / R / E ile uyumlu

olduğu, çocukların bireysel ve grup öğrenme gereksinimlerinin dikkate alındığı ilişkisel pedagoji puanları da oldukça iyi olduğu ortaya konulmuştur.

Woods, Mannion ve Garrity (2022) Aistear programının uygulanması sürecinin değerlendirilmesine yönelik yapmış oldukları araştırmada çeşitli okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada Aistear programının uygulanmasına ve okul öncesi öğretmenlerin mevcut müfredatı günlük eğitim rutinlerine nasıl uyarladıklarına odaklanılmıştır. Araştırmaya İrlanda'nın kuzeydoğu bölgesinde yaşları 3-6 arasındaki çocuklarla çalışan 13 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 5 hafta süren görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Elde edilen veriler 5 tema altında toplanarak analiz edilmiştir. Bu temalar müfredat, sosyal gelişim, iletişim, bütünsel gelişim ve Aistear programının uygulanmasıdır. Araştırma sonucunda Aistear'ın çocuklarda benlik algısı, özdenetim, iyi oluş, psikolojik sağlamlık gibi sosyal becerileri geliştirdiği, çocuk liderliğindeki eğitim ortamlarında oynamanın çocuklarda çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk sosyal etkileşimini artırdığı bu etkileşimin neticesinde dil becerilerini geliştirdiği ayrıca bilişsel becerilere katkı sağladığı saptanmıştır.

Fazal (2019) Okul Öncesi Öğretmenlerinin (EYT'Ier) İrlanda'daki Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi (ECCE) ortamlarında Erken Çocukluk Müfredatı Çerçevesi olan Aistear ile olan ilişkisini araştırmayı amaçlandığı çalışmada EYT'Ierin küçük çocuklarla çalışırken Aistear'ı nasıl uyguladığına dair bakış açıları keşfedilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya İrlanda'da Tusla Web sitesinde kayıtlı öğretmen listesinden rastgele altı katılımcı seçilmiştir. Seçilen altı öğretmenle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kaydına alınmış ve yazılı bir belgeye dönüştürülmüştür. Takip soruları kullanılarak açık uçlu ve kapalı uçlu on soru sorulmuştur. Ortaya çıkan örüntülerden toplanan veriler tematik analiz kullanılarak, kod ve kategori listesi geliştirilerek analiz edilmiştir. Ortaya çıkan bu örüntüler benzerlik, sıklık ve sıra ile kodlanmış ve sonuçta 3 tema ortaya çıkmıştır; bunlar Aistear programı, oyun ve öğretmenin rolüdür. Araştırma sonucunda toplanan veriler ve ortaya çıkan temalar, çerçevenin yararları ile oyunun çocukların öğrenme ve gelişimindeki değerini vurgulama konusunda literatürle uyumludur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu Aistear'ın çocukların ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için yararlı bir rehber olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Aistear'ın başarılı bir şekilde

uygulanmasının, çocukların bütünsel gelişimine katkı sağladığı saptanmıştır. Çocuklar açısından olumlu sonuçlarının yüksek olmasına rağmen Aistear'ın uygulanmasına yönelik öğretmenlerin bir kısmı çocuklar hakkında bilgi toplamak ve kaydetmek için gözlem yapma, değerlendirme ve planlama için yeterli zamanları olmadığını bu sürecin zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Healy (2021) Aistear eğitim programının okul öncesi sınıflarda uygulanması sürecine ilişkin yapmış olduğu çalışmaya İrlanda'da görev yapan 54 öğretmen katılmıştır. Pandemi koşulları sebebiyle örneklem grubu sınırlı tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 50' si kadın 4' ü erkektir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 45 maddelik ölçekle nicel yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu Aistear eğitimini sınıflarında haftada 5 gün 1 saate yakın uyguladığını, uyguladıkça Aistear'ı daha değerli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu Aistear'ın tüm ülkede zorunlu hale gelmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı Aistear'ın uygulamaya yönelik hazırlık ve kurulum sürecinin uzun sürdüğü ve zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Aistear'ın çocuklara yönelik kazanımları boyutunda ise çocukların sosyal etkileşimler yoluyla öğrenmelerini yapılandırdığını bu sebeple Aistear oyun alanlarının sosyal etkileşimin artmasındaki önemine vurgu yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı Aistear'ın kapsayıcı olduğunu, işbirlikli öğrenmeyi teşvik ettiğini, sosyal duygusal becerilerden; dayanıklılık, iyi oluş, olumlu benlik geliştirme, özdenetim, girişkenlik davranışlarını geliştirdiğini sosyal becerilerle birlikte dil gelişimine olumlu katkılarının olduğunu, sınıf içi iletişimi, öğretmen-çocuk yakınlaşmasını olumlu yönde geliştirdiğini belirtmişlerdir. Eğitim süreci sonunda duygusal olarak zayıf çocukların güçlendiği ve farklı ilgi alanlarının buluşmasına ortak bir zemin hazırladığı belirtilmiştir.

Gray ve Ryan (2016) yapmış oldukları çalışmada İrlanda görev yapmakta olan Aistear öğretmenlerinin uygulamaya yönelik deneyimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma desende planlanlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda 6 öğretmenle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmacı gözlemine yer verilmiştir. Nicel boyutunda ise dağıtılan 244 anketten 104'üne geri dönüş sağlanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin oyun algılarına ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun oyun etkinliklerine değer verdiğini (%78, n=81), gelecekteki öğrenmelerin temellerini attığına (%94, n=98) ve çocukların

öğreniminin oyun merkezinde gerçekleştiğine inandığını (%99, n) göstermektedir. Benzer şekilde, oyunun uyarıcı olması, iyi organize edilmiş bir ortamda yer alması (%91, n = 98) ve kapsamlı bir şekilde hazırlanması (87, n = 91) gerektiği konusunda güçlü bir fikir birliği vardır. Ayrıca sınıflarda daha önce uygulanan programda sıklıkla kullanılan çocuk eğitim kitap seti çalışmasının yararsız bulunduğu, çocukları uzun süre masada tuttuğu, Aistear öncesi oyuna çok az zaman ayrılırken Aistear programıyla birlikte oyunun önemini artırdığını belirtilmiştir. Görüşme kayıtlarında; çocukların kendilerine ayırdıkları tek zamanın Aistear oyun saati olduğu ve Aistear'ın çocuklara seçim hakkı verdiği ifade edilmiştir. Arastırmacı gözlemine göre çocukların dil ve iletişim becerilerinin geliştiği kaydedilmiştir ayrıca sınıf içi işbirliğini teşvik ettiği, çocukların oyun oynarken öğretmenlerine ve arkadaşlarına fikirlerini özgürce ifade ettikleri gözlenmiştir.

Woods, Mannion ve Garrity (2022) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi ve bebek sınıflarında anaokulu ve kreş öğretmenleri (EYE'ler) ve ilkokul anasınıfı öğretmenleri (PST) tarafından Aistear uygulamasını keşfetmeyi amaçlayan yerel bir araştırma projesinin bulgularını paylaşmaktadır. Nitel bir vaka çalışması tasarımına dayanan bu araştırma, öncelikle İrlanda'nın kuzey doğu bölgesinde bulunan ve üç ile altı yaş arasındaki çocuklarla çalışan eğitimcilere odaklanılmıştır. Çalışma, Aistear'ın uygulanmasını ve eğitimcilerin mevcut müfredatlarını ve günlük rutinlerini nasıl uyguladıklarını incelemiştir. Araştırmaya Altı EYE ve yedi PST dahil olmak üzere on üç eğitimci katılmıştır. Toplanan veriler, beş ana tema aracılığıyla tematik olarak analiz edilmiştir. Bu temalar acil müfredat, sosyal gelişim, iletişim, bütünsel gelişim ve Aistear'ın uygulanmasıdır. Araştırma sonucunda, çocuk liderliğindeki bir ortamda çocukların oyun oynamalarının çocukların sosyal gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve bütünsel gelişim üzerindeki eşsiz faydaları olduğu katılımcılar tarafından bildirilmiştir.

Fallon (2015)'un yapmış olduğu araştırmada İrlanda' da görev yapan Aistear uygulayıcısı öğretmenlerin oyuna yönelik bakış açılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma İrlanda'nın üç farklı sosyo ekonomik ve kültürel özellik gösteren bölgesinde görev yapan 48 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyabilmek için nitel desende tasarlanmıştır. Araştırma verileri odak grup görüşmeleri, sistematik kayıtlar ve araştırmacı gözlem notları aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler toplanırken video ve ses kayıtlarından yararlanılmıştır. Odak grupları 6 ile 12 arasında değişen sayılarda öğretmen gruplarından oluşturulmuştur. Araştırmada odak grup görüşmelerinden elde edilen odak

bulgular gruplandırılmış ve tablolaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler oyunu pedagojik olarak uygun ve faydalı bulmalarına karşın uygulamaya yönelik bazı kaygılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar çocukların serbest oyunu esnasında kontrolün kaybedilmesi, sınıf alanlarının oyuna elverişli olmama durumu, yöneticilerin oyuna destek olup olmama durumu, oyun alanlarını hazırlamanın zorluğu gibi mesleki yetkinlik ve çevresel kaynaklı zorluklardır. Öğretmenlerin alan uygulamalarında oyuna yönelik gözlemlerine ilişkin bulgular; Aistear oyun alanlarının farklı yaş gruplarındaki çocuklar için bütünleştirici rol oynadığı, dil becerilerini geliştirdiği, evde teknolojiye fazladan maruz kalan çocuklar için sosyal becerileri geliştirmeye olanak tanıdığı, evde olumsuz durumlar yaşayan çocuklar için terapi niteliği taşıdığı olumlu benlik gelişimlerini desteklediği, çocukları eğlendirdiği, çocuklarda iyi oluş düzeyini artırdığı, öğrenme güçlüğü yaşayan, sıkılan çocuklar için sıkılmadan daha kolay öğrenme fırsatı sağladığı, riskler nedeniyle evde oynamasına izin verilmeyen çocukların cesaret-girişkenlik becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Towler ve Ridgway (2015) yapmış oldukları araştırmada Gardner'ın teorisini, Aistear'da yer alan fikirler aracılığıyla erken öğrenme ve gelişim üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları Aistear programının çocuklarda dil, mantıksal matematik zekâ, müzikal zekâ, mekânsal görsel zekâ, kişilerarası zeka, bedensel kinestetik zeka ve natüralist doğa zekasını desteklediğine dair kuramsal kanıtlar sunmaktadır. Çoklu zekâ kuramıyla birebir örtüşen Aistear programın yaygınlaşmasının çocukların yararına olduğu belirtilmiştir.

Cwidak (2012) yapmış olduğu nitel çalışmada, müze ziyaretlerinin öğrenmeye etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aistear kazanımlarının temel alınarak planlanan müze gezilerine yönelik öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların keşfetmek, deneyimlemek, dokunmak, etkileşim, yeni kelime kazanımı, sosyalleşme, insanlara saygı duyma, esenlik, psikolojik ve fiziksel iyi oluş, kimlik ve aidiyet geliştirme, sözlü ve sözsüz iletişim, alıcı ve ifade edici dil becerisi, olumlu tutum geliştirme, refah gibi kazanımlar elde ettikleri ortaya konulmuştur. Araştırmanın geziye yönelik zorluklarla ilgili bulgularında ise çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanması, mali ihtiyaçlar gibi konulara yer verilmiştir.

2.5.2. Psikolojik İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar

Zhao ve Gibson (2022)'un yapmış oldukları çalışmada okul öncesi dönem çocukların akran oyunlarının psikolojik iyi oluşun koruyucu etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 3 yaş grubu 1676 çocuktan oluşmaktadır. Bir popülasyon kohortu (N = 1676) üzerinde boylamsal yapısal eşitlik modelleme çalışması yürütülmüştür. Araştırmada (SDQ) Güçlü Yönler ve Zorluklar Anketi alt ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada 3 yaş mizacına dayalı olarak ruh sağlığı sorunları açısından yüksek risk taşıyan tüm popülasyonlar ve iki alt grup için etkileri modellenmiştir. Araştırmanın demografik değişkenleri mizaç, ebeveynlerle oyun ve kardeş sayısıdır. Araştırmada davranış sorunları ve hiperaktivite gibi yüksek tepkisel grup için 3 yaşında geliştirilen akranlarla oyun kurabilme becerisinin, 7 yaşına gelindiğinde hiperaktivite riskinin daha düşük olabileceği öngörülmüştür. Araştırma sonucu, erken dönem akran oyununun daha sonraki zihinsel sağlık sorunlarına karşı koruyucu bir faktör olabileceği hipotezini destekleyen kanıtlar sunmaktadır. Birlikte ele alındığında sonuçlar, erken dönem akran oyununun daha sonraki zihinsel sağlık sorunlarına karşı koruyucu bir faktör olabileceği hipotezini desteklemektedir.

Erol (2022)'un yapmış olduğu araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık bağı kurma süreçlerinin incelenmesi amacıyla geliştirilen eğitim programının arkadaşlık, akran ilişkileri ve psikolojik iyi oluşa etkisine bakılmıştır. Araştırmada, karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu gömülü teori deseni ile nicel boyutu ise öntest, sontest, kontrol ve plasebo gruplu yarı deneysel desen ile desenlenmiştir. Araştırmanın nitel katılımcılarını 15 ilkokul 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın nicel çalışma grubunu ise İstanbul'un Esenler ilçesinde bir kamu ilkokuluna devam eden, deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan toplam 94 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın yapılandırılmasında nitel veriler sonucu ortaya çıkan teorik yapı ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı temel alınmış, arkadaşlık bağı eğitim programı hazırlanmıştır. Deney grubu öğrencilerine arkadaşlık bağı eğitim programı, plasebo grubu öğrencilerine iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri ile etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise milli eğitim müfredatına devam etmiş herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada nitel veriler gözlem formları ve görüşme formları ile, nicel veriler ise arkadaşlığın anlamı ölçeği, psikolojik iyi oluş ölçeği, akran ilişkileri ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen nitel

verilerin analizinde, sürekli karşılaştırmalı analiz ve içerik analizi teknikleri, nicel verilerin analizinde ilişkisiz ve ilişkili örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularına göre; ilkokul öğrencilerine göre arkadaşlık bağı kurmada değer ve becerilerin etkili olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca nicel bulgulara göre, arkadaşlığın anlamı, psikolojik iyi oluş ve akran ilişkileri puan ortalamalarının, deney grubunda bulunan öğrencilerin hem plasebo hem de kontrol grubunda bulanan öğrencilere göre, plasebo grubunda bulunan öğrencilerin ise kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak akran ilişkileri ölçeği *birliktelik* alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı da belirlenmiştir. Bu doğrultuda arkadaşlık bağı eğitim programının öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini, akran ilişkilerini ve psikolojik iyi oluşlarını olumlu etkilemiştir.

Cömert ve Özbey (2021)'in araştırmalarında Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağlamlık Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Tokat ilinde anasınıflarına devam eden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 48-72 aylık 21 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmek amacıyla "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" kullanılmıştır. Program öncesinde yapılan analizler sonucunda aralarında anlamlı farklılık olmayan ve puanları birbirine yakın olan biri kontrol iki deney olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak son hali verilen bütünleştirilmiş 30 etkinlikten oluşan, "Psikolojik Sağlamlık Programı'' uygulanmıştır. Psikolojik sağlamlık programı iki deney grubuna da uygulanmıştır. 2. deney grubunda psikolojik sağlamlık programına Türk müziği eserleri de entegre edilmiştir. Kontrol grubunda ise sadece Milli Eğitim Bakanlığı Müfredatı uygulanmıştır. Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağlamlık Programı haftada 5 gün ve 4 hafta süreyle uygulanmıştır. Uygulanan program sonucuna göre, her iki deney grubunun lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte Müzikli Deney Grubu ile Müziksiz Deney Grubu'nun son test puanları arasındaki farkın Müzikli Deney Grubu lehine olduğu saptanmıştır.

Tam, Li, Benotsch ve Lin (2020) yapmış oldukları çalışmada, Çin'de kırsaldan kente göçen göçmen çocukların depresyon semptomlarını azaltmak ve koruyucu faktörleri (örneğin

kişisel varlıklar, sosyal kaynaklar, kültürel uyum, öz yeterlilik, olumsuzlukları yorumlama ve benlik saygısı) iyileştirmek için tasarlanan esnekliğe dayalı bir müdahale programının pilot denemesinin ön etkililiğini değerlendirilmiştir. Katılımcılar Pekin'deki iki göçmen okulundan 285 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Bir okul müdahale grubu *(n* =127) olarak ve diğeri kontrol grubu (n =158) olarak atanmıştır. Veriler, başlangıçta ve müdahale sonrasında yüzde 96,8'lik bir takip oranıyla toplanmıştır. Çok değişkenli analizler, müdahale grubunda kontrol grubuna göre sosyal kaynaklarda, kültürel uyum öz-yeterliliğinde ve sıkıntıya karşı olumlu anlam ifade etmede önemli ölçüde daha büyük artışlar bulunmuştur. Müdahale grubunda, daha sık taşınan göçmen çocuklar daha az hareketlilik deneyimine sahip olanlara göre benlik algılarında daha yüksek bir artış görülmüştür. Bulgulara göre dayanıklılığa dayalı müdahalenin Çin'deki göçmen çocuklar arasında dayanıklılığı artırmada etkili olabileceğini düşünülmektedir.

Atan (2020)'ın yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocukların psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Beş Faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ), 30 maddelik kısaltılmış formu yapılandırılan Ego Durumları Ölçeği, Sosyal Duygusal iyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ve güvenirlik-geçerlik çalışması bu araştırma kapsamında yapılıp geliştirilen 5/6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 1. çalışma grubu, 5/6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Modeli'ni geliştirip test etmek ve bu model temelinde geliştirilen 5/6 yaş çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri 1226 kişi ile doğrulayıcı faktör analizi ise 616 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 2. çalışma grubu ise araştırmanın ilgili alt problemlerine yanıt aramak amacıyla oluşturulmuş ve korelasyon, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeyinin çocuklarda toplam psikolojik iyi oluş düzeyini yordamaktadır. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre ise dışa dönüklük, özdisiplin kişilik tipleri ve öğretmen psikolojik iyi oluş düzeyinin anlamlı birer yordayıcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca baba dışa dönüklük kişilik tipi ve anne koruyucu ebeveyn ego durumu negatif, baba

koruyucu ebeveyn ego durumu ve öğretmen psikolojik iyi oluş düzeyi pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olmuştur.

Elfrink, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer ve Clarke (2017) yapmış oldukları araştırmanın amacı Hollanda'daki ilkokullarda olumlu bir okul iklimi yaratmaya ve çocukların iyi oluşunu desteklemeye yönelik bir okul yaklaşımı olan Pozitif Eğitim Programının (PEP) süreç ve etki değerlendirmesini rapor etmektir. Programı pilot olarak uygulayan iki okul kapsamında bir süreç ve etki değerlendirmesi yapılmıştır. Anketler ve mülakatlar kullanılarak yapılan değerlendirme, PEP'in uygulanmasını, katılımcıların temel bileşenlerle ilgili deneyimlerini ve PEP'in program etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bulgular, PEP'e yönelik büyük ölçüde olumlu tutumları ortaya koymaktadır. Personel ve ebeveynler, PEP'in temel bileşenleri konusunda olumlu bildirimlerde bulunmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar, PEP'in çocukların kendilerinin bildirdiği iyi oluşu ve sorunlu davranışları, öğretmenlerin çocukların güçlü yönlerine ilişkin farkındalığı ve genel okul iklimi üzerindeki olumlu etkisi hakkında ön kanıtlar sağlamıştır.

Özdemir, Beceren ve Zembat (2016)'ın yapmış oldukları çalışmanın amacı the Strong Start Social Emotional Learning Program'ın okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu beş yaş grubundaki 20 deney grubu, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ek olarak oniki hafta süreyle haftada bir kez the Strong Start Social Emotional Learning Program'ı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okullarında uygulanan okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çocukların Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Mann Whitney U-Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Friedman Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların duygusal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın beş yaş çocuklarının duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duygusal becerilerini etkilediği ifade edilmiştir.

Sikorska ve Paluch (2015) araştırma, orta çocuklukta psikolojik iyi oluş ve sağlamlık geliştirme yollarıyla ilgili Cesur Çocuk (Brave Children) pilot programının katkılarının

ortaya konulması amacıyla yürütülmüştür. Program, her biri yaklaşık olarak 6 ay süren, 60 dk' lık 13 oturumu içermektedir. Sınıflar, 5 ila 5 yaş 11 aylık okul öncesi çocuklar için tasarlanmıştır. Odak noktaları, öz-farkındalık ve başkalarının farkındalığı, özdenetim, özeylem, sosyal beceriler, problem çözme becerileri, stres ve olumsuz duygularla başa çıkma gibi yeterlilikleri geliştirmektir. Program, çocukların bireysel kaynaklarına yansıyan dayanıklılıklarındaki artışı ölçerek değerlendirilmiştir (programdan önce ve sonra değerlendirildi). Araştırma, 62 çocuktan oluşan bir eğitim müdahale grubunu (üç farklı anaokulundan) ve 59 çocuktan (diğer üç anaokulundan) oluşan bir kontrol grubunu içermektedir. Tüm çocukların ebeveynlerinden ve okul öncesi branşındaki 6 öğretmenden gözlemsel veriler elde edilmiştir. Programın değerlendirilmesinin bir parçası olarak elde edilen sonuçlar, eğitimsel müdahale grubundaki dayanıklılık göstergelerinde önemli bir değişiklik ve iyileşme olduğunu göstermektedir. İnsiyatif, özdenetim ve toplam koruma faktörleri ile ilgili yetkinliklerde artış gözlenmiştir. Aynı zamanda müdahale grubunda davranışsal kaygılarda da azalma saptanmıştır.

Clarke, Bunting ve Barry (2014) yapmış oldukları çalışmada dezavantajlı ilkokullardaki çocuklar için Zippy's Friends programının kısa ve uzun vadeli etkisinin değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 6-7 yaş grubu 766 çocuktan oluşmaktadır. Öğretmenler "Duygusal Okuryazarlık Kontrol" Listesini kullanarak duygusal okuryazarlık sonuçlarını ve "Güçlü Yönler ve Zorluklar" anketini kullanarak duygusal ve davranışsal durumları değerlendirmiştir. Zippy's Friends programının uygulanması sonucunda özdüzenleme, iyi oluş, başa çıkma becerileri ve sosyal beceriler üzerinde pozitif etki görülmüştür.

Hallam (2009) yapmış olduğu çalışmada ilkokulda sosyal duygusal olarak çocukları geliştirmeyi amaçlayan SEAL programını Birleşik Krallıkta 25 yerel yönetimde pilot olarak uygulanmıştır. Pilot programın değerlendirilmesinde toplanan veriler, 172 okuldaki Temel Aşama (KS)1 ve KS2 çocukları için müdahale öncesi ve sonrası anketleri, 29 okulda öğretmenler, öğretim görevlileri, müdürler, okul personeli ve velileri ile yapılan anketleri ve görüşmeleri içermektedir. Araştırma bulgularına göre 13 okulda öğrenci ve okul personelinin %90'ı programın genel olarak başarılı olduğunu kabul etmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin %87'si ve öğretim dışı personelin %96'sı programın çocukların duygusal iyi oluşunu geliştirdiğini kabul ederken, öğretmenlerin %82'si öğrencilerin öfke gibi duyguları kontrol etme becerilerini artırdığını

kabul etmiştir. Öğretmenlerin %48'i zorbalığı azalttığını belirtirken, bu oran öğretim dışı personelin görüşüne göre %74'e yükselmiştir; bu açıdan sınıf davranışına kıyasla oyun alanında daha büyük bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Mülakat verileri uygulanan programın, personelin öğretmenin sosyal ve duygusal yönlerine ilişkin anlayışını artırdığını ve öğrencilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu, bunun da davranışlarını değiştirdiğini, öğrencilerle etkileşimlerine olan güvenlerini artırdığını ve onları okulda pozitif davranışa yaklaşmaya yönlendirdiğini göstermektedir.

2.5.3. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ile İlgili Araştırmalar

Peisner-Feinberg vd., (2001) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerle çocuklar arasındaki yakın ilişkilerin, okul öncesinden ikinci sınıfa kadar 5 yıllık bir süre boyunca gözlemlenen sınıf uygulamalarında çocukların alıcı dil becerilerinde önemli düzeyde artışlar olduğu bulunmuştur. Ancak alıcı dil gelişimindeki etki çocukların yaşları büyüdükçe ilkokul düzeyinde giderek azalmıştır.

Gürşimşek vd., (2008) yaptıkları araştırmada, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bu iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Daha yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip öğretmenler daha üst düzey iletişim becerilerine sahip olduğu saptanmıştır.

Soulis (2009) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiş ve "etkili bir öğretmenin özellikleri nasıl olmalıdır?" sorusu sorulmuştur. Görüşme sorusuna öğretmenler; öğretmenin çocuklara bağlılık duyması, mesleki yeteneğe sahip olması, sorumluluk sahibi olması, öğretimde yetkin olması ve mükemmel bir mizaca sahip olması gerektiğini söylemişlerdir. Bununla birlikte, kişilik ve etkili iletişim becerilerinin en az önemli özellikler olduğunu belirtmişlerdir.

Roorda, Koomen, Spilt ve Oort (2011) tarafından çocukların öğretmene ve okula bağlılığı ile akademik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen metanaliz çalışmasında 99 araştırma incelenmiştir. Çalışma sonucunda; 61 araştırmada akademik başarı ile öğretmene ve okula bağlılık arasında pozitif, 28 çalışmada ise negatif ilişki tespit edilmiştir.

Yılmaz (2011) okul öncesi öğretmenlerinin iletişim ve problem çözme becerileri ile empatik eğilimlerini araştırmıştır. Sonuçlar, iletişim becerilerinin okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme ve empatik eğilimleri ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Kıldan (2011) yaptığı araştırmada öğretmen-çocuk ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya Kastamonu ilinde farklı branşlardaki (Okul Öncesi, Sınıf, Türkçe, Sosyal, Sanat, Matematik ve Fen bilgisi) 276 öğretmen ve bu okullardaki 1104 çocuk (552 kız, 552 erkek) katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bazı mesleki özellikleri dikkate alındığında, öğretmen-çocuk ilişkilerini iki farklı değişkenin (deneyim yılı-branş) etkilediği, sadece çocukların bazı özellikleri dikkate alındığında, öğretmen-çocuk ilişkilerini üç farklı değişkenin (sınıf, cinsiyet, okul öncesi eğitim görme) etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin ve çocukların özellikleri birlikte ele alındığında ise öğretmen-çocuk ilişkilerini dört farklı değişkenin (öğretmenlerin deneyim yılı, öğretmenlerin branşı, çocukların okul öncesi eğitim görmeleri ve çocukların cinsiyeti) etkilediği bulunmuştur. Sonuç olarak çocukların ve öğretmenlerin çeşitli özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkilerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Altunbaş (2012)'ın sınıf öğretmenliği branşı adayları ile yaptıkları araştırmada ise öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerileri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, iletişim becerileri daha yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Ertürk (2013) araştırma 48-72 aylık çocukların öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin ve iletişimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların öz düzenleme becerileri ile dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu puanlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Usta (2014) araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-60 aylık çocukların anneleri ve öğretmenleriyle olan ilişkileri ile davranış problemleri arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklarda içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri arttıkça anne ve öğretmenleri ile ilişkilerinde çatışmanın arttığı ve yakınlığın azaldığı bulunmuştur. Çocukların anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişki türlerinin çatışma ve yakınlık boyutlarında paralellik gösterdiği de bulgular arasındadır. Çocukların anneleri ile ilişkilerinin annenin çalışıp çalışmama durumu ile

ilişki göstermediği bulunurken, anne-çocuk ilişkisinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin ise, öğretmenin mesleki tecrübesine ve öğretmenin öğrenim durumuna göre farklılaştığı araştırmanın bulguları arasındadır.

Spilt, Koomen ve Harrison (2015) Avusturalya'da öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık ilişkisinin incelendiği boylamsal çalışmada araştırmanın çalışma grubunu ebeveynler, öğretmenler ve 4/5, 6/7, 8/9 yaşlarını kapsayan süreçteki okul öncesi dönemden ilkokul dönemine kadar eğitim alan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen-çocuk iletişimindeki yakınlığın akran etkileşimine kalitesi, çocuklar üzerindeki değişiklikler ve etkileri üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda yakın öğretmen-çocuk etkileşimin alıcı dil becerileri üzerine geliştirici etkisi olduğu gözlenmiş aynı zamanda dil becerisi iyi olan çocukların öğretmenleriyle iletişimlerinin dil becerisi iyi olmayan çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Cabell ve ark., (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen-çocuk diyaloglarının okul öncesi çocukların kelime dağarcığı gelişimine katkıları incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmen-çocuk konuşmalarının kalitesi ve sıklığı ile okul öncesi çocukların kelime dağarcığı gelişimi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Dereli (2016) öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerinin yordanması amacıyla yaptıkları çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminin 4-5 yaş grubu 167 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre *öğretmen-çocuk ilişkileri* alt boyutları ile *sosyal yetkinlik ve davranışları, sosyal problem çözme becerileri* alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Göktaş ve Ogelman (2019) yaptıkları araştırmada öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada, örneklem grubu 5-6 yaşlarında 133 çocuk ve tamamı kadın 7 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri; 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen-öğrenci ilişkisinin okula uyum düzeyleri üzerinde etkili olduğu fakat öğretmenlere bağımlılık düzeylerinin okula uyum üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 5-6 yaş öğrencilerinin okula uyum düzeyini öğretmen-öğrenci arasındaki uzlaşma ve yakınlık düzeylerinin etkilediği bulunmuştur.

Atış-Akyol, Ata Doğan ve Durmuşoğlu (2021) yapmış oldukları çalışmada öğretmen-çocuk ilişkisi ile okul öncesi öğretmeninin iletişim becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 112 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi, arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.5.4. Benlik Algısı ile İlgili Araştırmalar

Aydın (2023) yapmış olduğu araştırma, okul öncesi eğitim alan çocukların Farkındalık (Mindfulness) eğitim programının benlik algısı, duygusal zekâ, yönetici işlev düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırma türlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest, sontest, kalıcılık testi ve kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Burdur ilinde iki farklı bağımsız anaokuluna devam eden 5 yaşında 35 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Anaokulları biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verileri Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Sullivan Duygusal Zekâ Ölçeği, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu), Öğretmen Görüşme Formu ve Araştırmacı Gözlem Notları kullanılmıştır. "Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı" 8 hafta boyunca haftada 3 gün olmak üzere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; FarkAndalık (Mindfulness) Eğitim Programının çocukların duygusal zekâ, 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.

Sır (2022) araştırma, Benlik Saygısı Geliştirme Programı'nın ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve akran mağduriyetine etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Ön test, son test deseninde tasarlanmış randomize kontrollü bir çalışmadır. Konya ilinin Karatay ilçesinde altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 66 akran zorbalığı mağduru öğrenci (müdahale:33, kontrol:33) ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere haftada bir olacak şekilde sekiz hafta boyunca “Benlik Saygısı Geliştirme Programı” uygulanmışır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise rutin eğitim-öğretim programına devam etmiştir. Yapılan istatistiksel analizlere göre Benlik Saygısı Geliştirme Programı uygulanan ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığını azaltmıştır). Ayrıca akran zorbalığının tüm alt boyutlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Samur (2020) çalışmada Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların akademik benlik saygıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma örneklemini Doğu Anadolu bölgesinin orta ölçekli bir ilinin ana okulunda eğitim alan toplam 63 okul öncesi çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntemin, sıralı açıklayıcı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin akademik benlik saygısını belirlemek amacıyla tek gruplu öntest sontest deseni oluşturulmuştur. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında "Akademik Benlik Saygısı" ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Yarı yapılandırılmış görüşme formu" ve "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formu" kullanılmıştır. Uygulama sürecinde 6 hafta boyunca öğrencilere Montessori yaklaşım temelli STEM etkinlikleri verilmiştir. Araştırma bulgularına göre; akademik benlik saygısı ölçeği öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık gösterdiği ve akademik benlik saygılarının geliştiği saptanmıştır. Gelişim gözlem formundan elde edilen verilere göre etkinliklerin okul öncesi öğrencilerinin; motor gelişimi, bilişsel gelişimi, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi ve özbakım becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşme formuna göre okul öncesi öğrencilerinin psikomotor becerilerinin geliştiği, öğrencilerin daha dengeli ve koordineli hareketlerde bulundukları, istenilen malzemeyi istenilen özellikte ve nitelikte kullanabildikleri, dikkatlerini toplayarak daha önceki bilgileri hatırlayabildikleri, akranları ile olan iletişimlerinin geliştiği ve problem çözme becerilerinin arttığı belirtilmiştir.

Evirgen ve Gözün Kahraman (2018) yapmış oldukları araştırmada 5 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanmış olan araştırmanın çalışma grubunu Karabük il merkezinde okul öncesi eğitim alan 5 yaş grubu 140 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçeği (POBKÖ)”ve

“Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği (TOBAH) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çocukların bağlanma düzeyleri ve benlik algıları arasında r=0,182 olan pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çocukların sosyal benlik algıları ile bağlanma düzeyleri arasında r=0,223 olan pozitif yönlü çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$).

Dang (2014) kötü muamele gören ve evsiz yaşları 14 ile 21 arasında değişen 150 evsiz gençle yürütülen kesitsel araştırmada gençler arasındaki psikolojik iyi oluşun belirleyicileri olarak sosyal bağlılık ve benlik gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bağlılık değişkeni olarak aile ve okul bağlantıları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre yüksek sosyal bağlılık ve benlik saygısı geliştiren çocukların yüksek iyi oluşa sahip olduğu daha düşük seviyelerde psikolojik sıkıntı yaşadığı bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada Aistear Eğitim Programı kapsamı ve felsefesi doğrultusunda hazırlanan eğitim programının okul öncesi eğitim alan çocukların benlik algıları ve iyi oluşları ile öğretmen-çocuk ilişki durumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırmanın modeli ve deseni, çalışma grubu veri toplama araçları, veri toplama süreci, eğitim programının hazırlanması ve uygulanması, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Araştırmada "Aistear Eğitim Programı"nın okul öncesi eğitim alan çocukların benlik algısı ve iyi oluş düzeyleri ile öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinin incelenmek; ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmeninin görüşlerini belirlemek, araştırmacının gözlemlerini ortaya koymak amacıyla nicel ve nitel verilerden yararlanılmıştır.

Araştırmada problem durumuna yönelik genel bir anlayış sağlayan nicel verilerle derinlemesine ipuçları vererek bilgi sağlayan nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı "Karma Desen Yöntemi" kullanılmıştır. Karma desen yönteminde, nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmekte ve bulguların birbirini destekleyip desteklemediğine bakılmaktadır (Hacıömeroğlu, 2016).

Karma yöntem desende birincil desen olarak nicel deneysel desen ele alınmakta ve ikincil bileşen olarak nitel veriler eklenmektedir. Bu desendeki amaç; niceliksel ölçüm sonuçlarına araştırmaya katılan katılımcıların bulundukları ortamdan elde ettikleri kişisel

birtakım deneyimlerin ortaya çıkarılarak çalışma sonuçlarının desteklenmesidir (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Bu doğrultuda araştırmada karma desen yöntemlerinden sıralı açıklayıcı tasarım (Nicel→nitel) kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı yöntemde nicel veriler toplandıktan sonra nitel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir (Creswell, 2003). Bu bağlamda araştırmada ilk olarak nicel veriler toplanmış sonrasında ise nitel veriler elde edilerek analizler yapılmıştır. Araştırma kapsamında Aistear Eğitim Programının etkililiği nicel açıdan çocukların benlik algısı, öğretmen-çocuk ilişkisi ve iyi oluşları ölçülürken, nitel açıdan programın uygulanması sonrası deney grubu çocukların ebeveynleri ve öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve araştırmacı gözlemleriyle desteklenmiştir.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen araştırmalarında, araştırma sürecine yönelik neden-sonuç ilişkileri araştırmacı gözetimi ve kontrolü altında ortaya konularak elde edilen verilere yönelik karşılaştırmalar yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021; Karasar, 2008). Deneysel desen araştırmaları değişkenler arası ilişkileri yorumlamayı sağlarken bağımsız değişkenlere bağlı olarak sonucun nasıl etkilenebileceğini de ortaya çıkarmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 1990). Bu bağlamda, araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest, sontest, kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen kullanılmıştır. Bağımlı değişkene ait ölçümlerin elde edilmesi için ön test yapılmaktadır. Bağımsız değişken bağımlı değişken üzerinde görülen farklılaşma oranı ön testler sayesinde ortaya koyulmaktadır (Berg ve Latin, 2004) Araştırma deseninde bağımlı değişkenler, okul öncesi eğitim alan çocukların benlik algıları, iyi oluş düzeyleri ve öğretmen-çocuk ilişkileri; bağımsız değişken ise "Aistear Eğitim Programı"dır. Araştırmada deney ve kontrol grubu, ön test, son test ve kalıcılık testlerinin uygulandığı 2x3'lük bir karma desen kullanılmıştır.

Araştırma deseninin sembolik görünümüne Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
	O1	X	O4	O7
D 20 çocuk	*Genel Bilgi Formu *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) *Demoulin Benlik Algısı Ölçeği *Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)	Aistear Programı	*Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) *Demoulin Benlik Algısı Ölçeği * Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)	*Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) *Demoulin Benlik Algısı Ölçeği *Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)
	O2	X	O5	
K 20 çocuk	*Genel Bilgi Formu *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) *Demoulin Benlik Algısı Ölçeği *Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)	MEB	*Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) *Demoulin Benlik Algısı Ölçeği *Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)	
	O3	X	O6	
K 20 çocuk	*Genel Bilgi Formu *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) *Demoulin Benlik Algısı Ölçeği *Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)	MEB	*Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) *Demoulin Benlik Algısı Ölçeği *Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)	

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel verileri, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak elde edilmiştir. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşularak (gözlemler, röportajlar, görsel-işitsel malzeme ve dokümanlar ve raporlar) birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Durum çalışmalarında ortam, birey, grup ya da kurum bütüncül bir yaklaşımla uzun bir zaman içinde derinlemesine araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılır. Tek bir durum ya da çoklu durumların araştırıldığı durum çalışmalarında bir durum tanımı veya duruma dayalı temalar kaydedilir. Elde edilen veriler ortaya çıkan durumun neden o şekilde meydana geldiğini ortaya koymaktadır (Creswell, 2007; Merriam, 2013).

Araştırmanın nitel boyutunda veriler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı Yapılandırılmış görüşme; soruların görüşme öncesinde dikkatle planlandığı ve açık uçlu soruların yer aldığı görüşme türüdür (Patton, 2014). Araştırmanın nitel verilerini elde etmeye yönelik deney gurubu çocukların ebeveynleri ve okul öncesi öğretmeninin görüşlerinin alınması için ebeveynlere ve öğretmene yönelik sorular içeren iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formları hazırlanırken anlaşılır ve açık uçlu olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme öncesi ebeveynlere ve öğretmene görüşmelerin gizlilik esasına dayalı olarak gerçekleşeceği ve elde edilecek verilerin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırmada ayrıca programın uygulanması sırasında araştırmacı tarafından fotoğraf ve video kayıtları ile gözlem notları tutularak sürece ilişkin veriler toplanmıştır. Gözlem eğitim ortamını somutlaştırma ve ölçülebilir hale getirme, bir olayı bir durumu yada davranışı izlemeyi ifade etmektedir. Gözlem sayesinde çocukların gelişimsel tepkileri, davranışları objektif ve geniş bir çerçevede ortaya koyulabilmektedir (Önder, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma boyunca yapılan gözlem notları, fotoğraf ve video kayıtları araştırmacı tarafından incelenmiş; süreçte çocukların gelişimsel düzeyleri hakkında ipucu niteliğindeki kayıtlar ve örnek olaylar birleştirilerek transkript edilerek gözlem verileri elde edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılının 1. Döneminde MEB (Ek 2) ve Gazi Üniversitesi Etik Kurul (Ek-1) izinleri alınan Trabzon il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarına devam eden 60-72 ay arasındaki 60 çocuk oluşturmaktadır.

Örneklem grubu içerisinde yer alan araştırmaya kalan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2'te gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		f	%
Grup	Deney Grubu	20	33,3
	1. Kontrol Grubu	20	33,3
	2. Kontrol Grubu	20	33,3
Yaş	5 Yaş	60	100,0
Cinsiyeti	Kız	28	46,7
	Erkek	32	53,3
Kurum Türü	Anaokulu	60	100,0
Devam Süresi	1 Yıl	60	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %33,3'ünün deney grubunda [6 kız (%30) ve 14 erkek (%70)], %33,3'ünün 1. Kontrol grubunda [10 kız (%50) ve 10 erkek (%50)] ve %33,3'ünün 2. Kontrol gurubunda [12 kız (%60) ve 8 erkek (%40)] yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin %100'ünün 5 yaşında olduğu; %46,7'sinin kız, %53,3'ünün erkek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %100,0'ünün anaokuluna gittiği; %100,0'ünün okula devam süresinin 1 yıl olduğu görülmüştür.

Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmeler neticesinde pandemi koşulları da göz önünde bulundurularak çalışma grubuna dahil edilen ilçeler belirlenmiştir. Trabzon ili Sürmene ve Araklı ilçelerinde bulunanan anasınıfı/anaokulları tesbit edilmiş ve iki farklı okul amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş birtakım ölçütleri karşılayan durumların, kişilerin,

olayların seçimini içermektedir (Büyüköztürk vd.,2018). Araştırmada deney ve kontrol gruplarının seçilmesinde ölçüt olarak belirli birtakım özelliklere dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki okulların sınıf malzeme ve materyal donanımı açısından eşit şartlarda olmasına, öğrenme merkezlerinin ve bahçe oyun alanlarının 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.

Araklı ve Sürmene ilçelerindeki anaokullarının kurum yöneticileriyle ve öğretmenleriyle iletişime geçilip programın amacı ve kapsamı, programın ne kadar süreceği, uygulama aşamaları, okuldan ve velilerden programa destek beklenecek noktalar gibi hususlara yönelik bilgi verilmiştir. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin gönüllü katılımları sağlandıktan sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izni doğrultusunda çalışma grubundaki çocuklara ölçekler uygulanmıştır. Belirlenen anaokullarında ön testler uygulanmış ve puanları birbirine yakın olan bir deney ve iki kontrol grubu olmak üzere 3 grup seçilmiştir. İki kontrol grubu seçilmesinde iki farklı amaç bulunmaktadır bunlardan ilki tek bir kontrol grubuyla yapılacak karşılaştırmanın öğretmen faktörü (mesleki yeterliliği, objektif olması, kişisel iyi oluşu vb.) gibi değişkenlerden kaynaklı olarak programın etkililiğinin ortaya konulmasında yeterli olmayabileceğidir. İkincisi ise farklı kontrol gruplarıyla yapılacak karşılaştırmalardan çıkabilecek farklı sonuçların saptanabilmesidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklara ilişkin bilgi edinebilmek için "Genel Bilgi Formu", nicel verilerin elde edilmesinde çocukların benlik algı düzeylerini ölçebilmek için "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği", çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini ölçebilmek için "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" öğretmen çocuk iletişim kalitesini ölçebilmek için " Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği" kullanılırken; nitel verilerin elde edilebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan "Araştırmacı Gözlem Kayıtları", "Ebeveyn Görüşme Formu" ve "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocuklar hakkında demografik bilgileri elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından genel bilgi formu hazırlanmıştır. Formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, devam ettiği kurum türü, okula devam etme süresine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Genel bilgi formu, çocukların devam ettikleri okullardaki öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)

"Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek "ruh sağlığı (mental health)", "psikolojik sağlamlık (resilience)" ve "okula hazırbulunuşluk (school readiness)" kavramları temelinde geliştirilmiştir. İlk çalışmalar 78 madde ile başlamıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk deneysel çalışmada 171 ikincisinde ise 309 çocukla Mayr ve Ulich (1999, 2003) tarafından geçerlik güvenirliği yapılarak 11 alt ölçeğe ulaşılmıştır. Bu ilk çalışmadan sonra ölçek kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmiştir. Ölçeğin ikinci deneme versiyonu 85 madde olup 30 anaokulunda 351 çocuk gözlemlenerek uygulanmıştır (Mayr ve Ulich (2006). Ölçekle ilgili yapılan son çalışmada Mayr ve Ulich, (2006) ölçeğin 6 alt ölçekli ve 36 maddelik son haline ulaşılmıştır.

"Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin yurt içinde uyarlama çalışması Özbey (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği için 6 dil uzmanı ile çalışılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği için altı dil uzmanı, üç okul öncesi eğitimi alan uzmanı ve beş okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki tutarlılığı saptamak amacıyla ölçek ana dili Türkçe olan ve iyi derecede İngilizce bilen okul öncesi öğretmenleri tarafından 34 çocuk için bir hafta ara ile doldurulmuştur. "Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin (PERİK)" faktör yapısını doğrulamak için Lisrell 8.7 programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyonel ilişkiyi belirlemek için SPSS22 programı kullanılmıştır. Korelasyonel ilişki için Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Öçeğin güvenirlik analizinde Sperman Brown iki yarı test güvenirliği ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ve test tekrar test güvenirlikleri hesaplanmıştır. Ölçeğin İngilizce ve

Türkçe formları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısının .96 ile .99 arasında olduğu saptanmıştır. Ölçek maddeleri 36-72 aylık 342 okul öncesi dönem çocuğu için sınıftaki öğretmenleri tarafından, çocuğu tanımak için gerekli olan en az 2 ay süreli sınıf içi etkinlikler sırasındaki gözlemlerine dayalı olarak doldurulmuştur. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve analiz sonucunda kurulan modelde ölçeğin orjinalindeki altı faktörlük yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri değerlendirildiğinde ölçeğin model veri uyumunu sağladığı saptanmıştır. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon için Pearson Korelasyon testi yapılmış ve ölçeğin faktörleri arasında orta ve yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları .86 ile .95 arasında; Sperman Brown İki Yarı Test güvenirlik katsayıları .74 ile .94 arasındadır. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı 36-48 aylık çocuklarda .72 ile .96 arasında; 49-60 aylık çocuklarda .88 ile .95 arasında ve 61-72 aylık çocuklarda ise .87 ile.96 arasındadır. Bu verilere göre ölçek oldukça güvenilir/yüksek güvenilirliğe sahiptir. Ölçeğin Test Tekrar Test güvenirlik katsayıları ise .94 ile .99 arasında değişmektedir.

3.3.1.2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği

Donald Demoulin tarafından 1995-1998 yılları arasında "Kendimi Seviyorum" adlı benlik algısını desteklemek amacıyla hazırlanan program kapsamında geliştirilmiştir (Demoulin, 2000). Test, Turaşlı (2006) tarafından 60-72 aylık çocuklar için Türkçe'ye uyarlanmıştır. İki alt boyuttan oluşan testin asıl formu öz saygı (15 madde) ve öz yeterlik (15 madde) olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Testin Türkçe'ye uyarlama sürecinde öz saygı boyutundan bir madde çıkarılarak 29 maddeye düşürülmüş ve güvenirlik Cronbach Alfa puanı 0.885 olarak bulunmuştur (Turaşlı, 2014). Çocukların kendilerini bir grubun içinde nasıl algıladıklarına yönelik değerlendirmeler öz saygı boyutunu (ilk 14 soru), çocukların kendileri ile ilgili öz değerlendirmeleri ise öz yeterlilik (son 15 ifade) boyutunu oluşturmaktadır. Test, çocuklarla bireysel olarak uygulanmaktadır. Test her çocuk için tek tek ve gruptan ayrı uygulanmaktadır. Testin her çocuk için uygulaması yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Çocuklara yüz ifadelerinin bulunduğu kâğıt verilerek, araştırmacının ona yönelttiği durumla ilgili kendine en yakın gördüğü yüz ifadesini, istediği renk kalemle boyamaları istenmektedir. Değerlendirme formunda bulunan; her gülen yüz 3 puan, her ifadesiz yüz 2 puan ve her mutsuz yüz 1 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Öz Yeterlik alt boyutu için 14-23 arası düşük, 24-33 arası orta, 34-42 arası yüksek, Özsaygı alt boyutu

için, 15-24 arası düşük, 25-34 arası orta ve 35-45 arası yüksek, Toplam Benlik Algısı puanında ise; 29-48 arası düşük 49-68 arası orta 69-87 arası yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma için Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testinin Cronbach alfa değeri, 0,735 olarak bulunmuştur.

3.3.1.3. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (Student-Teacher Relationship Scale [STRS])

Çocuk-Öğretmen İlişki Ölçeği, Pianta (2001) tarafından geliştirilmiş olup Şahin (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 3 alt boyutta 28 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutları; çatışma (12 madde), yakınlık (11 madde) ve bağımlılık (5 madde) olarak ele alan likert tipi bir ölçektir. Ölçekte bulunan her madde 1 (kesinlikle uymuyor) ile 5 (kesinlikle uyuyor) arasında bir değerle kodlanmaktadır. Öğretmen tarafından her bir çocuk için ayrı kullanılan ölçekte, öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi, çocuğun davranışlarını ve çocuğun hakkında düşüncelerini algıladığı biçimde ifade ederek işaretlemeleri yapar. Ölçekte bulunan 4. ve 19. maddeler içerikleri gereği ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam ham puan 28 ile 140 arasındadır. Toplam puanın yüksek olması, çocuğun öğretmeni ile düşük düzeyde çatışma ve bağlılık yaşarken yüksek düzeyde yakınlık olduğunu ve ilişkiye genel çerçeveden bakıldığında olumlu özellikler taşıdığını göstermektedir. Ölçeğin cronbch alpha güvenirlik katsayıları çatışma alt ölçeği için .84, yakınlık alt ölçeği için .80, bağımlılık alt ölçeği için .72, ve toplam puanda .86 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin elde edilen güvenirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına yönelik nitel veriler "araştırmacı gözlem kayıtları" ve "öğretmen görüşme formu" ve "ebeveyn görüşme formu" aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.2. 1. Araştırmacı Gözlem Kayıtları

Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin fotoğraf, video gibi bir araç kullanılarak veya çıplak gözle ihtiyaç duyulan belirli hedeflere odaklanılarak toplanması sürecidir (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmanın nicel verileri açıklamaya yardımcı olması amacıyla nitel boyutta doğal gözlem tekniği kullanılmıştır. Aistear eğitimi uygulanan deney grubu çocukların gözlem verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Aistear eğitim programı kapsamında hazırlanıp uygulanılan programın deney grubu verilerinin toplanmasında

fotoğraf, video ve alan notlarından faydalanılmıştır. Ayrıca gözlem sonucu elde edilen veriler kodlanırken çocukların gizliliğinin sağlanması amacıyla çocukların kendi isimleri yerine onlara araştırmacı tarafından belirlenen kodlar kullanılarak kaydedilmiştir. Örneğin; Aistear programına katılan deney grubundaki çocuklar için araştırmacı gözleminde çocukların kimliğinin ortaya çıkmaması için harfler kullanılarak kodlanmıştır F.., B.…H.., gibi.

3.3.2.2. Öğretmen Görüşme Formu

"Aistear Eğitim Programı" ile ilgili olarak deney grubu çocukların öğretmenlerinin görüşünü almak amacıyla araştırmacı tarafından "Aistear Eğitim Programı"na ilişkin "Öğretmen Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde alan yazın incelemesi yapılmış, bu doğrultuda "Aistear Eğitim Programı" nın öğretmen-çocuk etkileşimine, benlik algısına, psikolojik sağlamlık ve iyi oluş düzeylerine ilişkin çocuklara katkısının olup olmadığına yönelik sorular ile programın okul öncesi öğretmeninin beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Ardından, hazırlanan görüşme formu görüşleri görüşleri alınmak üzere okul öncesi eğitim alanında uzman üç uzmana gönderilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Form 1 sorudan oluşmaktadır. Formda deney grubu öğretmenine "Aistear eğitim programına ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorularak görüşleri alınmıştır.

3.3.2.3. Ebeveyn Görüşme Formu

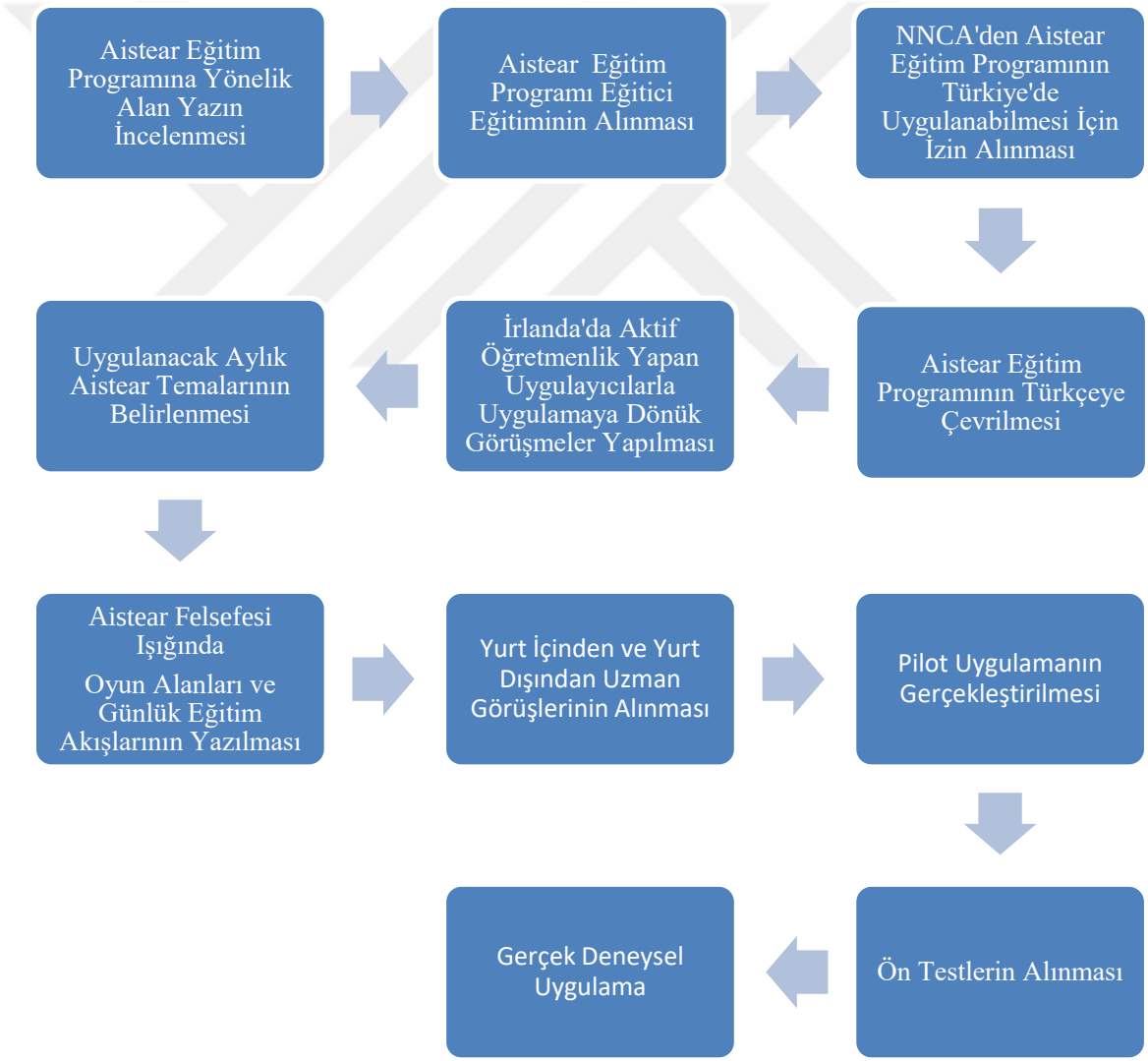
"Aistear Eğitim Programı" ile ilgili olarak deney grubu çocukların ailelerinin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından "Aistear Eğitim Programı"na ilişkin "Ebeveyn Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde alan yazın incelemesi yapılmış, bu doğrultuda "Aistear Eğitim Programı" nın çocuklara gelişimsel olarak katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik sorular hazırlanmıştır. Ardından, hazırlanan görüşme formu görüşleri alınmak üzere okul öncesi eğitim alanında uzman üç uzmana gönderilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan soru sayısı azaltılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Form 1 sorudan oluşmaktadır. Formda ebeveynlere "Aistear eğitim programı uygulama sürecinde çocuğunuzda gördüğünüz gelişimsel farklılıklar nelerdir?" sorusu sorularak görüşleri alınmıştır.

3.4. Aistear Programı Kapsamında Eğitim Programın Hazırlanması ve Uygulanması

Aistear Programının kapsamında eğitim programının hazırlanması ve uygulanması birbirini takip eden pek çok aşamayı içeren bir süreçtir. İlk yıllarında çocukların öğrenme stillerini ve bu öğrenmenin nasıl besleneceğine dair fikir ve öneriler sunan Aistear eğitim programının araştırma kapsamında hazırlanması ve uygulanması sürecinde çeşitli aşamalar takip edilmiştir. Bu aşamalar şekil 4'de sunulmuştur.

Şekil 4.

Aistear Eğitim Programın Geliştirilme Aşamaları



3.4.1 Aistear Eğitim Programına Yönelik Alan Yazın İncelenmesi

Aistear eğitim programının tarihçesi, felsefesi, dayandığı kuramlar, amacı, temaları, ilkeleri, uygulama örnekleri, programa yönelik yapılan araştırmalar gibi programın temellerini oluşturan literatür Türkçe çevirileri yapılarak derinlemesine incelenmiştir**.** Bu inceleme doğrultusunda genel hatlarıyla;

Aistear, İrlanda'da 0-6 yaş arası çocukların eğitiminde kullanılmak üzere Ulusal Çocuk Gelişimi Konseyi tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir. Aistear'ın geliştirilmesi, İrlanda'daki eğitim sistemindeki dönüşümün bir parçası olarak gerçekleşmiştir. İrlanda, 2004 yılında Avrupa Birliği tarafından desteklenen Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (ECEC) programını başlamıştır. Bu program, çocukların eğitiminde kalitenin artırılması ve erken yaşta eğitimin teşvik edilmesi hedeflerini taşımaktadır (NCCA, 2009).

Aistear programının şekillenmesinde Rousseau, Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Semonvich Vygotsky ve Howard Gardner rol oynamış önemli bilim insanlarıdır. Dünyada okul öncesi eğitim alanında uygulanan çocuk merkezli birçok yaklaşım ve model bulunmaktadır. Aistear eğitim programına temel oluşturan yaklaşımlar ise Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori'dir. (NCCA, 2009).

Aistear programının felsefesi, çocukların öğrenme deneyimlerinin, onların bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun olması gerektiği fikrine dayanmaktadır. Programda, çocukların öğrenmeleri için aktif olarak deneyimlemeleri ve keşfetmeleri gerektiği vurgulanır. Ayrıca, çocukların eğitiminde ailelerin, toplulukların ve profesyonel eğitimcilerin birlikte çalışması önemlidir. Aistear gelişim ve öğrenmeyi dört tema ve on iki prensibe dayandırmaktadır (NCCA, 2009).

Aistear Pedagojisi bütüncül ve bütünleşik öğrenmeyi vurgulamaktadır. Aistear oyun temellidir ve çocuk merkezlidir. Aistear çocuk ve yetişkin liderliğini birlikte ele alarak özellikle çocukların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerinde çocuğun tercihi, çocuğun seçimi, çocuğun ilgisi, çocuğun süreci yönlendirmesine önem vermektedir. Yetişkin bu anlamda yaptığı yansıtıcı gözlemlerle çocukların tercihleri ve ilgileri doğrultusunda öğrenmeyi ve düşünmeyi geliştirecek ortam tasarımları yaparken aynı zamanda süreç içinde çocuklara gerek öğrenmeyi geliştirmelerinde gerekse duygusal olarak güçlenmelerinde rehberlik etmektedir (NCCA, 2009).

3.4.2. Aistear Eğitim Programı Eğitici Eğitiminin Alınması

Aistear Eğitim programının felsefesine uygun araştırmacının program yazabilmesi, uygulanabilmesi aynı zamanda programa yönelik profesyonellerden uygulama detaylarını öğrenmek amacıyla İrlanda'da erken çocukluk birimiyle iletişime geçilmiştir. Görüşmeler neticesinde ilgili erken çocukluk birimi tarafından yönlendirilen CPD college kurs programına katılarak Aistear Eğitmeni Sertifikası alınmıştır (Ek-7). Pandemi sürecinde olunması sebebiyle kurs sürecine katılım online olarak gerçekleştirilmiştir. Kurs programı kapsamında 45 gün 5 farklı modül eğitimi alınmıştır. Eğitimler okul öncesi eğitimi alanında İrlanda'da öğretim üyesi uzman akademisyenler eşliğinde verilmiştir. Kurs sürecinde ve sonrasında kursu veren eğitmenlere anlaşılmayan detaylarla ilgili olarak online görüşme platformu üzerinden sorular sorularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca kurs programı kapsamında Aistear sınıf ortamında kullanılabilecek tüm kaynaklar (afiş, poster, oyun kartları, öykü vb.) eğitim süreci sonunda kursiyerlere paylaşılmıştır. Araştırmacı tarafından bu materyallerin Türkçe çevirileri yapılarak program sürecine dahil edilmiştir.

3.4.3. NNCA'den Aistear Eğitim Programını Türkiye'de Uygulamak İçin İzin Alınması

Aistear Eğitim Programı kapsamında araştırmacı tarafından hazırlananan programın Türkiye'de uygulanabilmesi aynı zamanda hazırlanan programın uygulanması sırasında program içeriklerinden (program kitabı, kılavuzlar vb.) araştırma amacıyla kullanılmasına ilişkin İrlanda erken çocukluk birimiyle telefon görüşmeleri ve e-mail yoluyla iletişime geçilerek gerekli etik izinler sözlü olarak ve e-mail yoluyla alınmıştır (Ek-3).

3.4.4. İrlanda'da Aktif Öğretmenlik Yapan Uygulayıcılarla Uygulamaya Dönük Görüşmeler Yapılması

Aistear programı eğitici eğitimi veren ve programı sahada sınıfında uygulayan eğitimcilerin sosyal medya üzerinden günlük yaptıkları eğitimler (videolar ve fotoğraflar) takip edilmiş ve program hakkında merak edilen detaylar mesaj ve telefon görüşmeleri yoluyla öğretmenlere sorularak bilgi alınmıştır. Bilgi alınan konular; Aistear öğrenme ortamının düzeni, oyun alanlarının planlanması, oyun alanlarının oluşturulması, kısa dönem- haftalık- aylık planlama, kazanımlar ve hedefler, okul-aile işbirliği, oyun planlama

çerçevesi, öğretmen kılavuz kaynakları, öğretmenin rolü, besleyici pedogojinin uygulanması ve programın değerlendirilmesidir.

3.4.5. Aistear Programı Kapsamında Uygulanacak Programın Tema Konularının Belirlenmesi

Eğitim programı hazırlanmadan önce uygulanacak tema konuları belirlenmiş ve belirlenen tema konuları doğrultusunda eğitim programı hazırlanmıştır. Tema konuları belirlenirken bazı hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Temaların belirlenmesinde göz önünde bulundurulan hususlara Şekil 5'de yer verilmiştir.

Şekil 5.

Aistear Programı Tema Konularının Belirlenmesinde Göz Önünde Bulundurulan Hususlar



Sınıfında Aistear programını uygulayan öğretmenlerin aylık plan tema konuları incelenmiş ve Türkiye'de uygulanabilirliği kültürel olarak uygun olanlar listelenmiştir. Programın Türkiye'de uygulama yapılacağı aylar ve bu ayların mevsimsel özellikleri, okulun yakın çevre olanakları, çocukların gelişimsel özellikleri, ilgileri, ihtiyaçları, uygulama için temin edilmesi gereken malzeme ve materyaller göz önünde bulundurularak her biri üç hafta sürecek plan temaları "Ben, ailem, yakın çevrem", "Çiftlik" ve "Deniz" olarak belirlenmiştir. Ben teması aile yaşamı, mahalle ortamı, esnaflar (fırın, manav, kuaför, market vb.) çocuğa günlük yaşam hakkında ortam sunacak içeriktedir. Çiftlik teması kümes, ahır, köy evi, tarla gibi çocukların doğal ve sağlıklı yaşamı deneyimleyeceği

içeriktedir. Deniz teması balıkçı, deniz, tekneler, balıklar, balıkçı barınağı gibi ortamlar sunularak çocuğa farklı deneyimler yaşamasına olanak sunacak içerikte hazırlanmıştır.

3.4.6. Aistear Programı Kapsamında Uygulanacak Eğitim Programının Hazırlanması

Programın hazırlanması öncesinde Aistear Eğitim Programında temel alınan tüm kaynakların Türkçe çevirileri yapılarak incelenmiştir. Bu kaynaklar kriter alınarak eğitim programı hazırlanmıştır. Aistear programı kapsamında uygulanacak eğitim programı hazırlanırken göz önünde bulundurulan hususlara Şekil 6'da yer verilmiştir.

Şekil 6.

Aistear Programı Kapsamında Uygulanacak Eğitim Programı Hazırlanırken Göz Önünde Bulundurulan Hususlar



Aistear eğitim programı felsefesi, "Psikolojik İyi Oluş, Kimlik ve Aidiyet, İletişim Kurma, Keşfetme ve Düşünme" olmak üzere toplam dört temada yer alan öğrenme hedefleri ve kazanımsal amaçları ile Aistear'ın on iki ilkesi göz önünde bulundurularak Aistear oyun planlama çerçevesi kriter alınarak eğitim programı hazırlanmıştır.

Eğitim programının hazırlanmasının **birinci aşamasında** Aistear Eğitim Programı Felsefine ilgili alan yazın derinlemesine incelenmiştir. Programın felsefesi temel olarak

çocukların merakını teşvik etmek, keşfetmelerine ve deneyimlemelerine olanak sağlamak ve kendi öğrenmelerini inşa etmelerine yardımcı olmaktır. Program, çocukları aktif öğreniciler olarak kabul etmektir. Programın felsefi temelleri ışığında program yazımına ve uygulamaya dönük noktalar belirlenmiştir.

Eğitim programının hazırlanmasının **ikinci aşamasında** Aistear eğitim programı hedef ve kazanımsal amaçları çevirileri yapılmıştır. MEB 2013 Programı kazanım ve göstergeleri ile Aistear eğitim programı hedef ve kazanımsal amaçları liste halide hazırlanarak iki program karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yapılan karşılaştırma neticesinde her iki programın birbirini kapsadığı ilave bir kazanım yazılmasına ihtiyaç olmadığı görülmüştür.

Eğitim programının hazırlanmasının **üçüncü aşamasında** mevsimsel özellikler, kültürel uygunluk, malzeme materyal gibi çeşitli durumlar göz önünden bulundurularak tema konuları belirlenmiştir. Tema konularnın belirlenmesinin ardından her bir tema için alanlarda ve eğitim süreci içerinde gerekli olabilecek materyallerin listesi oluşturularak temin edilmiştir.

Eğitim programının hazırlanmasının **dördüncü aşamasında** etkinlikler planlanmadan önce belirlenen tema konuları çerçevesinde ilgili literatür, ulusal ve uluslararası bilimsel nitelikli okul öncesi etkinlik kitapları, internet siteleri, Aistear iyi uygulama örnekleri incelenmiştir. Aistear hedef ve amaçsal kazanımlarına uygun çalışmalardan etkinlik havuzu oluşturulmuştur.

Eğitim programının hazırlanmasının **beşinci aşamasında** Aistear eğitim programı kapsamında Aistear ilkelerine nasıl yer verileceği belirlenmiştir. Eğitim programının hazırlanmasının **altıncı aşamasında** Aistear eğitim programı kapsamında Aistear Öğrenme ve Gelişim Temalarına ilkelerine nasıl yer verileceği belirlenmiştir.

Aistear Programı kapsamında hazırlanan eğitim programında Aistear'ın Erken Öğrenme ve Gelişim İlkelerinden 3 genel ilke kapsamında toplam 12 ilkeye aşağıdaki içerikler yoluyla yer verilmiştir:

Erken çocukluk döneminde çocukların yaşamları; çocuğun benzersizliği, eşitlik ve çeşitlilik, vatandaş olarak çocuklar ilkelerine dayanmaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda; Her çocuğun biricik benzersiz özelliklerinden yola çıkılarak ilgi alanları, farklı öğrenme stilleri, sosyo ekonomik farklılıklar gibi çeşitli durumlar göz önüne alınarak tercih çeşitliliğini sağlamak için oyun alanı sayısı 8-10 arasında oluşturulmuştur. Oyun alanları çocukların

ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda güncellenmiştir. Etnik köken, sosyo ekonomik durum, özel gereksinim gibi farklılıklar gözetilmeksizin kapsayıcı rehberlikler hazırlanmıştır, adil eğitim ortamı sunulacak şekilde planlama yapılmıştır.

Çocukların başkalarıyla bağlantıları; yetişkinlerin rolü, ebeveynler, öğretmen, topluluk, ilişkiler ilkelerine dayanmaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda program kapsamında velilerin çocukları ile yapabilecekleri katılım etkinlikleri planlanmıştır. Velilerle süreçte yapılan çalışmaları görmeleri ve karşılıklı değerlendirmelerde bulunabilmek amacıyla sosyal ağ üzerinde ebeveyn grubu oluşturulmuştur. Çocukların gelişim durumları gün sonu bireysel veli görüşmeleriyle değerlendirilmiştir. Eğitim programı sürecinde çocuklara ihtiyaç duydukları anlarda gerekli rehberliği yapabilmek amacıyla kapsayıcı rehberlik çalışmaları planlanmıştır. Eğitim süreci çocuğun kendi deneyimleriyle doğrudan bilgiyi yapılandırdığı zaman dilimi ile yetişkin rehberliğinde dolaylı bilgiyi kazandığı süreçtir (NNCA, 2009). Araştırmada çocuklara yetişkin rehberliği güne başlama saatinden itibaren grup sohbetiyle başlayıp oyun saati, ve diğer tüm etkinlik süreçlerinde devam etmiştir. Eğitim sürecinde aile, akrabalar, yerel çevre, meslekler gibi topluluğa yönelik içerikler hazırlanarak çocukların içinde yaşadığı çevre ve topluluğu tanımasına olanak sağlanmıştır.

Çocuklar nasıl öğrenir? Öğrenme ilkesi kapsamında; bütünsel öğrenme, aktif öğrenme, oyun ve uygulamalı deneyimler, ilkelerine dayanmaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal, özbakım gibi tüm gelişim alanlarını desteklecek nitelikte çocukların aktif bir şekilde kendi öğrenmelerini gerçekleştireceği farklı tema konularında eğitim süreci ve oyun alanları tasarlanmıştır. Çocukların oyun alanlarında kendi ilgi alanları ve kendi tercihleri doğrultusunda öğrenme ve gelişim deneyimi yaşama imkanı planlanmıştır.

Aistear Programı kapsamında hazırlanan eğitim programında Aistear Öğrenme ve Gelişim Temalarına aşağıdaki içerikler yoluyla yer verilmiştir:

Psikolojik İyi Oluş Teması çocukların kendinden emin, mutlu ve sağlıklı olmasıyla ilgilidir. Hazırlanan programda bu kapsamda çocuklarda iyi oluş geliştirecek, öfke kontrolü, cesaret, özgüven, duyguları tanıma gibi konuları kapsayan öykü kitaplarından yararlanılmıştır. Ayrıca çocukların sakin kalma, kendini rahatlatma, duygularını yönetebilme gibi içerikleri olan mındfullness etkinliklerine yer verilmiştir. Hazırlanan oyun alanları farklı ilgi alanlarına uygun olarak dizayn edilmiştir. Fiziksel sağlığın

korunmasına yönelik olarak sağlıklı beslenme, spor, açık hava etkinlikleri gibi içerikler program kapsamına dahil edilmiştir.

Kimlik ve Ait Olma Teması çocukların kim olduklarına dair farkındalık geliştirmeleri, ailenin ve toplumun bir parçası olmaları ile ilgilidir. Program kapsamında Türkiye'ye ait kültürel özellikler ve değerlerle ilgili etkinlikler planlanmıştır. Örneğin; "Ben" konulu temada ailem, akrabalarım, günlük yaşam alanlarım ve yakın çevre ele alınarak çocukların ait olduğu çevreye yönelik saygı, olumlu hisler ve aitlik geliştirmelerini sağlayacak içerikler oluşturulmuştur. Çiftlik temasında farklı yörelerdeki çiftçilerimizin giyim ve konuşmaları üzerinde durulmuş, yöresel kostüm ve aksesuarlarla dramatik etkinlik alanları zenginleştirilmiştir. Deniz temasında ise karadeniz bölgesi ele alınmış yöresel danslara dikkat çekilerek, hep birlikte horon müziği eşliğinde horon oynanması planlanmıştır.

İletişim teması, çocukların çeşitli şekillerde ve çeşitli amaçlar için artan güven ve yetkinlikle deneyimlerini, düşüncelerini, fikirlerini ve duygularını başkalarıyla paylaşmasıyla ilgilidir. İletişimin geliştirilmesine yönelik belirlenen tema konularına uygun olarak oyun alanlarında zengin uyarıcı materyal tasarlanmış ve çocukların aktif etkileşimine ortam sağlanmıştır. Ayrıca çocukların kendilerini doğru ifade edebilmeleri ve arkadaşlarıyla olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmeleri için öğretmen rehberliği çalışmaları planlanmıştır. Eğitim sürecine çocukların yeni kelimeler öğrenmelerini sağlayacak şarkı, tekerleme, öykü kitabı, afiş gibi kaynaklar dahil edilerek kelime bilgisinin artırılması hedeflenmiştir.

Keşfetme ve düşünme teması dünyayı, yerleri, insanları, başkalarıyla etkileşime girerek, oynayarak, araştırarak, sorgulayarak, oluşturarak, test ederek ve inceleyerek anlamlandıran çocuklarla ilgilidir. Program oluşturulmadan önce çocukların aktif öğreniciler olarak öğrenme deneyimlerini keşfetmelerine, soru sormalarına ve araştırma yapmalarına olanak tanıyacak detaylar belirlenmiştir. Programın yazım aşamasında çocukların keşfetmesine olanak sağlayacak çeşitli alan gezileri, yapılandırılmamış bahçe alanlarında keşifli oyun, doğanın keşfi için doğa yürüyüşü gibi açık hava etkinlikleri ile deney çalışmalarına yer verilmiştir. Sınıf ortamında oyun alanlarında çocukların yeni keşifler yapabilmelerine olanak sağlayacak zenginlikte tasarlanmıştır. Örneğin çiftlik temasında bahçe alanında bir çiftlik alanı oluşturulmuş çocukların küçük çiftçiler olarak deneyimleyecekleri ekim biçim alanı, traktör, sebze toplama, ot yolma, inek sağma gibi etkinliklere yer verilmiştir. Çocukların neden sonuç ilişkisi kurması, akıl yürütme gibi düşünme becerilerinin

gelişmesi için çiftlikten elde edilen sütle neler yapılabileceğine yönelik sorular hazırlanmış ve üç farklı yöntemle peynir yapımı gibi deney etkinlikleri planlanmıştır.

Araştırma kapsamında uygulanacak eğitim programı oyun alanları içerikleri "Aistear Oyun Planlama Çerçevesi" kullanılarak yazılmıştır.

Programda oyun öğretmen liderliğinden ziyade çocuk liderliğindedir. Çocuklar oyun alanlarında nasıl ve ne oynayacağına karar vermektedirler. Bu oyun dolaylı olarak şekillenmekte ve öğretmenin sağladığı kaynaklardan etkilenmektedir. Bu şekilde, öğretmenin oyun ortamının kaynaklandırılması ve organize edilmesinde "sahne arkası" çalışmasında kritik bir rolü bulunmaktadır. Bu süreç pedagojik çerçeveleme olarak bilinmektedir. Programda MEB programında yer alan öğrenme merkezlerine benzer olarak oyun alanları bulunmaktadır. Bu alanlar sosyo- dramatik alan, küçük dünya alanı, duyu alanı, bilim alanı, teknoloji alanı, okuma alanı, inşaa alanı vb. Aistear programında, MEB programından farklı olarak kazanımlarla ilişkilendirilmiş oyun alanları için çerçeve planlar yazılmaktadır.

Oyun için planlama çerçevesi, öğretmenleri bu önemli çerçeveleme işini "yapma" konusunda desteklemektedir (NNCA, 2009).
Aistear oyun planlama çerçevesinde şunlar yer almaktadır;

- Oyunun konusu (tema)
- Zaman aralığı
- Oyun alanları (İstasyonlar)
- Temel kaynaklar (malzeme ve materyal)
- Müfredatla oyun alanları içeriğini bütünleştirecek destekleyecek etkinlik türleri
- Öğretmen yansımaları

Belirlenen tema konuları (ben, çiftlik, deniz) çerçevesinde her bir tema konusu 3 er haftalık sürelerde uygulanmak üzere planlanmıştır. Her bir tema konusu için Aistear programı hedef ve kazanımsal amaçlarının tamamını kapsayacak içerikte eğitim etkinlikleri ve oyun alanı içerikleri yazılmıştır. Oyun alanlarında (istasyonlarda) 3 haftalık konu (tema) entegrasyonu bütünleştirilmiş etkinliklerle (alan gezisi, matematik, müzik, bilim, değerler, görsel sanatlar vb.) desteklenecek şekilde tüm gelişim alanlarında ilerleme sağlayabilecekleri özgün etkinlikler planlanmıştır.

Oyun alanlarında hangi malzeme ve materyal kullanılacağı, bu malzeme ve materyalin nasıl konumlandırılacağı, ne kadar sürede güncelleneceği uzun vadeli planlama sürecinde detaylı bir şekilde yazılmıştır. Etkinlik yazma sürecinde Aistear programı oyun alanları için problem oyunları, öğretmen-çocuk dialogları, öğretmen rehberliği gibi içeriklere yönelik yeterli çalışma olmadığı için bu içerikler araştırmacı tarafından özgün olarak yazılmıştır.

Aistear felsefesi ışığında hedef ve amaçları göz önünde bulundurularak belirlenen temalar çerçevesinde oyun alanlarının tasarımı ve bulundurulacak malzemeler ile ilişkili olarak günlük eğitim akışları hazırlanmıştır. Aistear Eğitim Programı kapsamında hazırlanan programın uygulanması sürecine ilişkin belirtke tablosuna Tablo3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Aistear Eğitim Programı Uygulama Süreci Belirtke Tablosu

Aistear Temalar ve Hedefler		Etkinlik No	Etkinlik Adı	Etkinlik Türü	Oyun Alanları (İstasyonlar)
Tema **Ben** (Ailem, Günlük Yaşam) **Psikolojik İyi Oluş** Hedef- 1,2,3,4 **Kimlik ve Aidiyet** Hedef- 1,2,3,4 **İletişim** Hedef- 1,2,3,4, **Keşfetme ve Düşünme** Hedef- 1,2,3,4,	1.Hafta	Etkinlik No:1	Renk Canavarı- Duygular	Türkçe/ Müzik/ Matematik	*Sosyo- Dramatik/ Rol Yapma Alanı *Küçük Dünya *Duyu Alanı (Kum / Su / Oyun hamuru) *Yaratıcı Sanat/ Artık Materyal Alanı *Okuma Yazma Alanı *İnşaat Alanı *Bahçe Alanı *Puzzle Alanı
		Etkinlik No:2	Beni Ben Yapan Farklılıklar	Türkçe/ Bilim/ Müzik	
		Etkinlik No:3	Sağlığım/ Kendime İyi Bakarım	Drama/Türkçe/Sanat/Hareket/	
	2.Hafta	Etkinlik No:4	Ben Biriciğim	Türkçe/Oyun	
		Etkinlik No:5	Evim- Ailem	Türkçe/ Müzik/ Sanat/ Hareket-Mindfulness	
		Etkinlik No:6	Sözler Kalp Kırar mı? -Sözsüz Konuşmak	Türkçe/ Oyun/Drama	
	3.Hafta	Etkinlik No:7	Hediyeleşmek- Gülümsemek-Kültürüm	Türkçe/Sanat/Matematik/ Sanat	
		Etkinlik No:8	Örnek Davranışlar- En İyi Yaptığım Şey	Müzik/Oyun/ Türkçe	
		Etkinlik No:9	İyilik- İyilik Yapan Meslekler	Türkçe/Oyun/ Sanat	
Tema **Çiftlik** **Psikolojik İyi Oluş** Hedef- 1,2,3,4 **Kimlik ve Aidiyet** Hedef- 1,2,3,4 **İletişim** Hedef- 1,2,3,4, **Keşfetme ve Düşünme** Hedef- 1,2,3,4,	1.Hafta	Etkinlik No:10	Çiftlikte hangi hayvanlar var?	Türkçe/ Sanat/ Müzik	*Sosyo- Dramatik/ Rol Yapma Alanı *Küçük Dünya *Yaratıcı Sanat/ Artık Materyal Alanı *Okuma Yazma Alanı *İnşaat Alanı *Bilim Alanı *Bahçe Alanı *Puzzle Alanı *Teknoloji Alanı
		Etkinlik No:11	Bizi Neler Üzer?	Türkçe/ Sanat/ Müzik	
		Etkinlik No:12	Doğa Bize neler verir? Besinler	Türkçe/ Sanat/	
	2.Hafta	Etkinlik No:13	Peynir Nasıl Yapılır?	Müzik/ Matematik / Bilim	
		Etkinlik No:14	Kümes Hayvanları-Tavuk Gıd Gıd	Türkçe/ Oyun/ Matematik	
		Etkinlik No:15	Çiftlik Gezisi- yumurta	Türkçe/ Alan Gezisi/ Müzik	
	3.Hafta	Etkinlik No:16	Minik Tohum	Bilim/Türkçe/ Oyun/ Müzik/ Matematik	
		Etkinlik No:17	Tavşan Sakin ve Rahat- Temiz Hava	Bilim/Oyun/Türkçe/ Müzik	
		Etkinlik No:18	Cesaretli olmak	Oyun/ Türkçe / Müzik	
Tema **Deniz** **Psikolojik İyi Oluş** Hedef- 1,2,3,4 **Kimlik ve Aidiyet** Hedef- 1,2,3,4 **İletişim** Hedef- 1,2,3,4, **Keşfetme ve Düşünme** Hedef- 1,2,3,4,	1.Hafta	Etkinlik No:19	Sessizlik-Kumsal	Türkçe/ Oyun/ Alan Gezisi	*Sosyo- Dramatik/ Rol Yapma Alanı *İnşaat Alanı *Yaratıcı Sanat/ Artık Materyal Alanı * Duyu Alanı (Kum / Su / Oyun hamuru) *Küçük Dünya *Puzzle Alanı *Okuma Yazma Alanı **Bahçe Alanı
		Etkinlik No:20	Yüz yüz (iş birliği, cesaret, liderlik), taş dengeleme	Türkçe/ Oyun/ Matematik/ Müzik	
		Etkinlik No:21	Balıkçı	Türkçe/ Müzik/ Alan Gezisi/ Sanat	
	2.Hafta	Etkinlik No:22	Mutluluk Kumsalı	Türkçe/ Sanat/ Oyun/ Alan Gezisi	
		Etkinlik No:23	Çekingen Olma -Yalnız Kalma	Türkçe/ Oyun/ Matematik/ Müzik	
		Etkinlik No:24	Okyanus Ekosistemi	Türkçe/ Bilim/ Oyun	
	3.Hafta	Etkinlik No:25	Su Kirliliği	Türkçe/ Hareket/ Sanat	
		Etkinlik No:26	Gemiler Suyun Üstünde Nasıl Yüzer?	Türkçe/ Sanat/ Bilim	
		Etkinlik No:27	Karadeniz-Kültürüm	Türkçe/ Müzik/ Oyun/ Bilim/ Hareket/Sanat	

3.4.7. Uzman Görüşlerinin Alınması

Hazırlanan eğitim programı İrlanda'da Aistear programı eğitimi veren okul öncesi eğitimi alanında uzman 2 öğretim görevlisi ve sahada çalışan 3 okul öncesi öğretmenine e-mail yoluyla görüşleri alınmak üzere gönderilmiştir. Akademisyenler ve öğretmenler e-mail ve telefon görüşmesi yoluyla programın uygulamak için uygun olduğuna dair görüşlerini belirtmişlerdir. Yurt içinde ise okul öncesi eğitim alanında uzman 3 öğretim üyesi akademisyenden uzman görüşleri alınmak üzere program e-mail yoluyla gönderilmiştir. Akademisyenler programın uygun olduğuna dair görüşlerini e-mail yoluyla onaylamışlardır.

3.4.8. Pilot Uygulamanın Gerçekleştirilmesi

Programın sorunsuz uygulanabilmesi için uzman görüşlerinin alınmasının ardından deney ve kontrol grubu dışında bir başka şubeden 5 yaş grubu çocuklara eğitim programının ilk teması uygulanmıştır. Pilot uygulama sırasında programın aktif uygulanmasına ilişkin araştırmacı pratik kazanırken oluşabilecek aksaklıklar not edilmiştir. Ayrıca pilot uygulanması sırasında oyun alanlarının düzeni ve eğitim süreci fotoğraf ve video olarak kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar Aistear eğitimi veren eğitmenlerle sosyal ağlar üzerinden paylaşılarak uygulama sürecinin uygun olup olmadığı sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. Eğitmenlerden gelen geri dönütler oldukça başarılı ve uygun olduğu yönünde olmuştur ve böylece gerçek uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.4.9. Ön Testlerin Uygulanması

2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Trabzon ili Araklı ve Sürmene ilçelerinde MEB'e bağlı iki anaokulunda toplam 60 çocuktan ön test alınmıştır. Aistear Eğitim Programı uygulanmadan önce **"**Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği"ne ilişkin veriler deney grubu çocukların her biri için araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Kontrol grupları için "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" araştırmacı, "Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen Ölçeği" kontrol grubu öğretmenleri tarafından doldurularak ön testler alınmıştır. Yapılan ön test sonrasında aralarında anlamlı fark olmayan, puan farkı az olan gruplardan biri deney, ikisi kontrol grubu olmak üzere üç grup belirlenmiştir.

3.4.10. Aistear Programının Uygulama Süreci

Aistear Programının Deney Grubu Uygulaması: Program deney grubu çocuklara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Aistear eğitim programı "Ben, Çiftlik ve Deniz" konulu 3 farklı temayı kapsayan toplam 27 eğitim etkinliğinden oluşmaktadır. Hazırlanan program doğrultusunda 3 haftalık periyotların sonunda yeni temaya geçilecek şekilde eğitim ortamı, oyun alanları ve materyalleri hazırlanmıştır. Eğitim programı okulun sabahçı grup saatlerinde 8.00- 13.00 arasını kapsayan zaman diliminde gerçekleşmiştir. Uygulama günlük 1 saat oyun alanlarında oyun ve araştırmacı tarafından hazırlanan bütünleşik eğitim planın uygulanması şeklinde gerçekleşmiştir. Program süresince velilerle iletişim grupları oluşturulmuş yapılan çalışmalara ilişkin aile katılım çalışmaları, fotoğraf ve videolar paylaşılarak ailelerin uygulama sürecini takibi sağlanmıştır. Uygulama esnasında deney grubu çocukların öğretmeni pandemi koşullarına da dikkat ederek zaman zaman eğitim ortamında bulunmuştur. Araştırmada deney grubuna Aistear eğitim programı 9 hafta boyunca haftada 3 gün öğretmen (araştırmacı) rehberliğinde 2 gün ise öğretmen (araştırmacı) katılımı olmadan Aistear oyun alanlarında serbest oynama zamanı olarak haftada toplam 5 gün boyunca uygulanmıştır.

Kontrol Grubu Uygulama: Kontrol grubu çocuklar ise kontrol grubu öğretmenlerin rutin günlük eğitim programı (Milli Eğitim Bakanlığı Müfredatı) uygulanmıştır, başka bir uygulama yapılmamıştır.

Aistear Eğitim Programı Oyun Alanları içeriğine ilişkin "Çiftlik" isimli temadan örnek oyun alanı ve içerikleri sunulmuştur.

Küçük Dünya Alanı



Alanın Düzenlenmesi:

Malzemeler: Küçük oyuncak ev, çiftlik hayvan figürleri, insan figürleri, çim, yapraklar, saman, çitler, lego, küçük bir traktör, plastik tabak, mavi oyun hamuru, toprak, renkli kartonlar, yapıştırıcı ve artık materyaller.

Küçük dünya masasında sosyo dramatik alanda hazırlanan oyun alanın benzeri bir oyun düzeni hazırlanır. Masanın orta bölümüne çiftlik evi yerleştirilir. Çiftlik evinin etrafına çim serpilir. Evin önüne traktör, ağaç maketleri, yapraklar konulur. Masanın etrafına ahır, ağıl, kümes alanları oluşturulur ve hayvanlar gruplandırılarak bu alanlara yerleştirilir. İnekler, atlar ahıra, koyunlar ağıla, tavuklar kümese gibi. Hayvanların yaşadıkları yerlerin zemine toprak konulur. Çitlerle bölümler ayrılır. Hayvanların besin grupları küçük kaplarla küçük dünya alanının bir köşesine yerleştirilir. Plastik tabak mavi kartonla kaplanır, oyun hamuruyla yumuşak bir doku oluşturulur ve içine ördek maketleri yerleştirilirek bir göl alanı oluşturulur. Lego insanlar alana dağınık bir şekilde konulur.

Öğretmen Rehberliği: öğretmen çocukların alanda yer alan oyuncaklarla aktif bir şekilde oynamalarına, kavramlarla çalışmalarına fırsat verir. Oyunları esnasında ise çocukların bazen oyunlarına dahil olur bazende oyunları ve alanla ilgili dikkat çekmek istediği konulara yönelik sorular sorar.

- Çocuklar bu alanda hangi hayvanlar var?
- Kaç tane inek var? haydi inekleri ahıra götürelim mi? ne dersin.
- Kaç tane at var? (Bu soru diğer hayvanlar içinde sorulur) Atlara yem vermek ister misin? Haydi atları ahırlarına ulaştırıp besleyelim.
- Atlardan ikisi yanlışlıkla ineklerin ahırına gitti, kaç at kaldı? (Bu soru farklı hayvanlarla farklı sayılarda sorulur)
- Bana rengi sarı olmayan bir hayvan gösterir misin?
- Hayvanların renkleri hakkında ne düşünüyorsun?
- Eti çok seven bir hayvan var mı burada? Hangisi? (köpek) gibi sorular sorulur

Bir günlük etkinlik planı örneğine aşağıda verilmiştir.

Etkinlik Planı Örneği

Etkinlik Planı 2

Tema: Çiftlik

Etkinliğin Adı: Bizi Neler Üzer?

Etkinlik Türü: Türkçe/ Sanat/ Müzik

Yaş Grubu: 5

Aistear Programı Hedefler ve Amaçlar

Sosyal Duygusal İyi Olma

Hedef 1

1.Çocuklar psikolojik ve sosyal açıdan güçlü olacaklar.

Hedef 3

4. Yansıtıcı olur ve esnek düşünür.

2. Çeşitli oyun türleri yoluyla kendini ifade eder.

İletişim

Hedef 1

1. Duygusunu göstermek ve bilgi paylaşmak için çeşitli vücut hareketleri, yüz ifadeleri ve kullanır.

Hedef 2

1. Çocuklar diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşime girer; yeri geldiğinde dinler, tartışır ve konuşur.

4. Bilgi vermek ve almak, soru sormak, talep etmek, reddetmek, müzakere etmek, sorun çözmek, rolleri ve durumları hayal etmek ve yeniden yaratmak, fikir ve duyguları doğru ifade etmek için dili yetkin bir şekilde kullanır.

Hedef 4

1. Hikâye anlatımı, sanat, müzik, rol yapma deneyimleri yaşayarak duygu, düşünce ve fikirlerini paylaşır.

2. Kesme, çizim, yapıştırma, boyama ve dikiş gibi becerileri kullanarak görsel sanatlar aracılığıyla kendini ifade eder.

3. Çeşitli müzik türlerini dinler, şarkı söyler ve enstrüman kullanarak müzik yapar.

Öğrenme Süreci

Oyun Zamanı

Çiftlik teması oyun alanlarında çocuklar tercih ettikleri oyun alanında oyun oynarlar.

Türkçe

1 Saatlik oyun saatinin ardından çocukları toparlamak için hikaye öncesi ritüeli olarak "Neşeli Sınıfım" adlı tekerleme ezgili bir şekilde söylenerek çocukların büyük grup alanına toplanmaları sağlanır.

Neşeli Sınıfım

Sınıfım köşe köşe

Her biri ayrı neşe

Hem oynar, hem eğlenirim

Bir yandan da öğrenirim

Oynarım ilgiyle, öğrenirim sevgiyle

Saatimiz tik tak tak

Haydi toplanmaya bak

Masal saati başlayacak

Öğretmenim acaba ne anlatacak?

Filiz Erata

"Çiftlikte Hayvanlar Neden Üzgün" isimli hikaye kartları okunur.

Değerlendirme: Hikaye sonrası hikaye kartlarına yönelik çocuklara sorular sorulur.

- Hikaye de hangi hayvanlar vardı?
- Bu hayvanlar nerede yaşıyor?
- Çiftlikte yaşayan hayvanların yaşadığı duygunun adı ne?

- Hangi hayvan ne için üzülmüş?
- Sen onların yerinde olsan yaşadıkları durumlara üzülür müydün? Neden?
- Bu üzüntüyle nasıl baş ederdin?
- Sen hiç üzüldün mü?
- Seni neler üzer?
- İnsanların üzgün olduklarını nasıl anlarsın? (yüz ifadelerinden, seslerinden)

➢ Soruların ardından çocukların üzgün oldukları bir anı yüzüyle ve ses tonlarıyla canlandırması istenir.

➢ Çocukların yaşadığı üzüntüler hakkında düşünmesi ve duygularını düşüncelerini açması için zaman verilir.

➢ Çocuklara birer parça oyun hamuru verilir ve bu hamurla üzüntü duygusunun şeklini yapmaları istenir.

➢ Üzüntü duygusu ile ilgili şekiller oluşturan çocuklara "sence içimizden geçen üzüntü duygusu konuşsa bize neler söyler? Sorusu sorulur.

Sanat

"Üzüntünün resmi" konulu sanat çalışması yapılır.

Müzik

Öğretmen kostüm dolabından hasır şapka ve yamalı kumaştan oluşan korkuluk kostümünü giyer. Korkuluk (öğretmen) ortada durur kargalar (çocuklar) ise korkuluğun etrafında uçarak "Korkuluk" şarkısı söylenir, sözlerine uygun canlandırmalar yapılır.

Korkuluk

Çiftlikte bir tarla,

Kimseler yok burada

Arılar kelebekler uçuşuyor havada

Ekinleri koruyor

Çocukları seviyor

Çiftçilik yapan amca

Ona minnet duyuyor.

Dala kondu bir karga

Bakınıyor etrafa

Varamıyor tarlaya

Korkuluk var orada

Filiz ERATA

Değerlendirme:

Seni neler üzer?

Bugün hiç üzüldün mü?

Üzüldüysen bunu birine anlattın mı?

Sen birini üzdün mü? Kimi? Neden?

Üzgün birine nasıl davranırsın?

Üzüldüğünde tekrar mutlu olmak için neler yaparsın?

3.4.11. Son Testlerin Uygulaması

2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Aistear Programı kapsamında hazırlanan eğitim programı uygulandıktan sonra **"**Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK), Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği (STRS)"ne ilişkin veriler deney grubu çocukların her biri için araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Kontrol grupları için "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" araştırmacı, "Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ve "Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)" kontrol grubu öğretmenleri tarafından doldurularak son testler alınmıştır. Deney grubu çocuklar için ölçeklere ilişkin kalıcılık testleri araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

- Veriler toplanmadan önce Gazi Üniversitesi etik kurulundan etik izni ve Trabzon İl MEB'den ise uygulama izinleri alınmıştır.

- Araştırma öncesinde uygulama yapılacak okul müdürlüklerine, çocukların sınıf öğretmenlerine ve ebeveynlerine ölçekler konusunda bilgi verilerek, izin alınmıştır.
- Araştırmanın Nicel verilerinin toplanmasında Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK), Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki (STRS) Ölçekleri kullanılmıştır.
- Araştırmanın Nitel verileri; araştırmacının gözlem notları ile uzman görüşleri alınan ebeveyn ve öğretmen görüşme formları aracılıyla araştırmacı tarafından toplanmıştır.
- Araştırmacı gözlemi 9 hafta boyunca, haftada 5 gün etkinlik süresince yapılmıştır.
- Ön test, son test, kalıcılık verileri 2021 Güz döneminde Ekim-Ocak ayları arasında toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Karma model kullanılan bu araştırmanın nicel boyutunda, ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen, nitel araştırma boyutunda durum çalışmasından faydalanılmıştır. Bu bölümde elde edilen verilerin analizi "nicel verilerin analizi" ve "nitel verilerin analizi" olarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Örnekleme yapılan Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK), Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğine (STRS) uygulamaları başarıyla bittikten sonra, elde edilen veriler elektronik ortamda analiz edilmeden önce, ölçek formlarının uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek Formlarıyla toplanmış olan verilerin analiz sonuçlarını bilimsel bir şekilde açıklayabilmek maksadıyla SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programına nicel verilerin girişi yapmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS for Windows 22.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri kullanılarak tespit edilmiştir.

Tablo 4'te Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.

Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		n	Çarpıklık		Basıklık	
Ölçekler	Alt Boyutlar	Değer	Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	İletişim Kurma / Sosyal Performans	60	-0,40	0,31	0,63	0,61
	Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	60	0,24	0,31	-0,38	0,61
	Atılganlık	60	0,29	0,31	-0,57	0,61
	Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	60	0,20	0,31	-0,26	0,61
	Görev Yönelimi	60	-0,61	0,31	-0,25	0,61
	Keşfetmekten Hoşlanma	60	-0,68	0,31	0,33	0,61
Demoulin Benlik Algısı Ölçeği	Öz Yeterlik	60	0,02	0,31	-0,36	0,61
	Öz Saygı	60	-0,33	0,31	-0,22	0,61
Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği	Çatışma	60	0,59	0,31	-0,23	0,61
	Yakınlık	60	-0,36	0,31	-0,97	0,61

Tablo 4 incelendiğinde, Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu değerlerin ±2 aralığında bulunması normal dağılım için yeterli görülmüştür (George ve Mallery, 2010). Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği için hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin alt boyutları olan İletişim Kurma / Sosyal Performans, Öz-Kontrol/ Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma; Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyutları olan öz yeterlik ve öz saygı; Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin alt boyutları olan çatışma ve yakınlık değişkenlerinin gruplar arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi, grupların öntest, sontest ve kalıcılık testi sonuçları arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden bağımlı örneklem t testi ile analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

Ölçme Araçlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Psikolojik İyi Oluş ve Sağlamlık Ölçeği, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin iç tutarlılık ile ilişkili güvenirlik düzeyini incelemek için Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa değeri "0" ile "1" arasında değişmektedir. Alfa değeri 0,60 ile 0,80 arasında olduğunda güvenirliğin iyi; 0,80 ile 1,00 arasında olduğunda ise güvenirliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Kozak, 2015). Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayıları tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5.

Ölçeklere Ait Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	İletişim Kurma / Sosyal Performans	6	0,81
	Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	6	0,77
	Atılganlık	6	0,80
	Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	6	0,85
	Görev Yönelimi	6	0,80
	Keşfetmekten Hoşlanma	6	0,89
Demoulin Benlik Algısı Ölçeği	Öz Yeterlik	14	0,77
	Öz Saygı	15	0,77
Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği	Çatışma	8	0,92
	Yakınlık	7	0,88

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma verilerini toplamak için kullanılan Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma / Sosyal Performans alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,81, Öz-Kontrol/ Düşüncelilik alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,77, Atılganlık alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,80, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,85, Görev Yönelimi alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,80 ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,89 olduğu görülmüştür. Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Cronbach alfa katsayısına baktığımızda anketin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin iyi ve yüksek düzeyde olduğunu görülmüştür. Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Öz Yeterlik alt boyutu için hesaplanan

Cronbach alfa katsayısının 0,77 ve Öz Saygı alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,77 olduğu görülmüştür. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Cronbach alfa katsayısına baktığımızda anketin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin iyi düzeyde olduğunu görülmüştür. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin Çatışma alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,92 ve Yakınlık alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,88 olduğu görülmüştür. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Cronbach alfa katsayısına baktığımızda anketin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu görülmüştür.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri araştırmacı gözlemi, ebeveyn ve öğretmen görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir.

Ebeveyn ve Öğretmen Görüşme Verilerinin Analizi: Görüşmeler deneysel çalışmanın uygulandığı okulda öğretmenin ve velilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamda rehber öğretmen odasında pandemi koşullarına dikkat edilerek yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeniyle görüşme ortalama 40 dakika sürerken her bir veli ile görüşme ortalama 25 dakika sürmüştür. Görüşme öncesi deney grubu çocukların ailelerinden ve sınıf öğretmeninden izin alınarak görüşmeler kayıt altına alınmış ve görüşmelerin ardından kayıtlar transkript edilerek bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Görüşme esnasında sorulan sorulara verilen yanıtların bire bir yazımına özen gösterilmiştir. Görüşme sonrası yazıya geçirilen görüşme kayıtları velilere ve sınıf öğretmenine gösterilerek ifadelerin doğruluğu onaylanmıştır. Araştırma kapsamında Aistear eğitim programının uygulanmasına yönelik görüşme formları aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi nitel verilerin belli kavramlar ve temalar bünyesinde okuyucunun anlayacağı bir biçime dönüştürülüp bir araya getirilerek yorumlandığı bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel ve diğ., 2012). İçerik analizinde amaç verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek 2005). Görüşme formları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde; Verilerin kodlanması, kategorilerin bulunması, kodların ve kategorilerin düzenlenmesi, bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek 2005) aşamaları izlenmiştir. Elde edilen ham verilere bu doğrultuda kodlar atanmış, kodlara benzer özellikte olanlar gruplandırılarak tema ve alt temalar belirlenmiştir.

Araştırmacının Gözlem Verilerinin Analizi: Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ise detaylı gözlem notları ve çocuklardan alıntılar yapılması şeklinde gerçekleşmiştir. Çocuklardan elde edilen veriler (A…, R…) şeklinde harflerle kodlanmıştır. Gözlemler Aistear dökümantasyon yöntemleri kullanılarak birkaç farklı süreç göz önüne alınarak dökümanlaştırılmıştır.

- Etkinlikler sırasında gerçekleşen gözlemler; etkinlik sorularına verilen cevaplar, yorumlar, çocukların davranışları.
- Oyun alanlarında gözlemler; Çocukların ilgi alanları, merakları, dili kullanma iletişim becerileri, günlük yaşam becerileri, sosyal duygusal tepkileri ve gelişimleri, öz düzenleme becerileri, çocukları mutlu eden detaylar, sosyal beceri yetersizlikleri, problem durumlarına tepkileri ve çözümleri, çocukların kendi aralarındaki konuşmaları, oyunu yaşamla ilişkilendirmeleri.
- Ürünler; çocukların özellikle yaratıcı sanat, yapı inşa, lego, puzzle, oyun hamuru, kum, su, dramatik, bilim oyun alanlarında oluşturdukları özgün ürünler ve bu ürünler hakkındaki düşünceleri, kendilerini değerlendirmeleri.
- Etkinlik Zamanı Dışında Gerçekleşen Gözlemler; Çocuğun etkinlik dışında arkadaşları ve öğretmeniyle yaptığı konuşmalar, açık alanda, gezi esnasında yapılandırılmamış ortamdaki davranışlarına ilişkin gözlemler.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen araştırmacının gözlem verilerinin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da araştırma sorularından yola çıkılarak önceden belirlenen bir çerçeve oluşturulduğu ve bu belirlenen çerçeve kapsamında belirlenen temalara göre yorumlandığı ve özetlendiği bir analiz türüdür. Betimsel analizde elde edilen gözlemlere ilişkin çarpıcı detayların yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda araştırma sorularından ve kuramsal çerçeveden yola çıkılarak veri analizi için temalar oluşturulmuştur. Alınan kayıtlar daha önce oluşturulan temalara göre değerlendirilmiş ve düzenlenmiştir. Veriler temalar kapsamında özetlenmiş ve doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir.

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, uzman görüşü, katılımcı teyidi ve yöntemsel çeşitleme gibi çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Lincoln ve Guba (1985) geçerliliğin ve güvenirliğin sağlanmasında inandırıcılığın artırılması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri

toplama, katılımcı teyidi, çeşitleme, uzman incelemesi gibi stratejiler önermektedir. Araştırmacı programın uygulanması aşamasında haftada 3 gün öğretmen rehberliğinde 2 gün ise öğretmen katılımı olmadan 5 gün boyunca çocuklarla uzun süreli etkileşimde bulunma fırsatı bulmuş ve araştırma boyunca derinlik odaklı veriler toplamıştır. Çalışmada nitel verilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan görüşme formları okul öncesi eğitimi alanında üç öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuş, uzmanların görüşlerine göre düzenlemeler yapılarak görüşme formlarına son şekli verilerek uygulanmıştır. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve görüşmelerin ardından bilgisayar ortamında transkripte edilerek yazıya geçirilmiştir. Görüşme sonrası yazıya geçirilen görüşme kayıtları velilere ve sınıf öğretmenine gösterilerek ifadelerin doğruluğu onaylatılarak katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırmada hem araştırmacı gözlemi hem de öğretmen ve ebeveyn görüşmeleri kullanılarak birbirini destekleyen bulgular birlikte kullanılarak çeşitlemeden faydalanılmıştır. Çeşitleme; görüşme, gözlem, doküman analizi gibi farklı yöntemlerin bir arada kullanılarak yorumlama gücünü artırmayı, araştırma yanlılığını azaltmayı ve objektifliği artırmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu şekilde, görüşmelerden elde edilen verilerle ve gözlem notları birlikte kullanılarak ve veriler birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma bulgularına alt problemlerin sırasına göre yer verilmiş ve araştırma bulguları nicel bulgular ve nitel bulgular başlıkları altında ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında kısmında birinci, ikinci ve üçüncü alt probleme ilişkin bulgulara ayrı ayrı yer verilmiştir. Nitel bulgular kısmında ise deney grubu çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen görüşlere ve araştırmacı gözlemlerine ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. Alt Problem:

a) Aistear Eğitim Programı öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği"nden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

b) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası kontrol grubuna göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği" nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

c) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası "Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği" nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

d) Kontrol grubundaki çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği" ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

e) Deney grubundaki çocukların "Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği" son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

PERİK Ölçeği/ Deney ve 1.Kontrol Grubu Ön Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu, 1. kontrol grubu Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

PERİK Ölçeği Deney ve 1.Kontrol Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Öntest İletişim	Deney Grubu	20	16,60	5,76	-1,44	0,16
	1. Kontrol Grubu	20	18,65	2,74		
Öntest Öz kontrol	Deney Grubu	20	16,20	4,14	-0,18	0,86
	1. Kontrol Grubu	20	16,40	2,89		
Öntest Atılganlık	Deney Grubu	20	15,20	4,20	0,63	0,53
	1. Kontrol Grubu	20	14,40	3,86		
Öntest Duygusal İstikrar	Deney Grubu	20	16,60	2,23	-2,97	0,01*
	1. Kontrol Grubu	20	19,55	3,85		
Öntest Görev Yönelimi	Deney Grubu	20	19,55	4,21	1,61	0,12
	1. Kontrol Grubu	20	17,35	4,43		
Öntest Keşfetmekten Hoşlanma	Deney Grubu	20	20,20	5,56	-0,53	0,60
	1. Kontrol Grubu	20	21,00	3,87		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, PERİK Ölçeği duygusal istikrar alt boyutunda 1. kontrol grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0.05). Duygusal İstikrar alt boyutunda deney grubunun ortalaması X=16.60; 1. kontrol grubunun ortalaması ise X=19.55,'dir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında grupların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0.05).

PERİK Ölçeği / Deney ve 2.Kontrol Grubu Ön Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve 2. kontrol grubu Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) öntest puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

PERİK Ölçeği Deney ve 2.Kontrol Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Öntest İletişim	Deney Grubu	20	16,60	5,76	-2,72	0,01*
	2. Kontrol Grubu	20	20,95	4,25		
Öntest Öz kontrol	Deney Grubu	20	16,20	4,14	1,87	0,07
	2. Kontrol Grubu	20	14,20	2,40		
Öntest Atılganlık	Deney Grubu	20	15,20	4,20	-0,61	0,55
	2. Kontrol Grubu	20	15,90	3,01		
Öntest Duygusal İstikrar	Deney Grubu	20	16,60	2,23	-0,45	0,65
	2. Kontrol Grubu	20	17,10	4,41		
Öntest Görev Yönelimi	Deney Grubu	20	19,55	4,21	-0,16	0,88
	2. Kontrol Grubu	20	19,75	3,93		
Öntest Keşfetmekten Hoşlanma	Deney Grubu	20	20,20	5,56	-1,25	0,22
	2. Kontrol Grubu	20	22,00	3,24		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, PERİK Ölçeği iletişim alt boyutunda 2. Kontrol grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0.05). İletişim alt boyutunda deney grubunun ortalaması X=16,60; 2. kontrol grubunun ortalaması ise X=20,95'tir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında grupların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0.05).

PERİK Ölçeği / Deney ve 1. Kontrol Grubu Son Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve 1. kontrol grubu Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

PERİK Ölçeği Deney ve 1. Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Sontest İletişim	Deney Grubu	20	28,60	1,54	13,36	0,00**
	1. Kontrol Grubu	20	19,20	2,75		
Sontest Öz kontrol	Deney Grubu	20	26,00	3,96	6,12	0,00**
	1. Kontrol Grubu	20	18,30	4,00		
Sontest Atılganlık	Deney Grubu	20	28,70	1,59	13,70	0,00**
	1. Kontrol Grubu	20	18,35	2,98		
Sontest Duygusal İstikrar	Deney Grubu	20	29,35	1,42	8,98	0,00**
	1. Kontrol Grubu	20	20,90	3,96		
Sontest Görev Yönelimi	Deney Grubu	20	28,65	2,06	8,75	0,00**
	1. Kontrol Grubu	20	20,45	3,65		
Sontest Keşfetmekten Hoşlanma	Deney Grubu	20	29,65	0,67	7,20	0,00**
	1. Kontrol Grubu	20	21,20	5,21		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, PERİK Ölçeğinden deney ve 1. Kontrol grubunun aldıkları son test puanları arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında deney grubunu lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0,05).

PERİK Ölçeği / Deney ve 2. Kontrol Grubu Son Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve 2. kontrol grubu Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

PERİK Ölçeği Deney ve 2.Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Sontest İletişim	Deney Grubu	20	28,60	1,54	10,70	0,00**
	2. Kontrol Grubu	20	21,30	2,64		
Sontest Öz kontrol	Deney Grubu	20	26,00	3,96	9,36	0,00**
	2. Kontrol Grubu	20	15,75	2,88		
Sontest Atılganlık	Deney Grubu	20	28,70	1,59	12,18	0,00**
	2. Kontrol Grubu	20	17,65	3,73		
Sontest Duygusal İstikrar	Deney Grubu	20	29,35	1,42	12,63	0,00**
	2. Kontrol Grubu	20	17,85	3,82		
Sontest Görev Yönelimi	Deney Grubu	20	28,65	2,06	6,65	0,00**
	2. Kontrol Grubu	20	21,25	4,53		
Sontest Keşfetmekten Hoşlanma	Deney Grubu	20	29,65	0,67	7,53	0,00**
	2. Kontrol Grubu	20	24,10	3,23		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde, PERİK Ölçeğinden deney ve 2. Kontrol grubunun aldıkları son test puanları arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0,05).

PERİK Ölçeği / Deney Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

Deney grubunun Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ön-test ve son-test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

PERİK Ölçeği Deney Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Deney Grubu	Öntest İletişim	20	16,60	5,76	-10,30	0,00**
	Sontest İletişim	20	28,60	1,54		
Deney Grubu	Öntest Öz kontrol	20	16,20	4,14	-12,62	0,00**
	Sontest Öz kontrol	20	26,00	3,96		
Deney Grubu	Öntest Atılganlık	20	15,20	4,20	-15,64	0,00**
	Sontest Atılganlık	20	28,70	1,59		
Deney Grubu	Öntest Duygusal İstikrar	20	16,60	2,23	-24,64	0,00**
	Sontest Duygusal İstikrar	20	29,35	1,42		
Deney Grubu	Öntest Görev Yönelimi	20	19,55	4,21	-10,57	0,00**
	Sontest Görev Yönelimi	20	28,65	2,06		
Deney Grubu	Öntest Keşfetmekten Hoşlanma	20	20,20	5,56	-7,96	0,00**
	Sontest Keşfetmekten Hoşlanma	20	29,65	0,67		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Aistear programı öncesinde ve sonrasında PERİK Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p<0,05).

PERİK Ölçeği/ 1. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

1. kontrol grubunun Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

PERİK Ölçeği 1. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
1. Kontrol Grubu	Öntest İletişim	20	18,65	2,74	-0,76	0,45
	Sontest İletişim	20	19,20	2,75		
1. Kontrol Grubu	Öntest Öz kontrol	20	16,40	2,89	-2,00	0,06
	Sontest Öz kontrol	20	18,30	4,00		
1. Kontrol Grubu	Öntest Atılganlık	20	14,40	3,86	-4,23	0,00**
	Sontest Atılganlık	20	18,35	2,98		
1. Kontrol Grubu	Öntest Duygusal İstikrar	20	19,55	3,85	-1,66	0,11
	Sontest Duygusal İstikrar	20	20,90	3,96		
1. Kontrol Grubu	Öntest Görev Yönelimi	20	17,35	4,43	-5,22	0,00**
	Sontest Görev Yönelimi	20	20,45	3,65		
1. Kontrol Grubu	Öntest Keşfetmekten Hoşlanma	20	21,00	3,87	-0,30	0,77
	Sontest Keşfetmekten Hoşlanma	20	21,20	5,21		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, PERİK Ölçeğinden alınan son test puanlarında atılganlık, görev yönelimi alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülürken (p<0,05); diğer alt boyutlarda puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05).

PERİK Ölçeği/ 2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

2. kontrol grubunun Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ön-test ve son-test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

PERİK Ölçeği 2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
2. Kontrol Grubu	Öntest İletişim	20	20,95	4,25	-0,54	0,60
	Sontest İletişim	20	21,30	2,64		
2. Kontrol Grubu	Öntest Öz kontrol	20	14,20	2,40	-2,30	0,03*
	Sontest Öz kontrol	20	15,75	2,88		
2. Kontrol Grubu	Öntest Atılganlık	20	15,90	3,01	-3,20	0,00**
	Sontest Atılganlık	20	17,65	3,73		
2. Kontrol Grubu	Öntest Duygusal İstikrar	20	17,10	4,41	-1,23	0,23
	Sontest Duygusal İstikrar	20	17,85	3,82		
2. Kontrol Grubu	Öntest Görev Yönelimi	20	19,75	3,93	-2,59	0,02*
	Sontest Görev Yönelimi	20	21,25	4,53		
2. Kontrol Grubu	Öntest Keşfetmekten Hoşlanma	20	22,00	3,24	-6,66	0,00**
	Sontest Keşfetmekten Hoşlanma	20	24,10	3,23		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde, PERİK Ölçeğinden alınan son test puanlarından öz kontrol, atılganlık, görev yönelimi ve keşfetmekten hoşlanma alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülürken (p<0,05); diğer alt boyutlarda puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05).

PERİK Ölçeği/ Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testinin Analizi

Deney grubunun Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) son-test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13.

PERİK Ölçeği Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Deney Grubu	Sontest İletişim	20	28,60	1,54	-3,49	0,00**
	Kalıcılık Testi İletişim	20	29,45	0,69		
Deney Grubu	Sontest Öz kontrol	20	26,00	3,96	-4,56	0,00**
	Kalıcılık Testi Öz kontrol	20	29,20	1,11		
Deney Grubu	Sontest Atılganlık	20	28,70	1,59	-4,16	0,00**
	Kalıcılık Testi Atılganlık	20	29,60	0,82		
Deney Grubu	Sontest Duygusal İstikrar	20	29,35	1,42	-1,81	0,09
	Kalıcılık Testi Duygusal İstikrar	20	29,85	0,37		
Deney Grubu	Sontest Görev Yönelimi	20	28,65	2,06	-2,67	0,02*
	Kalıcılık Testi Görev Yönelimi	20	29,00	1,65		
Deney Grubu	Sontest Keşfetmekten Hoşlanma	20	29,65	0,67	-2,33	0,03*
	Kalıcılık Testi Keşfetmekten Hoşlanma	20	30,00	0,00		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubu çocukların Aistear eğitimi programı sonrasında PERİK ölçeğinden aldıkları son test ve kalıcılık puanları arasında duygusal istikrar alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken, diğer tüm alt boyutlarda anlamlı farkın kalıcılık testi lehine olduğu görülmektedir (p<0,05).

PERİK Ölçeği/ Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Betimsel Analizi

Deney, 1. kontrol ve 2. kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14.

PERİK Ölçeği Deney, 1. Kontrol ve 2. Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Değerleri Betimsel İstatistiklerine İlişkin Sonuçları

	Deney Grubu	1. Kontrol Grubu	2. Kontrol Grubu
	X	X	X
Öntest İletişim	16,60	18,65	20,95
Sontest İletişim	28,60	19,20	21,30
Kalıcılık Testi İletişim	29,45		
Öntest Öz kontrol	16,20	16,40	14,20
Sontest Öz kontrol	26,00	18,30	15,75
Kalıcılık Testi Öz kontrol	29,20		
Öntest Atılganlık	15,20	14,40	15,90
Sontest Atılganlık	28,70	18,35	17,65
Kalıcılık Testi Atılganlık	29,60		
Öntest Duygusal İstikrar	16,60	19,55	17,10
Sontest Duygusal İstikrar	29,35	20,90	17,85
Kalıcılık Testi Duygusal İstikrar	29,85		
Öntest Görev Yönelimi	19,55	17,35	19,75
Sontest Görev Yönelimi	28,65	20,45	21,25
Kalıcılık Testi Görev Yönelimi	29,00		
Öntest Keşfetmekten Hoşlanma	20,20	21,00	22,00
Sontest Keşfetmekten Hoşlanma	29,65	21,20	24,10
Kalıcılık Testi Keşfetmekten Hoşlanma	30,00		

Tablo 14 incelendiğinde, deney grubu çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerinin arttığı bununla birlikte deney grubunun her iki kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde iyi oluş geliştirdiği görülmektedir. Aistear eğitim programı ön test ve son test puanları arasındaki artış programın etkililiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte son test ve kalıcılık puan ortalamalarına bakıldığında Aistear eğitim programının etkisinin devam ettiği görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2. Alt Problem:

a) Aistear Eğitim Programı öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" nden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
b) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası kontrol grubuna göre "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği"nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
c) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
d) Kontrol grubundaki çocukların "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
e) Deney grubundaki çocukların "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney ve 1. Kontrol Grubu Ön Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve 1. kontrol grubu Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Deney ve 1.Kontrol Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Öntest Öz yeterlik	Deney Grubu	20	28,10	3,23	0,00	1,00
	1. Kontrol Grubu	20	28,10	2,71		
Öntest Öz saygı	Deney Grubu	20	30,45	5,89	-0,60	0,55
	1. Kontrol Grubu	20	31,35	3,28		

Tablo 15 incelendiğinde, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği özyeterlik ve öz saygı alt boyutlarında deney ve 1. kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0.05). Grup ortalamalarının her iki alt boyutta da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney ve 2. Kontrol Grubu Ön Testlerin Karşılaştırılması

Deney grubu ve 2. kontrol grubu Demoulin Benlik Algısı Ölçeği öntest puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Öntest Değerlerine Göre Deney Grubu ile 2. Kontrol Grubu Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Öntest Öz yeterlik	Deney Grubu	20	28,10	3,23	0,26	0,80
	2. Kontrol Grubu	20	27,80	4,01		
Öntest Öz saygı	Deney Grubu	20	30,45	5,89	-0,49	0,63
	2. Kontrol Grubu	20	31,20	3,41		

Tablo 16 incelendiğinde, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği özyeterlik ve öz saygı alt boyutlarında deney ve 2. kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı farklılık

bulunmadığı görülmektedir (p>0.05). Grup ortalamalarının her iki alt boyutta da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney ve 1. Kontrol Grubu Son Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve 1. kontrol grubu Demoulin Benlik Algısı Ölçeği son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Deney ve 1.Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Sontest Öz yeterlik	Deney Grubu	20	37,85	2,11	9,22	0,00**
	1. Kontrol Grubu	20	29,45	3,49		
Sontest Öz saygı	Deney Grubu	20	41,40	1,14	15,26	0,00**
	1. Kontrol Grubu	20	32,85	2,23		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde, Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden deney ve 1. Kontrol grubunun aldıkları son test puanları arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0,05).

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney ve 2. Kontrol Grubu Son Testlerin Karşılaştırılması

Deney grubu ve 2. kontrol grubu Demoulin Benlik Algısı Ölçeği son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 18'de gösterilmiştir

Tablo 18.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Deney ve 2.Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Sontest Öz yeterlik	Deney Grubu	20	37,85	2,11	8,00	0,00**
	2. Kontrol Grubu	20	30,45	3,56		
Sontest Öz saygı	Deney Grubu	20	41,40	1,14	12,14	0,00**
	2. Kontrol Grubu	20	31,90	3,31		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde, Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden deney ve 2. Kontrol grubunun aldıkları son test puanları arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0,05).

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

Deney grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 19'da gösterilmiştir

Tablo 19.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Deney Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Deney Grubu	Öntest Öz yeterlik	20	28,10	3,23	-11,40	0,00**
	Sontest Öz yeterlik	20	37,85	2,11		
Deney Grubu	Öntest Öz saygı	20	30,45	5,89	-8,52	0,00**
	Sontest Öz saygı	20	41,40	1,14		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubu çocukların Aistear programı öncesinde ve sonrasında Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki anlamlı farkın son test lehine olduğu görülmektedir (p<0,05).

Benlik Algısı Ölçeği (Demoulin) / 1. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

Araştırmaya katılan 1. kontrol grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20.

Benlik Algısı Ölçeği 1. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
1. Kontrol Grubu	Öntest Öz yeterlik	20	28,10	2,71	-1,57	0,13
	Sontest Öz yeterlik	20	29,45	3,49		
1. Kontrol Grubu	Öntest Öz saygı	20	31,35	3,28	-1,91	0,07
	Sontest Öz saygı	20	32,85	2,23		

Tablo 20 incelendiğinde, 1. kontrol grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden aldığı ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05).

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / 2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

Araştırmaya katılan 2. kontrol grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği 2. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
2. Kontrol Grubu	Öntest Öz yeterlik	20	27,80	4,01	-3,53	0,00**
	Sontest Öz yeterlik	20	30,45	3,56		
2. Kontrol Grubu	Öntest Öz saygı	20	31,20	3,41	-1,05	0,31
	Sontest Öz saygı	20	31,90	3,31		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde, 2. kontrol grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden aldığı ön ve son test puanlarında öz yeterlik alt boyutunda son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülürken (p<0,05), öz saygı alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05).

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testinin Analizi

Deney grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeği son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı örneklem testi Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Deney Grubu	Sontest Öz yeterlik	20	37,85	2,11	-1,61	0,12
	Kalıcılık Testi Öz yeterlik	20	38,55	1,61		
Deney Grubu	Sontest Öz saygı	20	41,40	1,14	-5,44	0,00**
	Kalıcılık Testi Öz saygı	20	42,85	0,59		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde, deney grubu çocukların Aistear eğitimi programı sonrasında Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden aldıkları son test ve kalıcılık puanları arasında özyeterlilik boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülürken ($p>0,05$), öz saygı boyutunda farkın kalıcılık testi lehine olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney, 1. ve 2. Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Betimsel İstatistikleri

Araştırmaya katılan deney, 1. kontrol ve 2. kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinin puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23.

Deney, 1. Kontrol ve 2. Kontrol Grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Değerleri Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Deney Grubu	1. Kontrol Grubu	2. Kontrol Grubu
	X	X	X
Öntest Öz yeterlik	28,10	28,10	27,80
Sontest Öz yeterlik	37,85	29,45	30,45
Kalıcılık Testi Öz yeterlik	38,55		
Öntest Öz saygı	30,45	31,35	31,20
Sontest Öz saygı	41,40	32,85	31,90
Kalıcılık Testi Öz saygı	42,85		

Tablo 23 incelendiğinde, deney grubu çocukların Aistear programı sonrasında benlik algısı düzeyleri pozitif yönde artmıştır ayrıca olumlu benlik algısı geliştirmede deney grubu her iki kontrol grubuna göre daha çok ilerleme göstermiştir. Aistear eğitim programı ön test ve son test puanları arasındaki artış programın etkililiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte son test ve kalıcılık puan ortalamalarına bakıldığında Aistear eğitim programının etkisinin devam ettiği görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3. Alt Problem:

a) Aistear Eğitim Programı öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların " Öğrenci Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeği"nden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
b) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası kontrol grubuna göre "Öğrenci Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeği"nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
c) Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrası "Öğrenci Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
d) Kontrol grubundaki çocukların "Öğrenci Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeği" ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
e) Deney grubundaki çocukların "Öğrenci Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeği" son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney ve 1. Kontrol Grubu Ön Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve 1. kontrol grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve 1.Kontrol Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Öntest Çatışma	Deney Grubu	20	19,55	4,32	-0,27	0,79
	1. Kontrol Grubu	20	20,00	6,10		
Öntest Yakınlık	Deney Grubu	20	22,80	3,07	-1,03	0,31
	1. Kontrol Grubu	20	23,85	3,38		

Tablo 24 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) çatışma ve yakınlık alt boyutlarında grupların aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0.05).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney ve 2. Kontrol Grubu Ön Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve 2. kontrol grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve 2.Kontrol Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Öntest Çatışma	Deney Grubu	20	19,55	4,32	0,58	0,57
	2. Kontrol Grubu	20	18,60	5,92		
Öntest Yakınlık	Deney Grubu	20	22,80	3,07	-0,42	0,68
	2. Kontrol Grubu	20	23,30	4,32		

Tablo 25 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) çatışma ve yakınlık alt boyutlarında grupların aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0.05).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney ve 1. Kontrol Grubu Son Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve 1. kontrol grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve 1.Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Sontest Çatışma	Deney Grubu	20	8,55	1,61	-9,41	0,00**
	1. Kontrol Grubu	20	21,30	5,84		
Sontest Yakınlık	Deney Grubu	20	34,45	0,89	7,94	0,00**
	1. Kontrol Grubu	20	25,15	5,16		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 26 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeğinden deney ve 1. kontrol grubunun aldıkları son test puanları arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0,05). Deney grubu sontest çatışma ortalaması X =8,55; 1. kontrol grubunun sontest çatışma ortalamasının X= 21,30 olduğu görülmüştür. Deney grubunun sontest yakınlaşma ortalaması X =34,45 1. kontrol grubunun sontest yakınlaşma ortalamasının X=25,15 olduğu görülmüştür.

Son test bulguları değerlendirildiğinde; Öğrenci-Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeği gruplar arası ortalamalara göre deney grubu çocukların Aistear eğitim programı sonrası 1. kontrol grubuna göre öğretmenleriyle daha yakın ilişki geliştirdikleri çatışma davranışlarının ise daha az olduğu söylenebilir.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney ve 2. Kontrol Grubu Son Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve 2. kontrol grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 27 ’de gösterilmiştir.

Tablo 27.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve 2.Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Sontest Çatışma	Deney Grubu	20	8,55	1,61	-8,45	0,00**
	2. Kontrol Grubu	20	19,25	5,43		
Sontest Yakınlık	Deney Grubu	20	34,45	0,89	11,48	0,00**
	2. Kontrol Grubu	20	24,60	3,73		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) Ölçeğinden deney ve 2. kontrol grubunun aldıkları son test puanları arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0,05). Deney grubu sontest çatışma ortalaması X=8,55; 2. kontrol grubunun sontest çatışma ortalamasının X=19,25 olduğu görülmüştür. Deney grubunun sontest yakınlaşma ortalaması X=34,45 2. kontrol grubunun sontest çatışma ortalamasının X=24,60 olduğu görülmüştür.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

Deney grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Deney Grubu	Öntest Çatışma	20	19,55	4,32	13,56	0,00**
	Sontest Çatışma	20	8,55	1,61		
Deney Grubu	Öntest Yakınlık	20	22,80	3,07	-16,81	0,00**
	Sontest Yakınlık	20	34,45	0,89		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 28 incelendiğinde, deney grubu çocukların Aistear programı öncesinde ve sonrasında Öğrenci-Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki anlamlı farkın son test lehine olduğu görülmektedir (p<0,05).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)/ 1. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

1. kontrol grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği 1. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
1. Kontrol Grubu	Öntest Çatışma	20	20,00	6,10	-1,36	0,19
	Sontest Çatışma	20	21,30	5,84		
1. Kontrol Grubu	Öntest Yakınlık	20	23,85	3,38	-1,03	0,32
	Sontest Yakınlık	20	25,15	5,16		

Tablo 29 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ölçeğinden alınan son test puanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / 2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

2. kontrol grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği 2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
2. Kontrol Grubu	Öntest Çatışma	20	18,60	5,92	-1,14	0,27
	Sontest Çatışma	20	19,25	5,43		
2. Kontrol Grubu	Öntest Yakınlık	20	23,30	4,32	-2,39	0,03*
	Sontest Yakınlık	20	24,60	3,73		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 30 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki (STRS) ölçeğinden alınan son test puanlarında ölçeğin yakınlık alt boyutunda son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülürken (p<0,05), çatışma alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür (p>0,05).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testinin Analizi

Deney grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) son test – kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 31'de gösterilmiştir

Tablo 31.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney Grubu Sontest ve Kalıcılık Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Deney Grubu	Sontest Çatışma	20	8,55	1,61	1,45	0,16
	Kalıcılık Testi Çatışma	20	8,25	0,72		
Deney Grubu	Sontest Yakınlık	20	34,45	0,89	-1,45	0,16
	Kalıcılık Testi Yakınlık	20	34,65	0,81		

Tablo 31 incelendiğinde, deney grubunun deney grubu çocukların Aistear eğitimi programı sonrasında Öğrenci-Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeğinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir (p>0,05).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney, 1. ve 2. Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testinin Betimsel Analizi

Araştırmaya katılan deney, 1. kontrol ve 2. kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi Öğrenci-Öğretmen İlişki (STRS) ölçeğinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikleri tablo 32'te gösterilmiştir.

Tablo 32.

Deney, 1. Kontrol ve 2. Kontrol Grubunun Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin Alt Boyutları Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Değerleri Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Deney Grubu	1. Kontrol Grubu	2. Kontrol Grubu
	X	X	X
Öntest Çatışma	19,55	20,00	18,60
Sontest Çatışma	8,55	21,30	19,25
Kalıcılık Testi Çatışma	8,25		
Öntest Yakınlık	22,80	23,85	23,30
Sontest Yakınlık	34,45	25,15	24,60
Kalıcılık Testi Yakınlık	34,65		

Tablo 32 incelendiğinde, Aistear Eğitim programının uygulandığı deney grubu çocukları öğretmenleriyle çatışmanın azaldığı yakınlaşmanın arttığı güçlü bir ilişki geliştirmişlerdir. Ayrıca deney grubu olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi geliştirmede her iki kontrol grubuna göre daha çok ilerleme göstermiştir. Aistear eğitim programı ön test ve son test puanları arasındaki artış programın etkililiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte son test ve kalıcılık puan ortalamalarına bakıldığında Aistear eğitim programının etkisinin devam ettiği görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu başlıkta araştırmanın nitel verilerine yönelik olarak, araştırmacı gözlemleri ile ebeveyn ve öğretmen görüşmelerine yönelik bulgular paylaşılmıştır.

4. Alt Problem:

a) Aistear Eğitim Programı uygulanan deney grubu çocukların ebeveynlerinin çocuklarında gördükleri gelişimsel farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?

b) Aistear Eğitim Programının uygulanması sürecinde deney grubu öğretmenin Aistear programına yönelik görüşleri nelerdir?

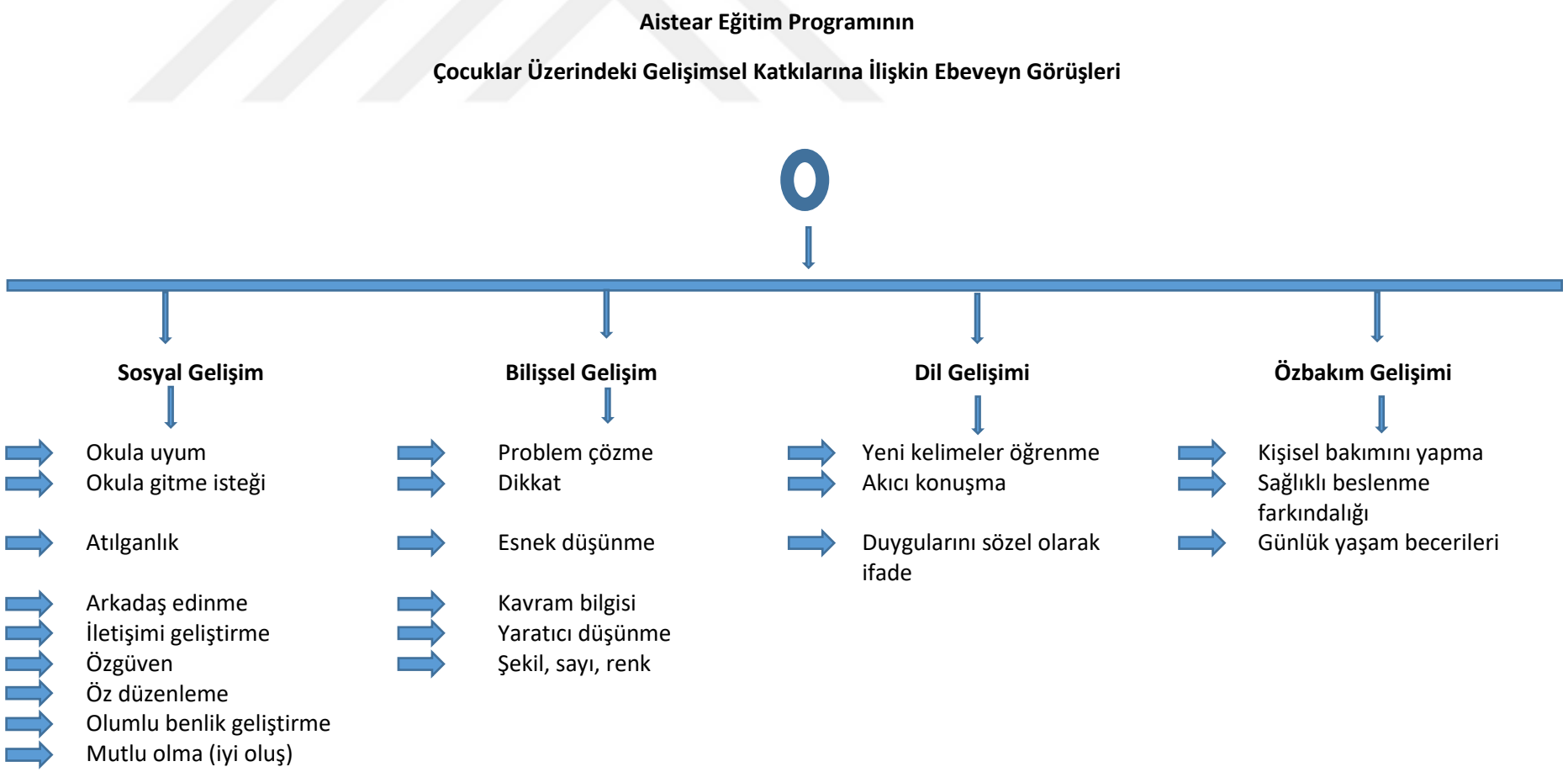
c) Aistear Eğitim Programının uygulanması sürecine ilişkin araştırmacı gözlemleri nelerdir?

Ebeveyn Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aistear Eğitim Programının uygulandığı çocukların ebeveynlerinin programın çocukları üzerindeki gelişimsel farklılıklara ilişkin görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Görüşme sorusundan elde edilen veriler gelişimsel alanlar baz alınarak kategorize edilmiştir.

Görüşme sürecine deney grubu çocukların ebeveynlerinin tamamı katılım sağlayarak programa ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin “Aistear Eğitim Programı” nın uygulanma sürecinde çocuklarında gözlemledikleri gelişimsel farklılıklara ilişkin görüşlere Tablo 33’ de yer verilmiştir.

Tablo 33. Aistear Eğitim Programı" nın Çocuklar Üzerindeki Gelişimsel Katkılarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri



"Aistear Eğitim Programı" uygulama sürecinde çocuğunuzda gözlemlediğiniz gelişimsel farklılıkları belirtiniz?" Sorusuna görüşmeye katılan ebevenlerin tamamı programın çocukları olumlu yönde geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ebeveynlerle görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda programın katkısının olduğu gelişimsel alanlar: Sosyal Gelişim, Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Özbakım Gelişimi temaları altında toplanmıştır. Sosyal Gelişim teması; okula uyum, okula gitme isteği, atılganlık, arkadaş edinme, iletişimi geliştirme, özgüven, öz düzenleme, olumlu benlik geliştirme, mutlu olma alt temalarından oluşmaktadır. Bilişsel gelişim teması; problem çözme, dikkat, esnek düşünme, kavram bilgisi, yaratıcı düşünme, şekil, sayı, renk alt temalarından oluşmaktadır. Dil gelişimi teması; yeni kelimeler öğrenme, akıcı konuşma ve duygularını sözel olarak ifade edebilme alt temalarından oluşmaktadır. Özbakım gelişimi teması; kişisel bakımını yapma, sağlıklı beslenme farkındalığı, günlük yaşam becerileri alt temalarından oluşmaktadır.

Sosyal gelişim temasına ilişkin ebeveyn görüşleri

Ebeveynler çocuklarının okula kolay uyum sağladıklarını, okula istekli gittiklerini, okuldan ve arkadaşlarından sıklıkla bahsettiklerini arkadaş edindiklerini, özgüvenlerinin arttığını, selamlaşma, empati, paylaşma, girişkenlik gibi noktalarda programın çocuklara olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

E.1: *Çocuğumu okula getirmekte güçlük yaşıyordum. Bu sebeple okula geldiği süreyi kısa tutarak okuldan erken alıyordum. Aistear oyun programının içeriği beni heyecanlandırdı. Çocuğumun da katılmaktan mutlu olacağını düşündüm ve öyle de oldu. Programa katıldığı ilk gün sıkılmış olacağını düşünerek okuldan almaya erken geldim ancak çocuğum gelmek istemedi, bu beni çok şaşırttı. Program boyunca da bu böyle devam etti. Çocuğumun okula gelme isteği arttı ve okula kolaylıkla uyum sağladı.*

E.2: *Aistear eğitim programının çocuğuma katkıları çok oldu. Öncelikle okula gelmek onu çok mutlu ediyor. Çocuğum sosyal ortamlarda çekinir kendine bir şey sorulduğunda arkama saklanırdı. Şu an eve geldiğinde arkadaşlarından, oynadıkları oyunlardan bahsediyor. Yolda arkadaşıyla ya da öğretmeniyle karşılaştığında el sallıyor ve selamlaşma cümleleri kuruyor.*

E.3. Çocuğum Aistear eğitim programına katıldığında ilkokula hazırlık süreciyle ilgi acaba bir geri kalma durumu olur mu diye biraz kaygı duydum. Eğitim programına katılma süreci boyunca çok mutlu olduğunu gördüm. Mutlu olması, okula gitmek için akşamdan hazırlanması, arkadaşlarıyla neler yaptığını anlatması beni de çok mutlu etti. Bir şey yaptırmak için tepinen beni zorlayan huyları yok denilecek kadar azaldı. Arkadaşlarıyla neler yaptığını anlatırken arkadaşlarının duygularını anlamaya başlaması ve ona göre davranıyor olması çok hoşuma gitti. Empati kurmayı geliştirmiş. Sinirlendiğinde arkadaşına vurursa canının acıyacağını söylüyor, siniri geçtikten sonra arkadaşıyla konuştuğundan bahsediyor. Aistear programında tasarlanan oyun ortamı arkadaşlık ilişkileri konusunda ve günlük yaşamda nasıl davranması gerektiği konusunda bir fırsat oldu. Oyun ortamı olumsuz davranışlarını farketmesini sağlarken başkalarıyla ilişkilerini yönetmeyi geliştirmesine katkı sağladı. Ayrıca ilkokula yönelik sayma becerileri, kavram, şekil, renk, el becerileri ve farklı materyal üretimine yönelik yönlerini de geliştirmesini sağladı. Programın çocuğumu iyileştirirken geliştirdiğini düşünüyorum.

E.4. Çocuğum başka çocuklarla oynadığında genelde oyuncağını paylaşmama, rolünü beğenmeme gibi sorunları bahane eder ağlardı. Başka çocuklarla oynaması hep sorunlu olurdu, kendi oynarken de oyun kuramadığı için sürekli canının sıkıldığını söylüyordu. Whatsapp gruplarına paylaştığınız program sürecine yönelik video ve fotoğraflar beni çok şaşırttı. Arkadaşlarıyla oynarken çok mutlu olduğunu gördüm, oyun oynarken sırasını beklemeyi, paylaşmayı öğrenmiş.

E.6. Kitap okumaya yönelik evde bir farkındalığımız yoktu. Aistear eğitim programı eğitim sürecinde okuduğunuz kitapları evde bize de anlattı. Aile katılım etkinlikleri için gönderdiğiniz hikaye kitapları davranışlarını ve duygularını düzenleme konusunda çocuğuma rehberlik etti. Biz de bilmediğimiz farkında olmadığımız konularda kendimizi geliştirdik.

E.5. Eğitim videolarına yönelik grupta paylaşılan fotoğraflar ve videolarda çocuğumun grup içerisinde ne kadar sosyal olduğunu, farklı oyunlar kurguladığını ve bu oyunları oynarken çok heyecanlı olduğunu gördüm. Evde de oyun kurma becerisinin geliştirdiğine şahit oluyorum. Farklı içerik ve temalarda oyunlar tasarlıyor. Malzemeleri çok farklı kullanarak dönüştürüyor ve oyuna dahil ediyor. Örneğin ruloları, kumaşları, pet şişeleri kullanarak ev, yol, park yeri, çadır gibi oyun alanları tasarlıyor.

E.8. Pandemi sürecinde sürekli evde kalan çocuğum için oyun alanları ve iletişimin olduğu bu eğitim programı çok iyi geldi. Çocuğum evde oyun kurmakta, arkadaş edinmekte ve girişkenlikte sorun yaşıyordu. Oyun alanlarında çocuklarla oynadıkça baya açıldı. Konuşkan bir çocuk değildi ama şimdi uzun cümleler kuruyor, diğer çocuklarla oynamaktan çekinirdi şimdi arkadaş edinmiş ve oyunlara etkinliklere katılmaya istekli, daha atılgan. Kendine bir güven geldi sanki. Sınıfta sorun yaşasa bile bunu olağan karşılıyor şikayet etmiyor. Bana şikayet ettiği ya da sızlanarak anlattığı bir durum yok.

E.9. Çocuğumun öfke nöbetleri geçirdiği anlar olurdu. Bu durum beni çok kaygılandırıyordu. Oyun alanlarından en çok kum, su ve drama alanını sevdiğini söyledi. Ertesi gün oynamak için hayal kurduğu alanlar da çoğunlukla bu alanlar..biraz düşününce bu alanları tercih etmesinin sebebinin kendi ihtiyacı olabileceğini düşündüm. Çünkü uzun zamandır öfke nöbeti geçirmiyor. Öğretmeni de epeydir bu tür davranış göstermediğini söyledi. Aistear eğitim programındaki oyun alanları, çocukların hangi alanda kendini geliştirmesine ihtiyacı varsa ona kesinlikle katkı sağlıyor.

E.14 Bana aşırı bağlı bir çocuktu. Benim dışımda kimseyle bir şey yapmak istemezdi haliyle bu da beni çok yorardı. Şimdi okulu öğretmenini ve arkadaşlarını çok seviyor. Benden bağımsız birşeyler yapmasından dolayı çok mutluyum. Girişkenliği arttı, eskiden arkadaş içine girmezdi. Şimdi rahatça iletişim kuruyor. Yeni şeyleri öğrenmeye hevesli, eskisine göre atak.

E.15. Çocuğum ağlayarak bir şey isteme işini bıraktı. Derdi neyse konuşarak söylüyor. Bir de uyum sağlamayı öğrendi. Sıkıntı yaşasa bile konuşarak işini hallediyor. Olmazsa da daha üsteleyip ağlamıyor. Sıkıntıya gelemiyordu. Okulda herkesin sıkıntı yaşadığını yaşadı gördü anladı ki sadece kendisi yaşamıyor. Uyum sağlamayı, her sıkıntıda ağlamamayı öğrendi. Zaten sorun yaşasa bile şöyle yapabiliriz böyle yapabiliriz diyor. Gönderdiğiniz hikaye kitaplarından ders çıkarması, okulda çocuklarla oynaması çok fayda etti. Drama oyunları da ne yapması gerektiğiyle ilgili ona yol gösterdi.

E. 17. Kendine güveni gelişti diyebilirim. Bunu somut bir şekilde görüyorum. Örneğin bir etkinlik yapacak olsak ben yapamam diyip bırakırdı. Ya da kendi işlerini yapabileceği işleri bana yaptırırdı.

Bilişsel gelişim temasına ilişkin ebeveyn görüşleri

Ebeveynler çocuklarının sorunlu durumlarla karşılaştıklarında öfkelenme, ağlama gibi davranışlar sergilerken daha kontrollü davranarak sorunlara çözüm yolları üretmeye başladıklarını söylemişlerdir. Ayrıca çocuklarının *kavram, şekil, renk, sayı gibi konularda* programın çocuklara olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

E3. "Oyun ortamı olumsuz davranışlarını farketmesini sağlarken başkalarıyla ilişkilerini yönetmeyi geliştirmesine katkı sağladı. Ayrıca ilkokula yönelik sayma becerileri, kavram, şekil, renk, el becerileri ve farklı materyal üretimine yönelik yönlerini de geliştirmesini sağladı. Programın çocuğumu iyileştirirken geliştirdiğini düşünüyorum."

E.7 "Sorunlu bir durum yaşadığında anne bunu çözebilirim bence diyor, daha önce olsa sorunu çözmem için bana gelirdi ya da ağlardı. Geçen gün oyuncağının kolu kırıldı, takmak için çabaladı. Bebeğin kolunu takarken kol bölümü de kırıldı. Ağlayacak diye düşünüyordum ki geldi benden ip ve yapıştırıcı istedi. İpi ve yapıştırıcıyı verdim ancak yine olmadı benden tutmam için yardım istedi. Ben tuttum o da yapıştırdı. Yapıştırıcı belki tutmaz diye koli bandıyla sarmamızı önerdi. Ve ben tutarken koli bandını getirerek bebeğin kolunu sardı. Daha sağlam olmuştu. Sonra bana dönüp anne eğer sabaha kadar yapışmazsa bezden kol da dikebiliriz dedi. Çocuğumun sorunları çözmek için çabalıyor olması beni çok mutlu etti. Eminim sorunu çözmek için gösterdiği gayret kendisini mutlu etmiştir."

E.11. "Oyun etkinliklerine uzun süre dikkatini vererek oynadığını gönderdiğiniz görüntü kayıtlarında görünce çok mutlu oldum. Çok çabuk sıkılırdı böyle uzun uzun bir oyuna yada etkinliğe kendini vermesi beni çok şaşırttı. Çocuğum için bu çok güzel bir gelişme."

E.6. "Çocuğumun akademik becerilerinde gelişme oldu. Ses farkındalığı, yazı farkındalığı, sayılar, kavramlar gibi ilkokulda ihtiyaç duyacağı konularda gelişme gösterdi. Akademik becerilerin öğrenilmesi esnasında çocuğun sıkılacağını düşünmüştüm ancak oyunlaştırılmış ortam farkında olmadan öğrenmesini sağladı."

E.10." Pandemide evde kalınca ben sayıdır, renktir gösterdiğimde kitaplardan öğrenmek istemiyordu. Okulda oynarken hepsini öğrenmiş."

E.16 "Çocuğum eğitim programına katıldığından beri hiç hastalanmadı. Okula devam etmediği gün yok. Anaokulunda çocuklar sık hastalanıyor diye biliyordum hep sağlıklı

olması beni memnun ediyor. Fark ettiğim bir başka şey de dikkat süresi uzadı. Oyun oynaması 15-30 dk gibi bir süreden 1 saat ve üstüne çıktı."

Dil gelişimi temasına ilişkin ebeveyn görüşleri

Ebeveynler çocuklarının yeni ve farklı kelimeler kullanmaya başladıklarını, duygularını ve düşüncelerini anlatırken daha detaylı ifadeler kullandıklarını, mecaz anlamlı ifadeler kullanmaya başladıklarını, kekeleme ve kelimeyi tam söyleyememe gibi sorunu olan çocukların daha akıcı konuşmaya başladıkları gibi noktalarda programın çocuklara olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

E.1. "Eskiden kendini ifade etmek yerine ağlardı ya da vurma davranışı gösterirdi, şimdi daha düzgün cümle kalıplarıyla kendini konuşarak ve yeni kelimeler de kullanarak ifade ediyor. Ayrıca konuşurken takılırdı şu an daha akıcı konuşuyor."

E.11. "Çocuğum evde sürekli sıkıldığını söylüyordu, onu mutlu etmek için sürekli aktivite planlıyordum, aktivite bulamasamda tablet açıyordum. Çok tablet izlediği için konuşmayı sürdürme sorunu oluyordu. Dikkat süresi çok kısaydı. Evde kitaplardan yaptırmak istediğim etkinlikleri isteksizce yaptığı ve dikkatini vermediği için yanlış yapıyordu. Oyun alanlarında oynarken arkadaşlarıyla çok konuşma zamanı bulduğu için daha uzun cümleler kurmaya başladı."

E:13 "Öfkesini kontrol edemeyen bir anneyim. Çocuğum bundan dolayı mı bilmiyorum geç konuşmaya başladı ve kekeliyordu. Bu durum beni hem sinirlendiriyor hem de üzüyordu. Aistear eğitim programına başladıktan bir süre sonra çocuğumun okula gitmeye çok istekli olduğunu farkettim. Oyun alanlarında arkadaşlarıyla oynadıkları oyunları anlatırken kekelemediğini farketttim. Bu programa katıldığı süreç boyunca daha iyiye giderek devam etti. Oyun alanlarında arkadaşlarıyla oynadıkça konuşmasını geliştirdi."

E.10. "Çocuğum oyun alanlarında oynadıkça daha konuşkan oldu. Okulda evdeki kadar rahat olduğunu düşünüyorum. Okulda rahat etmesini şundan anlıyorum her gün okula gitmek istiyor."

E.20. "Pandemi sürecinde çocuğum için oyun içeren bir program terapi gibi oldu. Çocuklarla etkileşim ona sosyal bir ortamda nasıl davranması gerektiğine yönelik atölye ortamı sundu. Neyi daha iyi yapabildiğinin farkında ve yapamadıklarını tekrar tekrar denemek istiyor. Ertesi gün için planlama yapıyor. Dil becerisi çok iyiydi ama temalarda

daha fazla kelime öğrenmiş. Bunu sohbet ederken anlayabiliyorum. Psikolojik olarak mutlu olduğu her haline yansıyor."

Özbakım gelişimi temasına ilişkin ebeveyn görüşleri

Ebeveynler çocuklarının el yıkama, yeme, giyinme, bağlama, ilikleme vb. gibi konularda kendi bakımlarını ve ihtiyaçlarını karşılama noktasında desteksiz bir şekilde yapmaya başladıklarını, sağlıklı ve sağlıksız besinlerden bahsettiklerini ve beslenirken buna dikkat ettiklerini programın çocuklara özbakım gelişimine yönelik olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir**.**

E4 "Kendine verilen sorumluluğu tamamlayıncaya kadar yapma gayretinde zira bir şeyi tamamlamadan sıkılıp bırakırdı. Kendi işlerini kendisi yapıyor, ev işlerini yapmak istiyor. Bağımsız olarak işlerini yapıyor olması mutluluk verici."

E.8."Bedenen daha sağlıklı olduğunu düşünüyorum okula gelmeye istekli hatta sık hastalanırdı, şu ana kadar hiç hastalanmadı. Çiftlik teması ve aile temasından sonra yemek bile seçmemeye başladı. Deniz temasında hamsi oyunu oynamışlar eve giderken balık almamızın sağlık olacağını söylüyor. Sağlıklı beslenmeye yönelik bizleri bile yönlendirmeye başladı. Evim ailem temasından sonra ev işlerine ilgi duymaya başladı. Ev işlerinde sorumluluk almak istiyor. Çamaşır asıyor, bulaşık yıkıyor, makinayı boşaltıyor. Genel olarak her yönden kendini geliştirdi. Çocuğumun Aistear programına katılmasından çok mutluyum çünkü çocuğum çok mutlu."

E.12."Çocuğumun el becerileri gelişti. Evde pasta yapıp okula arkadaşlarına ve öğretmenine götürmek istiyor. Evde odasını kendine has bir şekilde düzenliyerek dekore ediyor. Evin farklı yerleri için de bunu yapıyor. Örnek verecek olursam koltuğun kenarına dikdörtgen kutuyu dik koyarak içine kitapları diziyor hemen yan tarafa yeme alanı yapıyor. Evdeki başörtüleri ve etekleri birbirine bağlayarak sarmaşık yapıyor. Daha önce böyle farklı bir bakış açısı yoktu. Yaptığı şeyleri çok ilgi çekici buluyorum ve kaldırmıyorum."

E.14. "Kendi işini kendi yapıyor. Sağlıklı sağlıksız gibi faydasına şeyleri biliyor, bizi de uyarıyor. Ev işleri olsun kendi işleri olsun kendi kendine yapıyor. Sürekli beni çağırmıyor."

E. 17. "Aistear eğitim programına katıldıktan sonra arkadaşlarından da etkilenip öğrendi sanıyorum dişini fırçalamasından, ayakkabı giymesine, hatta evde yemek yapma sofra hazırlama gibi günlük işlere kadar yapıyor. Nezaket sözcükleri de öğrenmiş. Merhaba,

teşekkür ederim, verebilir misin? Bekleyebilirim.. Birlikte yapabilir miyiz?... vb. daha önce hiç kullanmazdı. Çok hoşuma gidiyor böyle tatlı konuşması."

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

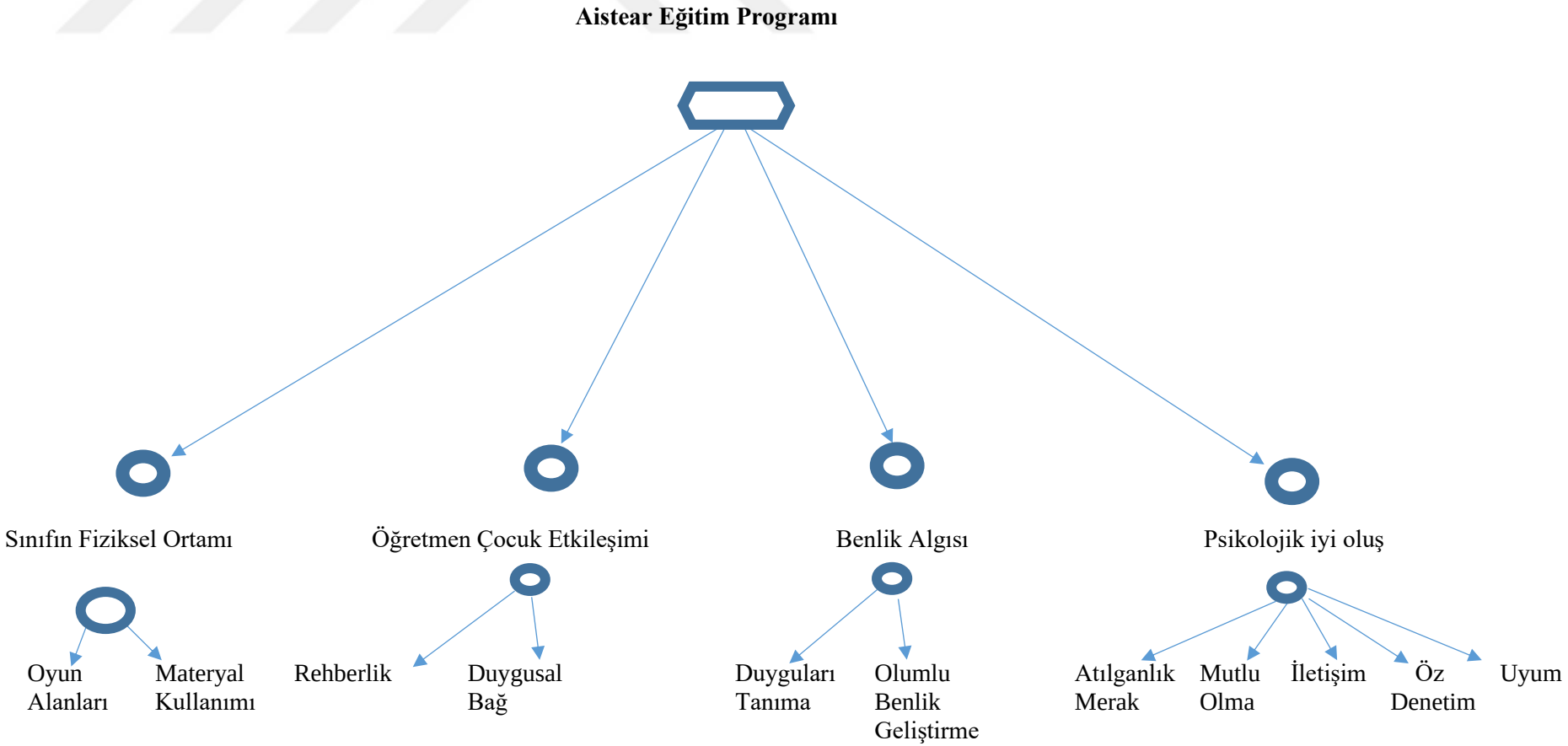
Aistear Eğitim Programının uygulandığı okul öncesi öğretmeninin (deney grubu öğretmeni) programla ilgili genel görüşleri temel alınarak öğretmen görüşme verileri analiz edilmiştir.

Görüşme sorusundan elde elde edilen bulgular dört tema çerçevesinde sunulmuştur. Bu temalar; Aistear sınıfının fiziksel ortamı, öğretmen-çocuk etkileşimi, benlik algısı ve psikolojik iyi oluş olmak üzere dört ayrı tema belirlenmiştir.

Deney Grubu Öğretmeninin "Aistear Eğitim Programı" na yönelik görüşlerine Tablo: 34' de yer verilmiştir.

Tablo 34

Aistear Eğitim Programı" Yönelik Öğretmen Görüşü



Deney grubu sınıf öğretmeninin Aistear eğitim programına yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla "Aistear Eğitim Programına yönelik düşünceleriniz nelerdir?" Sorusu sorulmuş ve bu soru kapsamında bağlantılı dört alt problem sorusu sorularak görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme neticesinde görüşme sorularına verilen cevaplardan yola çıkılarak temalar ve alt temalara oluşturulmuştur. Temalar ve alt temaları Tablo 34'de belirtildiği gibi Sınıfın fiziksel ortamı teması; *öğrenme merkezleri, materyal kullanımı alt temalarından oluşmaktadır*. Öğretmen çocuk etkileşimi teması*; rehberlik, duygusal bağ* alt temalarından oluşmaktadır. Benlik algısı teması; *duyguları tanıma, olumlu benlik geliştirme alt temalarından oluşmaktadır*. Psikolojik iyi oluş teması; *atılganlık, merak, mutlu olma, iletişim, öz denetim, uyum* alt temalarından oluşmaktadır.

Görüşmelerden elde edilen verilerle oluşturulan temalar ve alt temalara ilişkin sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme kayıtlarına aşağıda yer verilmiştir.

"Aistear Eğitim Programı"nın Sınıfın Fiziksel Ortamına Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Deney grubu öğretmenin görüşlerine göre Aistear sınıf ortamının MEB programında yer alan öğrenme merkezleriyle benzerlik gösterdiğini ancak Aistear'da farklı alanlar olmakla birlikte ortamın ve oyun alanlarının kazanımlar bağlamında sürekli güncellendiğini çocuklar için ilgi çekiciliğin dinamik tutulduğu belirtilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> *"Aistear eğitim programında sınıfın fiziksel yapısının MEB programının fiziksel yapısına benzerliği yönü dikkatimi çekti. Oyun alanı olarak planlanan küçük dünya alanı, sosyo dramatik alan, sanat alanı.. vb. alanlar MEB programındaki öğrenme merkezleriyle aynı felsefede planlanmış ancak farklı olarak kazanımları destekleyecek etkinlikler planlanıyor."*
>
> *"…Oyun alanlarındaki malzemeler temaya uygun olarak güncelleniyor. Bu çok ilgimi çekti. Açıkçası biz merkezlerimizi güncellemek konusunda iyi değiliz. Öğrenme merkezlerindeki malzemeler sene başındaki şekliyle kalıyor. Yeni bir malzeme ya da materyal ekleme çıkarma neredeyse hiç yapılmıyor. Bu belki de bizim programımızın uygulanması boyutunda yeterli bilgiye sahip olmamamızdan kaynaklanıyor. Aistear Eğitim Programında öğrenme alanlarındaki materyallerin*

her temaya uygun olarak farklılaştırılması, malzemelerin bazen tamamen kaldırılarak yeni malzemelerle yeniden düzenlenmesi oldukça güzel düşünülmüş. Çünkü alanlardaki değişiklikler çocukları oyuna provoke ediyor. İlgi çekiciliğin sürekli dinamik tutulması oyuna yönelik dikkat sürelerini de artırıyor."

"...Açıkçası sınıfın fiziksel ortamı benim bile oynama isteğimi canlandırdı ve beni heycanlandırdı. Ancak bu malzeme değişikliğini sağlamak her okul için kolay olmayabilir. Öğretmenin materyal bulması için fazladan çaba göstermesi gerekir. Aynı zamanda bu alanları oluşturmak zaman ve emek istediği için yardımcı olacak destek birine ihtiyaç duyulabilir."

"Aistear Eğitim Programı"nın Öğretmen-Çocuk Etkileşimine Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Deney grubu öğretmeninin görüşleri incelendiğinde Aistear eğitim programı öğretmen-çocuk iletişimine yönelik sürecine yönelik rehber rolünün programda çok iyi detaylandırıldığını, Aistear eğitim programının öğretmen-çocuk iletişiminde etkin olduğunu, programın öğretmen-çocuk etkileşimine fırsatlar verdiğini, çocukla öğretmenin sevgi bağını güçlendirdiğini, oyun yoluyla öğretimin nasıl gerçekleşeceğine dair öğretmene yol gösterdiğini belirtmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Aistear öğretmenlere mesleki yeterlilik kapsamında donanımlı kaynaklar sunuyor, Aistear programı öğretmene çocukla iletişim, ortam düzenleme, çocuğun değerlendirilmesi gibi konularda kılavuzlar sunuyor. MEB programında sınıf uygulamalarına yönelik öğretmenin mesleki yeterliliğini artıracak kılavuz kitaplar yok."

"Aistear eğitim programındaki öğretmenin rolü MEB programındaki öğretmen rolü ile çoğu yönden benziyor. Ancak çoğu öğretmen bu rol hakkında uygulamaya dönük yeterli bilgiye sahip değil. Aistear eğitim programında öğretmen düzenlemiş olduğu oyun alanlarında oyunlara dahil olarak kazandırmayı planladığı pek çok şeyi fark ettirmeden çocuklara kazandırıyor. Örneğin; küçük dünya alanında deniz kızlarından bir oyun alanı hazırlanmıştı. Öğretmen oyun alanına dahil olarak deniz kızlarının doğum günü partisine gitmesi üzerine bir oyun kurgusu oluşturdu. Partiye gitmek isteyen ve gitmek istemeyenler olarak deniz kızları tek tek sayıldı.

Çocuklar farkında olmadan ritmik saymaya çalıştılar. Deniz kızlarının giydikleri kostümlerin renkleri sohbet konusu oldu, tek tek bütün renkler sayıldı. Deniz kızı figürlerine sosyal becerilere yönelik farklı sorunların olduğu karakter rolleri verildi. Çekingen, kızgın, çözümcül, üzgün...vb. Bu roller üzerinden oyunlar kuruldu. Çözüm önerileri ortaya konuldu. Çocuklar öğretmen rehberliğinde oyunun süreci içerisinde fark etmeden sosyal beceri sorunlarına yönelik çözümler hakkında farkındalık kazandılar. Her bir temada bütün oyun alanları için farklı kurgularda içerikler öğretmen tarafından hazırlanarak uygulandı."

"Biz sınıfta kavramları vermek için masa başı etkinliklere ağırlık veriyoruz. Bu hem çocukları için sıkıcı oluyor, hemde biz öğretmenler olarak çocuk grubunu kontrol etmekte zorlanıyoruz. Zaman zaman grubu kontrol etmek için sesimizi yükseltmek zorunda kalıyoruz. Bu çocukların okula gelme isteğini olumsuz etkiliyor. Aistear eğitim programıyla birlikte çocuklar okula istekli gelmeye başladılar ve okula uyum sorununu aştık."

"Aistear eğitim programı uygulama sürecinin çocukların öğretmene karşı sevgi ve bağlılık duygusunu da ortaya çıkardığını gördüm. Çünkü öğretmenin grubu kontrol altında tutmak gibi bir sorunu olmuyor. Çocuklara sesini yükseltmek zorunda kalmıyor. Çocuklar ve öğretmen için oldukça eğlenceli ve geliştirici bir eğitim süreci oluyor. Aistear eğitim programının genel sınıf uygulamalarında öğretmen çocuk yakınlığı boyutunda daha olumlu geliştiğini, sınıf içi çatışmayı azaltma yönünde etkili olduğunu düşünüyorum."

"Eğitimsel amaçların çoğu oyun alanlarında planlanan oyunlar yoluyla gerçekleşiyor. Öğretmen oyun alanları için küçük gruplara ayrılan çocukların her biriyle birebir çalışma fırsatı buluyor. Böylece çocukları yakından tanıma, birebir iletişim kurma ve duygusal bir bağ kurma fırsatı yakalıyor. Öğretmen her bir çocukla konuşarak onları dinleyerek bireysel ihtiyaçlarını fark ediyor. İçe kapanık çocukları diğer çocuklarla kaynaştırıyor. Oyuna dahil olmakta zorlanan çocuğa uygun roller bularak oyuna bağlıyor. Aistear eğitim programı büyük grup, küçük grup ve bireysel rehberlik için öğretmene fırsat sağlıyor. Öğretmen rehber, iletişimde bağlayıcı, oyuna eşlikçi rolleriyle çocukların gelişimlerini desteklerken çocukların kalbine de giriyor."

“Aistear Eğitim Programı”nın Çocukların Benlik Algısına Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Deney grubu öğretmeninin görüşleri incelendiğinde Aistear programının çocukların kendi özelliklerini ve diğer arkadaşlarının özelliklerini tanımalarına fırsat verdiğini, çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini, empatik davranışlar sergilediklerini, duygularını tanımaya programın aracılık ettiğini belirtmiştir. Ayrıca çocukların Aistear programı yoluyla pozitif benlik gelişimlerinin desteklendiğini ifade etmiştir.

“...Çocuklar pandemi sürecinde evde uzun süre kaldıklarından dolayı duygularını tanıma ve hissettiği duyguları sözel olarak ifade etme konusunda geliştirilmeye ihtiyaçları vardı. Çocuklar tek başına oynama, grupla oynama ve birlikte oyun kurmaya yönelik becerilerinde öğretmen desteğine ihtiyaç duyuyorlardı.”

“..Aistear eğitim programına katılan çocuklar oyun alanlarını görünce inanılmaz bir coşku yaşadılar. Çocuklar oyun alanlarında birden kaynaştılar. İçe kapanık çocuklar arkadaş edinerek daha rahat davranmaya başladı.”

“...Programda duygulara yönelik planlanan eğitim süreçleri çocukların empatik düşünme becerilerini geliştirdi. Birlikte oynarken paylaşmayı, birbirlerine saygı duymayı öğrendiler. Birlikte oyun kurma ve oynama becerilerini geliştirdiler.”

“...Oyun esnasında bir sorun yaşamadan yada sorun yaşansa bile sözel olarak kendilerini ifade ederek uzlaşma sağladıkları benim müdahale etmemi gerektirmeyecek bir sürece girdiler.”

“...Sınıfta üzgün yada girişken olmayan arkadaşlarını oyuna davet etmeleri, kızgın yada zorbalık yapan arkadaşlarına hikaye kitaplarındaki karakterlerden yola çıkarak yol gösterici olmaları sınıfta olumsuz benlik geliştirmiş olan çocukların olumlu tutumlar sergilemelerini sağladı.”

“Aistear Eğitim Programı”nın çocukların sosyal duygusal gelişim alanlarına yönelik katkısına yönelik öğretmen görüşleri

Deney grubu öğretmeninin görüşleri incelendiğinde uygulama sürecinin çocukların çok mutlu ettiğini ayrıca çocukların yeni kelimeler öğrendiklerini ve iletişimi geliştirdiklerini, özdenetim, benlik algısı ve olumlu kişilik özelliklerine yönelik farkındalıklarının artırdığını

belirtmiştir. Bununla birlikte çocukların genelinde iyi oluş, duyguları kontrol becerileri, sosyal uyum, atılganlık, merak, öz denetim ve özsaygı geliştirdiklerini ifade etmiştir.

"...Oyun alanları çocukları oyuna provoke edecek şekilde tasarlanıyor. Dolayısıyla çocuklar alanlarda büyük bir istek, heyecan ve merakla oynadı. Alanlarda yapılan malzeme ekleme ve çıkarmalar çocukların merak duygusunu zinde tuttu ve yeni eklenen malzemelerle keşifler yapmaktan mutlu oldular. Her bir temaya yönelik hazırlanan alanlar aynı zamanda tema konularına yönelik birçok yeni kelime barındırıyor ve çocuklar oyun alanlarında var olan malzeme ve materyallerle oynarken bu kelimeleri kullanarak anadillerini geliştirdiler ve iletişime yönelik becerileri de arttı. Oyun esnasında iletişim kurdukları diğer çocuklar yoluyla sosyal duygusal becerilerini de geliştirdiler."

"...Aistear eğitim programı günlük eğitim süreci için planlanan büyük grup etkinlikleri çocukların özdenetim, benlik algısı ve olumlu kişilik özelliklerine yönelik farkındalıklarını artırdı."

"...Aistear eğitim programı tematik oyun alanları çocukların olumlu sosyal becerileri pratik etmeleri için atölye ortamı oldu adeta çünkü çocuklar oynarken olumlu davranışları içselleştirdiler. Çocukların genelinde mutluluk hali vardı. Çocuklar duygularını kontrol etmeyi, sosyal uyumluluğu, girişkenliği ve özsaygı geliştirdiler."

Araştırmacının Aistear Eğitim Programına Yönelik Gözlemleri

Aistear Eğitim Programının uygulanması aşamasını gerçekleştiren araştırmacının eğitim sürecine ilişkin (doğal) gözlem notları temel alınarak gözlemler analiz edilmiştir. Gözlem notlarından elde edilen bulgular dört tema çerçevesinde sunulmuştur. Bunlar; Psikolojik iyi oluş, benlik algısı, öğretmen-çocuk ilişkisi ve bütünsel gelişimdir.

Aistear Eğitim Programının Çocukların Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Etkisine İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

Tablo 35.

Aistear Eğitim Programının Çocukların Psikolojik İyi Oluşlarına Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar
Sosyal Performans	• İletişim kurma • Duygularını sözel ifade edebilme • Oyun başlatma • Uygun bir şekilde isteğini belirtme
Özkontrol	• Düşüncelilik • Sırasını bekleme • Özür dileme-saygılı olma • Empati
Atılganlık	• Haklarını koruma • Problem çözme • Liderlik • Yılmaz tutum
Duygusal İstikrar	• Stresle başa çıkma • Duygusal denge • Okula uyum • Öfke kontrolü
Görev Yönelimi	• Bağımsız iş yapabilme • Başladığı işi bitirme • Konsantre olma
Keşfetmekten Hoşlanma	• Merak • Soru sorma • Yeni şeyleri öğrenme isteği

Tablo 35 incelendiğinde araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler temalar ve bu temalara bağlı kodlarla kategorize edilmiştir. Araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler doğrultusunda programın çocuklara katkısının olduğu alanlar; Sosyal Performans,

Özkontrol, Atılganlık, Duygusal İstikrar, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma temaları altında toplanmıştır. "Sosyal Performans" teması iletişim kurma, duygularını sözel ifade edebilme, oyun başlatma, uygun bir şekilde isteğini belirtme kodlarından oluşmaktadır. "Özkontrol" teması düşüncelilik, sırasını bekleme, özür dileme-saygılı olma, empati kodlarından oluşmaktadır. "Atılganlık" teması haklarını koruma, problem çözme, liderlik, yılmaz tutum kodlarından oluşmaktadır. "Duygusal İstikrar" teması stresle başa çıkma, duygusal denge, okula uyum, öfke kontrolü kodlarından oluşmaktadır. "Görev yönelimi" teması kapsamında bağımsız iş yapabilme, başladığı işi bitirme, konsantre olma kodlarından oluşmaktadır. "Keşfetmekten Hoşlanma" teması kapsamında merak, soru sorma, yeni şeyleri öğrenme isteği kodlarından oluşmaktadır. Temalar ve kodlara ilişkin araştırmacı gözlemlerine aşağıda yer verilmiştir.

Gözlem 1: Çocuklar birbirlerini oluşturdukları oyunlara davet etmeye başladılar .. "Benimle oynamak ister misin?", "bende sizinle oynayabilir miyim?" "Bugün ki oyun için farklı bir fikrim var", "sen yemek yapmakta daha iyisin, sen ahçı ol"sözleriye uygun bir şekilde arkadaşlarıyla birlikte oynamaya başladıkları gözlendi.

Gözlem 2: Deniz teması deniz kenarına gezi etkinliğinde deniz kenarında çocuk H… kumu dökerken kum savrularak çocuk D…'nin gözüne kaçtı. Uygulamanın ilk günlerinde kaba tavırlar sergileyerek zaman zaman arkadaşlarına fiziksel ve sözlü şiddet uygulayan H…, D…'nin yanına doğru koşarak telaşlı bir şekilde arkadaşı D…'ya nasıl olduğunu sordu. "Kumun sana doğru geleceğini düşünmedim, özür dilerim, canın çok acıyor mu?" diyerek arkadaşının gözünün temizlemesine yardım etti. Kumların çıkmadığını anlayınca bana seslenerek yardım istedi."

Gözlem 3: Çocuk B… uygulamanın ilk günleri içe kapanık olması sebebiyle oyunlarda arkadaşı Z… nin ona verdiği rollerde oyunlara eşlik ederken uygulamanın 4. haftasında arkadaşı Z…'ya "oyunda ne olmak istediğime kendim karar vereceğim, kasiyer olmak istemiyorum neden hep senin söylediğin şeyleri oluyorum ki" sözleriyle arkadaşına hayır diyebilmiş ve kendi kararlarını dile getirdiği gözlenmiştir.

Gözlem 4: Çocuk A… uygulama öncesinde özellikle yarışmalı oyun etkinliklerinde yarışı kaybettiğinde öfkelenip etrafına saldırırken uygulama sonlarına doğru oyun etkinliklerinde kaybetme durumunda öfkelenmediği kazanan arkadaşlarını tebrik ettiği gözlenmiştir.

Gözlem 5: Çocuk B… verilen yönergeleri anlamadığı için öğretmen desteğine ihtiyaç duyarken uygulamanın sonlarına doğru yapılan etkinlik rutinini kavradığı, ek bir desteğe ihtiyaç duymadan etkinliklerini kendi kendine tamamladığı görülmüştür. Desteğe ihtiyacı olup olmadığı sorulduğunda "ben kendim yaparım öğretmenim" cümleleriyle bu konuda kendini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu gelişmelerin sınıfın tamamında da aynı şekilde geliştiği görülmüştür.

Gözlem 6: Çocuk T… Deniz teması sahil gezisinde deniz kenarında bulduğu deniz anası ilgisini çekmiş. Arkadaşlarına ve bana seslenerek göstermiş ve neden renksiz olduğu konusunda arkadaşları arasında bir tartışma başlatmıştır. Deniz anası insan tenine yapışınca teni yakmasını neyin sağladığını sormuş, bu maddeyi nasıl elde edebileceği konusundaki merakı gün boyu devam etmiştir.

Gözlem 7: Çiftlik teması bahçe etkinliğinde hayvanlara dokunmaktan çok korkan çocuk Y… bahçede bulunan tavşanlara arkadaşlarının dokunması ve tüylerinin çok yumuşak olduğunu söylemesi üzerine tek parmağıyla dokunmuş, sonrasında bu his onu mutlu edince tavşanı kucağına alma cesareti göstermiştir. Yer altından soluncan çıkarma, böceklerin keşfi, balıkların incelenmesi gibi diğer tema etkinliklerinde de canlılara dokunurken korku duymadığı, merak ve keşif duygusunu rahatlıkla gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Gözlem 8: Çocuklar uygulamanın ilk haftalarında genellikle kendi yaptıklarıyla ilgili takdir beklerken son uygulama haftalarında arkadaşlarının ürettiklerini, oluşturduklarını ve yaptıklarını beğenmeye, takdir etmeye başladılar. Örneğin "ben" teması inşaat alanında uygulamanın ilk haftalarında sadece kendi yaptığı çalışmaları göstererek "nasıl olmuş, çok güzel olmuş değil mi ?" diye sorarak takdir bekleyen İ… uygulamanın son haftaları deniz teması inşaat alanında arkadaşlarının oluşturduğu gemi inşaatına bakarak " vaaoww! böylesini hiç görmemiştim, ne kadar büyük olmuş, çok iyi iş çıkarmışsınız." diyerek arkadaşlarının başarısını takdir eden tavırlar sergilemiştir. Arkadaşlarının oluşturduğu gemi inşaatının güzel olmasından dolayı duydukları mutluluğu paylaşmıştır.

Gözlem 9:Bir başka örnek, uygulamanın başlarında içe kapanık, çekingen özellikleri olan çocuk Y… son uygulama haftalarında deniz temasında dramatik alanda oluşturulan deniz kurgusunda alanın fazla kirlendiğini farkedince arkadaşlarına seslenerek "çocuklar deniz çok kirlenmiş, balıklar ölecek sonra tutacak balık

kalmayacak bize, haydi denizi temizleyelim" diyerek arkadaşlarına liderlik etmiş ve alanın temizlemesi konusunda arkadaşlarını organize etmiştir.

Aistear Eğitim Programının Çocukların Benlik Algısı Düzeylerine Etkisine İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

Tablo 36.

Aistear Eğitim Programının Çocukların Benlik Algısına Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar
Benlik Algısı	Özyeterlilik
	Özsaygı

Tablo 36 incelendiğinde araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler temalar ve bu temalara bağlı kodlarla kategorize edilmiştir. Araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler doğrultusunda programın çocuklara katkısının benlik algısı kapsamında "*özsaygı ve özyeterlilik*" düzeylerinde olduğu kaydedilmiştir. Bu doğrultuda Benlik Algısı Teması; özyeterlilik ve özsaygı kodlarından oluşmaktadır. Temalar ve kodlara ilişkin araştırmacı gözlemlerine aşağıda yer verilmiştir.

Gözlem1: Deney grubu çocukları her farklı temada günlük yaşam sürecini deneyimleme fırsatı buldukları için kendileri, arkadaşları, aileleri ve diğer insanlar hakkında fikirler edindikleri gözlenmiştir. "Sen kimsin, kendini tanıtmak istermisin?" sorusuna uygulamanın başlarında sadece adını söyleyen ya da fiziksel özelliklerinde birkaçını söyleyen çocuklar uygulama sonrasında duygularından, ailesinden, kültüründen, farklı insanlardan bahsetmeye başladığı gözlenmiştir.

"Öğretmenim saçlarım kıvırcık diye çok üzülüyordum ama şimdi çok seviyorum", "herkes farklıdır değil mi öğretmenim? Alışveriş merkezinde siyah renkte insanlar gördüm bana gülümsediler bugün oyun alanında ben zenci olabilir miyim? Nasıl hissettiklerini merak ediyorum."

"Çiftlik hayvanları" konulu etkinlik sonrasında çocuk D… sokakta yaşayan kediler, köpekler ve kuşlar için evde kalan yiyecekleri poşette biriktirerek babamla hafta

sonları onlara veriyoruz, çok mutlu oluyorlar. Hatta köpekler patilerini veriyor kediler ayaklarıma sürünüyor. Onlarda bizim gibi acıkıyorlar, aç kalınca da üzülüyorlar."

Gözlem 2: Çocukların özellikle yetişkinden yardım isteme, okula uyum, yeni deneyimlere açık olma, topluluk içinde sözlü beceriler gösterme, sözlü olarak kendini ifade etme, konuşma, şarkı, söyleme, yapamadığı durumlarda olumlu tutum sergilemeye yönelik becerilerinde gelişmeler gözlenmiştir.

Gözlem3: Uygulamanın ilk haftalarında çocuklara bireysel olarak yöneltilen sorulara çocuklar "güzel" "evet" "hayır" gibi tek kelimelik yanıtlar verirken, uygulamanın ilerleyen günlerinde çocuklarının genelinde duygularını detaylı bir şekilde ifade etme, duygularını bilme, başkalarının duygularını anlama, sevgiyi ifade etmeye yönelik pozitif yönde davranış değişiklikleri gözlenmiştir.

..Uygulamanın ilk günlerinde tek başına oynayan, grupla oynamayan çocuk Ç... uygulamanın son haftasında günü değerlendirme saatinde oyun alanlarında tercih ettiği oyun alanının ilgisini çektiğini ancak aynı alanı kendisi gibi seven A.., M,..T.., F.., ve B.. nın da oynamak için tercih ettiğini ancak yeterli çocuk olmadığı için gemi yapımını tamamlayamadıklarını diğer arkadaşlarınında ertesi gün alanda çalışmak isterlerse mutlu olacağını ifade etmiştir.

Gözlem 4: Uygulama başlangıcında okula gelmek istemeyen yada okula gelse bile eğitim süreci içinde ağlayan, eve gitmek istediğini söyleyen, grup etkinliklerine katılmaya isteksizlik gösteren çocukların uygulama süreci içerisinde özellikle okula gelme isteğindeki artış, çocukların okuldan ayrılmak istemeyişi, okula karşı olumlu tutum geliştirme, öğretmene ve okuldaki yetişkinlere karşı sempatik davranma, arkadaşlarıyla oynamaktan mutlu olma, kendine yönelik olumlu tutum geliştirme, kendi başına oynayabilme ve bundan mutlu olabilme davranışları gözlenmiştir.

"...öğretmenim sınıfımız çok güzel, öğretmenim istediğimiz kadar oynayacak mıyız? Öğretmenim hadi oyun saati başlasın? Öğretmenim burası süper bir yer, öğretmenim söyle anneme beni almaya erken gelmesin."

Gözlem 5: Deney grubu çocukların alayla baş edebilmeye yönelik tutumlarında olumlu gelişmeler gözlenmiştir.

Çocuk A... "Öğretmenim annem saçlarımı kısa kestirdiğinde ablam Y.. ve E... benimle dalga geçmişlerdi. Çok üzüldüm okula gelmek istemedim. Okula ilk geldiğimde

arkadaşlarım da benimle dalga geçer diye oyunlara katılmak istemedim. Ama arkadaşım Z.. yanıma gelerek saçlarımın çok güzel olduğunu söyledi. Diğer arkadaşlarım da güzel olduğunu söyledi ama bazı arkadaşlarım da o kadar da güzel değil dedi. Arkadaşım Z.. ile kuaförcülük oynarken aynada baktım saçlarım çok güzel bence çok güzel şekiller alıyor öğretmenim artık üzülmeyi bıraktım."

Çocuk S… "Öğretmenim söylediğim şeyleri anlamadıkları için arkadaşlarım benimle dalga geçiyordu söylediğim kelimenin yerine başka bir kelime söyleyip bunu mu dedin diyip gülüyorlardı. Farklılıklarla ilgili hikayeyi siz okuduktan sonra hatalı davrandıklarını söyleyerek benden özür dilediler."

Aistear Eğitim Programının Öğretmen-Çocuk İlişki Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemleri

Tablo 37.

Aistear Eğitim Programının Öğretmen-Çocuk İlişkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar
Öğretmen-Çocuk İlişkisi	• Çatışma • Yakınlık

Tablo 37 incelendiğinde araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler temalar ve bu temalara bağlı kodlarla kategorize edilmiştir. Araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler doğrultusunda programın çocuklara katkısının olduğu alanlar Öğretmen çocuk-iletişimi teması; *çatışma* ve *yakınlık* kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında uygulanan Aistear eğitim programının öğretmen-çocuk iletişimi üzerinde çatışma ve yakınlık durumlarına yönelik olarak katkılar sağladığı gözlenmiştir. Öğretmen çocuk ilişkisi alt temalarından çatışma ve yakınlık ile uyumlu olarak uygulamanın ilk haftalarında çocukların bir kısmında var olan çatışma içeren sorunlu davranışlarının uygulama sonunda sona erdiği yakınlık içeren davranışların sınıfın

tamamında geliştiği gözlenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisine yönelik araştırmacı gözlemlerine aşağıda yer verilmiştir.

Gözlem 1: Oyun alanlarında öğretmenin çocuklarla oynaması çocukların öğretmene karşı yakınlık duymalarını artıran en etkili faktör olduğu gözlenmiştir.

Gözlem 2: Çocukların oyun esnasında sosyal kuralları takip etmeleri nedeniyle dürtü kontrollerinin gelişmesi olumsuz durumların azalması buna bağlı olarak birbirleriyle ve öğretmenle hızlı bir şekilde kaynaşma sürecinin sağladığı gözlenmiştir.

Gözlem 3: Öğretmenin, çocuklara ihtiyaçlarına uygun oyun ortamları sunmasının çocuklarda öğretmene karşı yakınlık ve şükran duygularını geliştirdiği gözlenmiştir.

Gözlem 4: Uygulama süreci sonunda çocuklarla öğretmen arasında güçlü bir sevgi bağı geliştiği, gelişen bu sevgi bağına bağlı olarak çatışmanın olmadığı yakınlık içeren bir öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştiği gözlenmiştir.

Gözlem 5: Farklı tema konularında çocuklar farklı becerileri ve özelliklerini de ortaya koydular bu durum öğretmen-çocuk yakınlaşmasını sağladı, bu durumun çocuklara daha etkili rehberlik etme fırsatı sunduğu gözlenmiştir.

…Çocuk S... "el becerileri gerektiren çalışmalara isteksizlik gösterirken tasarım konusuna ilgi duyduğu gözlendi…. "Çiftlik" temasında dublo bloklarla barınak yapma çalışmasında çocuk S... diğer arkadaşlarıyla işbirliği yaptığı muntazam ve farklı fikirler içeren tasarımlar yaptığı gözlendi. Alana yanına gidip çok iyi iş çıkardığını söylediğimde "öğretmenim kesmeyi çok iyi yapamıyorum ama inşaat yapmada daha iyiyim değil mi" dedi.

Gözlem 6: Oyun alanlarında oynanan aktif oyunlar, sınıf içinde farklı problem durumları, çocukların farklı ihtiyaçlarını da beraberinde getirdi. Bu sayede çocuklarla kurulan diyaloglar arttı ve bu durum iletişim konusunda öğretmenle çocukların yakınlık kurmasına katkı sağladı.

Çocuk A… inşaat alanında tek başına bir ev inşaa ediyordu. Evi için malzeme bulmaya gitti döndüğünde yaptığı evin parçalarının eksik olduğunu gördü. Yanıma gelerek durumu anlattı. Bu konuda ne yapabileceğine yönelik bir fikri olup olmadığını sordum. Tekrar gidip alandaki tüm çocuklara bağırırsa kimin aldığını öğrenebileceğini söyledi. Bunun iyi bir fikir olup olmadığını düşünmesini istedim. Kararsız görünüyordu. Sakin davranmasını

öfkeli davranışının belki arkadaşlarını korkutabileceğini ve bu sebeple söyleyemeyebileceklerini söyledim. A..tekrar inşaat alanına döndü ve öfkesini belli etmeden sakin bir ses tonuyla "burada yaptığım evin bazı parçaları kaybolmuş, sadece kimin aldığını bilmek istiyorum" dedi. "H… öyle mi A.. ben seni evinin yakınında görmeyince işinin bittiğini düşünerek aldım, afedersin" diye yanıtladı. "A… sorun değil, istersen bir tane de birlikte yapalım"dedi.

Oyun saati sonunda A… problemini nasıl çözdüğünü, öfkesini nasıl kontrol ederek sakin davrandığını anlatması için grubun karşısında konuşmak üzere davet ettim, ayrıca H…'yı dürüst davrandığı için takdir ettim. Diğer çocuklarda bu tür durumlarda nasıl davranmaları gerektiğine yönelik düşüncelerinden bahsettiler.

Gözlem 7: Aistear eğitim programında öğretmenin çocuklar arasında bağlayıcı olması yönüyle kilit rolünün çocuklar arasında iletişimi geliştirdiği gibi öğretmen-çocuk arasında da yakın iletişim geliştirmede etkili olduğu gözlenmiştir. Örnek gözlem;

Çocuk ...A... çocuk Y... çocuk M... uygulamanın ilk günlerinde kendilerine temas etmeme izin vermezken sınıf içinde arkadaşlık ilişkilerini geliştirmelerine destek olunmasıyla birlikte öğretmene sarılma, öpme, başını koyma, nazlanma gibi yakın temas içeren davranışlar sergilemeye başladıkları gözlendi.

Gözlem 8: Çocukların genelinde uygulamanın son haftalarına gerekli durumlarda yardım isteme, etkinliklere katılma, yönergeye uyma, özür dileme gibi öğretmenin rehberliğini kabul davranışları gözlenmiştir. Örnek gözlem;

….Kişisel olarak uyumsuz tavırlar sergileyen çocuklardan A... R... ve T... ihtiyaçlarına uygun rehberlik faaliyetleri sayesinde uygulamanın sonunda büyük grup etkinliklerine istekli katılım gösterdikleri, yönergeyi takip etmeleri gereken durumlara özenli davrandıkları gözlendi.

Gözlem 9: Öğretmen-çocuk yakınlığı geliştirmede birlikte değerlendirme yapmanın etkili olduğu gözlendi. Çocukların kendi süreçlerini değerlendirdikleri ortam sağlamak çatışma sürecinin azalmasına katkı sundu. Birlikte yapılan özdeğerlendirmeler çocukların kendilerini tanımalarına, duygularını tanımalarına, bilişsel olarak problemlere çözüm üretmelerine fırsatlar sağlayarak çatışmanın azaldığı gözlenmiştir.

…Oyun saatini gözden geçirmek amacıyla çocukların oyun saati esnasında çekilen fotoğraflar ve videolar sınıfta açılarak "acaba bu fotoğrafta ne yapıyorsun ?", "bir daha

ki sefere nasıl yapardın", "bir dahaki oyunda aynı rolü alsan nasıl davranırdın?" "Aynı sorunu yaşasan nasıl davranırdın?", "Arkadaşının yerinde olsan ve o sorunla sen karşılaşsan nasıl davranırdın?" "Bu sorun anı sana ne hissettirirdi?" "Soruna çözüm ürettiğinde nasıl hissettin?" "Başlangıçta yaptığın plana sadık kaldın mı?"...

Tüm bu olumlu gelişmelerin deney grubu çocukların öğretmen-çocuk ilişkisi "*çatışma ve yakınlaşma* " düzeylerinde pozitif yönlü gelişme olduğunu işaret ettiği düşünülmektedir.

Aistear Eğitim Programının Çocukların Bütünsel Gelişimleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemleri

Tablo 38.

Aistear Eğitim Programının Çocukların Bütünsel Gelişimine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar
Bütünsel Gelişim	• Dil Gelişimi • Bilişsel Gelişim • Motor Gelişimi • Özbakım Gelişimi • Yaratıcılık • Günlük Yaşam Becerileri

Tablo 38 incelendiğinde araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler, temalar ve bu temalara bağlı kodlarla kategorize edilmiştir. Araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler doğrultusunda programın çocuklara katkısının olduğu alanlar Bütünsel Gelişim Teması; *Dil Gelişimi, Bilişsel Gelişim, Motor Gelişimi, Özbakım Gelişimi, Yaratıcılık ve Günlük Yaşam Becerileri* kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında uygulanan Aistear eğitim programının sosyal duygusal kazanımlarla birlikte bütünsel gelişimi üzerinde katkılar sağladığı gözlenmiştir. Bütünsel gelişim temasına yönelik araştırmacı gözlemlerine aşağıda verilmiştir.

Gözlem1: Aistear programının çocuklarda öğretmen katılımı, oyun ve ortam vasıtasıyla etkileşimin artması sonucu çocukların dili daha akıcı konuştukları, kullandıkları kelimelerin farklılaştığı, kelime bilgisinin arttığı, çocukların duygularını sözel olarak daha iyi ifade ettikleri görülmüştür. Uygulama başında sorulan sorulara hiç yanıt vermeyen basit ve sınırlı sayıda kelimelerle konuşan çocuklar uygulama sonunda özellikle temalarla ilişki çok sayıda kelime kullanmaya başladıkları görülmüştür. Uygulama sürecinin sonlarına doğru duygularını, sevinç, üzüntü yada öfkelerini, yaşadıkları süreci ayrıntılı bir şekilde anlatarak neyi neden yaptıklarını ve neden öyle hissettiklerini ifade etmeye başlamışlardır. Kelime dağarcıkları ve kendilerini ifade etme becerilerinin süreçte geliştiği kaydedilmiştir.

Gözlem 2: Çocukların algı, dikkat, hafıza, problem çözme ve karar verme gibi zihinsel süreç gelişimlerinde gelişmeler gözlenmiştir. Farklı tema içeriklerinin çocukların kavram bilgisini geliştirdiği kaydedilmiştir. Çocukların dikkat oyunları sonrasında sesleri ayırt etme, problem oyunları yoluyla problem çözme, besleyici öğretmen pedagojisinin katkısıyla da sayı, aritmetik, renk bilgisini geliştirdikleri görülmüştür.

Gözlem 3: Pandemi sürecinde uzun süre evde kalmaya bağlı olarak uygulama başında bahçede yürürken bile sık sık düşen çocuklar uygulama sonlarına doğru koşma, zorlu parkur oyunları, tırmanma gibi zorlayıcı motor hareketleri zorlanmadan yapmakta ustalaştıkları görülmüştür. Kesme, bağlama, sıkma gibi ince motor becerilerine yönelik çalışmalarda uygulama başlarında zorlanan çocukların uygulama sonlarına doğru bu çalışmaları desteksiz bir şekilde yaptıkları görülmüştür.

Gözlem 4: Yapı- inşaa oyunları, bahçedeki keşfe dayalı oyunlar, atık malzeme ve sanat çalışmaları, puzzle çalışmaları, kum, hamur oyunları ve dramatik oyunların çocuklarda üretkenliğe yönelik becerileri geliştirdiği kaydedilmiştir. Çocukların mevcut oyunları geliştirerek farklı oyunlar ürettikleri gözlenmiştir. Örneğin; inşaa tahtalarıyla dramatik alandaki bezleri birleştirerek yelkenli yaptıkları, artık malzemelerle çanta, ayakkabı, kafes gibi malzemeler tasarladıkları, bahçedeki

otlar, taşlar, çubuklar gibi doğal materyalleri kullanarak hayali oyuncaklar tasarladıkları kaydedilmiştir.

Gözlem 5: Çocukların kişisel bakım gerektiren işlerde uygulamanın başlarında yapamadıkları, sık sık desteğe ihtiyaç duydukları kaydedilirken uygulama sonunda yeme, giyme, kıyafet asma gibi özbakım becerilerine yönelik eylemlerle kıyafet katlama, yıkama, doğrama, ayıklama gibi günlük yaşama yönelik işlerini kolaylıkla yaptıkları görülmüştür.

BÖLÜM V.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde, uygulanan "Aistear Eğitim Programı"nın çocukların psikolojik iyi oluşlarına, benlik algılarına ve öğretmen-çocuk iletişim düzeylerine etkisine ilişkin araştırma bulguları ve yorumları üç ayrı alt başlık altında tartışılmıştır. Ayrıca Aistear eğitim programının etkisine yönelik diğer sonuçlara yer verilmiştir.

Aistear Eğitim Programı'nın Çocukların Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda Aistear eğitim programının deney grubu çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini artırdığı ayrıca deney grubu çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerinin 1. ve 2. Kontrol grubu çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aistear eğitim programına katılan deney grubu çocukların psikolojik iyi oluşlarının uygulama sonrasında devam ederek kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgusuna benzer olarak Aistear programını sınıflarında uygulanılan okul öncesi öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri incelenmiş yapılan araştırmaların sonuçlarına göre Aistear programının çocuklarda psikolojik iyi oluş, psikolojik sağlamlık, özdüzenleme, girişkenlik, uyum gibi sosyal becerileri geliştirdiği, çocukların sosyal etkileşimini artırdığı saptanmıştır (Fallon, 2015; Gray ve Ryan, 2016; Healy, 2021; Woods, Mannion ve Garrity, 2022).

Aistear programının felsefesi *oyunu* temel alarak çocuklarda iyi oluş duygularının geliştirilmesini hedeflemektedir. Dolayısıyla Aistear'ın oyun temelli olmasının bu sonuca ulaşmada etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgusuna paralel olarak oyunu temel alan okul öncesi eğitim programları incelendiğinde Fun friends isimli oyun temelli sosyal beceri programı, Stay, Play And Talk programı ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının olduğu görülmektedir. Bu programların çocuklar üzerindeki etkilerine bakıldığında çocuklarda empati, iletişim, uyum, kendini kontrol, atılganlık ile ilgili beceriler geliştiği, psikolojik iyi oluş ve sağlamlık düzeylerini artırdığı, problem davranışların ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Durualp ve Aral, 2010; Van Rhijn, Osborne, Ranby, Maich, Hall, Rzepecki ve Hemmerich, 2021).

Aistear programı çocuklarda iyi oluşun geliştirilmesini hedefleyen bir programdır. Psikolojik iyi oluşun programın temellerinde yer almasının ulaşılan sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekler nitelikte Nolan vd.,(2014) yapmış oldukları çalışmada öğretmen görüşlerine yer verilmiş elde edilen sonuçlarına göre psikolojik iyi oluş ve sağlamlık geliştirme ögelerinin ön planda tutulduğu eğitim programların kullanıldığı sınıflarda bu programların çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirdiği iyi oluşlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nitekim alanyazında yurt dışında psikolojik iyi oluş öğelerini ön planda tutan eğitim programları incelendiğinde; Al's Pal's (Al'ın Arkadaşları), I Can Solve Problem (Problem Çözebilirim), The Incredible Years (İnanılmaz/ Eşsiz Yıllar), Zippy's Friends, (Zippy'nin Arkadaşları), PeaceWorks (Küçük Çocuklar için Barışçı Olma Becerileri), Strong Start Pre-K (Okul Öncesine Güçlü Başlangıç) programlarının çocuklarda yaşamsal problemlere çözümler üretilebilme, perspektif alma, davranışın sonucunu görme, iletişim kurma, işbirliği, bağımsızlık ve iyi oluş geliştirdiği saptanmıştır (Clarke, Bunting ve Barry, 2014; Gunter vd., 2012; Lynch vd.,2004). Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde "Eğitici Drama Temelli Psikolojik Dayanıklılık Programı" çocukların dayanıklılıklarını (Şahan Aktan, 2018), "Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı" çocukların sosyal becerilerini (Durualp ve Aral, 2010), Cömert ve Özbey, (2021) "Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağlamlık Programı"nın ise çocukların psikolojik iyi oluşlarını ve sağlamlıklarını geliştirdiği saptanmıştır.

Aistear sınıf oyun alanlarının ve açık alan etkinliklerinin keşfetmeye ve ilgi alanlarını geliştirmeye olanak sağlarken aynı zamanda öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk iletişimine ortam sunmasının deney grubu çocuklarda iyi oluşu geliştirdiği söylenebilir. Zira programın uygulanması sürecinde arkadaşlıkların arttığı ve sıcak öğretmen-çocuk ilişkilerinin geliştiği gözlenmiştir. Nitekim yapılan araştırmalar incelendiğinde; sınıfın sosyal duygusal ikliminin, öğretmenle kurulan bağ ve güven ilişkisinin çocukların iyi oluşunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erata ve Özbey, 2021; Miller-Lewis vd. 2013).

Araştırma bulguları Aistear eğitim felsefesinde ön plana çıkarılan öğretmen çocuk ilişkisi kapsamında "öğretmenin kilit rolü"nün çocukların psikolojik iyi oluş geliştirmedeki önemini destekler niteliktedir. Program kapsamında uygulanan rehberlik çalışmalarının çocuklarda iyi oluşu geliştirdiği düşünülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar Aistear'ın çocukların iyi oluşunu geliştirmesini öğretmenin rehber, bağlayıcı-kaynaştırıcı rolünün katkısı ile bağdaşmaktadır (Fallon, 2015; Gray ve Ryan, 2016; Healy, 2021; Woods, Mannion ve Garrity, 2022).

Aistear eğitim programına katılan deney grubu çocukların iyi oluş düzeylerinin her iki kontrol grubuna göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmakla birlikte kontrol gruplarının da iyi oluş düzeylerinde bir miktar ilerleme kaydedilmiştir. Kontrol gruplarında görülen bu gelişimin uzun süren pandemi süreci sonrası kontrol grubu çocukların sosyal bir ortama dahil olmalarının verdiği iyi oluşun gelişmesi durumuyla açıklanabilir.

Kontrol gruplarının puan ortalamalarının deney grubuna göre düşük olmasının nedeni olarak, öğrenme merkezlerinin tasarımsal yetersizliği, eğitim sürecindeki kazanımlarla ilişkilendirilmemesi, merkezlerin güncellenmemesi gibi noktalarda kontrol gruplarının yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Ayrıca kontrol grubu öğretmenlerinin açık alan etkinliklerine programlarında yer vermemeleri, öğrenme merkezlerinde oyun saatinde çocuklara eşlik edilmemesi, rehberlik faaliyetlerine yeterli zaman ayrılmaması kontrol grubu çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini olumsuz etkilemiş olduğu söylenebilir.

Nitekim yapılan araştırmalarda; öğrenme merkezlerinin güncellenmediği, öğretmenlerin merkezlerdeki oyun saatine katılımcı rollerinin az olduğu, öğretmenlerin oyun zamanında ilgisiz davrandıkları, oyun saatinde herhangi bir rol almasının gerekliliği üzerinde

yeterince inanca sahip olmadıkları, öğretmenlerin çocukların oyunlarında yönlendirme, çalışmayı tamamlama ve çocuklara fikir vermeye yönelik çocuklarla az sayıda etkileşime girdiği, öğretmenlerin çocuklar oyun zamanında iken evrak işlerini düzenlemeyi ve sınıf dışında bulunmayı tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Gülhan, 2019; Kurt, 2022; Ramazan, Çiftçi ve Tezel, 2018).

Araştırmanın nitel verileri olan aile görüşleri, öğretmen görüşü ve araştırmacı gözlemleri de sonucu destekler niteliktedir. Araştırmacı çocuklarda genel bir mutluluk halinin geliştiğini bu anlamda temalar kapsamında güncellenen oyun alanlarının bunda etkili olduğunu gözlemlemiştir. Oyun alanları yoluyla çocukların hızlı bir kaynaşma süreci yaşadığını bu yolla etkileşimin ve iletişimin arttığı kaydedilmiştir. Özellikle oyunlar sırasında gelişen problem durumlarına çözümler üretilmesi stresle başa çıkmayı, oyunların belli bir düzende olması özkontrolü, sürekli güncellenen açık alan ve sınıf ortamları keşfetmeyi, sosyal uyuma hızlı geçişle birlikte kendini ortaya koyabilme ve atılganlığın geliştiği görülmüştür. Sınıf öğretmeni Aistear oyun alanlarının çocuklarda psikolojik sağlamlık geliştirdiğini, çocukların iyi oluş düzeyini yükselttiğini, çocukların okula uyum sürecinin kısa sürdüğünü, çocukların okula mutlu geldiklerini, hasta oldukları gün sayısının azaldığını, atılganlık becerileri gelişirken içe kapanıklık, öfke, uyumsuz davranışların azaldığını çocuklarda özdüzenleme becerisinin geliştiğini programın çocukların iyi oluş geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Deney grubu çocukların ebeveynleri de benzer şekilde çocuklarının okula severek devam ettiklerini, girişkenliklerinin arttığını, iletişimin gelişmesine bağlı olarak kelime dağarcığının geliştiğini, kendini ifade becerilerinin geliştiğini, mızmızlanma, çekingenlik, saldırganlık gibi olumsuz özelliklerin iyileştiğini uyum becerilerinin arttığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulguları ilgili literatür ile birlikte değerlendirildiğinde Aistear programının; psikolojik iyi oluş, keşfetme ve düşünme, iletişim, kimlik ve aidiyet tema içeriklerine sahip olması ve bu temalarla ilişkili kazanımların hedeflenmesi dolayısıyla programın bu özelliğinin deney grubu çocukların psikolojik iyi oluş geliştirmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu sonuca ulaşmada Aistear eğitim programının oyun temelli olması, bu oyunların farklı gelişim alanlarına farklı duyulara hizmet etmesi, çocuklara farklı öğrenme deneyimleri sunması, çocukların farklı yollarla öğrenmesine fırsat vermesi, çocuklara kendi kendilerine nasıl öğrenecekleri bilgisini kazandırırken neden ve nasıl öğrenmekten zevk aldıklarını keşfetmelerinin sağlanması iyi oluş

geliştirmelerinin nedeni olduğu söylenebilir ayrıca Aistear'ın okul içinde ya da bahçede çocuklara doğa temelli ortamlar sunması, hem ben değerliyim hem de arkadaşlarım değerli anlayışıyla sosyal uyumu teşvik etmesi çocuklarda işbirliği ve problem çözme becerilerini geliştirecek kazanım içeriklerine yer vermesinin çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini artırdığı düşünülmektedir.

Aistear Eğitim Programı'nın Çocukların Benlik Algısı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda Aistear eğitim programının deney grubu çocukların benlik algılarını pozitif yönde geliştirdiği aynı zamanda deney grubu çocukların benlik algısı puan ortalamalarının 1. ve 2. Kontrol grubu çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aistear eğitim programına katılan deney grubu çocukların pozitif benlik gelişimin uygulama sonrasında da devam ettiği başka bir deyişle programın etkilerinin çocuklarda hala devam ederek kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgusunu destekler nitelikte Aistear programını konu alan araştırmalar incelendiğinde çocuk liderliğindeki zenginleştirilmiş oyun alanlarında oynamanın çocuklarda sosyal etkileşimini artırdığı bu etkileşimin neticesinde dil ve kendini ifade becerilerini geliştirdiği ayrıca pozitif benlik algısına katkı sağladığı öğretmen görüşleriyle ortaya konulmuştur (Fallon, 2015; Fazal, 2019; Gray ve Ryan, 2016; Healy, 2021; Woods, Mannion ve Garrity, 2022).

Aistear programını konu alan bir diğer araştırmada Towler ve Ridgway, (2015) Gardner'ın çoklu zekâ kuramı kapsamında Aistear programının çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları Aistear 'ın çocuklarda dil, mantıksal matematik zekâ, müzikal zekâ, mekânsal görsel zekâ, kişilerarası zeka, bedensel kinestetik zeka ve natüralist doğa zekasını desteklediğini aynı zamanda çoklu zeka kuramıyla birebir örtüşen programın çocukların benlik algılarını geliştirdiği saptanmıştır.

Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek çocukların aynı zamanda benlik algılarının da pozitif yönde yüksek olduğu görülmektedir (Cazan ve Dumitrescu, 2016; Sarıkaya, 2015; Karataş ve Savi Çakar, 2011). Tez kapsamında deney grubu çocuklarında psikolojik iyi oluş düzeyleri ve benlik algılarının pozitif yönlü geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Aistear programını konu alan araştırmalarda

benzer sonuçlarla psikolojik iyi oluş benlik ve algısı bağlantısı dikkati çekmektedir (Fallon, 2015; Fazal, 2019; Gray ve Ryan, 2016; Healy, 2021; Woods, Mannion ve Garrity, 2022).

Aistear eğitim programından elde edilen bulguları destekler nitelikte pozitif benlik geliştirmede uygulanan bazı eğitim programlarının da etkili sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Aydın (2023)'ın yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların Farkındalık (Mindfulness) Eğitim programının çocukların duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerinde pozitif yönde katkı sağladığı saptanmıştır. Samur (2020) Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların akademik benlik saygıları üzerindeki etkisini incelediği araştırmada uygulanan programın çocukların akademik benlik saygılarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri olan aile görüşleri, öğretmen görüşü ve araştırmacı gözlemleri de sonucu destekler niteliktedir. Araştırmacı gözlem notlarından elde edilen verilere göre; sınıf içinde ve açık alanlarda planlanan oyunlar, çocukların birlikte çalışma, iş birliği yapma ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığı görülmüştür. Grup oyunları, çocukların başkalarıyla iletişim kurma, sorumluluk alma ve liderlik becerileri geliştirmelerini sağlamıştır. Bu süreçte çocuklar, kendilerini ifade etme, başkalarını anlama ve empati kurma becerilerini de geliştirmişlerdir.

Araştırmanın nitel bulgularından sınıf öğretmenin görüşlerine göre; araştırma boyunca çocukların oyun alanlarında dili aktif kullanarak iletişimi geliştirdikleri böylece kendilerini daha çok ifade ederken arkadaşlarını da daha iyi anladıkları belirtilmiştir. Aileler ise; çocuklarının arkadaşıyla sevgi dolu bir bağ kurduklarını, empati becerilerinin geliştiğini, sosyal ilişkilerini yönetme becerilerinin geliştiğini, oyunlarının çeşitlendiğini, kendi fiziksel ve kişisel özelliklerine yönelik farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca çocuklar tekrar tekrar aynı alanlarda ve farklı alanlarda çalışma fırsatı buldukları için oyunlar alanları çocuklara deneme-yanılma süreci yaşama ve hata yapma imkânı tanımıştır. Bu yolla çocukların oyun sırasında farklı stratejiler denedikleri, hatalardan yeni şeyler öğrendikleri ve başarılarıyla gurur duydukları kaydedilmiştir. Bu süreçlerin çocukların özgüvenlerinin gelişmesine ve benlik algısının güçlenmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Aistear eğitim programı uygulama sürecinde çocuklarla sağlıklı ve güvenilir bir ilişki kurularak değer verildiği çocuklara hissettirilmiştir. Sınıf ortamında oyunlar sırasında

deney grubu çocukların başarılarının kutlanması, yapıcı geri bildirimlerin verilmesi ve cesaretlendirme tutumu izlenmiştir. Bu destekleyici yaklaşımla çocukların kendi yeteneklerine olan inançlarının arttırdığı gözlenmiştir. Aistear programı doğrultusunda hazırlanan problem oyunlarında çocuklara sorun çözme becerileri konusunda rol model olunmuş zaman zaman küçük destekler verilmiştir. Çocuklara problem çözme stratejileri, eleştirel düşünme ve analitik becerileri kazandırmak için fırsatlar sunulmuştur. Bu yolla, çocukların kendi güçlü yönlerini kullanarak sorunları çözmelerini sağladığı ve özyeterliliklerini artırdığı kaydedilmiştir. Çocukların sağlıklı ilişkiler kurmaları için eğitim süreci boyunca saygı, yardımseverlik empati ve sosyal sorumluluk bilinci vurgulanmış aile katılım çalışmalarıyla da süreç desteklenmiştir.

Ebeveynler program kapsamında öğretmen yönlendirmeleriyle dahil oldukları program sürecinde çocuklarıyla duygusal bağlarının güçlendiğini çocuklarını farklı yönleriyle tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Çocuklarında özellikle atılganlık, özgüven, okula ve arkadaşlarına karşı pozitif tutum geliştiğini dile getirmişlerdir. Uygulama süresince Aistear'ın çocukların pozitif benlik gelişimine katkı sağladığı araştırmacı gözlemleri, öğretmen ve ebeveyn görüşleriyle de ortaya konmuştur.

Araştırmanın bulguları ilgili literatür ile değerlendirildiğinde Aistear programının; öğretmen rehberliğinde çeşitli oyun ortamları yoluyla çocukların iyi oluş ve pozitif benlik geliştirmeye yönelik hedefleri olduğu görülmektedir. Bu hedeflerden yola çıkılarak Aistear programı kapsamında çocuklara "ben" temasında üç hafta boyunca gerek oyun alanlarında oluşturulan günlük yaşam alanları, evim ailem, market, manav, kuaför, fırın gibi gerçek yaşamı yansıtan alanlar ve oyun materyalleri ile fiziksel ve duygusal farkındalık içeren öyküler, görseller, sohbetler aracılığıyla çocukların kendi kişisel ve fiziksel özellikleri, ailesinin, içinde yaşadığı çevrenin ve kültürün özelliklerini bilmeleri, cinsiyetleri ve cinsiyetlerine ait özellikleri tanımaları ve dolayısıyla bütüncül bir yaklaşımla kendilerini anlamaları amaçlanmıştır. Bununla birlikte çocukların kendilerini sınıf içinde rahatça ortaya koyabilecekleri, kendilerini tanıyacakları, arkadaşlarını ve okuldaki öğretmen, müdür, personel gibi yetişkinleri tanıyacakları, diğer insanlarla benzerliklerini ve farklılıklarını rahatlıkla görmelerini sağlacak sınıf içi ve açık alan etkinliklerine yer verilmiştir. Ayrıca çocuklar uygulama sırasında öğretmenin bireysel ve grup rehberliği sayesinde bir takım olumsuz kendilik algılarını düzenleme konusunda yönlendirilmişlerdir. Ayrıca, oyun alanları tasarlanırken her bir çocuğun ilgi alanına, ihtiyacına uygun materyal

çeşitliliğine yer verilmiş, etkinliklere uygun olarak alanlar düzenlenerek ilgi çekiciliğin canlı tutulması sağlanmıştır. Çocukların hem kendilerini hemde başkalarını tanımalarına olanak sağlayacak materyaller temin edilmiştir.

Dolayısıyla bu kapsamda Aistear'ın amacı ve gelişimsel hedefleri doğrultusunda deney grubu çocuklarının pozitif benlik geliştirmelerinin Aistear alan yazınıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Aistear Eğitim Programı'nın Çocukların Öğretmen-Çocuk İletişimine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Aistear eğitim programının deney grubu çocuklarla öğretmenin iletişiminin pozitif yönde geliştirdiği, ayrıca son test puanlarına göre deney grubu çocukların öğretmen-çocuk iletişim düzeylerinin 1. ve 2. Kontrol grubu çocuklara göre pozitif yönlü daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aistear eğitim programına katılan deney grubu çocukların öğretmen-çocuk iletişim kalitesinin uygulama sonrasında da pozitif yönde devam ettiği başka bir deyişle Aistear programının etkilerinin deney grubu çocuklarda devam ederek kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgusunu destekler nitelikte Aistear programını konu alan araştırmalar incelendiğinde öğretmen tarafından tasarlanan nitelikli oyun alanlarının öğretmen-çocuk etkileşimine olanak sağladığı, çocukların oynarken öğretmenlerine ve arkadaşlarına fikirlerini özgürce ifade ettikleri, ayrıca sınıf içi işbirliğini teşvik ettiği, programın öğretmen-çocuk iletişimine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Gray ve Ryan, 2016; Healy, 2021; Woods, Mannion ve Garrity, 2022).

Çobanoğlu, (2017) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin özyeterlilik algısı ile öğretmen-çocuk ilişkisini incelemiş ve mesleki yetersizlik, sınıf içerisinde verimsizlik, çocuklar için zenginleştirici nitelikteki etkinliklerin yoksunluğu ve bazı etkili olmayan öğretmenlik uygulamalarının öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir. MEB 2013 programı incelendiğinde öğretmenin rehber olma yönüne dair aydınlatıcı detaylı bir kılavuz bulunmamaktadır. Rehber olma algısı kimi öğretmenler tarafından anlaşılmışken kimi öğretmenler tarafından hala anlaşılamamış olabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında kontrol gruplarının deney grubuna

göre öğretmen-çocuk ilişkisi yakınlık geliştirme düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu sonucun nedeni olarak öğretmenlerin rehber olma rolleri konusunda yeterli bilgi ve kaynağa sahip olmamaları söylenebilir.

Aistear programı öğretmene sunduğu detaylı kılavuz sayesinde öğretmenin mesleki yeterliliğini tesadüfe bırakmamayı hedeflemektedir. Aistear program kaynakları öğretmen çocuk iletişimini güçlendirmek üzere tasarlanmıştır. Aistear eğitim programı öğretmenlere çocuklarla etkili bir iletişim kurabilmeleri için etkileşim pedogojisini destekleyen bir çerçeve sağlamaktadır. Aistear eğitim programının hedef ve kazanımlarında sadece çocuklardan bahsedilmez aynı zamanda yetişkin olarak öğretmenin rehberliğine de atıf yapılmaktadır, ayrıca Aistear programı çocuğun dilinden kullandığı aktarım ifadelerle öğretmenlerin çocuklarla nasıl etkileşim ve iletişim kuracağına dair örnekler sunmaktadır. Bu kılavuzlar öğretmen-çocuk iletişimi destekleyen besleyici bir pedogojiyle hazırlanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri olan aile görüşleri, öğretmen görüşü ve araştırmacı gözlemleri de sonucu destekler niteliktedir. Deney grubu çocukların ebeveynleri çocukların okula uyum sağlamalarının kısa sürdüğünü, okula istekli devam ettiklerini, çocukların okula neredeyse hiç devamsızlık yapmadıklarını, okula yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte olumsuz davranışların olumlu yönde geliştiğini, çocukların duygusal olarak mutlu olduklarını ve mutluluğun fiziksel sağlıklarına etki etmesi sonucu hastalanma oranın düştüğünü, çocukların öğretmenlerini çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen-çocuk ilişkisine yönelik deney gurubu öğretmenin görüşleri de Aistear eğitim programın öğretmen-çocuk yakınlığı boyutunda daha olumlu, çatışmayı azaltma yönünde etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubu öğretmeni Aistear'ın mesleki yeterlilik gelişimi için donanımlı kaynaklara sahip olduğunu, Aistear programının öğretmene çocuklarla yakın iletişim geliştirmek için kılavuzlar sunduğunu bunun da öğretmen-çocuk ilişkisine olumlu yansıdığını ifade etmiştir.

Araştırmacı gözlemlerine göre; sınıfta belirli aralıklarla temalarla ilişkili olarak farklı ve değişen içerikte oyun alanlarının hazırlanması ve alanlarda öğretmenin çocuklarla oynaması çocukların öğretmene karşı yakınlık duymalarını artıran en etkili faktör olduğu gözlenmiştir. Çocukların her farklı temada, oyun alanlarında coşkuyla oynamaları, süreçten mutlu olmaları, oyun esnasında sosyal kuralları takip etmeleri nedeniyle dürtü kontrollerinin gelişmesi, olumsuz durumların azalması buna bağlı olarak birbirleriyle ve

öğretmenle hızlı bir şekilde kaynaşma süreci yaşanmasını sağladığı gözlenmiştir. Öğretmenin çocuklara farklı oyun ortamları sunmasının çocuklarda öğretmene karşı yakınlık ve şükran duygularını geliştirdiği gözlenmiştir. Uygulama süreci sonunda çocuklarla öğretmen arasında güçlü bir sevgi bağı geliştiği, gelişen bu sevgi bağına bağlı olarak çatışmanın olmadığı yakınlık içeren bir öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştiği gözlenmiştir.

Araştırmanın bulguları ilgili literatür ile birlikte değerlendirildiğinde araştırma kapsamında öğretmen, çocukların keşfedebilecekleri, dokunabilecekleri, manipüle edebilecekleri ve deneyebilecekleri zengin ortamlar sağlanmıştır. Çekingen kaynaşma sorunu olan çocukları diğer çocuklarla kaynaştırarak bağlayıcı görevi üstlenilmiş, güven verici bir yol izlenmiştir. Uygulama boyunca çocuklarla aktif iletişim kurulmuş çocuklara sorular sorulmuş, tahminlerde bulunmaları sağlanmış ve düşüncelerini geliştirilmiştir. Özellikle çocukları daha iyi tanımak amacıyla oyun alanlarında iletişim kurulduğunda çocukların eğilimleri, ilgileri, bilgileri, becerileri, anlayışları, tutumları ve değerleri üzerinde fikirler edinilmiş ve yakınlaşacak bağlar kurulması sağlanmıştır. Ayrıca çocuğa daha çok gelişimsel katkı sunmak ve iletişimi güçlendirmek için ebeveynlerle yakın ilişkiler kurulmuştur.

Dolayısıyla araştırma sonucuna göre Aistear eğitim programının öğretmen-çocuk iletişimine pozitif yönde katkılarının olduğunu söylemek mümkündür.

Aistear Eğitim Programı'nın Etkisine Yönelik Diğer Sonuçlar

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular nicel verilerinin tamamını desteklemekle birlikte bazı farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Bunlar:

Oyun ve ortam vasıtasıyla sosyal etkileşimin artması sonucu çocukların dili daha akıcı konuştukları, kullandıkları kelimelerin farklılaştığı, kelime bilgisinin arttığı, çocukların duygularını sözel olarak daha iyi ifade ettikleri kaydedilmiştir.

Pandemi sürecinde sürekli evde kalınmasına bağlı olarak çocuklarda uygulama başında ince ve kaba motor becerilerinde görülen zayıflığın pozitif yönde geliştiği kaydedilmiştir. Yazma, çizme, sıkma, şekil verme gibi ince motor becerileri gerektiren etkinliklerle yürüme, koşma gibi kaba motor becerileri gerektiren aktivitelerde çocukların performanslarında gelişmeler görülmüştür.

Çocukların bilişsel alanda ciddi oranda gelişme gösterdiği kaydedilmiştir. Sayı, aritmetik, renk, şekil, kavram bilgisine yönelik ileri düzeyde öğrenmeler gerçekleştirdikleri görülmüştür. İşitsel dikkat, sürdürülebilir dikkat becerilerinde gelişmeler kaydedilmiştir.

Temalar günlük yaşamla bizzat ilişkili olduğu için çocuklarda günlük yaşam becerilerine yönelik sıkma, kesme, yapıştırma, doğrama vb., gelişmeler görülmüştür.

Çocuklar kendi bakımlarına yönelik giyme, çıkarma, asma, yıkama gibi becerilerde gelişmeler göstermiştir.

Çocukların oyun kurgulama, senaryo üretme, tasarım, artık materyallerle üretim gibi yaratıcı becerilere yönelik gelişme gösterdikleri kaydedilmiştir.

Araştırma sonucuna göre çocukların psikolojik iyi oluş, benlik algısı, öğretmen-çocuk ilişkisi geliştirmesinin yanısıra bilişsel, dil, motor, özbakım, günlük yaşam, yaratıcılık gibi farklı alanlarda gelişmeler gözlenmiştir. Bu durum Aistear programı literatüründe bütünsel gelişime işaret etmektedir.

Aistear eğitim programının çocuğa gelişimsel katkılarına ilişkin yapılan çalışmalar araştırma bulgularını desteklemektedir.

Ćwidak, (2012) Aistear programının çocuklara etkilerini incelediği çalışmada çocukların keşfetmek, deneyimlemek, dokunmak, etkileşim, yeni kelime kazanımı, sosyalleşme, insanlara saygı duyma, esenlik, psikolojik ve fiziksel iyi oluş, kimlik ve aidiyet geliştirme, sözlü ve sözsüz iletişim, alıcı ve ifade edici dil becerisi, olumlu tutum geliştirme, refah gibi kazanımlar elde ettiklerini saptamıştır.

Cresham, (2021) yapmış olduğu araştırma sonucunda Aistear'ın sosyal bağlamının çocukların dil gelişimini desteklemede olumlu bir etkiye sahip olduğu kullanılan kelime sayısında % 55 e varan iyileşme kaydedildiğini ayrıca ifade edici dilde %67 artış olduğu belirlenmiştir. Çocuklarda gülme, akran etkileşimi, motivasyon, girişkenlik ve istekli katılımın deney öncesine göre daha sık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Healy (2021) Aistear eğitim programının okul öncesi sınıflarda uygulanması sürecine ilişkin yapmış olduğu çalışma bulgularına göre Aistear'ın kapsayıcı olduğu, işbirlikli öğrenmeyi teşvik ettiği, sosyal becerilerle birlikte dil gelişimine olumlu katkılarının olduğu, sınıf içi iletişimi olumlu yönde geliştirdiği ortaya konmuştur. Ayrıca Aistear

eğitiminin duygusal olarak zayıf çocukları güçlendirdiği ve farklı ilgi alanlarının buluşmasına ortak bir zemin hazırladığı belirtilmiştir.

Fallon, (2015)'un yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin alan uygulamalarında Aistear'a yönelik gözlemlerinden elde edilen bulgular; Aistear oyun alanlarının farklı yaş gruplarındaki çocuklar için bütünleştirici rol oynadığı, dil becerilerini geliştirdiği, evde teknolojiye fazladan maruz kalan çocuklar için sosyal becerileri geliştirmeye olanak tanıdığı, evde olumsuz durumlar yaşayan çocuklar için terapi niteliği taşıdığı olumlu benlik gelişimlerini desteklediği, çocukları eğlendirdiği, çocuklarda iyi oluş düzeyini artırdığı, öğrenme güçlüğü yaşayan, sıkılan çocuklar için sıkılmadan daha kolay öğrenme fırsatı sağladığı, riskler nedeniyle evde oynamasına izin verilmeyen çocukların cesaret girişkenlik becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri olan aile görüşleri, öğretmen görüşü ve araştırmacı gözlemleri de sonucu destekler niteliktedir. Araştırmacı gözlemlerine göre çocuklar yaratıcılık özbakım, günlük yaşam becerileri, dil, kavram bilgisi, gibi alanlarda gelişmeler göstermiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ise Aistear'ın uygulanması sürecinde aile katılım etkinlikleriyle çocuklarının farkında olmadıkları özellikleri keşfettiklerini belirtmişler, çocuklarıyla iletişimlerinin farklılaştığını çocuklarıyla duygusal bağlarının geliştiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca ebeveynler çocukların bilişsel, dil, özbakım, sosyal gelişim alanlarında gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Nitekim araştırmacı gözlemleri ve görüşme kayıtlarından elde edilen verilere göre çocukların pek çok farklı alanda bütünsel gelişme göstermeleri, Aistear müfredat kazanımlarıyla ilişkili hazırlanan eğitim programın etkili olduğunu kanıtlar niteliktedir.

ÖNERİLER

Aistear programının çocukların psikolojik iyi oluşları ile öğretmen-çocuk iletişimi ve benlik algılarına etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları ışığında aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur.

- Bu araştırmada Aistear programının çocukların psikolojik iyi oluşları ile öğretmen-çocuk iletişimi ve benlik algılarına etkisi incelenmiştir. Aistear programının çocuklar üzerindeki farklı etkilerini belirlemek için farklı yöntemler ve farklı ölçme araçları kullanılarak araştırmalar yapılabilir.
- Aistear programı doğumdan altı yaşa kadar olan süreyi kapsamaktadır. Doğumdan altı yaşına kadar olan dönemi kapsayan daha uzun süreli araştırma planlanıp uygulanabilir ve sonuçları tartışılabilir.
- Araştırma 5 yaş grubu çocuklarla yürütülmüştür. Farklı yaş gruplarıyla araştırma planlanıp programın etkililiği araştırılabilir.
- Karma yöntem araştırmasıyla yapılan bu araştırmanın nitel verileri araştırmacı gözlemi öğretmen ve ebeveyn ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aistear'ın çocuklar üzerindeki farklı gelişim alanlarına etkisinin derinlemesine betimlenip değerlendirildiği gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma bir deney grubuyla sınırlı sayıda çocukla gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma birden fazla deney grubuyla daha fazla katılımcıya ulaşılarak yapılabilir.
- Aistear tüm çocuklar için kapsayıcı bir programdır. Dolayısıyla özel gereksinimli çocuklarla, kaynaştırma eğitime devam eden çocukların dahil olduğu sınıflarda araştırmalar yapılabilir.
- Aistear eğitim ortamının kalitesini önemseyen bir anlayışa sahiptir. Aistear eğitim ortamının kalitesini değerlendirmeye ilişkin çalışmalar yapılabilir.

- Aistear okul-aile etkileşimine önem vermektedir. Farklı çalışmalarda örneklem grubunu ailelerin oluşturduğu araştırmalar yapılabilir.
- Programda artık malzemelerin değerlendirilerek çeşitli üretici etkinliklerin yapıldığı oyun alanı etkinlikleri planlanmaktadır ayrıca çocukların yaratıcı küçük düşünürler olarak yetişmeleri için öğretmen rehberliği çalışmaları yürütülmektedir. Bu doğrultuda farklı araştırmalarda Aistear programının çocukların yaratıcılıklarına katkı sağlayıp sağlamadığına bakılabilir.
- Bu araştırmanın uygulama süreci devlete bağlı anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar çeşitliliğin (dil, sosyo ekonomik düzey, etnik köken vb.) daha fazla olduğu sınıflarda yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Aistear programında öğretmen-çocuk iletişiminde besleyici pedagojinin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla çocukların gelişiminde besleyici pedogojiye dair içerikler ülkemiz öğretmenlerine de fikir vermesi yönüyle hizmetiçi eğitim kapsamında değerlendirilebilir.
- İrlanda'da görev yapan Aistear öğretmenleri ülkemize davet edilerek ülkemizdeki öğretmenlere Aistear programını konu alan uygulama örnekleriyle birlikte programı tanıtabilir. Özellikle Aistear programı kapsamında oyun alanlarının (merkezlerin) temalarla ilişkili olarak sürekli güncel tutulması, kazanımlarla ilişkilendirilmesi, farklı ortam tasarımları gibi konularda hizmet içi eğitim planlanabilir.
- Araştırma bulguları ışığında MEB Okul Öncesi Programı, program geliştirme çalışmalarında Aistear programının oyun ortamı tasarımı, besleyici pedogoji, öğretmen rehberliği gibi konularda okul öncesi eğitim programına önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Öğrenme merkezlerinin amacına uygun kullanabilmesi amacıyla Aistear programı oyun alanı planlama içerikleri incelenerek, MEB tarafından öğretmenlere yönlendirici kılavuzlar ve video kaynaklar hazırlanabilir.
- MEB 2013 okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergeleri; merkezlerde yapılacak tasarımları, öğretmen rehberlik faaliyetlerini kapsayacak şekilde güncellenebilir.

KAYNAKÇA

Adell Woods, Arlene Mannion & Sheila Garrity (2022) Implementing Aistear— the Early Childhood Curriculum Framework Across Varied Settings: Experiences of Early Years Educators and Infant Primary School Teachers in the Irish Context, Child Care inPractice, 28:4, 671690, DOI: 10.1080/13575279.2021.1920367

Adi-Harel, S., Erlich, S., Mizrachy, L., Segev, O., Lindenboim, L., Zmira, O & Pinkas Kramarski, R. (2007). Differential interactions between Beclin 1 and Bcl-2 family members. *Autophagy*, *3*(6), 561-568.

Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2013). The impact of teacher–child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. Developmental Psychology, 49, 554-567. doi: 10.1037/a0031283

Aikens, N., Klein, A. K., Tarullo, L., & West, J. (2013). Getting ready for kindergarten: Children's progress during Head Start, Faces 2009. Washington, DC: Mathematica Policy Research.

Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Education and Development*, *33*(1), 107-120.

Arı, M., Tuğrul, B., & Uzmen, S. (1996). Dört-Altı yaşlar arasındaki çocukların ruhsal uyum davranışlarının değerlendirilmesine ilişkin ebeveyn ve eğitimci gözlemlerinin karşılaştırılması. *Doktor, Genel Tıp Derleme Dergisi*, *4*(5), 266-270.

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). *Scoping studies: towards a methodological framework. International Journal of Social Research* Methodology, 8(1), 19-31. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

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

Aydın, A. (2023). Farkandalık (Mindfulness) eğitim programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine etkisinin incelenmesi.

Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 160-175.

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. School Psychology Quarterly, 23(1), 3–15. https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3

Baker, R. J., & Bradley, R. D. (2006). Speciation in mammals and the genetic species concept. *Journal of.*

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, *44*(9), 1175.

Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education & behavior*, *31*(2), 143-164.

Bandura, A. (2007). Impeding ecological sustainability through selective moral disengagement. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, *2*(1), 8-35.

Barblett, L., Cartmel, Jennifer, Hadley, F., Harrison, L., Irvine, S., Bobongie-Harris, F. Lavina, L. (2021). *National quality framework approved learning frameworks update literature review. Australian Children's Education and Care Quality Authority* (ACECQA).

Baumeister, R. F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. *Review of general psychology*, *1*(2), 145-174. Beaty, J. J. (2008). Skills for preschool teachers. (8th ed.). New Jersey.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology, 35(1), 61–79. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5

Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us. *Adolescence*, *43*(169), 1-12.

Beceren, B. Ö., & Zembat, R. (2016). The Effect of Strong Start Social Emotional Learning Program on social and emotional development of five-year-old children Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkisi. *Journal of Human Sciences*, *13*(1), 1003-1016.

Beceren, B. Ö., & Zembat, R. (2016). The Effect of Strong Start Social Emotional Learning Program on social and emotional development of five-year-old children Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkisi. Journal of Human Sciences, *13*(1), 1003 1016.

Berg, C. J., & Snyder, C. R. (2010). Assessıng Self-Perceptıons Of College Students Across Lıfe Domaıns: Development And Valıdatıon Of The Self-Theory Scale. *College Student Journal*, *44*(4).

Berg, K. E., & Latin, R. W. (2004). *Measurements and data collection concepts. Berg KE, Latin RW.: Essentials of research methods in health, physical education, exercise science, and recreation. 2nd edition. Baltimore Philadelphia, USA.*

Berkem, N. (1999). *Ailenin psikolojik yapısı ile gençlerin benlik kavramı arasındaki ilişkinin kurulması* (Master's thesis, Uludağ Üniversitesi).

Beyazkurk, D., & Kesner, J. E. (2005). Teacher-Child Relationships in Turkish and United States Schools: A Cross-Cultural Study. *International Education Journal*, *6*(5), 547-554.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, *35*(1), 61-79.

Björklund, S., Mård-Miettinen, K., & Savijärvi, M. (2014). Swedish immersion in the early years in Finland. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 17(2), 197–214. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.866628

Bowes, J., Grace, R., & Hodge, K. (2012). *Children, families and communities: Contexts and consequences*.

Bowlby, J. (1969). Types of hopelessness in psychopathological process. *Archives of general psychiatry*, *20*(6), 690-699.

Bracken, B. A., Bunch, S., Keith, T. Z., & Keith, P. B. (2000). Child and adolescent multidimensional self-concept: A five-instrument factor analysis. *Psychology in the Schools*, *37*(6), 483-493.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by natüre and design*. Harvard university.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol.Ed.), Handbook of child psychology (Vol.1, Theory 5th ed.). New York, NY.

Bronfenbrenner, U., Morris, P. A., Damon, W., & Lerner, R. M. (1998). Handbook of child psychology. *Theoretical models of human development*, *1*, 993-1028.

Bruce, T. (2004). Marking the boundaries of the 'normal'in televised sports: The play-by play of race. *Media, Culture & Society*, *26*(6), 861-879.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of school psychology*, *40*(5), 415 436.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. Early Childhood Research Quarterly, 25(2), 166 176. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004

Burger, J. (2006). Bioindicators: a review of their use in the environmental literature 1970 2005. *Environmental Bioindicators*, *1*(2), 136-144.

Burgess, K. B., Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., Lambert, S. F., & Birch, S. H. (1999). Loneliness during early childhood: The role of interpersonal behaviors and relationships. *Loneliness in childhood and adolescence*, *1*, 109-134.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). Örnekleme yöntemleri. Erişim adresi.

Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: a test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of personality and social psychology*, *70*(3), 599.

Byrne, B., & Lundy, L. (2019). Children's rights-based childhood policy: A six-P framework. The International Journal of Human Rights, 23(3), 357-373, doi: 10.1080/13642987.2018.1558977.

Byrnes, J. P., Miller-Cotto, D., & Wang, A. H. (2018). Children as mediators of their own cognitive development: The case of learning science in kindergarten and first grade. Journal of Cognition and Development, 19(3), 248–277. https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1470975

Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's Vocabulary development. Early Childhood Research Quarterly, 30, 80 92. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.09.004

Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher–child relationships, and self–regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of abnormal child psychology*, *44*, 7-17.

Cannella, G. S., & Viruru, R. (1997). Privileging child-centred, play-based instruction. *G. Canella Deconstructing Early Childhood Education: social justice and revolution. New York.*

Carl, J., & Fedor, D. (2016). Tracking global carbon revenues: A survey of carbon taxes versus cap-and-trade in the real world. Energy Policy, 96, 50-77.

Carr, B., Kühnel, F., & Sandstad, M. (2016). Primordial black holes as dark matter. *Physical Review D*, *94*(8), 083504.

Caspi, A., & Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child development*, *66*(2), 486-498.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, *5*(1), 15a.

Cazan, A. M., & Dumitrescu, S. A. (2016). Exploring the relationship between adolescent resilience, self-perception and locus of control. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, *7*(1), 283-286.

Center on the Developing Child. (2010). *The foundations of lifelong health are built in early childhood. Center on the Developing Child.*

Center on the Developing Child. (2016). *Best practices to breakthrough impacts: A science based approach to building a more promising future for young children and families.*

Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE) (2006) Síolta, The National Quality Framework for Early Childhood Education. Dublin: CECDE.

Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L., Yeo, L. S., & Ang, R. P. (2010). Teacher-student relationship: The influence of teacher interpersonal behaviours and perceived beliefs about teachers on the school adjustment of low achieving students in Asian iddle schools. *School Psychology International*, *31*(3), 312-328.*mammalogy*, *87*(4), 643-662.

Chung, L. (2000). A study of teacher factors in teacher-child relationships with preschool children. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.

Clarke, A. M., Bunting, B., & Barry, M. M. (2014). Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health education research*, *29*(5), 786-798.

Clarke-Stewart, K. A., Lee, Y., Allhusen, V. D., Kim, M. S., & McDowell, D. J. (2006). Observed differences between early childhood programs in the US and Korea:

Reflections of “developmentally appropriate practices” in two cultural contexts. *Journal of applied developmental psychology*, *27*(5), 427-443.

Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban education*, *41*(3), 211-236.

Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of educational psychology*, *92*(3), 458.

Cömert, S., & Özbey, S. (2021). Türk Müziği Destekli Psikolojik SağlamlıkProgramı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Üzerine Etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 366-393.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Thousands Oaks, CA.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, *209*(240), 209-240.

Cüceloğlu, D. (2000). İnsan insana. *İstanbul*.

Ćwidak, A. (2012). Children Museum Experience: Exploratory Study of Potential of Museum Visits in Achieving Learning Goals of Irish ECEC Curriculum Framework Aistear.

Çobanoğlu, R. (2017). A mixmed methods study of teacher-child interaction quality and teacher beliefs (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.

Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I., with Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L., & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two year-olds: What should it look like? A literature review. Ministry of Education (New Zealand).*

Daly, M. (2004). *Developing the whole child: The importance of the emotional, social, moral and spiritual in early years education and care. The Edwin Mellen.*

Davern, L. (2019). An exploration of infant teacher understandings of play-based pedagogy within the Irish context. PhD Thesis, University of Limerick, Limerick, Ireland.

Davis, E. A., & Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. The Journal of the Learning Sciences, 13(3), 265–272. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1303_1

Demirkaya, A. S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları.

Demoulin, D. F., "I Like Me: Enhancing Self Concept İn Kindergarten-Age Children Through Active School/Business Partnerships", NAPS communique, Cilt. 27, Sayı. 8, (2000), 20-35.

Department of Education & Skills (DES). (2019). Primary Language Curriculum.

Department of Education & Skills (DES. (2016). Polasaí don oideachas Gaeltachta 2017 2022. Department of Education. Available at: https://www.gov.ie/ga/eolaspolasaithe/polasai-don-oideachas-gaeltachta-20172022/

Dereli İman E. (2016). Öğretmen -Çocuk İlişkisinin Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışları, Sosyal Problem Çözme Becerilerini Yordaması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(40), 70 - 87.

DES, (1999). Primary School Curriculum, Dublin: The Stationery Office.

DES, (1998). Education Act, Dublin: The Stationery Office.

DES. Department of Education (2021). Guide for Gaeltacht Primary Schools: Strengthening links between primary schools and early-learning and care (ELC) settings. Department of Education: Dublin.

Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing, 2, 222–235.

Doll, B., Jones, K., Osborn, A., Dooley, K., & Turner, A. (2011). The promise and the caution of resilience models for schools. *Psychology in the Schools*, *48*(7), 652-659.

Dökmen, Ü. (2008). İletişim Çatışmaları ve Empati. (52th ed.). İstanbul.

Driscoll, K.C., & R.C. Pianta. 2010. Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. Early Education and Development. 21(1), 38–64.

Dunphy, E. (2008) *Supporting early learning and development through formative assessment: Research paper commissioned by the National Council and Curriculum and Assessment* (NCCA), available at www.ncca. Ie/earlylearning.

Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy. International Journal of Early Years Education, 20(3), 290-299.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). Handbook of social and emotional learning: Research and practice.

Durualp, E., & Neriman, A. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(39), 160-172.

Dwivedi, K. N., & Harper, P. (2004). Emotion regulation and mental health. *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health: A handbook*, 69-84.

Eder, R. A., & Mangelsdorf, S. C. (1997). The emotional basis of early personality development: Implications for the emergent self-concept. In *Handbook of personality psychology* (pp. 209-240).

Edwards, S. & Cutter-Mackenzie, A. (2013). *Pedagogical play types: What do they suggest for learning about sustainability in early childhood education? International Journal of Early Childhood, 45, 327-346. https://doi.org/10.1007/s13158-013-0082-5.*

Edwards, S. (2016). New concepts of play and the problem of technology, digital media and popular-culture integration with play-based learning in early childhood education. Technology, Pedagogy & Education, 25(4), 513–532. https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1108929.

Edwards, S., Mantilla, A., Grieshaber, S., Nuttall, J., & Wood, E. (2020). Converged play characteristics for early childhood education: Multi-modal, global-local, and

traditional-digital. Oxford Review of Education, 46(5), 637–660. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1750358.

Ehm, J. H., Lindberg, S., & Hasselhorn, M. (2014). Reading, writing, and math self concept in elementary school children: Influence of dimensional comparison processes. *European Journal of Psychology of Education*, *29*, 277-294.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. *Second international handbook of educational change*, 1017-1032.

Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, *117*(2), 215-230.

Engdahl, I. (2015). *Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. International Journal of Early Childhood, 47, 347-366.*

Engdahl, W. (2004). A century of war. *Anglo-American oil politics and the new world order*.

Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association., 1984*. Elsevier Science.

Erbay, F., Ömeroğlu, E., & Çağdaş, A. (2012). Development and validity-reliability study of a teacher-child communication scale. Educational Sciences: Theory & Practice Special Issue, 12(4), 3165-3172.

Erickson, R. J. (1985). Play contributes to the full emotional development of the child. *Education*, *105*(3).

Erol, I., Neuhofer, I. O., Dogru, T., Oztel, A., Searcy, C., & Yorulmaz, A. C. (2022). Improving sustainability in the tourism industry through blockchain technology: Challenges and opportunities. *Tourism Management*, *93*, 104628.

Ertürk, H. G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi.

Evirgen, G. N., & Gözün Kahraman, Ö. (2018). Examining the relationship between attachment and self perception of preschool children. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, *11*(3), 2446-2454.

Fallon, J. (2015). Teachers' Beliefs about Play in Infant Classes in Primary Schools in the Republic of Ireland (Doctoral dissertation, Trinity College Dublin).

Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When children are asked about their well being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, *2*, 57 77.

Fazal, F. M., Han, S., Parker, K. R., Kaewsapsak, P., Xu, J., Boettiger, A. N., ... & Ting, A. Y. (2019). Atlas of subcellular RNA localization revealed by APEX Seq. *Cell*, *178*(2), 473-490.

Fazal, M. (2019). Aistear: A Journey Under Construction and Every Voice Matters.

Fernandes, G. (Eds.). (2014). Proceedings from TILT'14: International Conference on Trends and Innovations in Language Teaching. Sathyabama University, Chennai.

Ferrer, M. ve Fugate, A. (2002). *The importance of friendship for school-age children. University of Florida IFAS Extension*.

Fitzpatrick, E., Thibert, J., Grandpierre, V., Johnston, J. (2014). *How HANDy are baby signs? A systematic review of the impact of gestural communication on typically developing, hearing infants under the age of 36 months. First Language, 34(6) 486– 509.*

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. USA: McGraw-Hill Companies Inc

Freiberg, S. J. , Lord, R. G.&, Brown, D. J., (1999). Understanding the dynamics of leadership: The role of follower self-concepts in the leader/follower relationship. *Organizational behavior and human decision processes*, *78*(3), 167 203.

French, G. (2007) *Children's early learning and development. Research paper commissioned by the National Council and Curriculum and Assessment (NCCA), available at* www.ncca.ie/earlylearning.

Gable, S. (2002). Teacher-child relationships throughout the day. Young Children, 57(4), 42-47.

Gable, S.& L. Gross, E. F., Juvonen, J.(2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of social issues*, *58*(1), 75-90.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American behavioral scientist*, *34*(4), 416-430.

Garmezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk.

George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston.

Gibson, C. J., Kim, H. T., Zhao, L., Murdock, H. M., Hambley, B., Ogata, A., ... & Lindsley, R. C. (2022). Donor clonal hematopoiesis and recipient outcomes after transplantation. *Journal of Clinical Oncology*, *40*(2), 189-201.

Ginsburg, K. R., Committee on Communications, & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promotinghealthy child development and maintaining strong parent-childbonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182, 191.

Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*, *18*(2), 139-148.

Göktaş, İ., & Ogelman, H. G. (2019). Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, *5*(1), 30-42.

Gray, C., & MacBlain, S. (2015). *Learning theories in childhood*.

Gray, C., & Ryan, A. (2016). Aistear vis-à-vis the Primary Curriculum: the experiences of early years teachers in Ireland. International Journal of Early Years Education, 24(2), 188-205.

Greenfield, P. M. (2000). Three approaches to the psychology of culture: Where do they come from? Where can they go?. *Asian journal of social psychology*, *3*(3), 223-240.

Gruber, I. M. (2007). Is there a pygmalion in Head Start? An anlysis of teacher-child communications during group activities. Journal of Ethnographic and Qualitative Research, 1, 21-30.

Gülay Ogelman, H., & Önder, A. (2020). Psikolojik dayanıklığın tanımı ve önemi. *Çocuk ve psikolojik dayanıklılık,* 1-14.

Gürşimşek, I., Ekinci Vural, D., Selçioğlu Demirsöz, E. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. e-Journal of New World Sciences Academy, 5(3).

Güzelyurt, T., Dayanan, F., Çakır, S., & Ahmetoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, *2*(1), 62-75.

Hallam, S.&Ireson, J., (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and instruction*, *19*(3), 201 213.

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

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early childhood research quarterly*, *19*(2), 297-318.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? Child Development, 76(5), 949–967. https://doi. org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability (pp. 49–83). Baltimore, MD: Paul H Brookes.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 US early

childhood and elementary classrooms. *Foundation for Childhood Development*, *30*(2008).

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale*. Teachers College, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. McGraw-Hill Education (UK).

Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*.

Hasselhorn, M. ,Ehm, J. H., & Lindberg, S., (2014). Reading, writing, and math self concept in elementary school children: Influence of dimensional comparison processes. *European Journal of Psychology of Education*, *29*, 277-294.

Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 263-285).

Hayes, N. (2007) *Perspectives on the relationship between education and care in early childhood. Research paper commissioned by the National Council and Curriculum and Assessment* (NCCA), available at www.ncca.ie/earlylearning.

Healy, S. (2O21). Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework Understanding its Place in Junior and Senior Infant Classrooms in 2021 and Byond.

Hedges, H., & Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: Theorising a core practice in early childhood education. Teachers and Teaching, 24(4), 369-383, doi: 10.1080/13540602.2018.1430564.

Heller, J. (1999). *Catch-22: a novel* (Vol. 4). Simon and Schuster.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin.

Howard, J., & McInnes, K. (2012). The impact of children's perception of an activity as pl rather than not play on emotional wellbeing. Child, 38(1), 1-6.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, *9*(2), 191-204.

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. Early Childhood Research Quarterly, 8(1), 15–32.

Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. Developmental Psychology, 28(5), 961–974.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. Early Childhood Research Quarterly, 23(1), 27–50. https:// doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002.

Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child development*, *65*(1), 253-263.

Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. Attachment & Human Development, 14, 319-327. doi: 10.1080/14616734.2012.672288.

Hunter, T., & Walsh, G. (2014). From policy to practice?: The reality of play in primary school classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, *22*(1),1936.

Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion centered curriculum*. Teachers College.

Hysong, S. J., & Quiñones, M. A. (1997, April). The relationship between self-efficacy and performance: A meta-analysis. In *twelfth annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, St. Louis, MO*.

Jones, H. G. (2004). Irrigation scheduling: advantages and pitfalls of plant-based methods. *Journal of experimental botany*, *55*(407), 2427-2436.

Jonsson, A., & Williams, P. (2013). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. Early Child Development and Care, 183(5), 589-604. doi: 10.1080/03004430.2012.678488.

Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. Early Education &Development, 19, 600-621. doi: 10.1080/10409280802231021.

Justice, L. M., Pence, K. L., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum.

Kaltman, G. S. (2006). Help for teachers of young children. USA.

Kaplan, H. B. (2006). Self theory and emotions. In Handbook of the sociology of emotions (pp. 224-253). Springer, Boston, MA.poral sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia. Rev. Int.Psicol. Educ. 10, 91–112.

Kaplan, V. (2021). Lise Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Temel Eğitim, (12) , 25-38 . DOI: 10.52105/temelegitim.12.3

Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara.

Karatas, Z., & Cakar, F. S. (2011). Self-esteem and hopelessness, and resiliency: An exploratory study of adolescents in Turkey. *International Education Studies*, *4*(4), 84-91.

Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M., & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental psychology*, *31*(6), 907.

Kernan, M. (2007) *Play as a context for early learning and development. Research paper commissioned by the* NCCA, available at www.ncca.ie/earlylearning.

Keskin, Ö. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Sakarya ili örneği* (Doctoral dissertation, Sakarya Universitesi (Turkey).

Kıldan, A. (2011). Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (30),103-120 .Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25121/265260

Killian, B. (2004). Risk and resilience. *A generation at risk*, 33-63.

Kim-Cohen, J., Moffitt, T. E., Caspi, A., & Taylor, A. (2004). Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation. *Child development, 75*(3), 651-668.

Kottler, J. A., Zehm, S. J., & Kottler, E. (2005). On being a teacher: The human dimension. USA.

Kozak, M. (2015). Bilimsel Araştırma: Tasarım, Yazım ve Yayım Teknikleri, (2. Baskı). Ankara.

Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European journal of psychology of education, 14*, 23-40.

Kurt, Ş. H. (2022). Okul Öncesi Sınıflarında Oyun Zamanı: Öğretmen ve Çocuğun Başlattığı Etkileşimler Bağlamında Öğretmen Rolleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 176-192.

Kuru Turaşlı, N. (2006). 6 Yaş Grubu Çocuklarında Benlik Algısını Desteklemey Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? Child Development, 72(5), 1579–1601. https://doi. org/10.1111/1467 8624.00366.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child development*, *70*(6), 1373-1400.

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? Merrill Palmer Quarterly, 46, 255-279. doi: 23093716.

Ladd-Taylor, M. (1997). Saving babies and sterilizing mothers: Eugenics and welfare politics in the interwar United States. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, *4*(1), 136-153.

Laevers, F. (2005). Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self evaluation instrument. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education. https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf

Lee, H. H., & Cranford, J. A. (2008). Does resilience moderate the associations between parental problem drinking and adolescents' internalizing and externalizing behaviors?: A study of Korean adolescents. *Drug and alcohol Dependence*, *96*(3), 213-221.

Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (5th ed., pp. 1–24). New York, NY.

Levin, E. (2008). La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia. Rev. Int.

Li, M., Shen, Q., Xu, H., Wong, F. M., Cui, J., Li, Z., ... & Hong, Y. (2011). Differential conservation and divergence of fertility genes boule and dazl in the rainbow trout. *Plos one*, *6*(1), e15910

Li, X., Tam, C. C.,., Benotsch, E. G., & Lin, D. (2020). A resilience-based intervention programme to enhance psychological well-being and protective factors for rural-to urban migrant children in China. *Applied Psychology: Health and Well Being*, *12*(1), 53-76.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.

Lister-Sharp, D., Chapman, S., Stewart-Brown, S., & Sowden, A. (1999). Healthpromoting schools and health promotion in schools: two systematic reviews. *Database of Abstracts of Reviews of Effects (DARE): Quality-assessed Reviews*.

Luthar, S. S., & Brown, P. J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and psychopathology*, *19*(3), 931-955.

Lynch, J., & De Chernatony, L. (2004). The power of emotion: Brand communication in business-to-business markets. *Journal of Brand management*, *11*(5), 403-419.

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), Beyond the parent: The role of other adults in

children's lives: New directions for child development (pp. 81–108). San Francisco, CA: Jossey-Bass. https://doi.org/10.1002/cd.23219925707

Maddux, W. W., & Galinsky, A. D. (2009). Cultural borders and mental barriers: the relationship between living abroad and creativity. Journal of personality and social psychology, 96(5), 1047.

Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher–child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within and between-child analysis. Child Development, 82, 601-616. doi: 10.1111/j.1467 8624.2010.01533.x

Mancilla, A. (2012). Samuel Pufendorf and the right of necessity.

Maree, J. G., Mampane, M. R., & Omidire, M. F. (2018). Call for Manuscripts by Invitation: Special Issue of the ECDC, 2019 Promoting resilience in the early years of people's lives by developing their communication skills and enhancing their narratability.

Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First-and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological bulletin*, *97*(3), 562.

Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, *20*(3), 107-123.

Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of educational Psychology*, *83*(3), 377.

Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental psychology*, *38*(3), 376.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D.,Howes,C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. Child Development, 79(3), 732–749. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Soukakou, E., & Ereky-Stevens, K. (2014). Sound foundations: A review of the research evidence on quality of early childhood education and care for children under three. Implications for policy and practice. The Sutton Trust and the Education Endowment Foundation.

Mayr, T., & Ulich, M. (1999). Children's Well-being in Day Care Centres: an exploratory empirical study. *International Journal of Early Years Education, 7*(3), 229-239.

Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings–PERİK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years, 29*(1), 45-57.

Mayr, T. and Ulich, M. 2003."Seelische Gesundheit bei Kindergartenkindern.." *In* Elementarpädagogiknach Pisa, Ed. Fthenakis, W.E. 190 205. Freiburg: Herder.

Mayr, T. and Ulich, M. 2006. *Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag PERİK*, Freiburg: Herder.

McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2013). Teacher child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. Journal of School Psychology, 51(5), 611–624. https://doi. org/10.1016/j.jsp.2013.05.001

McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years, 31*(2), 121-133.

MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB.

Mecca, A., Smelser, N. J., & Vasconcellos, J. (Eds.). (1989). *The social importance of self esteem*.

Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. Journal of SchoolPsychology,46, 661-685. doi: 10.1016/j.jsp.2008.06.006

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara.

Miller-Lewis, L. R., Searle, A. K., Sawyer, M. G., *Baghurst, P. A., & Hedley, D. (2013). Resource factors for mental health resilience in early childhood: An analysis with multiple methodologies. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 7, Article* 6. https://doi.org/10.1186/1753-2000-7-6

Ministry of National Education, (MoNE). (2015). National education Statistics: Formal Education2014-2015.Retrievedfrom http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf

Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children's early problem behaviors. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37(3), 600–608.

National Council for Curriculum and Assessment (2009). *Aistear: The early childhood curriculum framework and the primary school curriculum, audit: Similarities and differences,* Dublin: NCCA.

National Council for Curriculum and Assessment. (2009). *Aistear, the Early Childhood Curriculum Framework. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment*.

Neuenschwander, R., Michel, E., Roethlisberger, M., & Roebers, C. M. (2011). Development of cognitive skills in children with motor coordination impairments at 12-month follow-up. *Child Neuropsychology*, *17*(2), 151-172.

Noble, T., & McGrath, H. (2012). Wellbeing and resilience in young people and the role of positive relationships. *Positive relationships: Evidence based practice across the world*, 17-33.

Nolan, A., O'Regan, C., Dooley, C., Wallace, D., Hever, A., Cronin, H., ... & Kenny, R. A. (2014). The over 50s in a changing Ireland: economic circumstances, health and well-being. *Dublin: Trinity College: The Irish Longitudinal Study on Ageing*.

O'Brien, K. T., Vanderloo, L. M., Bruijns, B. A., Truelove, S., & Tucker, P. (2018). *Physical activity and sedentary time among preschoolers in centre-based childcare: A systematic review*. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 15(1), 117-133.

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. American Educational Research Journal, 48(1), 120–162.

Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European early childhood education research journal*, *13*(1), 5-16.

Oktay, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yer ve Önemi. İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları. Edt.: Ayla Oktay. s:2-6 Ankara.

OMEP, n.d, Play and Resilience Project. http://www.worldomep.org/index.php?hCode =ACTION_04_02_01.

Orcan Kaçan, M., Dedeoğlu Aktuğ, N., Karaçelik, S. & Kimzan, İ. (2021). Okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezlerinin incelenmesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education], 8(2), 436-451. DOI: 10.21666/muefd.761825

Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in education*, *70*(1), 50-64.

Özdemir, I., Şahin, M., Orhan, R., & Erdem, M. (2014). Preparation and characterization of activated carbon from grape stalk by zinc chloride activation. *Fuel processing technology*, *125*, 200-206.

Önder, I., Koerbitz, W., & Hubmann-Haidvogel, A. (2016). Tracing tourists by their digital footprints: The case of Austria. *Journal of Travel Research*, *55*(5), 566-573.

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, *10*(17), 756-786.

Özbey, S., Erata, F., & Yavuz, K. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık: Değer Davranışlarının ve Özdüzenleme Becerilerinin Yordayıcı Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *20*(44), 351-383.

Pali, E. C., Marshall, R. L., & DiLalla, L. F. (2022). The effects of parenting styles and parental positivity on preschoolers' self-perception. *Social Development*, *31*(2), 356-371.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1)*.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, *72*(5), 1534-1553.

Pellegrini, A. D. (2013). Play. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 2. Self and other* (pp. 276–299). Oxford University.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child development*, *69*(3), 577-598.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, *3*(2), 51 57.

Phillips, D., Lipsey, M. W., Dodge, K. A., Haskins, R., Bassok, D., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Weiland, C. (2017). Puzzling it out: The current state of scientific knowledge on pre-Kindergarten effects. A consensus statement. Washington, DC: Brookings Institution and the Center for Child and Family Policy.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C., & Nimetz, S. (2001). Student-teacher relationship scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*.

Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of applied developmental psychology*, *12*(3), 379-393.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004b). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. School Psychology Review, 33, 444-458.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. Psychology.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *In Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Boston, MA.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly*, *12*(3), 263-280.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology*, *7*(2), 295-312.

Polat, Ö., & Akşin, E. (2015). A study of the relationship between self-concept and primary school readiness in 60-72 month-old children and the analysis of their primary school readiness and self concept according to some variables. *European Journal of Research on Education*, *3*(2), 14-21.

Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*.

Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). Det lekande la¨ rande barnet – I en utvecklingspedagogisk teori [The playing learning child-in a developmental theory; in Swedish]. Stockholm, Sweden: Liber

Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H., & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(2), 213–233. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182258

Ravid, R., & Sullivan-Temple, K. (1992). Enhancing Self-Concept Development in Preschool Children.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmentalpsychology*, *45*(4), 958.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, *81*(4), 493-529.

Rubin, R. B., Martin, M. M., Bruning, S. S., & Powers, D. E. (1993). Test of a self efficacy model of interpersonal communication competence. Communication Quarterly, 41(2), 210-220.

Rudasill, K. M., Rimm Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. Early Education and Development, 17, 271-291.

Rutter, M. (1985). Family and school influences on cognitive development. *Journal of child psychology and psychiatry*, *26*(5), 683-704.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, *24*(2), 335-344.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, *69*(4), 719.

Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School psychology quarterly*, *16*(2), 125.

Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards apedagogy of early childhood. *Scandinavian journal of educational research*, *52*(6), 623-641.

Samur, E. (2020) Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin akademik benlik saygıları üzerine etkisi.

Santrock, J. W. (2014). Essentials of life-span development. McGraw-Hill. Seghedin, E.(2012). Communication–the main component of teaching competence. Procedia Social and Behavioral Sciences, 69(2012), 350-358.

Sarıkaya, A. (2015). *14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.).

Saunders, R. P., Dowda, M., Pfeiffer, K. A., Brown, W. H., & Pate, R. R. (2019). *Childcare center characteristics moderate the effects of a physical activity intervention. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 101-113.

Seghedin, E. (2012). Communication–the main component of teaching competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 350-358.

Shan, S., Li, C., Shi, J., Wang, L., & Cai, H. (2014). Impact of effective communication, achievement sharing and positive classroom environments on learning performance. Systems Research and Behavioral Science, 31(3), 471-482. doi: 10.1002/sres.2285

Shonkoff, J. P., & Fisher, P. A. (2013). *Rethinking evidence-based practice and two generation programs to create the future of early childhood policy.Development and Psychopathology, 25(4 Pt 2), 1635–1653. DOI:10.1017/S0954579413000813*

Shonkoff, J. P., Phillips, D. A., & National Research Council. (2000). The developing brain. In *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies.

Shoshani, A., & Aviv, I. (2012). The pillars of strength for first-grade adjustment–Parental and children's character strengths and the transition to elementary school. *The Journal of Positive Psychology, 7*(4), 315-326.

Sır, E. (2022) *Ortaokul öğrencilerine uygulanan Benlik Saygısı Geliştirme Programı'nın benlik saygısı ve akran zorbalığı mağduriyetine etkisi*.

Sikorska, I., & Paluch, M. (2015). Brave children: How to develop resilience in childhood. *Resilience and health in a fast-changing world*, 121-140.

Silva, E. G., & Teixeira, A. A. (2011). Does structure influence growth? A panel data econometric assessment of "relatively less developed" countries, 1979 2003. *Industrial and corporate change*, *20*(2), 457-510.

Snyder, D. K., & Wills, R. M. (1989). Behavioral versus insight-oriented marital therapy: effects on individual and interspousal functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *57*(1), 39.

Soulis, S. G. (2009) Effective special teacher characteristics: perceptions of preschool special educators in Greece. European Journal of Special Needs Education, 24(1), 91-101, doi: 10.1080/08856250802596808

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Harrison, L. J. (2015). Language development in the early school years: the importance of close relationships with teachers. *Developmental psychology*, *51*(2), 185.

Sroufe, L. A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child development*, 1080-1088.

Stewart-Brown, S. (2006). What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?.

Storer, J. H., Cychosz, C. M., & Lickuder, B. L. (1995). Rural school personnel's perception and categorization of children at risk: a multi-methodological account. *Equity and Excellence in Education*, *28*(2), 36-45.

Şahan Aktan, B. (2018). 48-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi ve eğitici drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelenmesi.

Şahin, D. (2014). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Journal of Educational Sciences & Practices*, *13*(25).

Tatlı, S., & Pirpir, D. A. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Öğretmenleriyle Olan İlişkilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *31*(1), 429-441.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., ... & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of life Outcomes*, *5*(1), 1-13.

Tepeli, K., & Ari, R. (2011). Okul Öncesi Egitim Ögretmeni ve Ögretmen Adaylarinin Iletişim ve Sosyal Becerilerinin Karsilastirmali Olarak Incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 385.

Ting, S., & Scisco, P. (2006). *The CCL handbook of coaching: A guide for the leader coach* (Vol. 30). John Wiley & Sons.

Towler, M., & Ridgway, A. (2015). The Multiple Intelligences (MI) Footprint in the Aistear Early Years' Curriculum Framework in Ireland. *An Leanbh Óg*, 161.

Tras, Z., Arslan, C., & Hamarta, E. (2013). An Examınatıon Of Resılıence In Unıversıty Students In Terms Of Self-Esteem And Socıal Self-Effıcacy. *International Journal of Academic Research*, *5*(3).

Turaşlı, N. K. (2014). Validity and reliability of the Demoulin self-concept developmental scale for Turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Education Research*, *55*, 55-72.

Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, violence, & abuse*, *14*(3), 255-266.

Usta, S. Y. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Davranış Problemlerinin Anne-Çocuk ve Öğretmen-Çocuk İlişkileri Açısından İncelenmesi.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. Journal of Educational Psychology, 100, 67-77. doi:10.1037/00220663.100.1.67

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of educational psychology*, *100*(1), 67.

Van Rhijn, T., Osborne, C., Ranby, S., Maich, K., Hall, C., Rzepecki, L., & Hemmerich, A.(2021). Peer play in inclusive child care settings: Assessing the impact of Stay, Play, & Talk, a peer-mediated social skills program. *Child care in Practice*, *27*(3), 224-238.

Vaughan, D. G., & Arthern, R. (2007). Why is it hard to predict the future of ice sheets?. *Science*, *315*(5818), 1503-1504.

Vaughan, G. M., & Hogg, M. A. (2013). *Social psychology*. Pearson Higher Education AU.

Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, *14*(3), 205-211.

Weissberg, R. P., Caplan, M., & Harwood, R. L. (1991). Promoting competent young people in competence-enhancing environments: a systems-based perspective on primary prevention. *Journal of consulting and clinical psychology*, *59*(6), 830.

Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and behavior*, *35*(3), 311-330.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University.

Wertsch, J. V. (1981). Trends in Soviet cognitive psychology. *Storia e critica della psicologia*.

Williford, A. P., Wolcott, C. S., Whittaker, J. V., & Locasale-Crouch, J. (2015). Program and teacher characteristics predicting the implementation of Banking Time with preschoolers who display disruptive behaviors. *Prevention Science*, *16*, 1054-1063.

Wood, E. (2007). New directions in play: consensus or collision?. *Education 3 13*, *35*(4),09 320.

Woods, A., Mannion, A., & Garrity, S. (2022). Implementing Aistear–the Early Childhood Curriculum Framework across varied settings: Experiences of early years educators and infant primary school teachers in the Irish context. *Child Care in Practice*, *28*(4), 671 690.

Yavuzer, Y., Karatas, Z., Civilidag, A., & Gundogdu, R. (2014). The Role of Peer Pressure, Automatic Thoughts and Self-Esteem on Adolescents' Aggression. *Eurasian Journal of Educational Research*, *54*, 61-78.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Ankara.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, *8*(1), 942-973.

Yılmaz, N. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri (Master thesis), Retrieved from https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.js

Yılmaz, N., & Altunbaş, S. (2012). Investigation of preservice teachers' communication and classroom management skills. Journal of Education Faculty, 14(1), 183 196.

Yüksek Usta, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkileri açısından incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Zhang, X., & Nurmi, J. E. (2012). Teacher–child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *33*(3), 125-135.

Zhao, Y. V., & Gibson, J. L. (2022). Evidence for Protective Effects of Peer Play in the Early Years: Better Peer Play Ability at Age 3 Years Predicts Lower Risks of Externalising and Internalising Problems at Age 7 Years in a Longitudinal Cohort Analysis. Child Psychiatry & Human Development, 1-16.

EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.09.2020-E.93101

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30.06.2020 tarih ve E.68347 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Filiz ERATA'nın, Doç.Dr. Saide ÖZBEY'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Aistear Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Algısı ve İyi Oluş Düzeyleri ile Öğretmen Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **14.07.2020** tarih ve **07** 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.

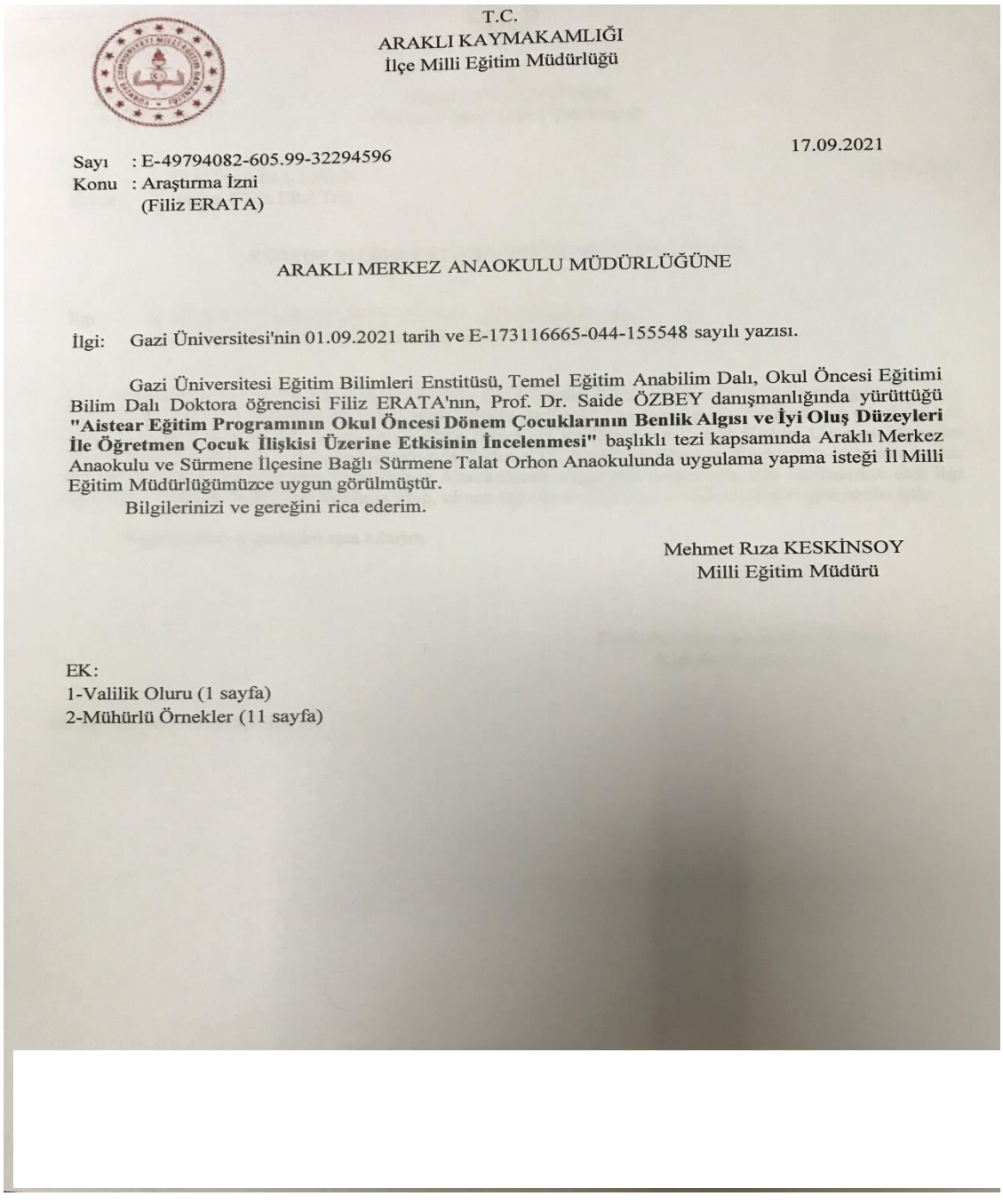
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020 -445

Ek: 1 Liste

EK-2. Trabzon il Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı Olur Yazısı



T.C.
ARAKLI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

17.09.2021

Sayı : E-49794082-605.99-32294596
Konu : Araştırma İzni
(Filiz ERATA)

ARAKLI MERKEZ ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Gazi Üniversitesi'nin 01.09.2021 tarih ve E-173116665-044-155548 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Filiz ERATA'nın, Prof. Dr. Saide ÖZBEY danışmanlığında yürüttüğü **"Aistear Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Algısı ve İyi Oluş Düzeyleri İle Öğretmen Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi"** başlıklı tezi kapsamında Araklı Merkez Anaokulu ve Sürmene İlçesine Bağlı Sürmene Talat Orhon Anaokulunda uygulama yapma isteği İl Milli Eğitim Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Rıza KESKİNSOY
Milli Eğitim Müdürü

EK:
1-Valilik Oluru (1 sayfa)
2-Mühürlü Örnekler (11 sayfa)

EK-3. İrlanda Erken Çocukluk Birimi Araştırma İzin Olur Yazısı

Dear Filiz,

Thank you for your query to the National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) and for your interest in *Aistear, the Early Childhood Curriculum Framework*. The NCCA is a statutory body of the Department of Education and Skills, and advises the Minister for Education and Skills on:

1. curriculum and assessment for early childhood education, primary and post-primary schools.
2. assessment procedures used in schools and examinations on subjects which are part of the curriculum.

Aistear and all the materials associated with it can be found at: https://curriculumonline.ie/Early-Childhood/. You may also find it useful to look at a range of materials provided by the National *Síolta Aistear* Initiative (NSAI) that are designed to support practitioners in implementing *Aistear*: www.aistearsiolta.ie . NCCA's brief does not include the provision of training programmes or qualifications associated with *Aistear* or the other national curricula for which the organisation is responsible. A number of universities and Institutes of Technology in Ireland provide degree programmes in Early Childhood Education and some of these might also be able to respond to your query, for example: www.dcu.ie ; www.cit.ie ; www.mie.ie .

I wish you well in your work with *Aistear*. See link below regarding re-use of our materials.

Regards,

Jacqueline Fallon

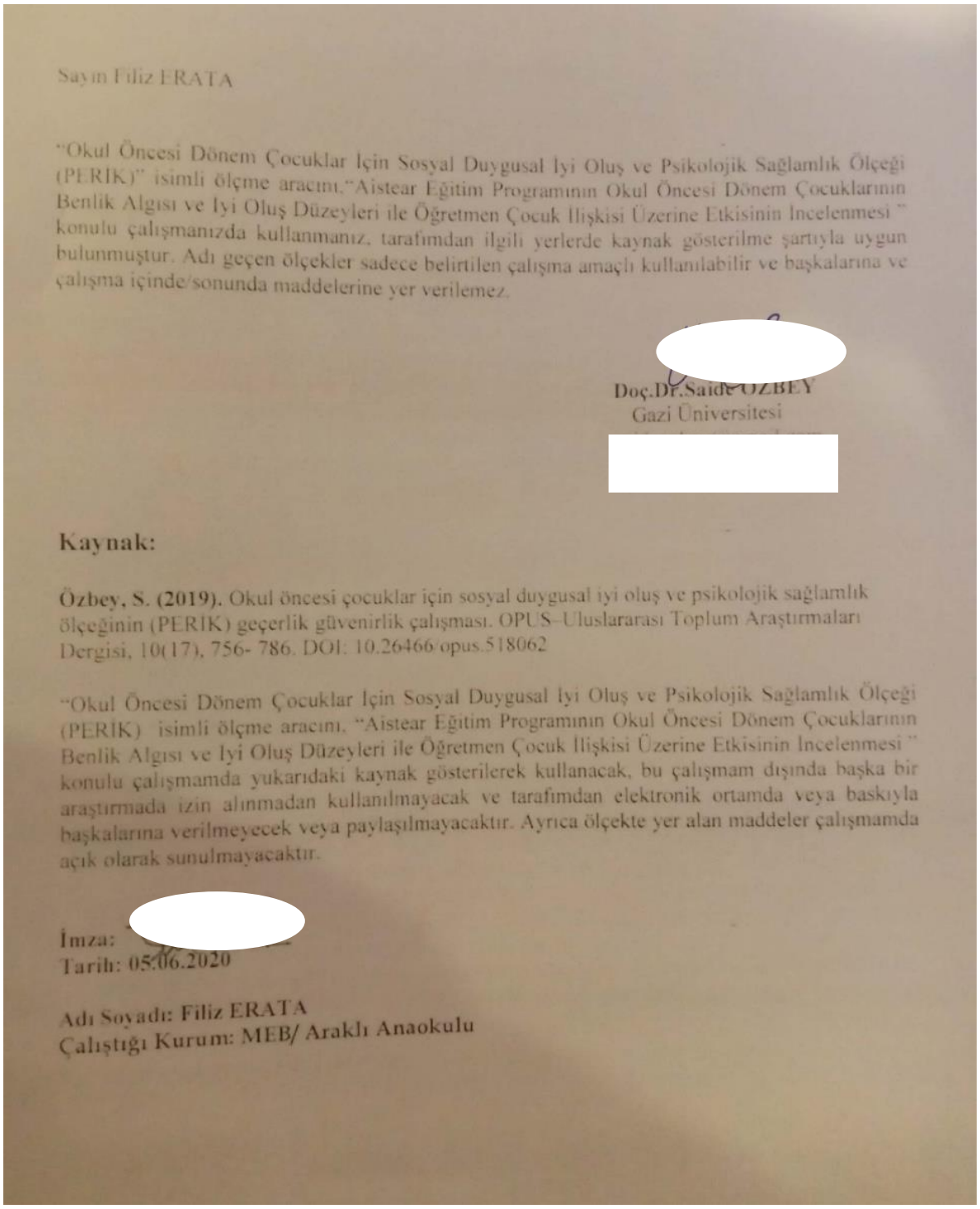
https://www.ncca.ie/en/re-use-of-public-sector-information

Dr Jacqueline Fallon

Stiúrthóir | Director

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

EK-4. Çocuklar için Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği İzin Yazısı



Sayın Filiz ERATA

"Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" isimli ölçme aracını,"Aistear Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Algısı ve İyi Oluş Düzeyleri ile Öğretmen Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi " konulu çalışmanızda kullanmanız, tarafımdan ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece belirtilen çalışma amaçlı kullanılabilir ve başkalarına ve çalışma içinde/sonunda maddelerine yer verilemez.

[redacted]

Doç.Dr.Saide ÖZBEY
Gazi Üniversitesi
[redacted]

Kaynak:

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10(17), 756- 786. DOI: 10.26466/opus.518062

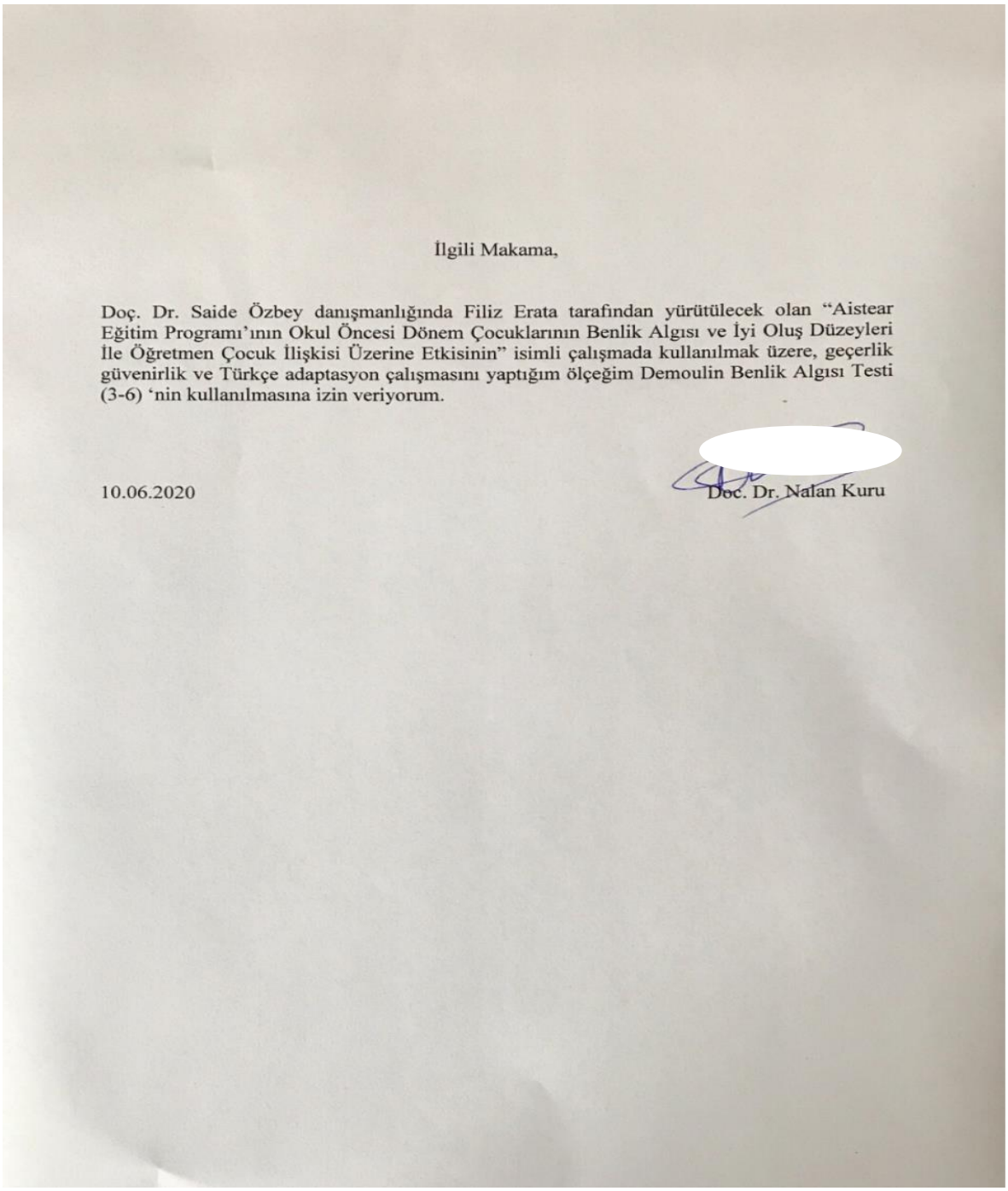
"Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) isimli ölçme aracını, "Aistear Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Algısı ve İyi Oluş Düzeyleri ile Öğretmen Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi " konulu çalışmamda yukarıdaki kaynak gösterilerek kullanacak, bu çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır. Ayrıca ölçekte yer alan maddeler çalışmamda açık olarak sunulmayacaktır.

[redacted]

İmza:
Tarih: 05.06.2020

Adı Soyadı: Filiz ERATA
Çalıştığı Kurum: MEB/ Araklı Anaokulu

EK-5. Demoulin Benlik Ölçeği İzin Yazısı



İlgili Makama,

Doç. Dr. Saide Özbey danışmanlığında Filiz Erata tarafından yürütülecek olan "Aistear Eğitim Programı'ının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Algısı ve İyi Oluş Düzeyleri İle Öğretmen Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisinin" isimli çalışmada kullanılmak üzere, geçerlik güvenirlik ve Türkçe adaptasyon çalışmasını yaptığım ölçeğim Demoulin Benlik Algısı Testi (3-6) 'nin kullanılmasına izin veriyorum.

10.06.2020

Doç. Dr. Nalan Kuru

EK-6. Öğrenci Öğretmen İlişki (STRS)Ölçeği Yazısı

28.05.2020

İlgili Makama,

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Doktora öğrencisi Filiz ERATA' nın normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların öğretmen-çocuk ilişkisini belirlemeye yönelik Doç. Dr. Saide ÖZBEY danışmanlığında yürütecekleri tez çalısması kapsamında uyarlamasını yaptığım "Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu" nu kullanması uygundur. Bilgilerinize arz ederim.

Doç. Dr. Derya Şahin Ası

Derya Asi,
BSc.Psy., MSc.Psy.(Clinical), PhD Psy.(Developmental)
Senior Lecturer (Teaching and Research), Childhood Practice/Studies
School of Education and Social Work, University of Dundee

EK-7. Aistear Eğitim Programı Katılım Sertifikası-İrlanda



CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS

Autumn/ Winter Programme 2019/2020

This is to certify that

FİLİZ ERATA

successfully completed the course:

Aistear

Venue: CPD College (on-line)

Date: 30-12-2019 10:48:17

Attended: 37:02:56 hours

Signed: Director, CPD College Course participant

Teaching Council Number:

Continuing Professional Development for Primary Teachers 2019/20 AUTUMN/ WINTER

CPD College



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR