
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

KENDİME ŞEFKAT EĞİTİM PROGRAMI'NIN ÇOCUKLARIN ÖZ ŞEFKAT VE SOSYAL DEĞER KAZANIMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Kübra Engin Bayram

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren üç (3) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kübra

Soyadı : Engin Bayram

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : 03.09.2025

TEZİN

Türkçe Adı : Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın Çocukların Öz Şefkat ve Sosyal Değer Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : The Impact of Self-Compassion Education Program on Children's Self-Compassion and Acquisition of Social Values

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 : Kübra Engin Bayram

İmza : ……..

Canım anneme…

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kübra Engin Bayram tarafından hazırlanan "Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın Çocukların Öz Şefkat ve Sosyal Değer Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol
(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Adalet Kandır
(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Saide Özbey
(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Münevver Can Yaşar
(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Alanya Aladdin Keykubat Üniversitesi) ……..

Tez Savunma Tarihi: 04.08.2025

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

Prof. Dr. Osman ÇİMEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Bu araştırma uzun bir zaman, çokça emek, bolca destekle yoğruldu. Öncelikle bir kadın bilim insanı olarak varlığımı sürdürebilmemin önünü açan başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'e sonsuz sevgi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmamın başlangıcından itibaren bana güvenen, çalışmam boyunca beni cesaretlendiren, ışığıyla yol gösteren, pek çok çalışmada bana akademik hayatı öğreten, hayatın her alanında desteğini hep arkamda hissettiğim danışmanım Prof. Dr. İlkay Ulutaş hocama her şey için minnettarım.

Araştırma sürecinde tez izleme komitesinde yer alarak değerli görüş ve önerileriyle hem kendimi hem de araştırmamı geliştirmeme destek olan sayın hocalarım Prof. Dr. Adalet Kandır ve Prof. Dr. Münevver Can Yaşar'a, tez savunma jürisinde yer almayı kabul ederek araştırmamı zenginleştiren sayın hocalarım Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol ve Prof. Dr. Saide Özbey'e ve araştırmama süreçte uzman görüşleri ile destek sunan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Süreçte manevi desteklerini esirgemeyen, hep yanımda olan yüksek lisans danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Serap Demiriz hocama teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitim sürecimde “2211 Yurt İçi Doktora Burs Programı” ile bana ve araştırmama destek sağlayan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (BİDEB)’na teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın verilerini topladığım süreçte bana anlayış gösteren ve yardımlarını eksik etmeyen tüm değerli öğretmenlere, ailelere ve gösterdikleri merak, enerji ve sabır ile heyecanımı canlı tutan, araştırmama katkı sunan miniklere teşekkür ederim.

Çalışmamın analizlerinin yapılması ve raporlaştırılması kısmında destek ve yardımlarıyla işimi kolaylaştıran arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur Erdemir’e ve Sibel Ada’ya teşekkür ederim.

Bu noktaya gelene kadar her eğitim adımımda ve meslek hayatımda benim gelişimime emek ve destek vermiş bütün öğretmenlerime ve hocalarıma şükranlarımı sunarım.

8 buçuk yıldır huzurlu çalışma ortamıyla neredeyse bana ev olan Bosna 444’ten gelmiş geçmiş, araştırmamın çeşitli aşamalarında bana güç ve cesaret vermiş, hatta yol göstermiş bütün arkadaşlarıma; bilhassa Arş. Gör. Dr. Nafia Kübra Karakaya Dohman, Dr. Öğr. Üyesi Emine Bozkurt Polat, Arş. Gör. Dr. Hatice Paslı Yılmaz, Arş. Gör. Merve Karakaş Aksoy, Arş. Gör. Tuğba Taşer Polat, Arş. Gör. Elif Esra Çevik, Dr. Öğr. Üyesi Pelin Pekince ve Dr. Öğr. Üyesi Müge Kunt Bayramoğlu’na tüm destekleri için teşekkür ederim.

Danışmanımızın bizi bir araya getirdiği arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Feyza Aydın Bölükbaş ve Öğr. Gör. Kadriye Selin Budak Topaloğlu’na beni her zaman dinledikleri ve her an yardıma hazır oldukları için teşekkürü bir borç bilirim.

Bu sürecin genelde zorluklarını dinleyen ve varlıklarıyla bana güç veren arkadaşlarım Yağmur Ateş, Ayşe Nur Elçi, Sinem Dilara Akyol Şentürk ve Gökçe Oran’a omzumdaki elleri için teşekkür ederim.

Bana benden çok güvenen, sırtımı yasladığım, bu günü dört gözle bekleyen, bu gururu benimle paylaşan canım babam Mehmet Engin, bu günü çok bekleyen ama bugün aramızdan

ayrılalı tam 8 ay olan beni cennetten izleyen canım annem Fatma Engin (Bitti diye sarılabilmeyi çok isterdim.), telaşlarımı dinleyen ve beni yatıştıran canım kardeşlerim Berat Engin ve Elif Naz Engin, gülüşüyle sıkıntılarıma su serpen canım yeğenim Eliz Beren Engin'e çok teşekkür ederim.

Bu yolculuk sırasında hayatıma giren, girdiği yeri çiçek bahçesine çeviren, motivasyonu ile yanımda olan, düştüğümde beni kaldıran biricik eşim Anıl Bayram'a varlığı ve kalbimdeki çiçekleri için minnettarım.

Bu yolu bana nasip edip zorluklarla baş etme gücünü ve azmini verene sonsuz şükranla…

Böyle bir ithaf yazmayı hayal etmemiştim. Araştırmamın uygulaması sırasında babaannemi ve amcamı kaybettim, ardından kardeşim evlendi. Yeğenimin doğumundan sonra annemi kaybettim ve sonunda ben evlendim. Hayatta hüzün ve sevincin bir arada olduğunu deneyimlediğim uzun bir süreç oldu. Bu ilginç süreçte taşlı yollarda bazen kalbim kanayarak ilerlerken, hiç bitmeyecekmiş gibi hissettiğimde durup nefes almama izin verdiğim, kendimi olabildiğince nezaketle sardığım ve pes etmeden yürüdüğüm için tüm öz şefkatimle kendime teşekkür ederim.

Kübra Engin Bayram

29.07.2025

Ankara

KENDİME ŞEFKAT EĞİTİM PROGRAMI'NIN ÇOCUKLARIN ÖZ ŞEFKAT VE SOSYAL DEĞER KAZANIMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Kübra Engin Bayram

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül, 2025

ÖZ

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz şefkat ve sosyal değer kazanımlarına etkisinin incelendiği bu araştırma nicel ve nitel desenlerin bir arada kullanıldığı karma desende yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desen ve nitel kısmında ise temel nitel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan MEB'e bağlı iki ayrı resmi anaokulunun 5 yaş sınıflarında eğitim alan 30 çocuk (15 deney ve 15 kontrol grubu),

öğretmenleri ve ebeveynleri oluşturmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak "60-72 Aylık Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu", "Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu", "Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu" ve "Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise "Ebeveynler için İhtiyaç Belirleme Formu", "Öğretmenler için İhtiyaç Belirleme Formu", "Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşme Formu", "Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Ebeveyn Görüşme Formu" ve "Araştırmacı Günlükleri" kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle literatür taraması ve ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılarak Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın kavramsal çerçevesi ve temel ilkeleri belirlenmiş, ardından çocukların öz şefkat becerilerini destekleyen 20 etkinlik oluşturulmuştur. Etkinlikler 10 hafta boyunca haftada iki gün olmak üzere araştırmacı tarafından deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarında anlamlı ve kalıcı bir artış olduğu, aşırı özdeşleşme puanlarında anlamlı ve kalıcı bir azalma olduğu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca nezaket ve sosyal değer kazanımı toplam puanlarında da anlamlı ve kalıcı bir artış olduğu görülmüştür. Deney grubu öğretmeni ve ebeveynleri ile yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlükleri nicel bulguları destekler niteliktedir.

Anahtar kelimeler: Erken Çocukluk Eğitimi, Öz Şefkat, Sosyal Değerler

Sayfa adedi: xxiii+198

Danışman: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

THE IMPACT OF SELF-COMPASSION EDUCATION PROGRAM ON CHILDREN'S SELF-COMPASSION AND ACQUISITION OF SOCIAL VALUES

(Ph.D. Thesis)

Kübra Engin Bayram

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2025

ABSTRACT

This study, which examined the impact of the Self-Compassion Education Program on the self-compassion and social values acquisition of 60-72-month-old children, was conducted using a mixed design that combined quantitative and qualitative methods. A quasi-experimental design was used in the quantitative part of the study, and a basic qualitative design was used in the qualitative part. The study group consisted of 30 children (15 in the experimental and 15 in the control group), their teachers, and their parents studying in the 5-

year-old classes of two separate public kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in the Etimesgut district of Ankara province during the 2022-2023 academic year. The study group was determined using the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods. The quantitative data collection tools in the study were "Personal Information Form for 60-72 Month-Old Children," "Early Childhood Self-Compassion Scale Parent Form," "Early Childhood Self-Compassion Scale Teacher Form," and "Preschool Social Values Acquisition Scale." The qualitative data collection tools were the "Needs Assessment Form for Parents," "Needs Assessment Form for Teachers," "Teacher Interview Form for the Self-Compassion Education Program," "Parent Interview Form for the Self-Compassion Education Program," and "Researcher Diaries." In the study, the conceptual framework and basic principles of the Self-Compassion Education Program were determined through a literature review and needs assessment studies. Then, 20 activities were developed to support children's self-compassion skills. The researcher implemented the activities with the children in the experimental group twice a week for 10 weeks. The study found a significant and persistent increase in the self-kindness and self-caregiving scores of the children in the experimental group, and a significant and persistent decrease in their over-identification scores. Additionally, a significant and persistent increase was observed in the kindness subscale of social value acquisition, as well as in the total social value acquisition scores. Interviews with the experimental group teacher and parents, along with the researcher's diaries, support the quantitative findings.

Keywords: Early Childhood Education, Self-Compassion, Social Values

Number of Pages: xxiii+198

Supervisor: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

İÇİNDEKİLER

ÖZ.... viii

ABSTRACT x

TABLOLAR LİSTESİ xix

ŞEKİLLER LİSTESİ xxii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xxiii

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 4

1.3. Araştırmanın Önemi 4

1.4. Varsayımlar 7

1.5. Sınırlılıklar 7

1.6. Tanımlar 8

BÖLÜM II 9

LİTERATÜR TARAMASI 9

2.1. Erken Çocuklukta Öz Şefkat 9

2.1.1. Öz Şefkatin Tanımı 9

2.1.1.1. Öz Şefkatin Farklı Kavramlar ile İlişkisi 10

2.1.2. Öz Şefkatin Kuramsal Temelleri 11

2.1.2.1. Öz Şefkat ve Bileşenleri 11

2.1.2.1.1. Öz nezaket/ Sevecenlik (Self-Kindness) 12

2.1.2.1.2. Ortak İnsanlık Hali/ Bağlılık (Common Humanity) 13

2.1.2.1.3. Farkındalık/ Anda oluş (Mindfulness) 14

2.1.2.2. Şefkat ve Şefkat Odaklı Terapi 15

2.1.2.2.1. Şefkatli Davranışın Özellikleri 16

2.1.2.2.2. Şefkatli Davranış Becerileri 17

2.1.3. Çocuklarda Öz Şefkat ve Öz Şefkatin Gelişimi 17

2.1.3.1. Öz Şefkat Gelişimini Etkileyen Faktörler 20

2.1.3.1.1. Aile 20

2.1.3.1.2. Yaş 22

2.1.3.1.3. Cinsiyet 22

2.1.3.1.4. Kültür 23

2.1.3.2. Öz Şefkati Geliştirmenin Yolları 23

2.1.3.2.1. Fiziksel Öz Şefkat 23

2.1.3.2.2. Zihinsel Öz Şefkat 23

2.1.3.2.3. Duygusal Öz Şefkat 24

2.1.3.2.4. İlişkisel Öz Şefkat 24

2.1.3.2.5. Manevi Öz Şefkat 25

2.2. Erken Çocuklukta Sosyal Değer Kazanımı 25

2.2.1. Değer ve Sosyal Değer Tanımı 25

2.2.2. Sosyal Değer Kazanımının Kuramsal Temelleri 26

2.2.2.1. Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı 26

2.2.2.1.1. Ahlaksal Gerçeklik Evresi 26

2.2.2.1.2. Karşılıklılık/Özerk Ahlaksal Gelişim Evresi 27

2.2.2.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı 27

2.2.2.2.1. Gelenek Öncesi Düzey 28

2.2.2.2.2. Geleneksel Düzey 28

2.2.2.2.3. Gelenek Sonrası Düzey 28

2.2.3. Erken Çocuklukta Değerler Eğitimi ve Sosyal Değer Kazanımının Desteklenmesi 29

2.3. Öz Şefkat ve Sosyal Değer İlişkisi 32

2.3 İlgili Araştırmalar 33

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 33

2.3.1.1. Öz Şefkat ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 33

2.3.1.2. Sosyal Değer Kazanımı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 38

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 40

2.3.2.1. Öz Şefkat ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 40

2.3.2.2. Sosyal Değer Kazanımı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 45

BÖLÜM III 48

YÖNTEM 48

3.1. Araştırmanın Modeli 48

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu 49

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu 50

3.2. Çalışma Grubu 51

3.3. Veri Toplama Araçları 53

3.3.1. Ebeveynler için İhtiyaç Belirleme Formu 53

3.3.2. Öğretmenler için İhtiyaç Belirleme Formu 53

3.3.3. Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu 54

3.3.4. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu 54

3.3.5. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu 57

3.3.6. Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği 58

3.3.7. Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Ebeveyn Görüşme Formu . 58

3.3.8. Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşme Formu 59

3.3.9. Araştırmacı Günlükleri 60

3.4. Kendime Şefkat Eğitim Programı 60

3.4.1. İhtiyaç Belirleme 61

3.4.1.1. Programın Kavramsal Çerçevesi 61

3.4.1.2. İhtiyaç Belirleme Görüşmeleri 64

3.4.2.Programın İlkelerinin Belirlenmesi 67

3.4.3. Amaçların Belirlenmesi 68

3.4.4.Programın İçeriğinin Seçilmesi ve Düzenlenmesi 69

3.4.5. Öğrenme Yaşantılarını Belirleme ve Düzenleme 71

3.4.6. Değerlendirme 74

3.5. Veri Toplama Süreci 74

3.5.1. İhtiyaç Belirleme Çalışmalarının Yapılması 75

3.5.2. Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Yapılması 75

3.5.3. Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi 76

3.5.4. Ön Testlerin Yapılması 77

3.5.5. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın Uygulanması ve Araştırmacı Günlüklerinin Doldurulması 77

3.5.6. Son Testlerin ve Değerlendirme Görüşmelerinin Yapılması 79

3.5.7. İzleme Testlerinin Yapılması 79

3.6. Verilerin Analizi 80

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi 80

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi 82

3.7. Araştırmanın Geçerliği 83

3.7.1. Nicel Boyut için Geçerlilik 83

3.7.1.1. İç Geçerlilik 84

3.7.1.2. Dış Geçerlilik 85

3.7.2. Nitel Boyut için Geçerlilik 86

3.7.3. Verileri Birleştirirken Veri Analizine İlişkin Geçerlilik 87

BÖLÜM IV 89

BULGULAR 89

4.1. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan Elde Edilen Bulgular 89

4.2. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'ndan Elde Edilen Bulgular 96

4.3. Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular ... 102

4.4. Kendime Şefkat Eğitim Programı'na İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşleri ile Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Bulgular 110

4.4.1. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın Uygulama Sürecine Yönelik Ebeveyn Görüşlerinin Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular 110

4.4.1.1. Çocukların Ebeveynleri ile Program Hakkında Paylaşımları 111

4.4.1.2. Programda Yer Alan Aile Katılımı Etkinliklerine ve Uygulanmasına Yönelik Görüşler 112

4.4.1.3. Programın Çocukların Gelişimine Etkisi ile İlgili Görüşler 113

4.4.1.4. Programın Ebeveynlerin Öz Şefkat Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşler 117

4.4.1.5. Programın Ebeveynlerin Beklentilerini Karşılama Durumuna ve Yaygınlaştırılmasına İlişkin Görüşler 118

4.4.2. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın Uygulama Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular 119

4.4.2.1. Programın Çocukların Gelişimine Etkisi İle İlgili Görüşler 119

4.4.2.2. Programın MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlişkisi ile İlgili Görüşler 120

4.4.2.3. Sürecin Kolaylaştırıcılarıyla İlgili Görüşler 121

4.4.2.3.1. Yöntem ve Materyallerle İlgili Bileşenler 121

4.4.2.3.2. Araştırmacı ile İlgili Bileşenler 122

4.4.2.4. Programı Geliştirmeye Yönelik Öneriler 122

4.4.3. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın Uygulama Sürecine Yönelik Araştırmacı Günlüklerinin Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular 123

BÖLÜM V 129

TARTIŞMA 129

5.1. Öz Şefkat Becerilerine İlişkin Tartışma 129

5.2. Sosyal Değer Kazanımına İlişkin Tartışma 134

BÖLÜM VI 137

SONUÇ VE ÖNERİLER 137

6.1. Sonuçlar 137

6.2. Öneriler 138

KAYNAKLAR 141

EKLER 169

Ek 1. Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu 170

Ek 2. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu Uzman Görüşü Formu 171

Ek 3. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu Uzman Görüşü Formu 173

Ek 4. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'na Yönelik Ebeveyn Görüşme Formu 175

Ek 5. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'na Yönelik Öğretmen Görüşme Formu .. 176

Ek 6. Araştırmacı Günlüğü Örneği 177

Ek 7. *Kendime Şefkat Eğitim Programı* Kazanım ve Göstergelere Yer Verme Durumunu Gösteren Belirtke Tablosu 178

Ek 8. Öz Şefkat Merkezi Görseli 180

Ek 9. Kendime Şefkat Eğitim Programı Etkinlik Örneği 181

Ek 10. Etik Kurul Onayı 186

Ek 11. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni 187

Ek 12. Ebeveyn Onam Formu 188

Ek 13. Örnek Uygulama Görselleri..... 189

Ek 14. Kendime Şefkat Eğitim Programı Eğitimci Gözlem Formu..... 192

Ek 15. *Kendime Şefkat Eğitim Programı* Uzman Değerlendirme Formu 193

Ek 16. Normal Dağılım Varsayımına İlişkin Çarpıklık Ve Basıklık İstatistikleri Sonuçları 194

a. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formuna İlişkin Betimsel İstatistikler 194

b. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formuna İlişkin Betimsel İstatistikler 195

c. Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler 196

Ek 17. Araştırmacının Öz Şefkatli Farkındalık Eğitimi Sertifikası..... 197

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desende Deneysel Müdahalenin Uygulanması* *50*

Tablo 2. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara Ait Demografik Özellikler* *52*

Tablo 3. *Literatür Taraması Sonucunda Ulaşılan Öz Şefkat ve Şefkat Becerilerine İlişkin Bulgular* *55*

Tablo 4. *Çocukların Öz Şefkat Gelişimini Desteklemek için Kullanılabilecek Durum ve İçerikte Yer Verilebilecek Becerilere İlişkin Ebeveyn Görüşleri* *64*

Tablo 5. *Çocukların Öz Şefkat Gelişimini Desteklemek için Kullanılabilecek Temalar, Yöntem ve Teknikler ve İçerikte Yer Verilebilecek Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri* *65*

Tablo 6. *Kendime Şefkat Eğitim Programı'nda Kullanılan Kazanım ve Göstergeler* *68*

Tablo 7. *Kendime Şefkat Eğitim Programı'nda Yer Verilen Beceriler* *69*

Tablo 8. *Kendime Şefkat Eğitim Programı'nda Yer Verilen Becerilerin Etkinliklere Göre Dağılımı* *71*

Tablo 9. *Kendime Şefkat Eğitim Programı İçeriği* *73*

Tablo 10. *Normal Dağılım Varsayımına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları* *81*

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* *90*

Tablo 12. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği Ebeveyn Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 91

Tablo 13. *Deney Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 92*

Tablo 14. *Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 93*

Tablo 15. *Deney Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan Aldıkları Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 93*

Tablo 16. *Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan Aldıkları Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 94*

Tablo 17. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ... 97*

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .. 98*

Tablo 19. *Deney Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 99*

Tablo 20. *Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 100*

Tablo 21. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları..... 102*

Tablo 22. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 104*

Tablo 23. *Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... 105*

Tablo 24. *Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* *106*

Tablo 25. *Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* *107*

Tablo 26. *Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* *108*

Tablo 27. *Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Bulgular* *124*

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öz şefkatin bileşenleri 12

Şekil 2. Merhamet çemberi: şefkatin temel özellikleri (iç halka) ve bunları geliştirmek için gereken beceriler 15

Şekil 3. Araştırmanın yöntemi 49

Şekil 4. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli 61

Şekil 5. Araştırmanın veri toplama süreci 74

Şekil 6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği Ebeveyn Formu puan ortalamaları 95

Şekil 7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği Öğretmen Formu puan ortalamaları 101

Şekil 8. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği puan ortalamaları 109

Şekil 9. Ebeveynlerin Kendime Şefkat Eğitim Programı ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri 111

Şekil 10. Sınıf öğretmeninin Kendime Şefkat Eğitim Programı ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri 119

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for Social Science

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çocuklar günümüzde teknoloji çağının etkisiyle hızla değişen toplumsal şartlara uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Kişisel ve çevresel faktörlere bağlı olarak bu uyumu sağlamak zorlaşabilmektedir. Teknoloji ile artan ekran süresi ve bağımlılık (Gath, Horwood, Gillon, McNeill ve Woodward, 2025; Muppalla, Vuppalapati, Reddy Pulliahgaru ve Sreenivasulu, 2023), COVID-19 sonrası sosyal gelişimdeki gerileme (Alcon vd., 2024; Scott, Nguyentran & Sullivan, 2024), aile içi iletişim kopuklukları ve bağlanma sorunları (Denham vd., 2003; Kandır & Alpan, 2008), ailelerin sosyoekonomik düzeyleri (Gautam, Rahman, Hashmi, Lim, & Khanam, 2024; Hamiden Karaca, Kaya, & Can Yaşar, 2019), helikopter ebeveynlik (McCoy, Dimler, & Rodrigues, 2024; Shin & Adame, 2024) gibi faktörler çocukların sosyal uyumunu zorlaştıran nedenler arasında belirtilmektedir. Buna bağlı olarak da çocuklukta ve ergenlikte ruh sağlığı tehdit altında kalabilmektedir. UNICEF'e (2024) göre dünyada 10-19 yaş aralığındaki her yedi kişiden biri ruhsal bozukluk yaşamakta, bu bozuklukların 1/3'ü 14 yaş öncesi ortaya çıkmaktadır. Ergenlik çağında depresyon, anksiyete ve davranış bozuklukları en sık rastlanan durumlar arasında belirtilmektedir (HRSA, 2024; WHO, 2024). Hatta bu zorlukların temelinin erken yıllardaki yaşam deneyimlerine bağlı olduğu (Baldwin vd., 2023; Hughes vd., 2017; McEwen, 2008; Nemeroff, 2016; Repetti, Taylor, & Seeman,

2002) müdahale edilmediğinde okula devamın düşmesi, arkadaş edinmede güçlük, zorbalığa uğrama, madde kullanımı ve intihara varan sonuçlar doğurabildiği ifade edilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, 2024; HRSA, 2024; PISA, 2022; UNICEF, 2019). Erken yıllarda edinilen yaşam deneyimleri bireyin olayları algılama ve tepki verme biçimini şekillendirir (McEwen, 2008). Bu bağlamda gelecekteki iyi oluş için erken çocukluk döneminde sosyal duygusal alana yönelik desteklerin sunulması önem kazanmaktadır.

Çocuklarda gelişim ve iyi oluşu artırmaya yönelik olarak yapılan çalışmalar sosyal duygusal öğrenme, öz farkındalık, öz düzenleme, şefkat, empati gibi yeterliliklere ve sosyal değerlerin kazanılmasına odaklanmıştır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001; Greenberg vd., 2003; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Kişilerin kendilerine yönelik algı ve tutumları, davranışlarını ve hayata yönelik algılarının belirleyicisi olabilmektedir. Bu nedenle bireylerin kendilerine yönelik algılarını inceleyen araştırmalar öz-yeterlik (Bandura, 1990) ya da öz saygı (Deci & Ryan, 1995) gibi kavramları ortaya koymuşlardır. Son yıllarda ise bireyin kendine nezaket göstermesini vurgulayan öz şefkat kavramı gündeme gelmiştir. Öz şefkat, acı verici duygulara karşı açık ve kabul edici olmak, onları abartmak ya da bastırmak yerine insanlığın doğasında olduğunun bilincinde olarak acıyı hafifletmek için kişinin kendisine nazik bir şekilde yaklaşmasıdır. Ancak çoğu insan kendilerine karşı diğer insanlara karşı olduklarından daha sert ve daha az affedici olduklarını ifade etmektedir (Neff, 2003a, 2003b). Öz şefkat kişinin sağlığı ve iyi oluşu için gereken şekilde davranma yönelimini artırırken kendi için verimsiz davranışlarda bulunma eğilimini azaltan bir beceridir. Öz şefkat sahibi olan kişiler başarı ve acının sadece kendilerine ait olmadığını ve bütün insanlar için var olduğunu kabul ederler. Buna bağlı olarak araştırmalar da öz şefkati yüksek kişilerin, yaşam doyumu, olumlu duygu ve mutluluk seviyelerinin daha yüksek olduğunu ve kişiler arası sosyal ilişkilerinin daha iyi olduğunu göstermiştir (Neff, 2003b). Kişinin kendine şefkatli bir tutum geliştirmesi önemli bir duygu düzenleme stratejisi olarak değerlendirilmekte ve böylece dayanıklılığı artırdığı ifade edilmektedir. Bu nedenle öz şefkat, travma sonrası gelişen semptomlara karşı koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Gilbert, 2005; Greenberg, 2006; Neff, 2003a, 2003b; Zeller, Yuval, Nitzan-Assayag & Bernstein, 2015).

Çocuklukta olumsuz yaşantılar beyin yapısını etkileyerek duygusal sorunlara, depresyon ve travmaya neden olabilmektedir (McEwen, 2008; Repetti vd., 2002). Buna karşılık olumlu yaşantılar ise benlik saygısı, mutluluk, iyi olma hali, öz güven ile olumlu; öz eleştiri ile olumsuz bir ilişki göstermektedir (DeHart, Pelham, & Tennen, 2006; Mikulincer & Shaver, 2005; Richter, Gilbert, & McEwan, 2009). Satıcı, Uysal ve Akın'ın (2015) araştırmalarında olumsuz yaşam deneyimlerinin kendini yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme ile pozitif; öz nezaket, ortak insanlık hali ve farkındalık ile negatif yönde; erken yaşam deneyimlerinin ise öz şefkat ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Çocuklarla yapılan çalışmalar ise öz şefkatin depresif belirtiler ile negatif ilişkili olduğunu ve depresif belirtilerin üstesinden gelmede öz şefkatin koruyucu faktör olduğunu (Stolow, Zuroff, Young, Karlin, & Abela, 2016), öz şefkatin benlik kavramı, iyimserlik, yaşam memnuniyeti ve toplum yanlısı hedefler gibi sosyal duygusal iyilik göstergeleri ile ilişkili olduğunu (Sutton, Schonert-Reichl, Wu, & Lawlor, 2018) göstermektedir. Öz şefkat ve farkındalık temelli uygulamaların dikkat sorunları, tepkisellik, saldırganlık gibi sorunları azalttığı (Garrison, 2017), duygu düzenleme, olumlu duygulanım, esenlik ve dayanıklılığı olumlu etkilediği (Barclay-Timmis, 2019; Karakasidou, Raftopoulou, & Stalikas 2021) belirlenmiştir.

Öz şefkat çocukların kendi duygu durumlarını tanımalarını, kabul etmelerini ve duygularına nezaketle yaklaşmalarını sağlar. Çocuklar deneyimleri ve gözlemleriyle öz şefkati ya da öz eleştiriyi öğrenebilirler. Desteklenmeyen öz şefkat zamanla iyi oluş ve psikolojik sağlık üzerinde olumsuz etkilere, çocukların duygusal ve sosyal zorluklar yaşamalarına, davranış problemlerinin artmasına ve sosyal izolasyona neden olabilmektedir (Alpöge, 2011). Sosyal hayata uyumsuzluk ise tehlikeli davranışlara yol açarak toplumsal refahı olumsuz etkileyecek durumlar ortaya çıkarabilmektedir. Sosyal ve duygusal değerlerin erken yıllarda kazanılmamasının devamsızlık, disiplin sorunu, okul kaygısı ve madde kullanımı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Berkowitz & Bier, 2004). Bu doğrultuda da sosyal duygusal becerilerin erken yıllarda kazanılmasına odaklanılmaktadır. Sosyal duygusal becerilerin gelişiminin iyi olma hali, sosyal ilişkiler ve akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu bilinmektedir (Durlak vd., 2011; Greenberg vd., 2001; Greenberg vd., 2003; Seligman & Csikszentimihalyi, 2000; Zins vd., 2004). Bu nedenle öz şefkat ile desteklenen iyi olma halinin sosyal davranışlar için gerekli psikolojik alt yapıyı sunarken sosyal değerlerin kazanımının da olumlu sosyal davranışların ortaya çıkışı için çocukları besleyeceği söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz şefkat becerileri ile sosyal değer kazanımları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kendime Şefkat Eğitim Programı'na katılan ve katılmayan çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu ile Öğretmen Formu'na ait ön test, son test ve izleme testi puanları anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?
2. Kendime Şefkat Eğitim Programı'na katılan ve katılmayan çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'ne ait ön test, son test ve izleme testi puanları anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?
3. Kendime Şefkat Eğitim Programı'na ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri ile araştırmacı günlükleri programın etkisini nasıl ortaya koymaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocuklukta duygusal becerilerin zayıflığı nedeniyle saldırganlık, dikkat ve problem çözme sorunları, içe kapanıklık gibi problemlere sıklıkla rastlanmaktadır (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin & Hanish, 1993). Sosyal beceri, empati vb. temelli müdahale programları ile duygusal becerilerin geliştirilmesi için çalışılmaktadır. Öz şefkat çocuğun kendine olan şefkatini artırarak duygu düzenlemeyi sağlaması ve böylece de davranışlarını ve kişiler arası ilişkileri desteklemesi nedeniyle gerek bireysel gerekse sosyal yetkinlik açısından etkili bir araç olarak görülmektedir (Neff, Kirkpatrick, & Rude, 2007).

Araştırmalar öz şefkat düzeyi artan bireylerin stres seviyelerinin düştüğünü, iyi olma hallerinin, yaşam doyumlarının, mutluluklarının, pozitif duygulanımlarının, iyimserliklerinin, merak ve girişkenliklerinin, özerkliklerinin daha yüksek seviyede olduğunu, daha pozitif benlik algısına sahip olduklarını, zorluklarla başa çıkarken daha sakin kalabildiklerini göstermiştir (Neff, 2003a; Neff & Lamb, 2009; Neff vd., 2007; Raes, 2010; Zessin, Dickhauser, & Garbade, 2015).

Çocuk ve ergen gruplarla yapılan çalışmalar öz şefkatin yetişkinlikte mental sağlığı yordayıcı bir özellik olduğunu, öz şefkat ile depresif belirtiler arasında negatif ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öz şefkatin benlik kavramı, duygu düzenleme, olumlu

duygulanım, esenlik ve dayanıklılık, iyimserlik, yaşamdan memnuniyet ve toplum yanlısı hedefler gibi değişkenlerle pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Barclay-Timmis, 2019; Karakasidou vd., 2021; Stolow vd., 2016; Sutton vd., 2018). Öz şefkat becerisinin gelişmemesinin ergenlikte duygusal zorlukların başlaması ya da var olan duygusal zorlukları sürdürme ile ilişkili olduğu görülmüştür (Marsh, Chan & MacBeth, 2018).

Benlik gelişimi için kritik dönemler olan erken yıllarda bireyin kendiyle ilişki kurma biçimini olumlu stratejiler kazandırarak desteklemek önemlidir (Bosacki'den aktaran Barclay-Timmis, 2019). Öz şefkatli farkındalık eğitimi alan kişilerin öz şefkat düzeyleri %43 artmaktadır. Bu oran kişilerin başkalarına karşı daha şefkatli ve duyarlı davranması, sosyal açıdan kendilerini bir gruba bağlı hissetmesi, hayat doyumunun daha yüksek olması, mutluluğun artması ve anksiyetenin azalması ile sonuçlanmaktadır. Ayrıca eğitimin etkileri bir yıl sonra da devam etmektedir (Germer & Neff, 2020). Bunun yanında erken çocukluk döneminde öz şefkat ve farkındalık temelli uygulamaların dikkat sorunları, tepkisellik, saldırganlık gibi sorunları azalttığı (Garrison, 2017), öz düzenleme becerisini ise artırdığı gözlenmiştir (Göktaş, 2022). Bu bağlamda araştırmada çocukların öz şefkat becerilerini destekleyen bir program geliştirilmesi, uygulanması, etkilerinin izlenmesi araştırmacılar ve eğitimciler açısından önem teşkil etmektedir.

Araştırma kapsamında eğitim programı geliştirilmeden önce ebeveyn ve öğretmenler ile ihtiyaç belirleme çalışması yürütülmüş, günümüz çocuklarının ihtiyaçlarına uygun bir program geliştirilmesi hedeflenmiştir. Program için kapsamlı bir literatür taraması yapılarak öz şefkat becerilerinin gelişimine hizmet edecek tema ve becerilere de programda yer verilmiştir. Öz şefkat becerisinin maximum verim ile çocuklara kazandırılmasını sağlamak üzere literatür destekli ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler programın çocuğun günlük hayatıyla bağlantılı olmasını, deneyim odaklı ve aktif bir süreç planlanmasını ve çocuğun deneyimlerini paylaşarak öz değerlendirme yaparken aynı zamanda herkesin benzer zorlukları benzer duygularla yaşadıklarını kabul etmeyi içeren ortak insanlık halini kavramasını sağlayarak kalıcı öğrenmeye hizmet etmiştir. Araştırmada geliştirilen program somut yöntem ve materyalleri kullanması yönüyle de güçlü bir programdır. Deneysel çalışma kapsamında uygulaması yapılan programın sonuçlarına ilişkin bulgular gelecek araştırmalar için, geliştirilen program ise eğitimciler ve araştırmacılar için bir rehber niteliği taşımaktadır.

Değerleri kazanmış olmanın çocukların psikososyal gelişimleri, sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Dereli İman, 2014). Uygun sosyal beceriler sosyal değerlere uyumdan gelmektedir (Segrin, 2000). Değer kazanımının kritik dönemde topluma uygun şekilde sağlanmasının devamsızlık, disiplin sorunu, okul kaygısı ve madde kullanımını azalttığı ifade edilmektedir (Berkowitz & Bier, 2004). Sosyal değer kazanımının uygun yollarla sağlanması ise akademik motivasyon ve başarı (Benninga, Berkowitz, Kuehn, & Smith, 2003), sosyal davranış, çatışma çözme becerisi, ahlaki olgunluk, sorumluluk, öz yeterlilik, öz kontrol, öz saygı (Kunduroğlu & Babadoğan, 2010; Nucci, 2001) gibi niteliklerin gelişimi üzerinde etkilidir. Bu sonuçlar çocukların hem sağlıklı ahlaki gelişim ve topluma uyum için hem de toplumsal düzen ve refah için değer kazanımının sağlanmasına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öz şefkatin özellikle ortak insanlık hali bileşeni insanın kusurlu olduğu ve tüm insanların bu deneyimi paylaştığı farkındalığını simgelemektedir (Neff & Seppälä, 2016). Bu nedenle sosyal bağlılığı ve başkalarına şefkat göstermeyi teşvik eden bir beceridir (Barnard & Curry 2011; Neff, 2003b). Bu bağlamda başkalarına duyulan bağlılık ve şefkatin kişileri ahlaki ve etik olmayan davranışlardan alıkoyabileceği düşünülmektedir (Yang, Guo, Wu, & Kou, 2020). Yapılan araştırmalar da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Örneğin öz şefkatin daha önce yapılan bir ahlaki ihlali tekrar yapma ihtimalini düşürdüğü, kişinin kendi ahlaki ihlallerine göz yummaması üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca farkındalığın etik olmayan davranışlarla olumsuz yönde ilişkili olduğu araştırmalar sonucunda kanıtlanmıştır (Breines & Chen, 2012; Ruedy & Schweitzer, 2010). Bu doğrultuda çocuklara öz şefkat kazandırmayı amaçlayan deneysel bir program geliştirme çalışmasının yapılması, sosyal değer kazanımını da destekleyerek bu değerlere uygun davranışların gelişimi, küresel vatandaş olma becerilerinin gelişimi ve toplumsal refah açısından sonuçlar doğuracağından önem arz etmektedir.

Literatürde genç ve yetişkinlerle yapılan çalışmaların yoğunlukta olduğu ancak erken yıllarda şefkat ve öz şefkat konusunun kısıtlı oranda çalışıldığı belirtilmektedir (Hubbard, Leeuwerik & Strauss, 2025; Jazaieri, 2017; Neuenschwander & von Gunten, 2024). Araştırmanın karma yöntem ile yürütülmüş olması çocukluk çağında sınırlı araştırmanın bulunduğu bu kavram ile ilgili nicel ve nitel verileri harmanlayarak daha somut sonuçların ortaya konmasına hizmet etmektedir.

Ayrıca literatür öz şefkat becerisini ölçmek üzere çocuklar için geliştirilmiş ölçme araçları bakımından tarandığında ilkokul çağı (7-12) çocuklar için üç ölçeğe (Barclay-Timmis, 2019; Sutton vd., 2018; Zhou, Wang, Ding, Wang & Pan, 2019); okul öncesi dönem çocuklar için ise Neff'in (2003a) yetişkin ölçeğinden uyarlanan yalnızca bir adet ölçeğe rastlanmıştır (Bailey, 2020). Okul öncesi dönemde öz şefkat becerisini değerlendiren Türkçe ölçme aracı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma, ülkemizde çocukların öz şefkat becerilerini değerlendirme aracı geliştirmeye vesile olmuş, böylelikle gelecekte yapılacak çalışmalara da temel oluşturmuştur.

Araştırmanın Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın geliştirilmesi, programın uygulanarak etkililiğinin öz şefkat ve sosyal değer kazanımı açısından değerlendirilmesi, erken çocukluk döneminde öz şefkat becerilerini değerlendiren ölçme araçlarının geliştirilmesine aracı olması bakımından eğitimci ve araştırmacılara yöntem ve uygulama açısından rehberlik edecektir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma kapsamında ebeveyn, çocuk ve öğretmenlerden veri toplamak için kullanılan araçların katılımcılar tarafından objektif ve içten bir şekilde cevaplandığı ve gerçek durumu yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, tipik gelişim gösteren, 60-72 ay aralığında olan, daha önce öz şefkat becerilerine yönelik bir eğitim almamış çocuklar, öğretmenleri ve ebeveynleri,
- 20 oturum boyunca uygulanan Kendime Şefkat Eğitim Programı ve
- Ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz şefkat: Kişinin kendi ıstırabına dokunmayı ve ona açık olmayı, ondan kaçınmamayı veya ondan kopmamayı, kişinin ıstırabını hafifletme ve kendini nezaketle iyileştirme arzusunu üretmeyi içerir (Neff, 2003a).

Sosyal değer: Toplumun fertlerini birbirine yaklaştıran, bir arada tutan, toplumun devamını sağlayan temel yargılar, değerler (TDK, 2025).

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde erken çocuklukta öz şefkat ve sosyal değer kazanımı kavramları detaylı şekilde incelenmiştir.

2.1. Erken Çocuklukta Öz Şefkat

Bu bölümde öz şefkatin tanımı, öz şefkatin kuramsal temelleri, çocuklarda öz şefkat ve öz şefkatin gelişimi başlıklarına yer verilerek erken çocuklukta öz şefkat kavramı açıklanmaktadır.

2.1.1. Öz Şefkatin Tanımı

Öz şefkat kişinin zayıf ve negatif yönlerini açık yüreklilik ve kabul ile karşılamasıdır ve duygusal dayanıklılık ve psikolojik iyi oluşu beraberinde getirir (Neff & Lamb, 2009). Bireyin çocukluktan itibaren çevresindeki insanlara karşı göstermesi gerektiği öğretilen nezaketi kendisine göstermesi olarak tanımlanan öz şefkat; bireyin kendisinin iyi bir arkadaşı olmasını sağlar (Germer & Neff, 2020).

Kendini bilme, insanlığı sevme, anın farkında olma, sabır gösterme gibi değerlerin ilk vurguları felsefede Sokrates, sufilikte ise Mevlana'nın öğretileri ile yer bulmakla birlikte son yıllarda Neff (2003b) tarafından tanımlanan öz şefkat kavramı Budizm felsefesinden feyz almaktadır. Olumsuz yaşam olayları karşısında karşı tarafa gösterilmesi beklenen şefkatin ortaya çıkabilmesi için kişinin önce kendisine şefkatle yaklaşabiliyor olması gerekir. Kişi

böylece bir yandan kendini kabul etmeye ve korumaya yönelirken tepkiselliğini azalttığından sosyal ilişkilerini de korumuş olur (Bennet Goleman, 2001; Neff, 2003b).

Uluslararası literatürde "self-compassion" olarak yerini bulan kavram Türkçe'ye öz şefkat, öz anlayış (Deniz & Sümer, 2010; Özyeşil, 2011) ve öz duyarlılık (Akın, 2009; Korkmaz, 2018; Kozalı, 2017) şeklinde çevrilmiştir. Bu araştırma kapsamında öz şefkat terimi kullanılacaktır.

2.1.1.1. Öz Şefkatin Farklı Kavramlar ile İlişkisi

Öz şefkat kavram olarak pek çok kavram ile karıştırılmaktadır. Kendine acıma davranışı bu davranışlardan biridir. Öz şefkat ortak insanlık hali düşüncesinden doğduğu için kişinin kendine acıması yerine başkalarının bakış açılarından bakabilmeyi sağlar. Kendine acıma durumunda ise kişi olumsuz duyguya kendini kaptırarak ortak insanlık halini unutur ve kendisine odaklanır (Germer & Neff, 2020; Neff, 2004).

Öz saygı da zaman zaman öz şefkat ile karıştırılabilmektedir. Fakat öz saygı kendini diğerlerinden daha iyi hissetmeye, öz şefkat ise hepimizin kusurlu olduğunu kabul etmeye; öz saygı öz değeri olumlu olarak değerlendirmeye, öz şefkat ise değerlendirme yerine olduğu gibi kabule dayanmaktadır (Germer & Neff, 2020). Öz şefkat kişinin kendine dair negatif değerlendirmeleri pozitife çevirmesinin yerine sınırlılıklarını olduğu gibi nezaketle kabul etmesinin önünü açar. Buna karşılık öz saygı pozitif değerlendirmelere dayanır. Öz saygı sadece başarı anında varken öz şefkat hem başarısızlık hem de başarı anında vardır ve bu durum kişiye duygusal istikrar sağlar (Neff & Tirch, 2013).

Öz şefkatli davranışın bencilce bir davranış olduğu düşünülmektedir. Öz vurgusu bu düşüncenin temelinde yer alsa da öz şefkat diğer insanları yok sayarak kendini sevme anlamına gelmemektedir. Özellikle ortak insanlık haline yapılan vurgu diğer insanlara olan bağlılığı geliştirmekte, yapılan uygulamalar bireysel iyilik yerine bütünün iyiliğini gözetmektedir. Ayrıca öz şefkatli bireyler başkalarına ilgi ve destek sunma ve uzlaşma konusunda da daha başarılılardır (Germer, 2009; Germer & Neff, 2020).

Ayrıca öz şefkatin kişinin kendini şımartması, tembelleşmesi ve yanlış davranışına bahane bulmasına neden olması da insanların çekindiği durumlardandır. Öz eleştirinin ise başarı için motivasyon sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle öz şefkatin başarısızlık getireceği ve kişiyi zayıf düşürebileceğinden endişe edilmektedir. Fakat öz eleştiri özgüvene zarar

verirken öz şefkat başarısızlık korkusunu azaltarak başarısızlık durumunda tekrar denemeye olan motivasyonu artırmaktadır. Benzer şekilde öz şefkat zorluklara karşı cesaret ve dayanıklılığı artırdığı için kişiyi zayıf düşürmek yerine güçlendirmektedir. Öz şefkatin kişiyi disipline ederek daha düzenli ve sağlıklı bir hayat sürmesine; başkalarını suçlamak yerine hatasını kabul ederek sorumluluğu üstlenme davranışı göstermesine katkı sağladığı görülmüştür (Germer & Neff, 2020).

2.1.2. Öz Şefkatin Kuramsal Temelleri

Öz şefkat Neff (2003a) tarafından açıklanan bir kavram olmakla birlikte şefkat odaklı terapi de öz şefkati vurgulayan yolları kullanmaktadır. Bu bölümde bu iki yaklaşım açıklanmaktadır.

2.1.2.1. Öz Şefkat ve Bileşenleri

Öz şefkat kişinin acısına kendini açması, ondan kaçınmak ve onu görmezden gelmek yerine onu sağaltarak kendini iyileştirmeyi istemesini içerir. Acı, başarısızlık, yetersizlik vb. olumsuzlukları insanlığın ortak deneyimi olarak algılamayı sağlar. Kendini yargılama, izole etme ve ruminasyon (tekrarlı düşünce) gibi olumsuzlukların negatif etkilerinden kişiyi koruyan pozitif bir tutumdur (Neff, 2003a).

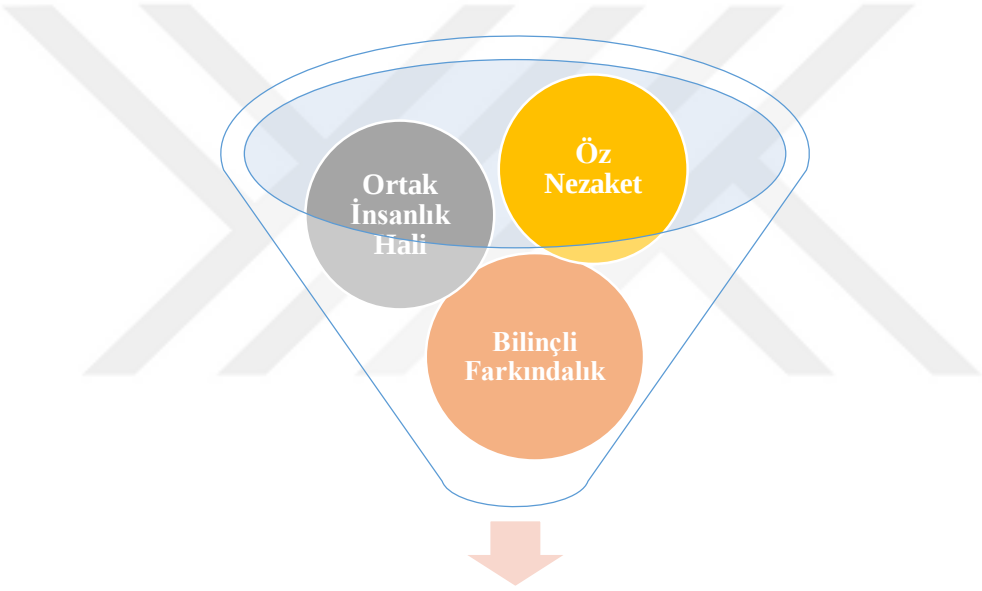
Öz şefkat kişinin kendiyle ilişkisinde aşağılayıcı, yargılayıcı, zalimce bir dil yerine kabul edici, cesaretlendirici, destekleyici, anlayışlı bir içsel diyalog kurmasını sağlar. Kişi bu sayede sorun durumunda duyguları yok sayarak sorunu çözmeye odaklanmak yerine kendisine bakım verir ve kendisini rahatlatır (Neff & Costigan, 2014; Neff & Tirch, 2013).

Acı her insanın başına gelebilecek bir olgudur ancak yaşantılarla nasıl baş edildiği bu noktada önemlidir. Acıyla baş etme ve duyguları düzenlemede kendine eleştirel ve suçlayıcı davranma ya da duygulardan kaçınma ve onları bastırma sağlıksız bir yöntemdir (Gilbert, Pehl, & Allan, 1994; Ottenbreit & Dobson, 2004). Doğuştan gelen acı çekmeme, mutlu olma isteğini güçlendirerek kendini sevme olarak da tanımlanan öz şefkat; olumsuz olaylar karşısında kendini yatıştırma, kendine kabul ve anlayış gösterme, kendine yetebilme gibi davranışlara imkân sağladığından acıyla baş etmede sağlıklı bir yol, olumlu bir baş etme

stratejisi olarak değerlendirilmektedir (Finlay-Jones, Rees, & Kane, 2015; Germer, 2009; Neff, 2003a).

Kişinin kendisi için sağlık ve iyi oluş hali dilemesini ve bunun için çabalamasını, hatalardan ders çıkarma ve zorlukları aşmak için güdülenmeyi, öz saygının zedelenme ihtimali olan durumların caydırıcılığını azaltmayı ve böylece kendini geliştirmeye yönelik isteği artırmayı sağlama fonksiyonu bulunmaktadır (Leary, Adams, Allen, Hancock, 2007; Neff, 2011).

Öz şefkat öz nezakete karşı öz eleştiri, ortak insanlık haline karşı izolasyon ve farkındalığa karşı aşırı özdeşleşme olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler farklı şekilde deneyimlenmekte ve yaşanan değişimlerle birbirlerini etkilemektedirler (Neff, 2003b; Germer & Neff, 2020).



Şekil 1. Öz şefkatin bileşenleri

2.1.2.1.1. Öz nezaket/ Sevecenlik (Self-Kindness)

Bireyin hata, başarısızlık gibi olumsuzluklar karşısında kendisine karşı tutumuna dair bir bileşendir. Kişinin başkalarına gösterdiği şefkati kendisine de göstermesi ve kendini eleştirmek yerine kendisine koşulsuz kabul ve umut verici biçimde yaklaşması öz nezaket olarak adlandırılmaktadır (Germer & Neff, 2020). Kişinin kendini yargılamak ve eleştirmek yerine kendisine anlayış ve sevecenlikle, nazik davranması, öz eleştiri içeren içsel yorumları

durdurması ve kendine ilgi ve bakım sunması olarak da ifade edilebilir. Kişinin memnun olmadığı durumların nedenlerini araması kendini geliştirmesi için gerekli ve değerlidir. Ancak birey hatalarını belirledikten sonra kendisini acımasız ve ağır bir dille yargılar veya cezalandırırsa öz eleştiri yapmış olur. Bu durumda kişinin kendisine sevdiği bir arkadaşına yardım eder gibi yaklaşması ise öz nezaketli davranışların ortaya konmasını sağlar. Öz nezaket zorlayıcı ve ağır duygular yaşanırken duyguyla özdeşleşmek yerine acıdan uzaklaşmak, kendini sakinleştirmek ve kendine yardımın yollarını aramak; samimiyet, nezaket, sempati ve barışla yaklaşmak ile ortaya çıkar (Atalay, 2021; Neff, 2003a).

Öz nezaketin karşıt davranışı öz eleştiridir. Olumsuzluklar karşısında kişinin kendine yüklenmesi, kendini suçlaması ve eleştirmesi hatta kendini cezalandırması davranışlarıyla ortaya çıkmaktadır (Neff, 2003b; Yıldırım, 2018).

2.1.2.1.2. Ortak İnsanlık Hali/ Bağlılık (Common Humanity)

Tüm insanlığın birbirine bağlı, gelişmekte, kusur ve hatalara sahip, başarısızlık ve zorluklarla karşılaşan bir yapısı olduğunun bilincinde ve kabulünde olmaktır. Acının herhangi bir ayrıcalık olmadan her insanın yaşadığı bir duygu olduğunu, tüm insanların hata yapabileceğini, yetersiz/başarısız hissedebileceğini ve insanların bir bütünün parçası olduğunu fark etme, kabul etme ve içselleştirme durumudur. Acı evrenseldir ve acının çeşidi ne olursa olsun o acıyı çeken kişi ne ilk ne de son kişidir. Kişinin yaşadıklarını bir tek kendisi yaşıyormuş gibi hissederek kendini izole etmesi yerine insanlığın ortak deneyiminin bir parçası olarak görmesidir. Bu bakış açısı, olaylara daha geniş açıdan bakmayı, başarısızlık ve acı deneyimlerinin herkesin başına gelebileceğini, bunun insan olmanın bir parçası olduğunu, insanların acılarının nedeni ve düzeyi farklı olsa da deneyiminin aynı olduğunu anlamayı sağlar. Ortaya çıkan bu anlayış ise bireyin hata ve başarısızlıklarını normal ve doğal olarak kabul etmesine yardımcı olur (Atalay, 2021; Germer & Neff, 2020; Neff, 2003a; Neff & Tirch, 2013). Ortak insanlık hali kendine acımaktan farklı olarak kendini bağlantısız/izole hissetme, başkalarının acılarını görmezden gelme, kendini soyutlama, olayları abartma yerine hatanın insanın doğasında olduğunu kabulü içerir (Neff, 2003a).

Atalay (2021) insanlar arasındaki bağın fark edilmesi için sağ ve sol el örneğini kullanmaktadır. Bir elimize kıymık battığında diğeri otomatik olarak ona yardım etmek ve kıymığı çıkarmak için harekete geçer ve yaralı el yardım eden ele bu nedenle övgü sunmaz. Artan şefkatin tıpkı iki elin bir bedende bütün olduğunu fark ettiğimiz gibi insan olarak

evrenin parçası olduğumuzu ve birbirimizle bağlantılı olduğumuzu fark etmenin kolaylaşacağını ifade eder.

Ortak insanlık halinin karşıt davranışı izolasyondur. İzolasyon; bireyin olumsuzlukları yalnız kendi başına gelen olaylar olarak algılamasıdır (Neff, 2003b; Yıldırım, 2018). Bu hal kişinin kendini yalnız bırakmasına ve kendine nezaket sunmamasına neden olabilir.

2.1.2.1.3. Farkındalık/ Anda oluş (Mindfulness)

Anın gerçekliğini fark etmek, deneyim, düşünce ve duyguları direnç ya da kaçınma göstermeden fark ve kabul etmektir. Olumsuz durumlarla karşılaşma durumunda olayı geçmiş deneyimlerden ve gelecekte gerçekleşebilecek olası durumlara yönelik öngörülerden, nedenleri ve sonuçlarından bağımsız şekilde algılama durumudur. Kişinin kendine şefkatli olabilmesi için duygusal acısının farkında olması, acısını yakınlıkla ele alması, olayı felaketleştirmeden hataları deneyim olarak değerlendirmesi, yalnızlık hissini azaltması, olaya bilinçli farkındalıkla yaklaşması, eksik yönlerini fark ve kabul etmesi ve öz eleştiriyi kısıtlaması, yaşananların ortak insanlık deneyiminin parçası olduğunu fark etmesi gerekir (Atalay, 2021; Germer & Neff, 2020; Neff, 2003a).

Bilinçli farkındalık olmadığında birey acı çektiğini fark etmeden ya da kendini rahatlatma çabası göstermeden problemi çözmeye odaklanabilir. Ya da acıyla fazlasıyla meşgul olma nedeniyle onunla özdeşleşebilir ve bu da acıyı dindirmek için harekete geçmeyi engelleyebilir. Anda, farkında, kabul edici, yargısız şekilde şefkatli olmak çözüm için önemli bir adımdır (Atalay, 2021). Farkındalık, acı çekilen anı dengeli bir farkındalıkla görme ve değerlendirme becerisini ortaya çıkararak kişinin kendine dönüp kabul etmesini ve kendine ilgi ve nezaketle yaklaşmasını sağlayacak acı ile bir olma halini sağlar. Problemi çözmek için gösterilen çaba ya da kaçınma davranışı ile o anın ne kadar zorlayıcı olduğunu fark etmeme veya acı ile aşırı özdeşleşme ya da ruminasyonla bakış açısını daraltarak abartma/büyütme gibi tepkiler vermeyi önler. Farkındalık olaya gerçekçi ve akılcı şekilde bakmaya; yeni bir tepki verebilmek için zihnin varlığını sağlamaya yardımcı olur (Germer & Neff, 2020; Neff, 2003a). Acıyı fark etmeyi ve ondan kaçınmayı önleyerek deneyimlerin gerçekliğini korumayı sağlar (Neff & Tirch, 2013).

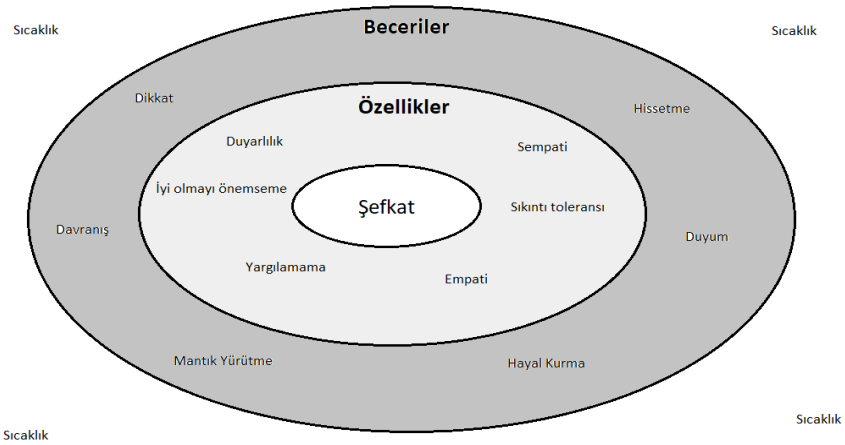
Öz şefkatin bileşeni olarak bilinçli farkındalık, mindfulness olarak anılan bilinçli farkındalıktan daha dar kapsamlıdır. Mindfulness olumlu, olumsuz ya da nötr tüm

deneyimlere açık olma ve dikkatini verme olarak tanımlanır. Öz şefkatin bileşeni olan bilinçli farkındalık ise hoşa gitmeyen duygu ve düşüncelere dair dengeli bir farkındalıktır. Ayrıca bilinçli farkındalık kişilere yani süreci deneyimleyene (ör. sırt ağrısını çeken kişi) odaklanırken, mindfulness içsel deneyim, duyumlar, duygu ve düşüncelere (ör. Sırttaki kasılma, saplanma vb. deneyimler) odaklanmaktadır. Öz şefkatin bilinçli farkındalığı hoşa gitmeyen deneyimleri rahatlatmayı hedefler (Atalay, 2021).

Farkındalığın karşıt davranışı aşırı özdeşleşmedir. Aşırı özdeşleşme insanın duygularını kendilerini tanımlamada kullanması (Çaresiz hissediyorum yerine çaresiz bir insanım gibi) ve zorlukların gelip geçeceği yerine hep süreceğini düşünmesidir (Neff, 2003b; Yıldırım, 2018).

2.1.2.2. Şefkat ve Şefkat Odaklı Terapi

Gilbert (2009) ürettiği yaklaşımla şefkatli davranışın ortaya çıkabilmesi için gerekli şefkatli davranış özellikleri ve becerileri olduğunu ifade etmiştir. Şefkatli davranış özellikleri; iyi olmayı önemseme, duyarlılık, sempati, sıkıntı toleransı, empati ve yargılamamaktır ve iç çemberde yer alır. Dış çemberde yer alan şefkatli dikkat, şefkatle mantık yürütme, şefkatli davranış, şefkatle hayal kurma, şefkatli hissetme ve şefkatli duyum becerileri; şefkatli davranış özelliklerinin nasıl uygulanacağına dair yol gösteren şefkatli davranış becerileridir. Şefkatli davranış becerileri, kişinin kendisi için ihtiyaç duyduğu ve yararlı olan şeyi yapması anlamına gelmektedir.



Şekil 2. Merhamet çemberi: şefkatin temel özellikleri (iç halka) ve bunları geliştirmek için gereken beceriler (Gilbert, 2009).

Şefkatli davranış iyi olmayı önemseme, duyarlılık, sempati, sıkıntı toleransı, empati ve yargılamamak olmak üzere 7 özelliğe sahiptir.

2.1.2.2.1. Şefkatli Davranışın Özellikleri

İyi olmayı önemseme; şefkatin temel niteliklerindendir. Kişi sıkıntıyı azaltmak için kendine şefkat gösterir, kendine bakım verir ve kendini destekler. Öz şefkat sosyal onay alma ya da başarma gibi motivasyonlarla da ortaya çıkabilir. Ancak gerçek şefkat iyi olmayı önemseme motivasyonunu içermelidir.

Duyarlılık; bireyin kendi ihtiyaçlarına ve bunları gidermeye özen göstermesidir. Bu özellik sayesinde birey düşünce ve duygularının ve bunların altında yatan savunma mekanizmalarının farkına varır. Farkındalık ihtiyaçları fark etmek, ortak insanlık hali de olumlu olumsuz tüm ihtiyaçlarımızın insani olduğunu kabul etmek için yararlı bileşenlerdir.

Sempati; duygusal olarak kişinin kendi acısına açık olmasını, bastırmak ya da abartmak yerine olduğu gibi ve dengeli şekilde kabul etmesini ve kendine yardım hissinin uyanmasını sağlar.

Sıkıntı toleransı; ortaya çıkan duyguları fark etme, onlarla kalabilme, onları kabullenme olarak tanımlanabilir ve gelişimi için sempati ve duyarlılığa ihtiyaç vardır.

Empati; kişinin kendi his ve düşüncelerinden uzak durarak onların altında yatan anlamı kavramaya çalışmasıdır. Kişinin acısıyla empati kurabilmesi için öncelikle bu duyguyla kalabiliyor yani sıkıntı toleransı gösterebiliyor olması gerekmektedir.

Yargılamama; kişinin duygularını eleştiri, red, utanma, kınama olmadan değerlendirmesidir. Ancak bu özellik durumu olduğu gibi kabul etmeyi ve hareketsiz kalmayı değil kendini suçlamadan ve aşağılamadan geliştirmeyi ve değiştirmeyi destekler (Bayramoğlu, 2011; Gilbert, 2005, 2009; Kıcalı, 2015).

Şefkatli davranışın ortaya çıkışını destekleyen beceriler ise şefkatli dikkat, şefkatle mantık yürütme, şefkatli davranış, şefkatle hayal kurma, şefkatli hissetme ve şefkatli duyum becerileridir.

2.1.2.2.2. Şefkatli Davranış Becerileri

Öz şefkatli bir yaşam için gerekli becerilerden *şefkatli dikkat;* kişinin kendine yardımcı olacak şekilde dikkatini kendine yönlendirmesidir. Kişinin ihtiyaç duyduğu şeye (olumlu özellik, bir anı, anda yaşanan deneyim vb.) ve ana odaklanmasını ve farkındalık sağlamasını, böylece olumlu ve olumsuz duygular arasında dengeyi kurarak duygu düzenlemeyi mümkün kılar.

Şefkatle mantık yürütme; kişinin duyguları, benliği ve geleceği hakkında şefkatli akıl yürütmeler yapması, kendine yardımcı olmak üzere alternatif düşünme becerilerini kullanmasıdır.

Şefkatle davranma; rahatsızlığı azaltma, gelişme ve büyümeyi kolaylaştıracak şekilde davranmaktır. Sonuçtan çok gösterilen çabanın önemli olduğu bir süreçtir. Kişinin acılarını dindirmesi ve kendini geliştirmesi için ihtiyaç duyulan motivasyon ve cesaretin geliştirilmesini, olumsuz duygularla baş etmeyi, olumlu duyguları desteklemeyi mümkün kılan bir beceridir.

Şefkatle hayal kurma; kişinin duygu durumunu ve düşüncelerini dengeleyebilmesi için sevecen, sıcak, şefkatli kişi, yer, nesne, canlıları hayal etmesidir.

Şefkatli hissetme; diğer insan ve canlılardan gelen şefkati hissetme, kendine, başkalarına ve başka canlılara şefkat besleyebilmektir. Şefkatli dikkat, şefkatle mantık yürütme ve şefkatle imgeleme becerileri bu beceriyi desteklemektedir.

Şefkatli duyum; ise şefkati verirken de alırken de vücutta olan değişimleri fark etme ve duyular aracılığıyla duyumsamadır. Bu duyumlara odaklanarak şefkatli davranışın gelişimi sağlanır (Gilbert, 2009; Kıcalı, 2015).

2.1.3. Çocuklarda Öz Şefkat ve Öz Şefkatin Gelişimi

Erken çocuklukta öz şefkat, Neff'in (2003a) tanımında olduğu gibi kendisinin iyi bir arkadaşı olmak şeklinde açıklanabilir. Çocuğun duygularının farkında olması, ihtiyaçlarının ve isteklerinin farkında olması, empati desteğiyle herkesin zorlandığı zamanlar olduğunu kabul etmesi, zorlu duygularla baş etmeye çalışırken kendine istek ve ihtiyaçlarına uygun şekilde yardım sunması ya da bu yardımı sunabilecek birinden destek istemesi gibi davranışları içermektedir. Gelişim özellikleri itibariyle duyusal uyaranlara olan ihtiyaç,

fiziksel öz şefkatin çocuklara daha fazla hitap etmesine sebep olur. Bunun yanında çocuğun sevdiği iş, yer, eşya, kişilere yönelmesi, kendisini desteklemesinin en kolay yollarıdır. Bu bağlamda fiziksel, duygusal ve ilişkisel yollar öz şefkati geliştirirken ve kendini desteklerken çocuğun rahatlıkla kullanabileceği yollardır. Ayrıca kendini koşulsuz kabul etme, eleştirel olmayan şefkatli bir içsel konuşma geliştirme, bu doğrultuda kendine affedici olma, zor zamanlarda kendini uygun mantra/düşüncelerle desteklemek üzere çocuklara yol gösterilmesi de zihinsel yolla öz şefkati destekleyebilir.

Çocuklarda öz şefkatin güvenli bağlanma aracılığı ile geliştiği düşünülmektedir. Güvenli bağlanma, sağlıklı duygusal gelişim için bir temel niteliğindedir. Bakım verenin kurduğu sağlıklı ve sevgi dolu iletişim ve çocuğun ihtiyaçlarını tutarlı ve sevgi dolu bir şekilde karşılaması güvenli bağlanmanın gelişimi için önemlidir (Ainsworth, 1992). Araştırmalar bağlanmanın duygu düzenleme ve öz şefkat ile ilişkili olduğunu, öz şefkatin kaygılı bağlanma ile genel iyilik hali arasındaki ilişkiye aracılık etmekte olduğunu göstermiştir (Jiang, You, Zheng, & Li, 2017; Wei, Liao, Ku, & Shaffer, 2011).

Güvenli ve sevgi dolu bağ, çocuğun kendini algılama ve anlamlandırması üzerinde etkili olan içsel çalışma modelinin olumlu şekilde gelişmesini ve çocuğun dış dünya ile ilişkili olarak kendini anlamlandırmasını sağlar (Leblanc, Dégeilh, Daneault, Beauchamp, & Bernier, 2017). Çocuğun ilgi, değer ve sevgi görmesi, ihtiyaçlarının şefkat ve tutarlılıkla karşılanması böyle bir tutumu hak ettiğine, ihtiyaçlarının önemli ve kendisinin de değerli olduğuna dair içsel çalışma modeli geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bu içsel çalışma modeli çocuğun hayat boyu kendine değer vermesini, kendi ile şefkatli bir iletişim kurmasını, ihtiyaçlarını fark etmesini ve karşılama konusunda özenli davranmasını desteklemektedir. Bakım veren bu konuda çocuğa rol model olmaktadır.

Sevgi dolu, tutarlı ve yeterli bakımı alamayan çocuklar ise kaygılı ya da kaçınan bağlanma özellikleri göstermekte, kendilerine dair olumsuz içsel çalışma modeli geliştirmektedir (Collins, Guichard, Ford, & Feeney, 2004; Raque, Ziemer & Jackson, 2023). Bu içsel çalışma modeli çocuğun hayat boyu kendisini sevgi ve merhamete değer görmemesine, kendiyle eleştirel bir tonda iletişim kurmasına, ihtiyaçlarını fark etme ve giderme konusunda duyarlı olmamasına neden olabilmektedir.

Erken çocuklukta öğretmen ile ilişki de önemli bir bağ kurma sürecidir. Öğretmenin duygularını fark etme, ifade etme, düzenleme, duygularına ve olaylara şefkatle yaklaşma,

şefkatli sorgulamalar ve içsel konuşmalar yürütme davranışları çocuğun öz şefkati öğrenme ve teşvik etme sürecinde bir rol model ve rehberdir (Engin & Ulutaş, 2025).

Psikanalitik kurama göre bebek doğum anından itibaren anne ile özdeşleşmekte ve kendisini annesinin bir parçası olarak algılamaktadır. Bir müddet sonra çocuk anneden ayrı bir varlık olarak kendini keşfeder ve "ben" ve "ben değil" i ayırt eder. Bu ayrımın farkına varmasıyla çocuk insanlığı fark eder, ortak insanlığı anlamaya başlar ve öz şefkat gelişmeye başlar. Öz şefkat bireyin benliğini objektif olarak anlayıp kabul etmesini gerektirdiğinden kendini bir birey olarak anlamlandırıyor olması gerekmektedir (Kirkpatrick, 2005).

İlişkisel kuramın kişisel empati kavramı da öz şefkatle ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Kişisel empati, başkalarına gösterilen empatinin kişinin kendine de gösterilmesini ifade etmektedir. Hatanın insanın doğasında olduğu fikriyle kişinin kendine sevecenlik duymasına imkân tanır (Jordan, 2000). Kişinin kendiyle empati kurmasının başkalarıyla iletişime geçerek izolasyondan kaçınmasına imkân sağladığı söylenebilir (Gilbert, 2005). Kişisel empati kavramı, öz şefkat ile kendine kibar davranma, düşünceli olma, kendine kabul ve anlayış gösterme gibi özellikler açısından benzerlik göstermektedir (Neff, 2003a).

Hümanist kuramın koşulsuz pozitif saygı kavramı da öz şefkatle ilişkilendirilmektedir. Kuram, bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için birbirinin ön koşulu olan ihtiyaçların giderilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Olumlu saygı ve benlik saygısı da bu ihtiyaçlardan biridir (Rogers, 2012). Rogers'ın (2012) koşulsuz pozitif saygı kavramı bireyin kendine yönelik anlayışlı tavrı olarak tanımlanmaktadır. Bu özellik koşulsuz kabulü ve pozitif saygıyı barındırdığı için öz şefkat ile ilişkilendirilmektedir.

Öz şefkat temelde bakış açısı alma becerisi ile ilişkili bir beceridir. Bakış açısı alma ve öz farkındalık öz şefkatin bileşenleri olan ortak insanlık hali ve farkındalık ile ilişkili önemli becerilerdir (Neff, 2003b). Araştırmalar çocukların okul öncesi çağda başkalarının düşünce ve inançlarına duyarlı olduğunu, bakış açısı alma becerisinin neredeyse iki yaştan itibaren gözlenebilir olduğunu göstermektedir (Onishi & Baillargeon, 2005; Southgate, Senju, & Csibra, 2007; Wellman, Cross, & Watson, 2001). Bu beceri öz şefkatin ortak insanlık hali bileşeni ile ilişkilidir (Bailey, 2020). Çocuk bakış açısı alma becerisi ile acının insanlığın ortak noktası olduğunu kavrayabilir, zorluklarla karşılaştığında aşırı özdeşleşme ya da izolasyondan uzaklaşarak alternatif düşünceler üretebilir. Öz farkındalık ise kişinin kendini algılama biçimini etkileyerek öz şefkatin farkındalık bileşenini destekleyebilir.

Duygu düzenleme becerilerinin aile tarafından, çocuğun ebeveynin duygusal tepkilerini gözlemesi, çocuğun duygularına karşı ebeveyn tepkileri ve evin duygusal iklimi olmak üzere üçlü bir mekanizma ile desteklendiği ifade edilmektedir. Öz şefkatin de benzer bir mekanizma ile model olma, aile içi bağlanma örüntülerinden etkilendiği söylenebilir (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007; Neff & McGehee, 2010).

2.1.3.1. Öz Şefkat Gelişimini Etkileyen Faktörler

Öz şefkat aile, yaş, cinsiyet ve kültürden etkilenen bir beceridir. Bu bölümde bu değişkenlerin öz şefkat üzerindeki etkileri açıklanmaktadır.

2.1.3.1.1. Aile

Aile çocuğun ilk sosyal ve öğrenme ortamıdır. Aile bireylerinin sahip olduğu özellikler, tutum ve davranışlar çocukların gelişimleri üzerinde etkilidir. Çocukluktaki yetiştirilme tarzı bireyin yetişkinlikte kendini sevme davranışı ve değerleri üzerinde önemli rol oynamaktadır (Neff, 2003a). Buna bağlı olarak çocukluk yaşantılarının kişinin kendini algılaması, öz eleştiri ya da öz nezakete yatkın olması açısından etkili olduğu belirtilmektedir (Cassidy & Shaver, 2016; Music, 2016). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda demokratik ebeveyn tutumuna sahip ailelerin çocuklarının yetişkinlikteki öz şefkat düzeylerinin daha yüksek; koruyucu ve otoriter tutuma sahip ailelerin çocuklarınınkinin ise daha düşük olduğu görülmüştür (Yılmaz, 2009).

Ebeveynin çocuğa şefkat gösterebilmesi için bebeğin gelişimini, sıkıntı ve acı belirtilerini takip etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda şefkat birinin acı çekmesine duyarlı olma ve bunu hafifletmeye ya da önlemeye çalışma olarak tanımlanmaktadır. Hem şefkat hem de öz şefkat acıya dikkatini verme ve sonrasında eyleme geçmek için motivasyon bulmayı içermektedir (Gilbert, 2023). Şefkatli bir ebeveyn bebeğin psikososyal olgunlaşması için önemli bir kaynaktır (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969). Çocuğun bakım sırasında aldığı koruma, cesaretlendirme, destek, sıcaklık, sevgi, şefkat ve rehberlik çocuğun kendi kabul edilebilirliği ve sevilebilirliğini içselleştirmesini sosyal güven ve duygu düzenleme açısından gelişmesini sağlamaktadır (Cassidy & Shaver, 2016; Music, 2016). İyi bir bakım alamayan çocuklar tehdide karşı duyarlı ve çevresine güvensiz (Cassidy & Shaver, 2016;

Music, 2016), kendini eleştirmeye ve daha az şefkat göstermeye eğilimli olabilmektedir (Gilbert, 2022). Çocuk ve bakım veren arasındaki yakınlık arama ve sürdürme sistemlerinin gelişmesi çocuğun sıkıntılı olduğu anda ona rahatlık, destek ve rehberlik sunabilecek kişilere yönelmesini sağlar. Bu doğrultuda öz şefkat becerilerinin edinilmesi de kişinin kendisini güvende hissetmesini sağlamasında rol oynar. Kişi kendisi için güvenli bir sığınak haline gelir. Öz şefkat büyüme, travmalar, sıkıntılar ve ölüm gibi zorlu durumlarda zorlukları üstlenebilmektir. Şefkat ve öz şefkatin temel işlevleri zorluk anında cesaretlendirici ve destekleyici olma, sıkıntı anında ise sakinleştirici ve kapsayıcı olma yeteneği olarak tanımlanabilir (Gilbert, 2023).

İhmal ve istismarın olduğu ailelerde yetişen bireyler şefkat duygusunu yeterince deneyimlemedikleri için şefkat ve öz şefkati rahatsız edici olarak değerlendirebilmektedirler (Gilbert, 2014; Gilbert & Procter, 2006). Yapılan bir araştırmada çocuklukta duygusal ihmal ve istismarın öz şefkati orta düzeyde olumsuz yönde etkilediğini, fiziksel ve cinsel istismar ile fiziksel ihmalin ise öz şefkat ile düşük düzeyde olumsuz ilişkide olduğunu görülmüştür (Zhang, Li, Sun & Wei, 2023). Bir başka çalışmada ise babanın öz şefkat seviyesinin ebeveynlik stresi ve ebeveynlik özyeterliliği aracı rolüyle baba-çocuk bağlanmasını yordadığı belirlenmiştir (Mancini vd., 2023). Öz şefkatin artışı ebeveyn tükenmişliği ile ebeveyn ve çocukların zihinsel sağlıklarına ilişkin olumsuz bulguları azaltmaktadır (Kroshus vd., 2023). Çocukluk çağı travmasına sahip borderline kişilik bozukluğu olan yetişkinlerle yapılan çalışmada travma yaşantısı ile borderline belirtileri arasındaki pozitif korelasyonun öz şefkat aracılığıyla zayıflayabildiği ancak öz saygının bunu sağlamadığı belirtilmiştir (Pohl, Steuwe, Mainz, Driessen, & Beblo, 2021).

Bazı insanların öz şefkat geliştirmekte zorlandıkları ve buna dair çalışmalar sırasında kaçınma, korku ve keder tepkileri verdikleri belirlenmiştir (Gilbert, 2010). Öz şefkat korkusunun şefkat korkusu ile ilişkili olduğu ve iki durumun da kendine soğukluk, öz eleştiri, güvensiz bağlanma, kaygı, stres ve depresyonla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Gilbert, McEwan, Matos, & Rivis, 2011; Joeng vd., 2015). Erken dönem uyumsuz şemaların öz şefkat ile negatif ilişki içinde olduğu, uyumsuz şemalar ile psikolojik sıkıntılar arasındaki ilişkiye mindfulness ve öz şefkatin aracılık ettiği tespit edilmiştir (Thimm, 2017; Zeller vd., 2015). Olumsuz yaşantıların öz şefkat gelişimine ket vurduğu ve buna bağlı olarak yetişkinlikte psikolojik sıkıntıların artabildiği ifade edilmektedir (Soffer, Gilboa-Schechtman, & Shahar, 2008; Wu, Chi, Lin, & Du 2018).

Ebeveynlikte farkındalığın uygulanabilmesi ebeveynin kendi bağlanma stili ile de ilişkilidir. Ebeveynin bağlanma örüntüsü; duyarlılık, ebeveynlik tutumu, ebeveynlik stresi (Edelstein vd., 2004; Jones, Cassidy, & Shaver, 2015; Mikulincer & Shaver, 2005; Rholes, Simpson, Blakely, Lanigan, & Allen, 1997) ve dolayısıyla kabul ve şefkat düzeyleri (Moreira, Carona, Silva, Nunes, & Canavarro, 2016) üzerinde etkilidir. Ebeveynin çocuğu ile iletişim sürecinde farkındalık becerilerini kullanması hem kendine hem de çocuğa karşı şefkatli davranışlar sergilemesini, güvenli bağlanma örüntüsünün kurulmasını, hem güvenli bağlanma hem de model olma yoluyla çocukların da öz şefkati deneyimlemesini sağlayabilmektedir (Medeiros, Gouveia, Canavarro, & Moreira, 2016; Moreira, Gouveia, & Canavarro, 2018).

2.1.3.1.2. Yaş

Ergenlik döneminde ergen benmerkezciliği nedeniyle bireyler izlendiklerini düşünmektedirler. Bu durum yoğun öz eleştiri, aşırı özdeşleşme ve izolasyona neden olur. Bu nedenle ergenlik döneminde düşük öz şefkat gözlenmektedir. Akademik kaygılar, popüler olma isteği, beden imajına dair stres duyma, karşı cinsle ilişkilerde problemler öz şefkatin düşmesine neden olabilir (Neff, 2003a). Duygusal olgunluk ve zamanla ortak insanlık halini kavramanın etkisiyle öz şefkatin yaşla birlikte arttığı savunulmaktadır (Neff & Pommier, 2012). Ayrıca bir araştırma yaşlı insanların üniversite öğrencilerine göre daha yüksek öz şefkat seviyesine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Allen, Goldwasser, & Leary, 2012).

2.1.3.1.3. Cinsiyet

Araştırmalar, acı veren olaylar karşısında kadınların erkeklere göre kendilerini daha çok yargıladıklarını ve eleştirdiklerini, kendilerini yalnız hissetmeye daha meyilli olduklarını, daha fazla olumsuz tekrar eden düşünceye kapıldıklarını göstermektedir. Bu nedenlerle kadınların erkeklerden daha düşük öz şefkat seviyesine sahip olduklarını görülmüştür (Leadbeater, Kuperminc, Blatt, & Hertzog, 1999; Neff, 2003b; Nolen-Hoeksema, Larson, & Grayson, 1999). Ancak başka çalışmalarda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiş (Neff, Rude, & Kirkpatrick, 2007) ve örnekleme göre değişebilen sonuçlar gösterdiği ifade edilmiştir (Neff & Pommier, 2012).

2.1.3.1.4. Kültür

Toplulukçu kültürlerde ortak insanlık hali hissinin daha çok gözlemlenebilmesi ve kavranabilmesi nedeniyle öz şefkat düzeyinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Buna karşılık bireyselci kültürlerde kişi acı olaylar karşısında kendini izole etmeye daha yatkındır (Neff, 2003a, 2003b). Neff (2003b) araştırmasında Budizmi yaşayan ve yaşamayan gruplardan yaşayanların daha yüksek öz şefkate sahip olduğunu göstermiş ve bunu toplulukçu kültüre bağlamıştır.

2.1.3.2. Öz Şefkati Geliştirmenin Yolları

Germer (2009) çocuklukta öğrenilmemesi ya da yetişkinliğe doğru kullanımının azalması nedeniyle öz şefkat seviyesinin düşük olduğu durumlarda gelişmesinin mümkün olduğunu ve bunun fiziksel, zihinsel, duygusal, ilişkisel ve manevi olmak üzere beş yolu olduğunu ifade etmiştir.

2.1.3.2.1. Fiziksel Öz Şefkat

Tehlike anında vücut kendini korumak için kasları sertleştirir ve nefes kısalıp sığlaşır. Stres altında beliren bu halleri rahatlatmak için yapılan her şey fiziksel şefkat olarak değerlendirilmektedir. Kişinin fiziksel varlığını önemsemesi zihni rahatlatır. Nefesin ve kasların yumuşatılması için yapılacak olan uyumak, masaj, egzersiz, banyo, güneşlenme, tatile gitme, bir insan ya da hayvanı sevme vb. tüm etkinlikler fiziksel öz şefkatin kapsamına girmektedir (Germer, 2009). Çocuklarla ilgi ve beğenileri doğrultusunda zorlu durumlarda yapılacak güneşin batışını izleme, bisiklet sürme, su ve çamurla oynama, yüzme-banyo yapma, çocuk yogası, ağaca sarılma, bir hayvanı sevme, kendine sarılma, kendi saçını okşama gibi pek çok etkinlik fiziksel olarak öz şefkat becerisini destekleyecektir.

2.1.3.2.2. Zihinsel Öz Şefkat

Zihin olay ve düşüncelerle meşgulken geri çekilmek, düşüncelere direnmek yerine onların gelip gitmesine izin vermek, zihinsel öz şefkati sağlar. Düşüncelerin bir derede ya da bulutlarla akıp gittiğini hayal etmek, bazı kalıp kelime ya da düşünceler geliştirerek böyle anlarda zihni ve dikkati bu kalıplara odaklamak gibi yollar zihinsel öz şefkatin sağlanmasına

yardımcı olur (Germer, 2009). Çocuklarla zorlu durumlarda duygu/düşüncenin resmini yapmak ve sonra bu resmi kullanarak duygunun nehirde, bulutlarla, akıp gittiğini hayal etmelerini sağlamak, zor anlarda kullanmak için yatıştırıcı bir cümle belirlemek (geçecek, iyi olayım, güvende olayım gibi) ve zihinsel olarak o duygu/düşünceye takılı kalmak yerine anahtar kelimeye odaklanmalarını sağlamak zihinsel olarak öz şefkat becerisini destekleyecektir.

2.1.3.2.3. Duygusal Öz Şefkat

Acı veren duygularla savaşmak, mücadele etmek, onları yok etmek için uğraşmak yerine onları kabul etmek ve onlarla dost olmak, kendine empati, ilgi, özen, hoşgörü, merhamet göstermek duygusal öz şefkat halidir. Kişinin hoşlandığı yerlerde, etkinliklerle ya da insanlarla vakit geçirmesi; iş olarak gördüğü şeyler yerine hobi olarak değerlendirdiği eğlenceli etkinliklere zaman ayırması duygusal öz şefkat halinin oluşmasını destekleyicidir (Germer, 2009). Çocuklarla yapmaktan hoşlandığı, yaparken kendini rahat hissettiği ve yatıştığı eylemler (resim yapmak, yapboz yapmak, kuklalarla/legolarla oynamak müzik dinlemek, yoga yapmak, kitap okumak, deney yapmak, bir çiçeği incelemek vb.) hakkında sohbet etmek ve bunları belirlemek bu noktada önemlidir. Bu eylemleri evde yapılanlar ve dışarıda yapılanlar olarak ayırmak, evde yapılabilecekler için yine çocuklarla sohbet ederek evde vakit geçirmekten hoşlandığı alanı (balkon, kendi odası vb. olabilir) belirlemek ve bu etkinlikler için gerekli materyalleri bu alanda sağlayarak kendilerini destekleyecekleri bir alan oluşturmak uygun olabilir. Zorlu durumlarda yetişkinler çocukları destek almak için bu alana yönlendirebilir ve süreçte rehber olabilirler. Dışarıda yapmaktan hoşlandığı etkinlikler (park, piknik, oyun alanı vb.) ve ilişki kurmaktan hoşlandığı kişilerle (arkadaşı, kuzeni, öğretmeni, bir aile büyüğü vb.) bir araya gelmek için ise bu etkinliğe neden ihtiyaç duyduğunu ifade ederek bir yetişkinden bu alana ulaşmak/bu etkinliği yapmak için yardım istemesi üzerine çalışılabilir.

2.1.3.2.4. İlişkisel Öz Şefkat

İzole olmuşluk hissi öz şefkatin gelişmesi önünde bir engeldir. Bu nedenle farklı insanlarla nezaket ve sıcaklık içeren iletişim ve ilişkiler kuruyor olmak ilişkisel öz şefkatin oluşmasını sağlar (Germer, 2009). Çocuğun öncelikle zorlu durumda yardıma ihtiyacı olduğunu

güvendiği ve yanında rahat hissettiği biriyle paylaşması için pratikler yapmak, sonrasında ilişkisel yardımla ilgili arkadaşıyla sohbet etmek/ oyun oynamak, dedesiyle parka gitmek/ bisiklet sürmek gibi bir etkinliğe yönelmesi için rehberlik sağlamak çocuğun ilişkilerle öz şefkatini beslemesine imkân sağlayacaktır.

2.1.3.2.5. Manevi Öz Şefkat

Hayatın manevi yönü olan Tanrı, ruh, kutsal bağlantılar gibi değerlerle ilişkide olarak öz şefkatin gelişiminin desteklenmesidir. Kişi Tanrı'yı sevme, dünyanın varoluşunu takdir etme ile benliğini yontarak, bencilliği ve tüketim kültürünü kenara bırakıp değerlerine bağlılık göstererek, onlara uygun davranarak ve yaşayarak, ortak değerleri paylaştığı insanlarla bir arada olarak manevi öz şefkat geliştirebilir (Germer, 2009). Bu yol soyut olması itibariyle yetişkinler için daha uygulanabilir bir yol olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca öz şefkati geliştirmek üzere eğitim programları geliştirilmekte (Germer & Neff, 2020) ve içerikte düşünce ve farkındalık temelli teknikler kullanılmaktadır. Düşünce tabanlı stres azaltma programı (mindfulness based stress reduction program) (Kabat-Zinn, 2003) bu teknikleri kullanan programlardan en bilinenidir.

2.2. Erken Çocuklukta Sosyal Değer Kazanımı

Bu bölümde değer ve sosyal değerin tanımı, sosyal değer kazanımının kuramsal temelleri, erken çocuklukta değerler eğitimi ve sosyal değer kazanımının desteklenmesi başlıklarına yer verilerek erken çocuklukta sosyal değer kazanımı kavramı açıklanacaktır.

2.2.1. Değer ve Sosyal Değer Tanımı

Değer ekonomi, sosyoloji, işletme gibi çeşitli bilim dalları kapsamında tartışılan bir kavramdır. Değer, Latince değerli, güçlü anlamında gelen "valere" kökeninden türemiştir Davranışın ortaya çıkışına rehberlik eden, onun istenilirliğini, iyiliğini ya da kötülüğünü belirleyen inanç ve ilkeler olarak tanımlanmaktadır (Halstead & Taylor, 2000). Bireysel ya da toplumsal olarak tercih edilen bir davranış biçimi olarak da tanımlanmaktadır (Rokeach 1973). Schwartz (1996) ise yaşamın yol gösterici ilkeleri şeklinde betimlemektedir. Değerler evrensel olabildiği gibi toplumdan topluma ya da toplum içinde bireyde bireye değişim

gösterebilir. Değerler genellikle ahlaki, sosyal, kültürel, manevi gelişim kapsamında incelenmekte, karakter eğitimi, erdem eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi alanlarla ilişkilendirilmektedir (Halstead & Taylor, 2000).

Sosyal değerler Nelson (1974) tarafından (Naylor & Diem'den aktaran Atabey, 2014) toplumun doğasını şekillendiren ve toplumun büyük çoğunluğu tarafından kabul edilen değerler olarak tanımlanmaktadır. TDK (2025) tarafından *"Toplumun fertlerini birbirine yaklaştıran, bir arada tutan, toplumun devamını sağlayan temel yargılar, değerler."* şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyin toplum içinde varlığını sosyal olarak sürdürebilmesi için uyması gereken değerlerdir. Yararlı, önemli, iyi, istendik olanı belirlediğinden kişilerin davranışlarını ve böylece sosyal hayatlarını etkiler. Kişi, olay ve ilişkilerin yargılanmasında başvurulan araçlardır. Sosyal baskı, kontrol ve dayanışma aracı olarak çalışmaktadırlar (Fichter'den aktaran Atabey, 2014). Sevgi, hoşgörü, saygı, sorumluluk, işbirliği, şefkat, nezaket, barış, dürüstlük, alçakgönüllülük gibi pek çok değerin çocukluktan itibaren kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Tillman, 2000). Uygun sosyal davranışların gelişimi için değerler eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

2.2.2. Sosyal Değer Kazanımının Kuramsal Temelleri

Bu kısımda Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramları açıklanmaktadır.

2.2.2.1. Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Ahlaki gelişimin bilişsel gelişim ile ilişkili olduğunu savunan Piaget (1932), ahlaki gelişimin de bilişsel gelişime benzer şekilde hiyerarşik bir şekilde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Davranışların altındaki niyetin önemli olduğunun yaşla kavranmaya başlandığını vurgulamakta ve ahlaki gelişimi ahlaksal gerçeklik evresi (dışa bağlı dönem) ve karşılıklılık/ özerk ahlaksal gelişim evresi (özerk dönem) olmak üzere iki döneme ayırmaktadır.

2.2.2.1.1. Ahlaksal Gerçeklik Evresi

2-7 yaşı kapsayan bu evrede çocuklar kuralların değişmez, uyulması zorunlu olduğunu düşünürler. Kuralları anlamakta zorlanırlar, uymaya çalışırlar ancak uyduklarını düşünseler de yetersiz davranış gösterebilirler. Doğru ve yanlışın tek olduğunu ve herkesin de kendileri

gibi düşündüğünü düşünürler. Davranışları doğru ya da yanlış olarak sınıflarken sonucun büyüklüğüne göre karar verirler. Kazayla 10 nesnenin kırılmasını bilerek 1 nesnenin kırılmasından daha kötü olarak değerlendirirler. Niyeti değerlendiremez, gözlemlenebilir sonuca odaklanırlar (Gander & Gardner'den aktaran Bencik Kangal, 2017; Piaget, 1932). Adalet ve kuralların insan dışı, kontrol edilemeyen ve dünyanın değiştirilemez özellikleri olarak değerlendirildiği bir dönemdir. Kazayla kırılan 12 nesne kasten kırılan 1 taneden daha kötü olarak değerlendirilir. Oyunların kurallarındaki değişime açık değillerdir. Bir kurala uyulmazsa cezanın derhal geleceğine, yani içkin adalete inanırlar. Bu nedenle birinin başına kötü bir olay geldiğinde daha önce kurallara uyum sağlamadığı çıkarımını yaparlar (Piaget, 1932; Santrock, 2019).

2.2.2.1.2. Karşılıklılık/Özerk Ahlaksal Gelişim Evresi

Sekiz yaştan sonra somut işlemler dönemine geçiş ile gelişen ve otonom dönem olarak adlandırılan bu dönemde çocuklar kendi yasalarına uymaya başlarlar. Bakış açısı geliştirerek doğru ve yanlışın duruma göre değişebileceğini anlamaya başlarlar. Durumsal ve kişisel etkenleri de değerlendirmeye alarak, davranışın altındaki niyete göre kararlarını verirler. Kuralların sosyal anlaşma ile oluşturulduğunu, benzer şekilde değiştirilebileceğini algılarlar (Gander & Gardner'den aktaran Bencik Kangal, 2017). Kuralların insanlar tarafından belirlendiği ve eylem hakkında yargıya varırken kişinin niyetinin önemli olduğuna dair anlayış gelişir. Bu dönemde çocuklar ceza verilmesi için kişinin yaptığı hata, kural ihlalini gören bir tanığa ihtiyaç duyulduğunu ve cezanın kaçınılmaz olmadığını anlarlar. Bu anlayışın akranlarla ilişkiler sırasında geliştiği ifade edilmektedir. Ayrıca otoriter ebeveynler kural koyma sürecine çocukları dahil etmediklerinden bu anlayışın gelişmesini zorlaştıran bir etken olarak değerlendirilmektedir (Santrock, 2019).

2.2.2.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Kohlberg ahlakı bilişsel bir yetenek olarak değerlendirmekte ve belirli dönemler içinde geliştiğini ifade etmektedir. Bu dönemler, gelenek öncesi, gelenek ve gelenek sonrası düzey olmak üzere üç düzeyde ve her düzey için iki alt evrede açıklamaktadır (Kohlberg, 1981).

2.2.2.2.1. Gelenek Öncesi Düzey

Bu dönemde kişi kültürel kurallara ve bunların iyi-kötü etiketlerine duyarlı olmasına rağmen fiziksel ya da hazcı sonuçlara ya da kuralları koyanların gücüne göre kurallara uyup uymayacağına karar verir. *Birinci evre ceza ve itaat yönelimi evresidir*. Bu evrede eylemin insani anlamı yerine fiziksel sonucu önemsenir. Cezadan kaçınma ve otoriteye itaat davranışları şekillendirir. Ceza almamak için kurallara uyulur. *İkinci evre araçsal görelilik evresidir*. Bu evrede pragmatik şekilde kişinin kendisinin ya da başkalarının ihtiyaçlarını karşılayacak seçimler yapılır. Adalet, eşitlik gibi değerler karşılıklı olduğunda işe koşulur. Ödül ya da iyiliklerin karşılığını almak için kurallara uyulur (Kohlberg, 1981).

2.2.2.2.2. Geleneksel Düzey

Bu dönemde içinde bulunulan aile, grup, toplumun değerlerini sürdürmek, gruba bağlılık ve grupla özdeşleşme önemsenir. *Üçüncü evre kişiler arası uyum evresidir.* Bu evrede kişi başkalarının onayladığı, onları memnun eden ya da onlara yardım eden davranışları tercih eder. İnsanın niyeti ilk kez önem kazanır ve iyi olması onaylanır. Başkalarından onay alamama gibi durumlardan kaçınmak için kurallara uyulur. *Dördüncü evre sosyal sistemi sürdürme evresidir.* Bu evrede kişi toplumsal kuralların uygulanmasını, otoriteye saygıyı ve toplumsal düzenin sürdürülmesine yönelik davranışlar sergiler. Otorite tarafından kınanmamak ve suçluluk hissetmemek için kurallara uyulur (Kohlberg, 1981).

2.2.2.2.3. Gelenek Sonrası Düzey

Bu dönemde kişi gruba uyumun yanı sıra kişi kendi ahlaki ve etik ilkelerini oluşturma çabası içindedir. *Beşinci evre toplumsal sözleşme evresidir.* Bu evrede kural ve yasalar önemsenir ancak aynı zamanda gruba ait bireyler tarafından eleştirilir. Toplum refahı için tarafsız değerlendirmelere saygıyı sürdürmek için kurallara uyulur. *Altıncı evre evrensel ahlak ilkeleri evresidir*. Bu evrede evrensel ahlak ilkeleri önemsenir. Kişi adalet, eşitlik gibi evrensel ilkelere bağlı olarak kendi vicdanı ile kendi ilkelerini oluşturur. Kendini kınamaktan kaçınmak için kurallara uyulur (Kohlberg, 1981).

Bu düzey ve evreler gelişirken bir sıra izlemekte fakat gelişim bir evrede durabilmekte, yani tüm bireyler son evreye ulaşamayabilmektedir. Birinci ve ikinci evreler küçük çocukların özellikleri olarak değerlendirilir (Kohlberg, 1981).

Çocuklar yaşadıkları topluluğun sosyal kurallarını toplumla sosyalleşerek kazanmaktadırlar. Bu bağlamda aile ve akranlar sosyalleşmenin sağlandığı iki ana bileşendir. Ahlaki ve sosyal kuralları ebeveyn ve öğretmen gibi yetişkinler ve akranları ile sosyalleşirken öğrenilir. Çocuklar değerlerle ilgili anlayışlarını çeşitli ilişkilerin içindeki deneyimleri ile öğrenirler. (Smetana, 1999). Ev ve okul ortamı ilişkiler aracılığıyla sosyal anlayışın gelişmesi açısından çocuklar için önemli ortamlar olarak değerlendirilebilir. Her iki ortam da çocuğun sosyal anlayışını yapılandıracak fırsatları sunması açısından düzenlenmelidir.

Ayrıca Thompson'a göre (aktaran Santrock, 2019) çocukların ahlaki çıraklar olarak neyin ahlaki olup neyin olmadığını ebeveynleri ile ilişkilerinde anlamaya çalışırlar. İlişkinin kalitesi, disiplin, proaktif strateji ve stratejiler yoluyla doğru davranışa yönlendirecek değerler çocuklara aktarılır. Yanlış davranış ortaya çıkmadan önce küçük çocuklarda dikkat dağıtma ve alternatife yönlendirme, büyük çocuklarda ise değerler hakkında konuşma proaktif davranış olarak açıklanmaktadır. Bir geçmiş ya da o andaki bir örnek olay bağlamında ya da bundan bağımsız olarak yapılan sohbetler de çocuğun değerleri kazanmasında etkilidir. Ebeveynle olan ilişki çocuk için herhangi bir karşılıklı ilişkide üstlenilecek sorumluluklar hakkında ilk fikir verecek olgudur. Araştırmalar disipline etme davranışının azalmasının çocuğun içselleştirme ve öz düzenleme davranışlarının artışı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Kochanska, Aksan, Prisco, & Adams, 2008).

2.2.3. Erken Çocuklukta Değerler Eğitimi ve Sosyal Değer Kazanımının Desteklenmesi

Değerler eğitimi çocukların ve gençlerin pozitif değerlere odaklı kendi potansiyellerine göre ilerleyecekleri bir süreçtir (UNESCO, 2025). Değerler eğitimi; ahlak eğitimi, etik eğitimi, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, kamu eğitimi gibi isimlerle anılmakta ancak benzer amaçlara hizmet etmektedir (Lovat, 2009; Veugelers, & Vedder, 2003). Duyuşsal alana ait öğrenmeler için bir çatı niteliği taşıyan değerler eğitimi, manevi, ahlaki, kişisel ve sosyal, sosyal ve kültürel, çok kültürlü, ayrımcılık karşıtı, vatandaşlık, çevre, sağlık, etik, dini eğitim gibi içerikleri kapsayan şemsiye bir terimdir (Slater, 2002). Değerler, sosyal bilgiler eğitimi alanında vatandaşlık eğitimine bağlı olarak da eğitim süreçlerinde yer alması vurgulanan bir temadır. Güç, otorite ve yönetim teması altında siyaset bilimi, tarih ve vatandaşlık disiplinlerine bağlı olarak adalet, haklar ve sorumluluklarla ilgili temellerin atılması amaçlanır (NCSS, 2010). İnsan Hakları Sözleşmesi'nden de temel alan, eşitlik ve demokrasi

ile uyumlu evrensel değerlerin çocuklara aktarımı önemli görülmektedir (Hayes'ten aktaran Seefeldt, Castle, & Falconer, 2015).

Değer kazanımı kültürel bir süreç olduğundan farklı kültürlerde farklı değerler önceliklendirilebilmektedir. Örneğin daha bireyselci kültürler özerkliği değer olarak öne çıkarırken toplulukçu kültürler iş birliği ve paylaşımı vurgulayabilmektedir (Hofstede, 1984; Triandis, 1995). Buna ek olarak değerlerin aktarım yolları da kültürden etkilenmektedir. Bazı kültürlerde hikâyeler, anlatılar, atasözleri gibi sözlü gelenek ile değerler nesilden nesile aktarılırken bazı kültürlerde okul ortamında formal şekilde süreç planlanır (Halstead & Taylor, 2000).

Erken çocukluk dönemi eğitimi akademik gelişimin yanında sosyal gelişimi de destekleyerek toplumsal değerler ve sosyal becerileri kazandırmayı da hedeflemektedir (Greenberg vd., 2003). Eğitim sürecinde sosyal değerlerin yer alması çocukların çevrelerine sevgi ve saygı ile yaklaşmaları, çevreleri ile iş birliği içinde olmaları, yaşam için gerekli sorumlulukları almaları ve nezaket kurallarına uymaları konusunda çocukları destekler (Atabey & Ömeroğlu, 2016). Değer kazanımında da pek çok beceride olduğu gibi okul aile iş birliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuğun sosyal ortamının kabul ettiği değerlere uygun davranışları çevresindeki bireyler tarafından pekiştirildiğinde çocuğun davranışı kalıcı olarak öğrenmesi mümkün hale gelmektedir (Seefeldt vd., 2015). Bu süreçte maddi pekiştireçlerin yanında onay, takdir, kabul gibi manevi pekiştireçler de önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca uygun rol modele sahip çocuklar daha fazla prososyal davranışa sahip olmaktadırlar (Bandura, 1977; Grusec, 1988). Çocuklar kendi yakınındaki insanların değerlerini ve tutumlarını benimsemeye ve model almaya yatkındırlar (Bandura 1977). Bu nedenle ebeveyn, öğretmen ve akranlar çocuğun değerleri kazanmasında önemli rol modellerdir.

Değerler eğitimi sürecinde grup tartışmalarına yer verilen çember zamanı, akran eğitimi, problem çözme etkinlikleri, kurallı oyunlar, simülasyonlar, rol oynama, drama, proje çalışmaları, işbirlikçi öğrenme, çocuk merkezli etkinlikler ve tema günleri gibi yöntemlerin kullanışlı yöntemler olduğu ifade edilmektedir. Açık programın yanı sıra örtük programın etkileri de önemsenmeli ve örtük program da değerleri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir (Edwards, 1996; Halstead, 1996). Çocuk kitaplarının (Akyol, 2021; Karatay, 2011) ve müzik eğitiminin (Öztürk & Can, 2020) değerler eğitiminde etkili yollar olduğu araştırmalarla desteklenmiştir.

Davranışçı yaklaşım davranış ve tutumların pekiştirildiğinde öğrenildiğini savunmaktadır (Skinner, 1974). Çocuğun sosyal ortamının kabul ettiği değerlere uygun davranışları çevresindeki bireyler tarafından pekiştirildiğinde çocuğun davranışı kalıcı olarak öğrenmesi mümkün hale gelmektedir (Seefeldt vd., 2015). Bu süreçte maddi pekiştireçlerin yanında onay, takdir, kabul gibi manevi pekiştireçler de önemli bir işleve sahiptir.

Buna karşılık paylaşma, yardımlaşma gibi prososyal davranışların pekiştirilmek üzere kendiliğinden ortaya çıkma sıklığı çok düşük olduğundan ahlaki ve uygun davranışların taklit ederek, model olma desteğiyle ortaya çıktığı savunulmaktadır. Uygun rol modele sahip çocuklar daha fazla prososyal davranışa sahip olmaktadırlar (Bandura, 1977; Grusec, 1988). Çocuklar kendi yakınındaki insanların değerlerini ve tutumlarını benimsemeye ve model almaya yatkındırlar (Bandura 1977). Bu nedenle ebeveyn, öğretmen ve akranlar çocuğun değerleri kazanmasında önemli rol modellerdir.

Çocuklar kendisine sıcaklık ve duyarlılık gösteren bireylerin davranışlarını taklit etme konusunda daha isteklidirler (Yarrow, Scott, & Waxler, 1973). Çocuklar yakınlık gördükleri kişiye karşı daha dikkatli ve alıcıdırlar. Ayrıca modelin yetkin ve güçlü olması çocuğun ona hayranlık duymasını sağlayacağından davranışlarının model alınma oranını da artırmaktadır (Bandura, 1977). Model olan kişinin tutarlı söylem ve davranışları da davranışın taklit edilme ihtimalini artırmaktadır (Mischel & Liebert, 1966). Çocuğun rol modellerinin çocuğa sıcaklık ve yakınlık sunmaları ve davranışlarının söylemleri ile tutarlı olması sosyal değerlerin kazanımı açısından önem arz etmektedir.

Pozitif disiplin ile kurulan ebeveyn-çocuk yakınlığı çocuğun ebeveynin taleplerini önemsemesini ve yönlendirmelerine uyumunu kolaylaştırır (Berk, 2020). Ebeveynlerinden yakınlık ve duyarlılık gören çocukların yanlış davranışlar sonucunda daha çok suçluluk hissettikleri; ebeveynlerinin tehdit, emir ve zorlama davranışlarına maruz kalan çocukların yanlış davranışları sonucunda daha az suçluluk hissettikleri ve kuralları ihlal etmeye meyilli oldukları ifade edilmektedir (Kochanska, Gross, Lin, & Nichols, 2002; Kochanska vd., 2008).

Ayrıca etkileşim ve öğrenme de değerlerin kazanılmasında etkilidir. Piaget ahlaki değerlerin bilişsel gelişim ve başkalarıyla etkileşim aracılığıyla öğrenildiğini ifade etmektedir. Benmerkezci düşünme bakış açısı almayı zorlaştırdığından ahlaki gelişim için gerekli düşünme sistemine ulaşmak için bilişsel olgunluğa ihtiyaç vardır. Sosyal deneyimler, karşılıklı ilişkiler başkalarının duygu ve düşünceleri hakkında fikir sahibi olma, zamanla

bunları tahmin etme, nedenlerini fark etme ile benmerkezci düşünme azalarak bakış açısı alma becerisi gelişir ve eylemi niyete göre değerlendirme sağlanır. Çocuklar değerleri sosyal ilişkiler içinde aktif katılımla deneyimler, inceler, keşfeder, tartışır ve kendi değer sistemlerini oluştururlar (Seefeldt vd., 2015).

Hikâyeler başkalarının duygu ve düşüncelerini fark etme açısından temsili deneyimler sunduğundan hikâye içeren kitap, video gibi materyaller hem bilişsel süreçleri desteklemek hem de rol model sunmak amacıyla değerler eğitiminde kullanılabilir. Kitap, fotoğraf, video, uygulama, bilgisayar yazılımı vb. araçlar da model alınabildiğinden materyal seçimlerine özen gösterilmelidir. Kural belirlemede ortak katılım, her bireyin saygınlığı, konuşma özgürlüğü, topluma katılım ve başkalarına karşı sorumluluk, toplumda lideri kabul etme ve iş birliği gibi değerleri içeren materyaller kullanılmalıdır (Seefeldt vd., 2015). Hikâye içeriğindeki olay, ikilem ve değerler çocuklarla tartışılıp irdelenmeli, çocukların öneri ve çözümler geliştirmeleri, doğru yanlış ayrımına dair çeşitli bakış açıları ile değerlendirmeler yapmaları desteklenmelidir (NCHS'den aktaran Seefeldt vd., 2015).

2.3. Öz Şefkat ve Sosyal Değer İlişkisi

Pek çok beceri için olduğu gibi öz şefkat ve sosyal değerlerin kazanımı için de erken çocukluk kritik bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan sosyal değerler, olumlu sosyal davranışların gelişmesi için gerekli alt yapıyı hazırlamaktadır. Sevgi, hoşgörü, saygı, sorumluluk, iş birliği gibi değerler çocukların sosyal ilişkilerinde yardımlaşma ve paylaşma gibi prososyal davranışların ortaya çıkışını desteklemektedir.

Literatürde öz şefkat ile prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Öz şefkat doğrudan prososyal davranışlar ile ilişki göstermekle beraber (Widyastuti & Savitri, 2023) uyumluluk (Empati, yardımseverlik, işbirliği gibi özellikleri içerir.) aracılığıyla da prososyal davranışları desteklemektedir (Puspasari & Nabila, 2019; Xu, Li, Liu, & Wang, 2024). Ayrıca öz şefkat ile prososyal davranış arasındaki ilişkiye empatinin aracılık ettiği (Munawar, Farid, Iqbal, & Gul, 2023), öz şefkatin minnettarlık aracılığıyla çevrim içi prososyal davranışlarla ilişkili olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Zeng vd., 2022). Ek olarak öz şefkat ile bireysel öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye de prososyal davranışlar aracılık etmekte, kişiler öz şefkat ile prososyal davranışlara yönelerek kendi iyi oluşlarına da hizmet etmektedir (Zeng vd., 2022).

Öz şefkatin kişinin kendine empati ve şefkat duymasını içeren pratikler yoluyla başkalarına yönelik empati ve şefkati de harekete geçirdiği savunulmaktadır. Yapılan bir araştırma öz şefkatin merhametle pozitif ilişkili olduğunu ve öz şefkatin merhametin %20 varyansını açıkladığını göstermiştir (Aydın, 2023). Öz şefkatin ortak insanlık hali bileşeninin tüm insanların zorluklar yaşadığına dair farkındalığı içerdiği için (Neff & Seppälä, 2016) sosyal bağlılığı teşvik ederek başkalarına şefkat göstermeyi sağladığı ifade edilmektedir (Barnard & Curry 2011; Neff, 2003b). Diğer insanlara duyulan bağlılık ve şefkat bireyleri ahlaki olmayan davranışlardan alıkoymakta ve sosyal değerlere uygun davranışlara yöneltmektedir (Yang vd., 2020). Öz şefkat ve farkındalık etik olmayan davranışlar sergileme, yapılan etik ihlali tekrarlama, kişinin kendi etik ihlallerini hoş görmesi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Breines & Chen, 2012; Ruedy & Schweitzer, 2010). Bu doğrultuda çocuklarla yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmakla beraber bilimsel olarak öz şefkatin empati ve şefkat aracılığıyla sosyal değerler ve olumlu sosyal davranışlarla ilişkisi olduğu yorumu yapılabilir.

2.3 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda öz şefkat ve sosyal değer kazanımı kavramlarına ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan çalışmalar öz şefkat ve sosyal değer kazanımı ile ilgili olan araştırmalar olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

2.3.1.1. Öz Şefkat ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çollak (2018) 5-6 yaş aralığında 20 çocuk ile yürüttüğü araştırmasında 8 hafta boyunca uygulanan Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Programı'nın etkisini test etmiştir. Program sonunda çocukların dikkat, sakinlik, öz denetim, kendini kabul ve sevme, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerinin arttığı gözlenmiştir.

Yıldızhan (2019) Mindfulness Temelli Öfke Yönetim Programının mindfulness ve öfke yönetimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında 9-10 yaş aralığında 21 deney ve 21 kontrol grubunda olmak üzere 42 çocukla çalışmıştır. 8 oturumdan oluşan programın öfke yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Devrim Kahraman (2020) araştırmasında çocukların mindfulness temelli öz- yeterlik, öz-şefkat ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için 10-13 yaş aralığındaki 266 çocuk ile çalışmıştır. Yapılan analizler çocukların mindfulness temelli öz- yeterlik ve öz-şefkat seviyelerinde artış oldukça mutluluk düzeylerinin de arttığını göstermiştir.

Küçükgüzel (2021) 9-11 yaş aralığındaki 40 çocukla yürüttüğü çalışmasında öz şefkat, benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, bilinçli farkındalık ve algılanan kekemelik şiddeti arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda negatif öz şefkat puanları yüksek olan bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu ve mükemmeliyetçiliğin başkalarına yönelik algılanan kekemelik şiddeti ile olumsuz yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Akbıyık (2022) deneysel çalışmasında mindfulnessın çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini araştırmak amacıyla 5-6 yaş aralığında 18 çocukla altı hafta ve haftada iki gün olmak üzere mindfulness programını uygulamıştır. Programın çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür.

Atak (2022) çocuk evlerinde yapmış olduğu çalışmasının ilk kısmında 13-18 yaş aralığında 37 erkek ve 50 kız çalışmış ve bilinçli farkındalık, yaşam doyumu, algılanan stres ve öznel mutluluk seviyelerini bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Analizler sonucunda kız çocukların bilinçli farkındalık, yaşam doyumu ve öznel mutluluk seviyelerinin erkek çocuklara göre daha düşük ve algılanan stres düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaşla birlikte öznel mutluluğun azalıp algılanan stresin arttığı görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında 21 kız çocuğa 8 oturumdan oluşan bilinçli farkındalık temelli grup çalışmaları uygulanmıştır. Uygulama sonucunda çocukların bilinçli farkındalıklarının arttığı, yaşam doyumu, algılanan stres ve öznel mutluluk seviyelerinin değişmediği tespit edilmiştir.

Aydın ve Özbey (2022) bilinçli farkındalık temelli eğitim programının çocukların yönetici işlev düzeyleri üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada 60-72 aylık 35 çocukla çalışmışlardır. Sekiz hafta ve haftada üç gün uygulanan programın ardından deney grubunda

yer alan çocukların yönetici işlev düzeylerinin kontrol grubundan yüksek olduğu ve etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir

Erten (2022) farkındalık uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış gelişimlerine etkisini belirlemeyi hedeflediği karma desende çalışmasında 5-6 yaş grubundan 13'ü deney grubu, 17'si ise kontrol grubunda yer alan 30 çocuk ile çalışmıştır. Yapılan farkındalık uygulamalarının çocukların olumsuz davranışlarını önleme ve olumlu davranışlar geliştirme açısından olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Göktaş (2022) Öz Şefkat Eğitim Programı'nın 4-5 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisini değerlendirmeyi amaçlayan araştırmasında 60 (30 deney, 30 kontrol) çocukla çalışmıştır. 9 haftalık eğitim programının olumlu duygu ve dikkat/dürtü kontrol alt boyutları ile öz düzenleme toplam puanı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Karadoğan (2022) çalışmasında bilinçli farkında ebeveynliğin çocukların bilinçli farkındalıkları ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. 8-11 yaş aralığında 78 çocuk ve anneleri ile yapılan araştırmada bilinçli farkındalık, duygu anlama ve duygu ketleme becerileri ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Annenin bilinçli farkındalığı ise duygu tanıma ve düzenleme becerileriyle pozitif ilişki göstermiştir. Çocuğun duygu anlama ve ketleme becerilerinin çocuğun bilinçli farkındalığını yordadığı, annenin eğitim düzeyinin çocuğun duygu tanıma ve düzenleme becerilerini yordadığı ve bilinçli farkında ebeveynliğin çocuğun duygu düzenleme becerisini yordadığı görülmüştür.

Yetgin (2022) 10-12 yaş aralığındaki 289 çocuk ve anneleri ile yürüttüğü çalışmasında bağlanma ve öz şefkatin ebeveyn kapsayıcılık işlevi ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda anne kapsayıcı işlevinin çocukların güvenli bağlanması ile negatif, çocukların öz şefkatleri ile pozitif ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Yurdakul (2022) 60-72 ay aralığında 8 çocuk ile yürüttüğü deneysel çalışmasında mindfulness temelli okul uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda 8 haftalık uygulamaların dikkat ve çalışma belleği üzerinde etkili olduğu, engelleyici kontrol açısından anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür.

Atalar (2023) çalışmasında korunmaya muhtaç çocukların bağlanma stilleri, öz şefkat ve yaşam doyumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 8-14 yaş aralığında

121 çocukla yapılan araştırma sonucunda güvenli bağlanma ile yaşam doyumu arasında pozitif ilişki bulunurken yaşam doyumu ile kaçıngan bağlanma, kaygılı bağlanma ve öz şefkat arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Aydın (2023) özel gereksinimli bireylerin ebeveynleriyle yürüttüğü çalışmada öz şefkat ve merhamet ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. 347 ebeveynle yapılan araştırma sonuçları öz şefkat düzeyi arttıkça merhametin de arttığını, öz şefkatin merhamet düzeyi varyansının %20'sini açıkladığını ortaya koymuştur.

Aydın ve Özbey (2023) araştırmalarında 60-72 aylık 35 çocukla çalışarak Farkadanlık Eğitim Programının çocukların duygusal zekaları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Sekiz hafta boyunca haftada üç gün uygulanan programın sonunda deney grubundaki çocukların duygusal zeka düzeylerinin kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir.

Dursun (2023) özel yetenekli çocukların öz şefkat ve mindfulness temelli öz yeterlilik düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 9-13 yaş aralığında 201 özel yetenekli çocuk ile çalışmıştır. Yapılan analizler öz şefkat ve mindfulness temelli öz yeterlilik arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki, anne baba tutumunun kabul ve ilgi alt boyutu ile öz şefkat ve mindfulness temelli öz yeterlilik arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anne baba tutumunun çocukların öz şefkatini %8,1 bilinçli farkındalık temelli öz yeterlilik düzeyini ise %16,7 oranında etkilediği görülmüştür.

Kuş (2023) araştırmasında kanser tedavisi gören çocukların refakatçi annelerinin psikolojik dayanıklılıklarını algılanan sosyal destek ve öz şefkat bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda çocuğu 0-15 yaş aralığında olan kanser tedavisi gören 40 anne ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçları algılanan sosyal destek ve öz şefkatin psikolojik dayanıklılıkla pozitif ilişkide olduğunu, algılanan sosyal destek ve öz şefkat arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, psikolojik dayanıklılığın algılanan sosyal destek ve öz şefkat tarafından yordandığını göstermiştir.

Sayın (2023) araştırmasında özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 8-12 yaş çocuklarda çocukların öz şefkat becerileri ile annelerin bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. 51 özgül öğrenme güçlüğü olmayan ve 49 özgül öğrenme güçlüğü olan çocuk ve anneleri ile çalışmıştır. Sonuçlar özgül öğrenme güçlüğü olan

çocukların annelerinin kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, bakış açısına yerleştirme, yıkım, diğerlerini suçlama ile çocuklarının öz şefkat ölçeğinin olumsuz alt boyutundan aldıkları puanların özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve annelerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca annelerin pozitif yeniden gözden geçirme puanları ve çocukların öz şefkat ölçeğinin olumlu alt boyutundan aldıkları puanların da özgül öğrenme güçlüğü olmayan grupta daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkkent (2023) yürüttüğü karma araştırmada Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla 60-72 aylık 52 çocukla çalışmış, deney grubuna sekiz hafta ve haftada iki gün boyunca eğitim programını uygulamıştır. Çalışma sonucunda programın öz düzenleme becerisi üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiş, araştırmanın nicel bulguları nitel bulgular ile desteklenmiştir.

Yalçıntaş (2023) ebeveyn öz şefkati ile erken çocuklukta duygu düzenleme arasındaki ilişkide ortak ebeveynliğin rolünü incelemeyi amaçladığı araştırmasında 29-118 ay aralığında çocuğa sahip 361 anne ve 361 baba ile çalışmıştır. Öz şefkat ile çocuğun duygu düzenlemesi arasında ilişki olduğu, her iki ebeveynin de öz şefkatinin karşılıklı bildirilen ebeveynlik ilişkisi ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Babaların iş birliğinin anne öz şefkati ve babanın bildirdiği çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkiye ve babanın öz şefkati ile babanın bildirdiği çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirlenmiştir. Annenin çatışmasının ise anne öz şefkati ve babanın bildirdiği çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkiye ve babanın öz şefkati ile annenin bildirdiği çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür.

Ayvalı (2024) özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin algılanan stres ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide aile yılmazlığı ve öz şefkatin aracı rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda özel gereksinimli çocuğu olan 21-59 yaş aralığında 447 ebeveyn ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçları özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinde algılanan stres ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye aile yılmazlığı ve öz şefkatin aracılık ettiğini, artan aile yılmazlığı ve öz şefkatin algılanan stresin psikolojik iyi oluş üzerinde yarattığı olumsuz etkiyi azalttığını göstermiştir.

Özcan (2024) 48-72 ay aralığındaki çocuklarla yürüttüğü çalışmasında Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'nın okul olgunluğuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın

1. deney grubunda 23, 2. deney grubunda 26, kontrol grubunda ise 22 çocuk yer almıştır. 1. deney grubuna araştırmacı, 2. deney grubuna ise öğretmen tarafından sekiz hafta ve haftada üç gün olacak şekilde program uygulanmıştır. Uygulama sonunda okul olgunluğu formunun ebeveyn ve çocuk formları sonuçlarının deney grupları lehine anlamlı fark gösterdiği ve etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Toklucu (2024) 15-18 yaş aralığında 300 katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmasında çocukluk çağı travmaları ile kendine zarar verme davranışları arasındaki ilişkide duygu ifade etme, öz-şefkat ve merhametin aracılık rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları duygu ifade etme, öz şefkat ve merhamet değişkenlerinin çocukluk çağı travmaları ile kendine zarar verme davranışları arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya koymuştur.

Gülay Ogelman, Göktaş ve Kahveci (2025) tarafından yapılan araştırmada annelerin öz şefkat düzeylerinin çocukların yalnızlık düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin belirlenmesi amacıyla Güneydoğu Anadolu Bölgesinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 196 çocuk ve aileleri ile çalışılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Öz Şefkat Ölçeği ve Yalnızlık ölçeği ile toplanan verilerin analizi sonucunda annelerin öz nezaket ve paylaşım farkındalıkları ile çocukların yalnızlıkları arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki; öz eleştiri, izolasyon ve aşırı özdeşleşme durumları ile çocukların yalnızlıkları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.3.1.2. Sosyal Değer Kazanımı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Atabey ve Ömeroğlu (2016) sosyal değerler eğitimi programının etkisini incelemeyi amaçladıkları yarı deneysel araştırmalarında, 40 anasınıfı çocuğu (20 deney, 20 kontrol) ile çalışmışlardır. Analizler sonucunda resimli çocuk kitaplarını temel alan ve 29 oturumdan oluşan programın çocuklara sosyal değerleri kazandırmada etkili bir araç olduğu belirlenmiştir.

Karoğlu, Çalışandemir ve Ünüvar (2017) Bayburt'ta 36-72 ay aralığında 121 çocuk ile yürüttükleri çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının değerlerini bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Yaş ve cinsiyetin değerler üzerinde etkili değişkenler olduğu belirlenmiştir. Büyük yaş grubunun öğretmen formunun tüm alt boyutları (sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, arkadaşlık, paylaşım) ve toplam puanına ek olarak ebeveyn formunun da paylaşım alt boyutundan küçük yaş gruplarına göre yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Hem ebeveyn

formunun hem de öğretmen formunun sorumluluk ve paylaşım alt boyutlarından alınan puanlarının kız çocukları lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca annenin eğitim ve çalışma durumlarının çocukların değerlerini etkilemediği tespit edilmiştir.

Kiranlı Güngör ve Bostan Güzel'in (2017) sorumluluk değerinin edindirilmesine yönelik bir içerik oluşturma amacıyla yürüttükleri araştırmanın çalışma grubu 26 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklara sorumluluk değerinin kazandırılması amacıyla çeşitli etkinlikler uygulanmış, sonuçlar nitel değerlendirme araçları (çocukların çizimleri, yorumları, sınıf içi tartışmalar, hikâye anlatımı sonrası yorumlar) ile değerlendirilmiştir. Analizler uygulamanın çocukların sorumluluk değerini kazanması üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Ulu ve Erdentuğ (2018) Kıbrıs'ta ebeveynlik tarzı ile çocukların sosyal değer kazanımları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yaptıkları araştırmada 5 yaş çocuğu olan 51 anne ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların okul öncesi dönemde en yüksek sorumluluk değerini en düşük ise işbirliği değerini kazandıkları belirlenmiştir. Ayrıca demokratik ebeveyn tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarının izin verici ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarından daha yüksek sosyal değer kazanımı puanına ulaştıkları belirlenmiştir. Detaylı analizler sevgi ve nezaket değerleri için anlamlı bir fark oluşmadığını, saygı ve iş birliği değerleri için demokratik ebeveyn tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarının izin verici ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarından daha yüksek puan aldıklarını, sorumluluk değeri için demokratik ebeveynlerin çocuklarının aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarından daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir.

Dönmez, Sözen ve Demirkaya Demirdaş (2020) çocukların sosyal değer kazanımlarını bazı değişkenlere göre inceledikleri araştırmada 200 okul öncesi dönem çocuğuyla çalışmışlardır. Araştırma sonucunda saygı ve sorumluluk alt boyutlarının ve toplam puanın kız çocukları lehine, işbirliği boyutu puanının daha az sınıf mevcudu lehine, nezaket boyutu puanlarının daha büyük ay grubu çocukları lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim süresi, kardeş sayısı, anne eğitim ve çalışma durumları, baba yaşı ve eğitim durumu değişkenleri bakımından anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

Öztürk ve Can (2020) sosyal değer temalı müzik eğitiminin sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmada 60-66 ay aralığında 26 çocuk ile (13 deney, 13 kontrol) çalışmışlardır. Deney grubuna 10 hafta boyunca haftada 2 kez 30 dakika süreyle

sosyal değer temalı şarkılarla müzik eğitimi verilmiştir. Verilen eğitimin deney grubu lehine anlamlı sonuç oluşturduğu belirlenmiştir.

Akyol (2021) değerleri içeren resimli çocuk kitaplarının sosyal değer kazanımına etkisine ilişkin olarak yürüttüğü yarı deneysel çalışmada 5 yaş grubundan 20 çocuk ve bir okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda değerleri içeren resimli çocuk kitaplarının çocukların sosyal değer kazanımı düzeylerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiş ve değerlere yönelik uygulamalarda resimli çocuk kitaplarından faydalanılması önerilmiştir.

Uslu ve Demiriz (2022) çocukların sosyal değer kazanımları ile yılmazlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada olumsuz yaşam deneyimine sahip 220 ailenin 48-72 ay aralığındaki çocukları ile çalışmışlardır. Sosyal değer kazanımının yalnızca baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği, babası lise ve lisans mezunu olan çocukların sosyal değer kazanımlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çeşitli risklere maruz kalan çocuklarda sosyal değer kazanımının yılmazlığın bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Yurt ve Özyürek (2023) ebeveyn tutumlarının sosyal değer kazanımları üzerine etkisini inceledikleri araştırmada 4-6 yaş aralığında 210 çocukla çalışmışlardır. Analizler annenin demokratik tutumunun işbirliği değerini, babaların aşırı hoş görülü tutumunun sorumluluk değerini ve sosyal değer kazanımı toplam puanını, babaların demokratik tutumunun nezaket değerini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca annelerin ebeveynlik tutumlarının sosyal değer kazanımını yordamadığını fakat babaların ebeveynlik tutumları ve özellikle aşırı hoşgörülü tutumlarının sosyal değer kazanımını yordadığı görülmüştür.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalar öz şefkat ve sosyal değer kazanımı ile ilgili olan araştırmalar olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

2.3.2.1. Öz Şefkat ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Neff ve McGehe (2010) yaptıkları çalışmada ergenler ve genç yetişkinler ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda her iki grup için de öz şefkat ile iyi oluşun ilişkili olduğu, aile ve bilişsel faktörlerin öz şefkatteki farklılıklar üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Sutton (2014) araştırması kapsamında 4.-7. sınıf aralığındaki 382 çocukla çalışmış ve çocuklar için bir öz şefkat ölçeği geliştirmiştir. Ölçek olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyutlu bir yapı göstermiş ve sosyal-duygusal iyi oluş ile ilişki göstermiştir.

Pepping, Davis, O'Donovan ve Pal (2015) araştırmalarında üniversite öğrencileri ile çocukluk yaşantılarının öz şefkat üzerindeki etkisi üzerine çalışmışlardır. Araştırma sonucunda ebeveyn reddi, aşırı koruma ve düşük ebeveyn sıcaklığının düşük öz şefkati bağlanma kaygısı aracılığıyla yordadığı görülmüştür.

Stolow vd. (2016) çalışmalarında 9-10, 12-13 ve 15-16 yaşlarında olmak üzere üç grup çocuk ve genç ile çalışmış, her üç grupta da öz şefkat ile depresif belirtiler arasında negatif ilişki olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca üç aylık bir zaman periyodu sonrasındaki ölçümler zamanla gelişen depresif belirtilerin üstesinden gelme konusunda öz şefkatin koruyucu faktör olarak bir işlevi olduğunu göstermiştir. Çalışmada yaşı daha büyük olan grubun depresif belirtilerinin, özeleştiri seviyelerinin ve öz şefkat düzeylerinin daha yüksek; öz saygı seviyelerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Aynı zamanda kızların erkeklerden daha yüksek negatif öz şefkat puanı ve öz eleştiri seviyesine sahip oldukları ifade edilmiştir.

Becker, Gallagher ve Whitaker (2017) 1001 Head Start öğretmeni ile çalıştıkları araştırmaları kapsamında farkındalık halinin eğitim süreçlerinin kalitesine etkisini araştırmışlardır. Farkındalığı yüksek öğretmenlerin daha az depresif belirtiler ve bundan kaynaklı olarak daha az çatışma gösterdikleri; buna karşılık daha fazla yakınlık kurdukları görülmüş, farkındalığın çocuklarla kurulan kaliteli ilişkilerle ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Garrison (2017) araştırması kapsamında Head Start okuluna kayıtlı yüksek risk altındaki 71 okul öncesi dönem çocuğuna öz şefkat ve farkındalık temelli bir program uygulamıştır. Program sonunda ulaşılan sonuçlar programın dikkat sorunları, tepkisellik, saldırganlık gibi zihinsel problemleri ve davranış problemlerini azalttığını göstermiştir.

Sutton vd. (2018) 8-12 yaş aralığındaki çocuklarla yaptıkları araştırma kapsamında Neff(2003a)'in ölçeğini bu yaş grubu için uyarlamış ve bu ölçek aracılığıyla elde edilen sonuçlar çocuklarda da öz şefkatin benlik kavramı, iyimserlik, yaşamdan memnuniyet ve toplum yanlısı hedefler gibi sosyal duygusal iyilik göstergeleriyle olumlu ilişkisi olduğunu göstermiştir.

Barclay-Timmis (2019) 7-9 yaş aralığındaki çocuklar ile karma desende bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın ilk adımında çocuklara farkındalık ve öz şefkat becerilerini

hedefleyen haftalık Peace by Piece programı uygulanmış, sonuçlar programın duygu düzenleme, esenlik ve dayanıklılık üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Araştırmanın ikinci adımında 9-12 yaş çocuklar için hem çocuklara hem de ebeveynlere uygulanan iki formu olan bir öz şefkat ölçeği geliştirilmiş ve geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu görülmüştür. Çocukların cevapladığı ölçekte kendine olumlu yanıt verme alt boyutunun psikososyal iyi oluşun olumlu göstergesi ve dayanıklılığın yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Syeda (2019) çalışması kapsamında anksiyete bozukluğu yaşayan çocuklar üzerinde mindfulnessın etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda 9-12 yaş aralığında anksiyete bozukluğu yaşayan çocuklara 12 haftalık MBCT (Mindfulness – Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi) eğitimi uygulanmış, araştırma sonuçları eğitimin anksiyete seviyesini düşürmede etkili olduğunu göstermiştir.

Zhou vd. (2019) 9-12 yaş aralığında çocuklarla çalıştıkları çalışmalarında çocuklar için bir öz şefkat ölçeği geliştirmişlerdir. 6 birinci dereceden (öz şefkat, ortak insanlık, farkındalık, kendini yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme) ve 2 ikinci dereceden (şefkatli ve merhametsiz tepki) olmak üzere boyutlanan ölçeğin Cronbach Alpha değeri .81 olarak bulunmuştur.

Bailey (2020) çalışması kapsamında Neff(2003a)'in geliştirdiği yetişkin ölçeğinin çocuk formunu tasarlayarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Faktör yapısını Neff(2003a)'in ölçeği üzerinden doğrulamıştır. Olumlu ve olumsuz özellikler olmak üzere iki boyutlu olan ölçekte bu alt boyutlara ait Cronbach Alpha değerleri .72 ve .75'tir. Araştırma erken öz şefkatin erken duygu düzenleme, öz saygı, duygusal iyi oluş, mizaç ve içselleştirme davranışları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Messman-Moore ve Bhuptani (2020) araştırmalarında 586 üniversite öğrencisi kadın ile çalışmış, istismarın şiddetinin öz şefkat korkusu ve öz soğukluk aracılığı ile psikolojik sıkıntı ile dolaylı ilişki içinde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Dunkley Smith vd. (2021) ruhsal hastalığa sahip ebeveynlerin çocuklarının öz şefkat durumlarını araştırmak amacıyla daha önce yapılmış yirmi yedi çalışmayı incelemişlerdir. Çalışmalar farklı ülkeden toplamda 374 çocukla gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar katılımcıların çoğunlukla öz şefkate doğrudan karşı çıkan deneyimler yaşadıklarını göstermiştir.

Karakasidou vd. (2021) 8-11 yaşları arasında 16 çocuk ile çalıştıkları araştırmalarında çocuklara 4 haftalık çevrim içi öz şefkat programı uygulamışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların öz şefkat düzeylerinin, olumlu duygulanım ve fiziksel dayanıklılıklarının arttığı; izolasyon, aşırı özdeşleşme, sürekli kaygı ve durumsal kaygı düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Carreiras, Castilho ve Cunha (2023) 139 ergen ile yürüttükleri araştırmada katılımcıların 6 ay aralıkla ölçümleri almış ve borderline özellikler ile düşük ve orta düzey öz şefkat özelliklerinin ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. İlk ölçümde borderline özellikler açısından düşük sınır çizgisinde olan ergenlerin öz şefkatleri düşükse altı ay sonraki ikinci ölçümde daha yüksek sınır çizgisi özellikleri gösterdikleri görülmüştür.

Lathren, Bluth ve Tatera (2023) çalışmalarında 7-10 yaş arası çocuğa sahip 28 bakım veren ve çocukları ile çalışmış ve gruba çevrimiçi ortamda 6 oturumluk bir program eşliğinde öz şefkat eğitimi vermişlerdir. Eğitim sonunda katılımcıların öz şefkat, dikkatli ebeveynlik, tam dikkatle dinleme, ebeveynlikte öz düzenleme ve yargılamadan kabullenme, kendine ve çocuğuna ilişkin duygusal farkındalık ve şefkat becerilerinin geliştiği, depresif belirtiler ve ebeveynlik stresinin ise azaldığı görülmüştür.

Mancini vd. (2023) araştırmaları kapsamında 5 yaşından küçük çocuğu olan 175 baba ile çalışmış, analizler sonucunda yüksek öz şefkatin olumsuz duygusal semptomları azalttığı, ebeveynlik stresi ve ebeveynlik öz yeterliliği ile ilişkili olduğu çocuk baba bağlanmasının kalitesini artırdığı görülmüştür.

Zhu, Zhan, Anme ve Zhang'ın (2023) 2282 okul öncesi dönem çocuğu ve annesi ile gerçekleştirdikleri araştırmada annelerin çocukluklarında yaşadıkları olumsuz yaşam deneyimlerinin çocukların davranış sorunları ile ilişkili olduğu ve annenin duygusal düzensizliğinin bu ilişkiye aracılık ettiği ortaya konmuştur. Bunun yanında bu dolaylı ilişkinin öz şefkat ile yumuşadığı/azaldığı belirtilmiştir.

Neuenschwander ve von Gunten (2024) sistematik inceleme araştırmalarında çocukluk ve ergenlik döneminde öz şefkat literatürünü taramışlardır.141 makaleye ulaşan araştırmacılar yapılan çalışmaların son 10 yılda artış gösterdiğini belirlemişlerdir. Araştırmaların öz şefkat ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiye odaklandıkları görülmüş ancak gençlerde ve çocuklarda öz şefkat-dayanıklılık arasında nedensel ilişkiye dair bulguya ulaşılamamıştır. Öz şefkatin erken dönem travmaları ile sonraki uyumsuzluklar arasında bir aracı olarak değerlendirildiği

çalışmalar mevcuttur. Öz şefkat gelişimini etkileyen faktörler araştırıldığı ancak çocukluktan itibaren gelişimine ilişkin yapılan araştırmaların ve boylamsal çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel beceriler ile öz şefkat ilişkisinin de yeterince araştırılmadığı ifade edilmiştir.

Tan, Xie, Song ve Ding (2024) çalışmalarında Çin'de geride kalmış 604 ilkokul öğrencisi ile çalışmış ve çoklu bağlanma (anne-çocuk, baba-çocuk, öğretmen-çocuk ve akranlar) ilişkilerinin depresyonla ilişkisini incelemişlerdir. Öz şefkatin çoklu bağlanma ilişkileri ve depresyon ilişkisine aracılık ettiğini, yüksek bağlanmanın öz şefkati artırarak depresif semptomları azalttığı görülmüştür. Öz şefkatin öğretmen-çocuk ilişkisindeki ön görücü etkisinin anne-çocuk, baba-çocuk ve akran ilişkilerine kıyasla daha fazla olduğu bulunmuştur.

Wu, Hou, Jiang, Zeng ve You (2024) çalışmalarında ergenlerde olumlu aile işlevi, akran kabulü ve öğretmen kabulünün yaşam memnuniyeti ile ilişkisini psikolojik dayanıklılık ve öz şefkat aracıları bağlamında değerlendirmeyi amaçlamışlardır. 803 Çinli ergen ile 1 yıllık boylamsal bir çalışma yürütülmüş ve 2 kez veri alınmıştır. 1. Ölçümdeki olumlu aile işlevi, öğretmen kabulü ve akran kabulünün 2. Ölçümdeki psikolojik dayanıklılıkla öz şefkat aracılığıyla ilişkili olduğu görülmüştür. İkinci ölçümdeki psikolojik dayanıklılık ise ikinci ölçümdeki yaşam memnuniyeti ile ilişkili olarak bulunmuştur. Öz şefkatin dolaylı olarak yaşam memnuniyetini de etkilediği söylenebilir.

Yang, Ren, Song, Ge ve Peng (2024) bağlanma kaygısının olumsuz öz şefkat aracılığıyla depresif belirtilerle ilişkili iken bağlanmadan kaçınmanın olumlu öz şefkat aracılığıyla depresif belirtilerle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Hubbard vd. (2025) çalışmalarında 18 yaş altı çocuklar ve gençlerin öz şefkat ve başkalarına şefkat özelliklerini ölçmek için geliştirilen ölçme araçlarını incelemişlerdir. Araştırma kapsamında Medline, PsycInfo and Web of Science veri tabanlarındaki İngilizce olarak Temmuz 2024'e kadar yayınlanan tüm çalışmalar taranmış ve 19 makaleye ulaşılmıştır. Compassionate Engagement and Actions Scales—Adolescence (CEAS-A); Compassion Scale – Adolescence (CS-A); Compassion Scale—Child (CS-C); Self-Compassion Scale (SCS); Self-Compassion Scale – Child (SCS-C); Self-Compassion Scale—Youth (SCS-Y); Self-Compassionate Reactions Scale – Child (SCRS-C); Shortened Self-Compassion Scale—Adolescence (S-SCS-A) olmak üzere 8 ölçek olduğu belirlenmiştir. Ölçme araçlarının şefkatin unsurlarının tamamını içermediği, geçerlik ve güvenirlik bakımından

eksiklikleri olduğu belirtilmiştir. Yayınların çoğunun öz şefkate yönelik olduğu, Self Compassion Scale ve Self Compassion Scale-Youth'un çevirisi olduğu görülmüştür. Çocuklar ve gençlerde şefkat ve öz şefkati ölçmek üzere kaliteli araçlara ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Ye, Li, Zhong, Guo ve Kong (2025) araştırmalarında çocukluk çağı kötü muamelesinin COVID-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin depresif semptomlarına etkisini araştırmayı amaçlamışlardır.1721 Çinli okulu karantinaya alınmış üniversite öğrencisi ile yapılan çalışma çocukluk çağı tehdidi ve yoksulluğun pandemi sırasında depresif semptomları öngördüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca çocukluk çağı yoksunluğu ile depresif semptomlar arasındaki ilişkine minnettarlık ve öz şefkatin aracılık ettiği; çocukluk çağı tehdidi ile depresif semptomlar arasındaki ilişkiye ise öz şefkatin aracılık ettiği belirlenmiştir.

2.3.2.2. Sosyal Değer Kazanımı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sulistiani, Mustami'ah ve Mahastuti (2018) tarafından cinsiyetin ahlaki gelişim üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayarak yapılan çalışmada 96 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma veriler Borba'nın ahlak teorisine dayalı olarak geliştirilen bir anket ile çocuklarla yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Empati, vicdan, özkontrol, saygı, nezaket, hoşgörü ve adalet değerlerinin kazanımının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Betawi (2018) 4-5 yaş aralığındaki 200 çocukla yürüttüğü deneysel çalışmasında öyküleri kullandığı karakter eğitimi programının ahlaki değerler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma bulguları deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ahlaki öykülerin dürüstlük, empati, cesaret, saygı gibi değerlerin kazandırılması için etkili bir yol olduğu görülmüştür.

Watini'nin (2020) karakter eğitimini amaçlayarak eylem araştırması olarak planladığı araştırmada 5-6 yaş grubunda 15 çocuğun bulunduğu bir sınıfla çalışmıştır. Sorumluluk, dürüstlük, disiplin, sevgi ve şefkat, birbirine değer verme, cesaret, bağımsızlık, çalışkanlık, işbirliği, nezaket, adalet, gibi değerleri içeren bir süreç planlanmış ve uygulanmıştır. 3 aşamalı sürecin ilk aşamasında diş bakımı teması, ikinci aşamasında bitki teması, üçüncü aşamasında hayvan teması uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak karakter değerine yönelik davranış ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları uygulama öncesi ortalamanın 2,6

olduğunu, ilk aşamadan sonra 3,1, ikinci aşamadan sonra 3,65, son aşamadan sonra ise 23,35 olduğu görülmüştür.

Esmaeili, Tahmsebi, Arya ve Soltani (2021) tarafından 128 okul öncesi dönem çocuğu ile yürütülen çalışma ilişkisel tarama araştırmasıdır. Araştırmanın amacı ebeveynlik stilleri, bağlanma ve erken çocuklukta ahlaki gelişim arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaçla araştırmada üç ölçme aracı kullanılmış, Baumrind Parent Styles Questionnaire ve Kinship Center Attachment Questionnaire çocukların anneleri tarafından ve Lotfabadi Moral Development Questionnaire çocuklar tarafından cevaplanmıştır. Hem ebeveynlik stillerinin hem de bağlanmanın ahlaki gelişimle önemli derecede ilişkili olduğu ve bağlanmanın ebeveynlik stilleri ile ahlaki gelişim arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirlenmiştir.

Ratna Komalasari, Atikah ve Asmawati (2022) tarafından 80 ebeveynle gerçekleştirilen çalışma ailenin ekonomik seviyesi, ebeveynlik stili ve çocukların ahlaki gelişimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama araştırmasıdır. Araştırmada sosyoekonomik düzeyi ölçmek için 20 soruluk 5'li likert tipi bir anket, ebeveynlik stilini belirlemek için 21 soruluk 5'li likert tipi bir anket ve erken çocuklukta ahlaki gelişimi ölçmek için 23 soruluk 5'li likert tipi bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzey ile erken çocuklukta ahlaki gelişim arasında bir ilişki olmadığı, ebeveynlik stili ile erken çocuklukta ahlaki gelişim arasında anlamlı bir ilişki olduğu, sosyoekonomik düzeyin ebeveynlik stilinin aracı rolü ile erken çocuklukta ahlaki gelişim ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Alkhawaldeh, Fakhourı ve Matar (2023) değerler eğitimi sürecinde bilgisayarlı etkinliklerin kullanımına yönelik yaptıkları çalışmada anaokulu çocuklarıyla çalışmışlardır. Deney grubu 30 kontrol grubu 27 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada sosyal değerlerin kazanımında bilgisayar destekli uygulamalar ve teknoloji entegrasyonunun etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nakawa (2024) çalışmasında matematik etkinliklerinin çocukların sosyal değerlerden adalet ve eşitliği kavrayışına etkisini ortaya koymak amacıyla vaka araştırması yapmıştır. İlk çalışmasında 5-6 yaş grubundan 11, ikinci çalışmasında 3-4 yaş grubundan 3, 4-5 yaş grubundan 3 ve 5-6 yaş grubundan 3 olmak üzere 9 çocukla çalışmıştır. Süreçte çalışma gruplarına kural koyma ve paylaşımla ilgili etkinlikler yaptırılmış ve çocukların etkinlik boyunca yaptıkları konuşmalar kayıt altına alınarak analiz edilmiştir. Çocuk konuşmalarının

kurallara uyma, hakkaniyet, eşitlik gibi konuları içerdiği ve somut materyallerle çalışıldığında kuralları ve eşit paylaşım ilkelerini daha kolay takip ettikleri belirlenmiştir.

Elizarov, Ziv ve Benish-Weisman (2025) çalışmalarında değerler ile prososyal ve antisosyal davranışların ilişkili olduğu sosyo bilişsel bir mekanizma geliştirmek amacıyla yapmışlardır. Yaş ortalaması 5,62 olan 121 çocukla yapılan çalışma sonucunda yardımseverlik, evrenselcilik gibi kendini aşma değerlerinin, daha fazla prososyal ve daha az antisosyal davranışla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Scholz-Kuhn, Makarova, Bardi, Litzellachner, Benish-Weisman ve Döring (2025) çalışmalarında 6-12 yaş aralığındaki 738 çocuk ile çalışmış ve sağlıklı değer gelişiminin iyi oluş ile ilişkisini algılanan sosyal desteğin aracılık rolü ile araştırmışlardır. Sağlıklı değer gelişiminin kız çocuklarda ve 9-12 yaş grubunda iyi oluş ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Sağlıksız değer gelişiminin ise kız çocuklarda iyi oluşla negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Algılanan sosyal desteğin kısmi aracılık rolü olduğu görülmüştür.

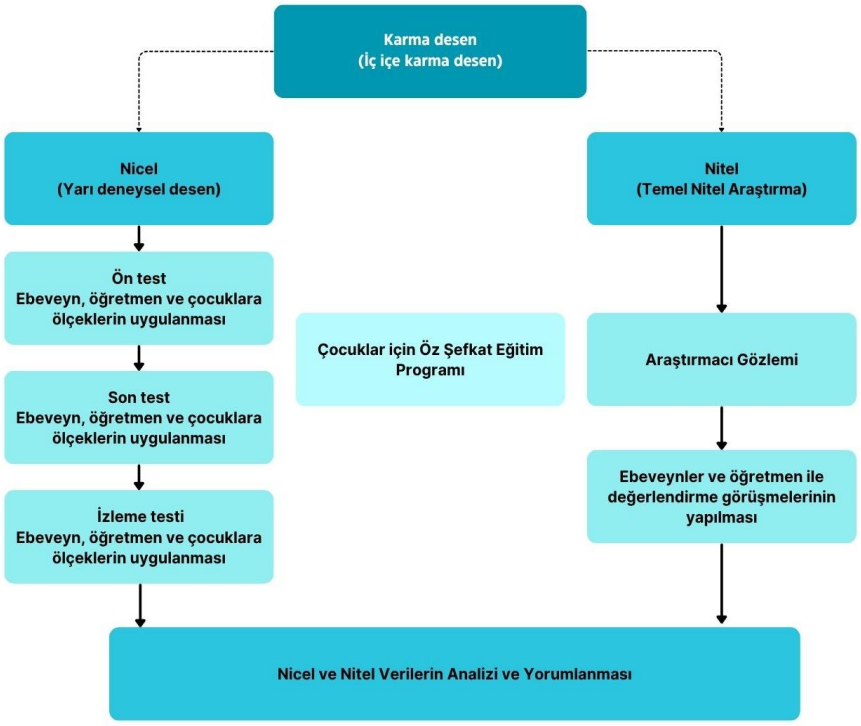
BÖLÜM III

YÖNTEM

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz şefkat ve sosyal değer kazanımları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması, verilerin toplanması ve veri analizi açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz şefkat ve sosyal değer kazanımları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen araştırma karma modelde tasarlanmıştır. Karma model araştırmalarında hem nicel hem de nitel veri araçları kullanılarak her iki veri türünün de olumlu özelliklerinden yararlanılır (Creswell, 2017; Tashakkori & Creswell, 2007). Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desende nicel ve nitel veriler birbirlerini desteklemek için kullanılmakta, örneğin deneysel desende yer alan nicel veriler nitel veriler ile desteklenmektedir (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2020). Bu doğrultuda Şekil 3'te görüldüğü gibi, araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desen, nitel kısmında ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.



Şekil 3. Araştırmanın yöntemi

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende deney grubuna yapılacak uygulamadan önce her iki gruptan da bağımlı değişkene ait ölçümler alındıktan sonra uygulama yalnızca deney grubuna yapılır, kontrol grubuna uygulama yapılmaz. Uygulama tamamlandıktan sonra her iki gruptan bağımlı değişkene ait ölçümler tekrar alınır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni çocukların öz şefkat becerileri ve sosyal değer kazanımları iken bağımsız değişkeni Kendime Şefkat Eğitim Programı'dır. Yapılan deneysel uygulama Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desende Deneysel Müdahalenin Uygulanması

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
D	O_1	X	O_3
15 Çocuk Deney Grubu	▪ Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu ▪ Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu ▪ Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği	▪ Kendime Şefkat Eğitim Programı ▪ Araştırmacı Günlüğü	▪ Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu ▪ Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu ▪ Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ▪ Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Ebeveyn Görüşme Formu ▪ Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşme Formu
K	O_2	-	O_4
15 Çocuk Kontrol Grubu	▪ Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu ▪ Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu ▪ Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği		▪ Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu ▪ Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu ▪ Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği

D: Deney grubu; K: Kontrol grubu; O_1: Deney grubu ön test ölçümleri; O_2: Kontrol grubu ön test ölçümleri; X : *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'nın uygulanması; O_3: Deney grubu son test ölçümleri; O_4: Kontrol grubu son test ölçümleri

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutu temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Temel nitel araştırma bireylerin olayları ve deneyimlerini anlamlandırma şekillerini ortaya koymaktadır (Merriam, 2013). Araştırmada ebeveyn ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak çocukların öz şefkat davranışları ve ihtiyaçları belirlenmiştir. Programın uygulamasından sonra ise hem öğretmen hem ebeveynlerle yapılan görüşmeler ile Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın etkisi ve uygulama sürecine dair gözlemler; araştırmacı günlüğü ile uygulama sürecine dair deneyimler ortaya konmuştur. Bu görüşmelere ait veriler nicel verilerin açıklanması ve anlamlandırılmasına katkı sağlamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan MEB'e bağlı iki resmi anaokulunda eğitim almakta olan 60-72 aylık 30 çocuk (15 deney, 15 kontrol grubu) oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle okullar belirlenmiştir. Okullar belirlenirken;

- Aynı bölgede bulunma ve sosyoekonomik seviyenin denk olması,
- Eğitim verilen saatlerin aynı olması,
- Çalışma boyunca başka bir araştırma kapsamında bulunulmaması,
- Çocukların daha önce öz şefkate yönelik eğitim almamış olması,
- Sınıflardaki çocuk sayısının 15 ve üzerinde olması ölçütleri temel alınmıştır.

Bu ölçütler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının etkileşim halinde bulunmayacakları şekilde iki farklı anaokulundan olmasına karar verilmiş ve bu anaokulları tesadüfi örnekleme ile deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmada deney grubunda 15 kontrol grubunda ise 15 çocuk, bu çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara Ait Demografik Özellikler

Değişken	**Kategoriler**	**Deney**		**Kontrol**	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	7	46,7	8	53,3
	Kız	8	53,3	7	46,7
Kardeş sayısı	Tek çocuk	6	40	4	26,7
	2 kardeş	9	60	7	46,7
	3 kardeş ve üstü	-	-	4	26,6
Daha önce okul öncesi eğitim alma durumu	Hiç almadı	3	20	5	33,3
	1 yıldan az	3	20	2	13,3
	1 yıl	6	40	1	6,7
	2 yıl	3	20	6	40
	3 yıl ve üstü	-	-	1	6,7
Anne öğrenim durumu	İlköğretim	-	-	5	33,3
	Lise	7	46,7	8	53,3
	Lisans	6	40	2	13,3
	Lisansüstü	2	13,3	-	-
Baba öğrenim durumu	İlköğretim	-		5	33,3
	Lise	10	66,7	9	60
	Lisans	4	26,7	1	6,7
	Lisansüstü	1	6,7	-	-
Anne yaş	30 ve altı	2	13,3	6	40
	31-35	10	66,7	3	20
	36-40	-		3	20
	41-45	3	20	3	20
	46-50	-		-	
Baba yaş	30 ve altı	-		4	26,7
	31-35	6	40	4	26,7
	36-40	4	26,7	2	13,3
	41-45	3	20	2	13,3
	46-50	1	6,7	3	20

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun 7 erkek 8 kız çocuktan, kontrol grubunun ise 8 erkek 7 kız çocuktan oluştuğu görülmektedir. Deney grubu öğretmeni 43 yaşında ve lisans mezunudur. Öz şefkat konusunda daha önce bir eğitim almamıştır. Kontrol grubu öğretmeni ise 36 yaşında ve lisans mezunudur. Öz şefkat konusunda daha önce bir eğitim almamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ebeveynler için İhtiyaç Belirleme Formu", "Öğretmenler için İhtiyaç Belirleme Formu", "60-72 Aylık Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu", "Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu", "Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu", "Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği", "Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Ebeveyn Görüşme Formu", "Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşme Formu" ve "Araştırmacı Günlükleri" kullanılmıştır.

3.3.1. Ebeveynler için İhtiyaç Belirleme Formu

Çocukların, şefkatli davranışları, şefkate ihtiyaç duydukları zamanlar, bu zamanlarda kendilerine karşı davranışları ile öz şefkatli davranışları geliştirmek için gelişimine ihtiyaç duydukları becerileri ortaya koymak amacıyla ebeveynlere yöneltilecek açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Sorular hazırlanırken şefkat ve öz şefkat becerilerine ilişkin literatürden faydalanılmıştır. Açık uçlu sorular araştırmaya katılanların düşüncelerini kendi ifadeleriyle, daha rahat ve açık ifade etmelerini sağlamakta, esnek olduğu için de katılımcının konu hakkındaki farklı fikirlerini belirtmesine imkân tanımaktadır (Merriam, 2013). Bu nedenle görüşme sorularının açık ve anlaşılır olmasına, yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir. Form için iki alan uzmanından görüş alınmış, alınan görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Ardından üç ebeveyn ile pilot uygulaması yapılarak soruların anlaşılırlığı test edilmiş, dönütlere uygun şekilde düzenlenen forma son hali verilmiştir. Formda *"Çocuğunuz şefkatini/merhametini dışarıya nasıl gösterir?", "Çocuğunuzun kendisinin şefkate/merhamete en ihtiyaç duyduğu zamanlar ne zamanlardır?", "Çocuğunuz olumsuz olaylar yaşadığında kendine yardımcı olması, kendine anlayışlı, şefkatli ve sevgi dolu davranabilmesi için hangi becerileri öğrenmeye ihtiyaç duyuyor?"* şeklinde sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Öğretmenler için İhtiyaç Belirleme Formu

Öğretmenlerin çocukların şefkate ihtiyaç duydukları zamanlar, çocukların şefkat ve öz şefkat davranışları, öz şefkate yönelik etkinlik süreçleri ve sınıf ortamı düzenlemeleri konusundaki

görüşleri ve öz şefkat eğitim programının içeriğine (beceri, yöntemi tema) yönelik önerilerini ortaya çıkarmak amacıyla okul öncesi öğretmenlerine yöneltilecek açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu hazırlanırken öz şefkat ve şefkate ilişkin literatürden faydalanılmıştır. Araştırmada açık uçlu soruların kullanılması katılımcıların fikirlerini kendi ifadeleriyle, açık ve rahat ifade etmelerini sağlayarak konu hakkındaki çeşitli fikirlerin ortaya konmasına imkân tanır (Merriam, 2013). Hazırlanan görüşme sorularının katılımcıları yönlendirmemesine ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Form iki uzmanın görüşüne sunulmuş, uzmanların görüşleri doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Ardından iki öğretmen ile pilot olarak uygulanmış ve soruların anlaşılırlığı test edilmiş, öğretmenlerden gelen dönütlere göre düzenlenmiştir. Formda *"Sınıfınızdaki çocuklar çevrelerine şefkatlerini nasıl gösteriyorlar?", "Sınıfınızdaki çocuklar şefkate en çok hangi zamanlarda ihtiyaç duyuyorlar?", "Çocukların daha öz şefkatli olmalarını desteklemek için sınıfınızda nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?", "Çocuklar için öz şefkat eğitimi programı oluşturulsa, bu programın hangi beceri, yöntem ve temaları içermesini önerirsiniz?"* gibi sorular yer almaktadır.

3.3.3. Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen formdur. Yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam ettiği süre, kardeş sayısı, anne ve babanın yaş ve öğrenim durumu ile ilgili bilgilerin saptanmasına yönelik açık ve kapalı uçlu soruları içermektedir. Çocukların ebeveynleri tarafından cevaplanmıştır (Ek 1).

3.3.4. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu

"Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu" 48-72 aylık çocukların öz şefkat becerilerinin ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır (Engin & Ulutaş, 2024). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde literatür ve ihtiyaç analizi bulgularından faydalanılmıştır. Yapılan literatür taramasına ilişkin veriler Tablo 3'te yer almaktadır. Neff (2003a) tarafından kişinin kendisinin iyi bir arkadaşı olması şeklinde tanımlanan öz şefkat, "farkındalık", "ortak insanlık hali" ve "öz nezaket" alt boyutları ve bunların zıddı olan "aşırı özdeşleşme", "izolasyon" ve "öz eleştiri" alt boyutlarında ele alınmaktadır (Neff, 2003b).

Gilbert (2009) ise şefkati; şefkat özellikleri (6 özellik) ve şefkat becerileri (6 beceri) olmak üzere iki alt boyutta incelemektedir. Ayrıca Germer (2009) öz şefkatin fiziksel, duygusal, zihinsel, ilişkisel ve manevi(spiritüel) yollarla desteklenebileceğini ve deneyimlenebileceğini ifade etmektedir.

Tablo 3.

Literatür Taraması Sonucunda Ulaşılan Öz Şefkat ve Şefkat Becerilerine İlişkin Bulgular

	Farkındalık	Aşırı Özdeşleşme	Ortak İnsanlık Hali	İzolasyon	Öz Nezaket	Öz Eleştiri	İyi olmayı önemseme	Duyarlılık	Sempati	Sıkıntı Toleransı	Empati	Yargılamama	Şefkatli dikkat	Şefkatle mantık yürütme	Şefkatle davranma	Şefkatle hayal kurma	Şefkatli hissetme	Şefkatli duyum	Fiziksel öz şefkat	Duygusal öz şefkat	Zihinsel öz şefkat	İlişkisel öz şefkat	Manevi/spiritüel öz şefkat
Neff, 2003a	√	√	√	√	√	√																	
Gilbert, 2009							√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√					
Germer, 2009																			√	√	√	√	√

Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu için Neff'in (2003b) ele almış olduğu altı alt boyut (farkındalık, aşırı özdeşleşme, ortak insanlık hali, izolasyon, öz nezaket ve öz eleştiri), Gilbert'ın (2009) yer verdiği iki alt boyut altında altı şefkat özelliği (iyi olmayı önemseme, duyarlılık, sempati, sıkıntı toleransı, empati, yargılamama) ve altı şefkat becerisi (şefkatli dikkat, şefkatle mantık yürütme, şefkatle davranma, şefkatle hayal kurma, şefkatli hissetme, şefkatli duyum) ile Germer'in (2009) ifade ettiği beş öz şefkat yolundan çocukların gelişimine paralelliği doğrultusunda fiziksel, duygusal, zihinsel ve ilişkisel yolların kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca ebeveyn ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme analizleri çocukların yorgunluk, hastalık gibi fiziksel zorlanmalarda, ayrılık durumunda (boşanma, ölüm gibi), yeni gelişen olaylarda (kardeş doğumu gibi), üzüntü, güvensizlik, başarısızlık, suçluluk, hayal kırıklığı, öfke, kaygı, korku, kıskançlık, çaresizlik, zorbalık gibi duygu ve durumlar sırasında şefkate ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Ayrıca çocukların şefkate ihtiyaç duyduklarında inkar, kaçınma, görmezden gelme, izole etme, ruminasyon, aşırı özdeşleştirme, tırnak yeme, vurma ve bağırma gibi negatif öz şefkat bileşenleri ile ilişkili davranışların yanı sıra kendini ifade etme, yardım isteme, çözüm üretme, anlamak için sorular sorma, açıklama talep etme gibi öz şefkatli davranışlar gösterdikleri de ifade edilmiştir. Ek olarak bu anlarda dışarıdan sözel ve dokunsal destek ile

çözüm, anlaşılmak, onaylanmak, birlikte vakit geçirmek gibi destekler bekledikleri; kendilerine ise oyun oynama, resim çizme, kendi kendine konuşma ve teselli, güven verici bir materyale ya da sevdiği/iyi olduğu bir eyleme yönelme gibi destekler sundukları belirtilmiştir.

Literatür taraması ve ihtiyaç analizi bulguları doğrultusunda 64 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin anlaşılabilir ve birden fazla yargı içermeyen şekilde düzenlenmesine dikkat edilmiştir. 5'li likert şekilde yapılandırılmıştır. Oluşturulan madde havuzu "Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği Uzman Görüşü Formu" (Ek 2) ile bir ölçme değerlendirme alanından, bir mindfulness ve şefkat alanında çalışmaları olan PDR alanından ve üçü okul öncesi eğitimi alanından beş alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler bir araya getirilerek maddelerden bazılarında ifade düzeltmeleri yapılmış, bazıları ise soyut olması ve benzer içerikte madde olması gibi nedenlerle formdan çıkarılmıştır. Kalan 47 madde pilot olarak beş anneye uygulanmış, anlaşılmayan ifadeler düzeltilerek esas uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Aracın geçerlik analizlerine geçildiğinde açımlayıcı faktör analizi için 309 ve doğrulayıcı faktör analizi için 200 ebeveyne ulaşılmıştır. SPSS programı kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin yapısına uygun olmayan ve binişik 27 madde ölçekten çıkarılmış ve 20 madde ile analizler tekrarlanmıştır. Dört faktör ve 20 maddeden oluşan ölçek formunun yapının toplamda %52,722'lik kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Faktör yüklerinin 0,484 ilâ 0,842 arasında değerler aldığı ve hepsinin istenilen düzeyde (>0,32) olduğu görülmüştür. Ulaşılan yapının doğruluğu Mplus programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış, uyum iyiliği indeksleri ve faktör yükleri incelenmiştir. Çalışma verilerinin analiziyle elde edilen değerler incelendiğinde RMSEA değerinin kabul edilebilir düzeyde (0,07) ve χ^2/ sd (2,05), CFI (0,90) ve TLI (0,89) değerlerinin ise iyi uyuma işaret ettiği görülmüştür. Buna göre, temel bileşenler analizi ile ortaya konan yapının bir diğer örneklemde de doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı faktörler için sırasıyla 0,745; 0,731; 0,742; 0,784 olarak belirlenmiştir. Ayrıca test tekrar test güvenirliği için Pearson katsayıları sırasıyla r_1=0,75; r_2=0,52; r_3=0,53; r_4=0,51 ($p<0,01$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin veri sağlamada güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.5. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu

"Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu" erken çocukluk eğitim ortamlarında 48-72 aylık çocukların öz şefkat becerilerinin öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde literatürden ve ihtiyaç analizi bulgularından faydalanılmıştır. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu için Neff'in (2003b) açıkladığı altı alt boyut (farkındalık, aşırı özdeşleşme, ortak insanlık hali, izolasyon, öz nezaket ve öz eleştiri), Germer'in savunduğu beş öz şefkat ifade yollarından çocukların gelişimine paralelliği doğrultusunda fiziksel, duygusal, zihinsel ve ilişkisel yolların ve Gilbert'ın (2009) şefkat için ifade ettiği şefkat özellikleri ve becerilerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca maddeler oluşturulurken ebeveyn ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler göz önünde bulundurulmuştur.

Literatür ve ihtiyaç analizi bulguları doğrultusunda 68 maddelik madde havuzu oluşturulmuş, 5'li likert şekilde yapılandırılmış ve üç okul öncesi eğitimi alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı, mindfulness ve şefkat alanında çalışmaları olan bir PDR uzmanını içeren beş uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur (Ek 3). Uzmanların ilettiği görüşler bir araya getirilerek bazı maddelerde ifade düzeltmeleri yapılmış, bazıları ise soyut olması ve benzer içerikte madde olması gibi nedenlerle formdan çıkarılmıştır. Kalan 48 madde beş okul öncesi öğretmenine pilot olarak uygulanmış, anlaşılmayan ifadeler düzeltilerek esas uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Aracın geçerlik analizlerine geçildiğinde, 48-72 ay aralığındaki çocuklarla çalışan 75 öğretmen aracılığıyla açımlayıcı faktör analizi için 356 ve doğrulayıcı faktör analizi için 200 çocuğun verilerine ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi SPSS programı ile yapılmış, ölçeğin yapısına uygun olmayan, kritik değerden düşük faktör yüküne sahip ya da binişik olduğu tespit edilen 24 madde ölçekten çıkarılmış ve kalan 24 madde ile analizler tekrarlanmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek formunun yapının toplamda %63,511'lik kısmını açıkladığı, faktör yüklerinin 0,499 ilâ 0,835 arasında değerler aldığı ve hepsinin istenilen düzeyde (>0,32) olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla 8, 5, 6 ve 5 madde içermektedir. Ulaşılan yapının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi Mplus programı ile yapılmıştır. χ^2/sd (2,39), RMSEA (0,08), CFI (0,95) ve TLI (0,94) değerlerinin ise iyi uyuma işaret ettiği görülmüştür.

Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı faktörler için sırasıyla 0,876; 0,849; 0,895; 0,881 olarak belirlenmiştir. Ayrıca test tekrar test güvenirliği için Pearson katsayısı altboyutlar için sırasıyla r_1=0,74; r_2=0,61; r_3=0,70; r_4=0,72 $p<0,01$ şeklinde hesaplanmıştır. Sonuçlar ölçeğin veri sağlamada güvenilir olduğunu göstermiştir.

3.3.6. Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği

Atabey ve Ömeroğlu (2016) tarafından geliştirilen ölçek sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk, iş birliği-yardımlaşma ve nezaket olmak üzere 5 alt boyut ve 19 sorudan oluşmaktadır. Ölçek bireysel uygulanmakta, çocuğa bir yetişkin tarafından soruya ait resimler gösterilerek ve yönerge okunarak uygulanmaktadır. Çocukların verdiği cevaplar cevap formunda işaretlenmektedir. Her soru için verilmesi beklenen bir cevap bulunmaktadır. Ölçeğin Sevgi-hoşgörü alt boyutu için KR-20 güvenlik katsayısı 0,82, saygı alt boyutu için 0,85, sorumluluk alt boyutu için 0,78, iş birliği- yardımlaşma alt boyutu için 0,75 ve nezaket alt boyutu için 0,83, toplam ölçek için ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri $\chi 2$=151.87, $\chi 2$/ sd= 1,07, RMSEA= 0.019, CFI=0.99, NNFI=0.99, NFI=0.89 ve GFI=0.99 şeklindedir.

3.3.7. Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Ebeveyn Görüşme Formu

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin program sürecine yönelik gözlem ve görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen formdur (Ek 4). Formda eğitim programında yer alan etkinliklerin içeriklerine yönelik ebeveynlerin bilgi düzeylerini, çocukların ebeveynlerine aktardıkları etkinlikleri, programda yer alan aile katılımı etkinliklerinin içeriğine yönelik görüşlerini, programın çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini, programın çocukların öz şefkat becerileri üzerindeki etkisini, sürecin kendi öz şefkat becerileri üzerindeki etkisini, programın beklentilerini karşılama düzeylerini ve yaygınlaştırılması ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen açık uçlu sorular yer almıştır. Açık sorular ile katılımcının kendi düşüncelerini açık ve anlaşılır biçimde ifade etmesi ve böylece farklı fikirlerin ortaya koyulması sağlanmaktadır (Merriam, 2013). Sorular hazırlanırken yönlendirici ve muğlak sorulara yer verilmemesine dikkat edilmiştir. Görüşme soruları için iki alan uzmanından görüş alınmış ve görüşlere göre düzenlemeler yapılarak form son haline getirilmiştir. Formda *"Kendime Şefkat Eğitim Programı'yla ilgili olarak çocuğunuzdan nasıl dönütler*

aldınız? Hangi etkinliklerden bahsetti?", "Kendime Şefkat Eğitim Programı boyunca gönderilen haftalık aile katılımlarını uygulayabildiniz mi? Hangilerini uygulayabildiniz? Bu etkinlikleri nasıl değerlendirirsiniz? Geliştirmek için önerileriniz nelerdir?", "Kendime Şefkat Eğitim Programı çocuğunuzun gelişimini nasıl etkiledi?", "Kendime Şefkat Eğitim Programı boyunca çocuğunuzun kendisine anlayışlı davranma ya da zor durumlarda kendisini teselli etme davranışlarında nasıl değişiklikler gözlemlediniz?" şeklinde sorular yer almaktadır.

3.3.8. Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek 5). Formda programın çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini, çocukların öz şefkat ve şefkat becerileri üzerindeki etkisini, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile benzerlik ve farklılıklarını, çocukların programa katılım motivasyonlarını, programın materyal, içerik, süre, yöntem ve araştırmacının uygulama süreci açısından değerlendirmesini, programın kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörlerini ve programı geliştirmeye yönelik önerileri, ebeveynlerin programa yönelik yorumlarını, öğretmenin kendi öz şefkat becerisinin gelişim durumunu ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorular yer almıştır. Açık uçlu sorular araştırmanın daha esnek olmasını sağlayarak katılımcıların düşüncelerini açık ve rahat şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır (Merriam, 2013). Sorular hazırlanırken yönlendirici ve muğlak sorulara yer verilmemesine dikkat edilmiştir. Form iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve uzman görüşlerine göre düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir. Hazırlanan formda *"Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın uygulama sürecinde ve sonrasında çocukların gelişimlerinde neler gözlemlediniz, hangi gelişim alanları nasıl etkilendi?", "Kendime Şefkat Eğitim Programı boyunca çocukların kendilerine anlayışlı davranma ya da zor durumlarda kendilerini teselli etme davranışlarında nasıl değişiklikler gözlemlediniz?", "Kendime Şefkat Eğitim Programı boyunca çocukların başkalarına şefkat gösterme davranışlarında nasıl değişiklikler gözlemlediniz?", "Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın etkinlik içeriğini nasıl değerlendirirsiniz?", "Kendime Şefkat Eğitim Programı'nı materyaller açısından nasıl değerlendirirsiniz?", "Sizce Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın süreci olumlu etkileyen, kolaylaştırıcı yönleri nelerdi?", "Sizce Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın süreci olumsuz etkileyen, zorlaştırıcı yönleri nelerdi? Bunlarla ilgili önerileriniz nelerdir?"* gibi sorular yer almaktadır.

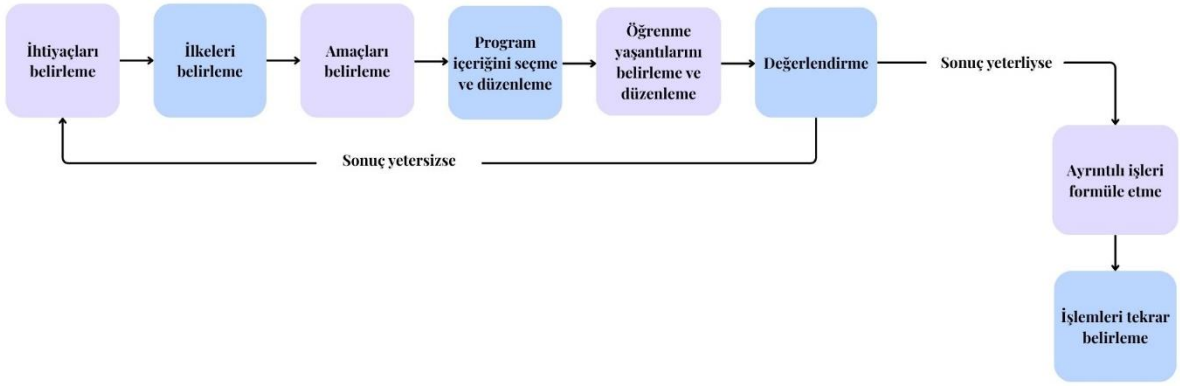
3.3.9. Araştırmacı Günlükleri

Araştırmacı günlükleri, araştırmacının araştırma sürecine ilişkin duygu, düşünce, yorum ve açıklamalarına ilişkin bireysel notlarının yer aldığı veri toplama araçlarıdır (Ekiz, 2003). Bu araştırma için Kendime Şefkat Eğitim Programı etkinliklerinin günlük uygulamalarından sonra araştırmacının deneyimlerine ve çocukların öz şefkatle ilgili konuşmalarına ilişkin aldığı notlar ve kayıtlardan oluşmaktadır. Araştırmacının tuttuğu günlükler ile uygulama sürecine ilişkin öz değerlendirme yapması hedeflenmiştir (Ek 6).

3.4. Kendime Şefkat Eğitim Programı

Kendime Şefkat Eğitim Programı 60-72 aylık çocukların öz şefkat becerilerinin gelişimini okul öncesi eğitim ortamında desteklemeyi hedefleyen bir programdır. Öz şefkat; bireylerin zorlu durumlarla karşılaştıklarında bu durumu olduğu gibi, abartmadan ve görmezden gelmeden kabul etmeleri (farkındalık) ve zorlu durumların tüm insanlığın ortak noktası olduğu bilinciyle (ortak insanlık hali) zorluk esnasında kendilerine destek ve yardım sunmaları (öz nezaket) olarak tanımlanmaktadır (Neff, 2003a). Öz şefkat zorlu durumlarda ortaya çıkan duygularla çalışmayı da içerdiğinden öz şefkat becerilerinin yanında duyguları tanıma, düzenleme ve ifade etme becerilerinin de yer aldığı çocukların gelişimlerine uygun, somut ve deneyime dayalı bir içerik hazırlanmıştır. Çocukların günlük hayatta yaşadıkları zorlu deneyimlerden yola çıkarak kendilerini keşfetmeleri, duygularını tanımaları, düzenlemeleri, ifade etmeleri, zorlu durumlarda dahi kendilerine şefkat gösterme yollarını deneyimlemeleri hedeflenmiştir.

Programın geliştirilmesi sürecinde Taba-Tyler modeli temel alınmıştır. Bu modele göre bir eğitim programı geliştirilirken ihtiyaçları belirleme, genel amaçları belirleme, amaçları belirleme, içeriği belirleme, öğrenme yaşantılarını belirleme ve düzenleme ile değerlendirme aşamaları takip edilmektedir (Demirel, 2020). Bu doğrultuda yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 4. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli

(White,R.V., 1988, The ELT Curriculum: Designing: Innovation and Management. New York: Basil Balcwell Inc. kaynağından esinlenilerek oluşturulmuştur.)

3.4.1. İhtiyaç Belirleme

Araştırmada ihtiyaçların belirlenmesi için literatür taraması (Programın Kavramsal Çerçevesi) ve ihtiyaç belirleme görüşmeleri olmak üzere iki yola başvurulmuştur.

3.4.1.1. Programın Kavramsal Çerçevesi

Kendime Şefkat Eğitim Programı öz şefkate ilişkin Germer ve Neff (2020) tarafından yetişkinler için geliştirilmiş Öz Şefkatli Farkındalık Programı başta olmak üzere birçok teori ve araştırmadan rehberlik alınarak hazırlanmıştır. Öz Şefkatli Farkındalık Programı Neff'in (2003a) farkındalık, ortak insanlık hali ve öz nezaket olmak üzere üç alt boyuttan oluşan öz şefkat tanımlamasına dayanmakta, Germer'in (2009) ifade ettiği fiziksel, zihinsel, duygusal, ilişkisel ve manevi (spritüel) yolları kullanmaktadır. Egzersizler, informal ve formal uygulamaları (meditasyonları) içermektedir. Egzersizler öz şefkati anlamayı kolaylaştıracak soru ve çalışmalardan oluşmaktadır. Uygulamalar ise öz şefkati deneyimlemeye yöneliktir. Formal uygulamalar bilinçli bir şekilde özel bir alanda özel vakit ayırarak bir düzen içinde derin bir düşünme halini içerirken informal uygulamalar günlük hayatın içinde özel vakit ayırmadan anlık fırsatları değerlendirerek öz şefkati deneyimlemeyi içermektedir. Haftalık geribildirimler ile kişinin kendini, uygulamalarını ve program sürecini değerlendirmesi beklenmektedir. Kendime Şefkat Eğitim Programı Neff (2003a) ve Germer'in (2009) yanı

sıra Gilbert'ın (2009) şefkat odaklı terapide yer alan beceri ve özelliklerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda her oturumda çocuklara uygun öz şefkat pratiklerine yer verilmiştir. Pratikler örnek olaylar, deneyler ve analojilerle desteklenmiştir. Pratikler çocukların ilgileri doğrultusunda kısa süreli planlanmış, somut materyal ve bedenin kullanılması sağlanarak odaklanma ve öğrenmenin artırılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda öz şefkati geliştirme yollarından fiziksel ve duygusal öz şefkate oldukça yer verilmiştir. Oturum sonlarında soru cevap, şarkı, çizim gibi yöntemler kullanılarak geribildirimler alınmıştır.

Program felsefi açıdan pragmatizm ve ilerlemecilik yaklaşımlarından yararlanmaktadır. Pragmatik felsefe değişimi gerçeğin esası olarak görürken ilerlemecilik yaklaşımı pragmatik felsefeden faydalanarak eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğunu savunmaktadır. Eğitim, yeni bilgiler ve çevredeki değişimlere uygun şekilde yeniden yapılandırılır. Eğitimde çocuğun aktif olması, çocuğun merkezde olması ve ilgilerinin ön planda tutulması, okulun yaşamın kendisi olması, çocuğa yaşantı yoluyla öğrenmeler sunması, öğretmenin rehber olması, çocukların iş birliği içinde çalışmaları beklenmektedir (Demirel, 2020; Sönmez, 2011). Araştırma kapsamında geliştirilen programın da yeni bilimsel çalışma sonuçlarına dayalı olarak eğitim içeriğinin belirlenmesi, çocuğa yaşantıya dayalı öğrenmeler sunması, çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları zorlu durumlara dayalı olması, yetişkin rehberliği ve akranlarla paylaşım süreçlerini içermesi bakımından ilerlemeci felsefe ile temellendirilmiştir. Bunun yanında programda hümanist yaklaşımın izleri de yer almaktadır. Hümanist yaklaşım ise kişisel gelişim ve büyümeyi desteklemeyi, toplumda değişim için kendini tanıma ve gerçekleştirme potansiyelinin geliştirilmesini önemseyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda çocuk öğrenmede sorumluluk alır, öğretmen rehber ve öğrenme ortamını düzenleyendir. Duygular, bireysellik, öz yönlendirme, etkileşim ve grup çalışması ve tartışması hümanist eğitim yaklaşımda önemli kavramlardır (Gage & Berliner, 1991; Şahin, 2005). Araştırma bağlamında geliştirilen programda da hümanist yaklaşımla uyumlu şekilde çocuğun kendini tanıması, yönlendirmesi ve gerçekleştirmesi amaçlanmakta, öğretmen sürecin rehberi olarak rol almakta, duygular, bireysel öğrenme deneyimlerinin grupla paylaşımı ve etkileşim ilke olarak yer almaktadır.

Eğitim içeriği oluşturulurken ve yöntemler belirlenirken Vygotsky'nin sosyokültürel kuramından faydalanılmıştır. Vygotsky çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşim ile öğrendiğini ifade etmektedir. Bu nedenle programda deneyimlerin paylaşımı önemlidir. Ayrıca çevre düzenlemesi yapılarak öz şefkat merkezi oluşturulmuştur. Sosyokültürel

kuramda çocuğun yalnız yapmakta zorlanacağı, yetişkin ya da akran yardımı ile öğrenebileceği beceriler yakınsak gelişim alanı olarak adlandırılmakta ve beceride yetkin olan kişi çocuğa yeterli desteği sunduktan sonra çocuğun yeterliliği arttıkça verilen desteğin azaltılması olarak açıklanmaktadır (Vygotsky 1978). Program geliştirilirken hazırlanan öz şefkat pratikleri çocukların önce yetişkin desteği ile uygulanıp zamanla hatırlatıcılar yardımı ile çocukların kendilerinin uygulayacağı şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca dil düşünce için bir araç olarak kabul edilmekte ve çocukların plan yapmak, kendi davranışlarına rehberlik etmek ve düzenlemek için dili kullandıkları ifade edilmektedir (Bodrova & Leong, 2017; Vygotsky, 1962). Programda etkinlik sürecinde çocuğun deneyimini grupla paylaşması önem arz etmektedir. Yapılan etkinlikler sonunda çocuğun içsel konuşmasının eleştirel bir ton yerine öz nezaket içeren bir tonda olması hedeflenmiştir.

Öz şefkat duyuları etkin kullanmayı içerir. Bu bağlamda programın ilkeleri belirlenirken Montessori yaklaşımından da esinlenilmiştir. Montessori eğitimi duyulara dayalı, somuttan soyuta ilkesi ile ilerleyen, bireysel deneyimlere odaklı ve öğretmenin rehber olduğu bir eğitim sürecini vurgulamaktadır. Çocukları duyuları aracılığıyla ve somut materyalleri kullanarak öğrendiğini savunan Montessori bu amaçla çeşitli materyaller geliştirerek çocuklara bir çevre sunmuş ve bu materyallerle çocuğun bireysel çalışmasının gelişimini önemli ölçüde desteklediğini savunmuştur (AMI, t.y.; Bloom, 2004; Roopnarine & Johnson, 2008). Bu doğrultuda araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programında sıklıkla duyuları açma, test etme, örnek olay, deney ve analoji gibi somutlaştırmaya yönelik yöntemler kullanılarak hem öz şefkat pratiklerinde hem de alt bileşeni olan farkındalıkla ilgili etkinliklerde duyu çalışmalarına yer verilmiş, öz şefkate yönelik bir merkez hazırlanarak konuya özgü materyallerle çevre desteği sağlanmıştır.

Program uygulaması 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı ikinci döneminde yapıldığından Etkinlik hazırlama, planlama ve uygulama çerçevesi olarak MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı temel alınmıştır. Buna göre MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Pogramı'ndan öz şefkat becerilerini destekleyen kazanımlar alınmış, etkinliklerde Türkçe, sanat, dil, fen, oyun etkinlik türlerinden yararlanılmış, uygulama değerlendirme süreci de buna göre yapılandırılmıştır. Türkçe etkinliklerinin sosyal duygusal gelişim üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Birgül & Akyol, 2018). Geliştirilen programda Türkçe etkinlikleri hikâyelerde yer alan örnek olaylar aracılığıyla çocuklara zorlu durumları fark ettirme ve öz şefkat uygulamalarına rehber olma, oyunlar ve deneyler öz şefkatin olaylar karşısındaki

etkisini somutlaştırma amacıyla kullanılmıştır. Çocukların yaşantı ve gelişim özelliklerine uygun informal ve formal uygulamalar geliştirilerek çocukların etkinliklerde öz şefkati deneyimleri sağlanmıştır.

3.4.1.2. İhtiyaç Belirleme Görüşmeleri

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın günümüz çocuklarının ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için 5-6 yaş çocuğu olan ebeveynler ve okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak ihtiyaçlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda 14 ebeveyne kartopu yöntemiyle ulaşılmış, telefonla diyalog kurularak görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çocukların Öz Şefkat Gelişimini Desteklemek için Kullanılabilecek Durum ve İçerikte Yer Verilebilecek Becerilere İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori ve Kodlar	**f**
Zorluklar	
Fiziksel durumlar (Hastalık, yorgunluk, acı)	7
Mutsuz/üzgün hissetme	4
Yeni bir ortamda güvensiz hissetme	3
Suçluluk hissetme	3
Başarısızlık hissetme	2
Hayal kırıklığı hissetme	2
Kaygı hissetme	2
Öfke hissetme	1
Korku hissetme	1
Desteklenecek Beceriler	
Kendine değer verme	3
İhtiyaçlarını tanıma ve giderme	3
Duyguları düzenleme	3
Empati	2
Yalnız vakit geçirme	2
Duyguları tanıma	1
Duyguları ifade etme	1

Ebeveynler çocuklarının fiziksel durumlara ek olarak üzüntü, güvensizlik, suçluluk, başarısızlık, hayal kırıklığı, kaygı, öfke ve korku hissettikleri durumlarda şefkate ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarının kendilerine şefkatli davranabilmeleri için kendilerine değer verme, ihtiyaçlarını tanıma ve giderme, duygu düzenleme, empati, yalnız vakit geçirme, duygu tanıma ve ifade etme becerilerinde gelişmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada ayrıca kartopu yöntemiyle belirlenen 16 okul öncesi öğretmenine ulaşılmış, telefonla diyalog kurularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin içerik analizine ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Çocukların Öz Şefkat Gelişimini Desteklemek için Kullanılabilecek Temalar, Yöntem ve Teknikler ve İçerikte Yer Verilebilecek Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori ve Kodlar	**f**
Zorluklar	
Ailevi problemler (Kayıp, taşınma, boşanma vb.)	1
Yeni Durumlar (Okula uyum, kardeş doğumu vb.)	9
Fiziksel Durumlar (Hastalık, yaralanma vb.)	3
Olumsuz duygu ve durumlar (Korku, kıskançlık, başarısızlık, yalnızlık, zorbalık, engel durumu vb.)	4
Değerler	6
Desteklenecek Beceriler	
Duygusal beceriler	6
Sosyal beceriler	9
Özgüven	4
İletişim becerileri/Kendini ifade etme	4
Öz farkındalık	4
Öz saygı	2
Günlük yaşam becerileri	2
Problem çözme	2
Anda kalma	1
Yöntem ve Teknikler	
Teknoloji-kodlama	4
Felsefe	2
Örnek olay	1
Soru cevap	1
Beyin fırtınası	1
İşbirlikçi öğrenme	1
Öneriler	
Öğrenme merkezi desteği	2
Çember zamanı	2
Anda kalma pratikleri	1
Küçük grup etkinlikleri	1

Öğretmenler çocukların kayıp, taşınma, boşanma gibi ailevi problemler, okula uyum, kardeş doğumu gibi yeni durumlar, hastalık, yaralanma gibi fiziksel durumlar, korku, kıskançlık, başarısızlık, yalnızlık, zorbalık, engel durumu gibi olumsuz duygu ve durumlarda şefkate ihtiyaç duyduklarını ve bu konulara öz şefkat eğitim programında tema olarak yer verilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca duygusal ve sosyal becerilerin yanında, özgüven, iletişim, öz farkındalık, öz saygı, günlük yaşam, problem çözme ve anda kalma becerilerinin de desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ebeveyn ve öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde Kendime Şefkat Eğitimi programının içeriğinde başarısızlık durumu ile öfke duygusu, yeni bir ortama girme durumu ile utanç duygusu, zorbalık ve dışlanma durumları ile kaygı duygusu, hatalı davranışlar gösterme durumu ile suçluluk duygusu, kardeş doğumu durumu ile kıskançlık duygusu, ayrılık durumu ile üzüntü duygusu eşleştirilerek yer verilmiştir. Ayrıca bireysel farklılıklarda öz şefkat ve kendini kabul de desteklenen beceriler arasına alınmıştır. Ek olarak duygulara yönelik beceriler literatürden hareketle ele alınmış, değerler kategorisi altında ifade edilen şefkat için de etkinlik oturumu planlanmıştır.

Ebeveyn ve öğretmenlerin görüşlerinden duygusal (duygu tanıma, anlama, isimlendirme, düzenleme ve ifade etme) ve sosyal beceriler (empati) ile anda kalmanın (farkındalık) programda literatüre dayalı olarak alınması planlanan becerilerle örtüştüğü görülmüştür. Şefkatle ilgili çalışmalar kapsamında sosyal becerilerden yardımlaşma ve paylaşma becerileri de Kendime Şefkat Eğitimi programında yer almıştır. Ebeveynlerin ifade ettiği kendine değer verme ve ihtiyaçlarını tanıma ve giderme becerileri programın tamamına yayılan beceriler olmuştur. Öğretmenlerin içeriğe dahil edilmesi gerektiğini belirttikleri kendini ifade etme ve iletişim becerileri, öz farkındalık ve problem çözme becerileri öz şefkatle pratikleri ile desteklenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin kullanılmasını talep ettikleri yöntemler doğrultusunda dijital hikâyeler hazırlanarak teknolojiye ve etkinliklerin sonunda yapılan değerlendirme sürecinde de felsefi sorgulamaya yer verilmiştir. Öğretmenlerin öneri olarak vurguladığı öğrenme merkezinin hazırlanması, çember zamanı, anda kalma pratikleri ve küçük grup etkinlikleri programın temel bileşenleri olarak yapılandırılmıştır.

3.4.2.Programın İlkelerinin Belirlenmesi

Kendime Şefkat Eğitim Programı; MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na entegre edilerek uygulanan bir program olduğundan bu programın çocuk merkezli olma, eşitlik, esneklik, sarmallık, okul aile iş birliği ilkeleri de temel alınarak geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmada çocukların öz şefkat becerilerini destekleme amacını gerçekleştirmek için de ek olarak *çocukların sıklıkla karşılaştıkları zorlu durumlara odaklılık, öz şefkat pratiklerini deneyimleme, deneyimi grupla paylaşma* ilkeleri belirlenmiştir. Bu ilkeler aşağıda açıklanmaktadır.

✓ *Çocukların sıklıkla karşılaştıkları zorlu durumlara odaklılık*

Şefkat acıya açık olma olarak değerlendirilmekte ve öz şefkat bireyin zor durumlarda kendine destek sunması olarak açıklanmaktadır. Bu nedenle çocuklar için hazırlanan öz şefkat eğitim programı çocukların sık karşılaştığı zorlu durumlarda öz şefkatin kullanımını pratik etmeye dayanmaktadır. Üzüntü, öfke, utanç, kaygı, suçluluk, kıskançlık gibi duyguların oluştuğu zorlu durumlar ihtiyaç belirleme çalışmaları ile tespit edilmiş ve bu durumlarda öz şefkatin kullanımı hikâyeler yoluyla çocuklara aktarılmıştır.

✓ *Öz şefkat pratiklerini deneyimleme*

Öz şefkat pratikleri çocukların yetişkin yönlendirmesi ile farkındalık, ortak insanlık hali ve öz nezaket süreçlerini hem soyut şekilde hayal ederek hem de somut şekilde deneyimleyerek (Kendine nazik sözler söyleme, kendine yardım etmek için harekete geçme vb.) içinde yer aldıkları pratiklerdir. Kendine şefkatli mektup yazma, şefkatli bir dost hayal etme, şefkatli sesi takip etme, yatıştırıcı dokunuş gibi pratikler görsel hatırlatıcılar kullanılarak uygulanmıştır. Program içeriğindeki yetişkin yönlendirme ve yönergeleri çocuğun öz şefkati deneyimlemesini kolaylaştırıcı roldedir.

✓ *Deneyimi grupla paylaşma*

Bireylerin kendilerine yöneltecekleri nezaketli tavırları içeren programda bireysel deneyimler önemli bir yer tutmakla birlikte bu deneyimlerin grupla paylaşımı ortak insanlık halinin kavranmasına ve akran öğrenmesi yoluyla öğrenmenin genişletilmesine imkân sağlayacağından programda hem bireysel deneyimler hem de bu deneyimlerin grupla paylaşımı önemli faktörlerdir. Her oturum sonunda pratiklerin ardından günü değerlendirmeye imkân tanıyacak şarkı, çizim, soru-cevap gibi yöntemlerden faydalanılarak çocuklar deneyimlerini paylaşmaya teşvik edilmiştir.

3.4.3. Amaçların Belirlenmesi

Program etkinlikleri geliştirilmeden önce program sonunda ulaşılması hedeflenen kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelenerek sosyal duygusal alan kazanımlarından beş kazanım ve göstergeleri program için seçilmiştir. Seçilen iki kazanımın göstergelerine ek göstergeler geliştirilmiş ve tabloda italik olarak gösterilmiştir. Fakat MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda öz şefkat becerisine yönelik doğrudan kazanım ve gösterge bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle literatürden yola çıkılarak araştırmacı tarafından öz şefkat alt boyutlarına yönelik üç kazanım ve göstergeleri geliştirilmiştir. Programda yer verilen kazanım ve göstergeler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nda Kullanılan Kazanım ve Göstergeler

Kazanımlar	**Göstergeleri**
MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan Alınan Kazanımlar ve Göstergeler	
SDA Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	Göstergeler: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder
SDA Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	Göstergeler: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler. *Başkalarının duygularına şefkatli davranışlarla yaklaşır.*
SDA Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	Göstergeler: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir. *Kendi duygularını söyler. Kendi duygularının nedenlerini söyler. Kendi duygularının sonuçlarını söyler. Duygularını uygun yollarla düzenler.*
SDA Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.	Göstergeler: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.
SDA Kazanım 15. Kendine güvenir.	Göstergeler: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler.
Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Kazanımlar ve Göstergeler	
SDA Kazanım 1: Olumsuz durumların insanların ortak noktası olduğunu açıklar. (Ortak İnsanlık)	Göstergeler: Tüm insanların zaman zaman olumsuzluklar yaşadığını ifade eder. Olumsuz durumlarda başkasından yardım ve destek ister. Olumsuz durumlarda başkalarının sunduğu yardım ve desteği kabul eder.
SDA Kazanım 2: Yaşadığı olaylara ilişkin duygularını olduğu gibi kabul eder. (Farkındalık)	Göstergeler: Yaşadığı olayları ve buna ilişkin duygularını olduğu gibi ifade eder. Duygusunun bedeninde yarattığı değişimleri ifade eder. Kendini olumlu ve olumsuz yönleriyle tanımlar. O andaki duygusal ihtiyacını ifade eder.
SDA Kazanım 3: Kendisine ihtiyacına uygun/tercih ettiği bir yolla nezaketli davranır. (Öz Nezaket)	Göstergeler: Olumsuz durumlarda kendisini nazik sözlerle destekler. Olumsuz durumlarda kendisini yumuşak bir dokunuşla (kendine sarılma, yanaklarını sevme, elini kalbine koyma gibi) destekler. Olumsuz durumlarda kendisine iyi gelecek kişiye/ortama/nesneye/uğraşa-eyleme yönelir. O andaki ihtiyacını gidermeye özen gösterir. Olumlu durumlarda kendisini takdir eder.

Tablo 6 incelendiğinde MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın sosyal duygusal alan kazanımlarından beş kazanım ve göstergelerinin seçildiği, iki kazanıma gösterge eklendiği,

ayrıca araştırmacı tarafından programa özgü sosyal duygusal alan için üç kazanım ve gösterge daha geliştirildiği görülmektedir.

3.4.4.Programın İçeriğinin Seçilmesi ve Düzenlenmesi

Öz şefkat Kristin Neff (2003) tarafından tanımlanan ve farkındalık, ortak insanlık hali ve öz nezaket bileşenleri ile açıklanan bir kavramdır. Germer (2009) ise öz şefkatin fiziksel, zihinsel, duygusal, ilişkisel ve manevi yollarla hayata geçirildiğini ve desteklendiğini ifade etmektedir. Manevi yolların soyut kavramlara dayanması nedeniyle çocukların gelişim özelliklerinin uygun olmadığı düşünüldüğünden programda bu becerilere yer verilmemiştir. Bunlara ek olarak şefkat odaklı terapi yaklaşımı da öz şefkate hizmet edecek şekilde kullanılabilmektedir. Öz şefkate ilişkin yayınlar öz şefkat özelliğinin duygusal zeka ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Neff, 2003a). Bu doğrultuda araştırma kapsamında geliştirilecek eğitim programı öz şefkat (Germer, 2009; Neff, 2003a), şefkat odaklı terapi (Gilbert, 2009) ve duygusal zeka (Salovey & Mayer, 1990) bakış açılarında yer alan becerileri içerecek şekilde şekillendirilmiştir. Bu beceriler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nda Yer Verilen Beceriler

	Farkındalık	Ortak İnsanlık Hali	Öz Nezaket	Fiziksel Öz Şefkat	Zihinsel Öz Şefkat	Duygusal Öz Şefkat	İlişkisel Öz Şefkat	İyi olmayı önemseme	Duyarlılık	Sempati	Sıkıntı Toleransı	Empati	Yargılamama	Şefkatli dikkat	Şefkatle mantık yürütme	Şefkatle davranma	Şefkatle hayal kurma	Şefkatli hissetme	Şefkatli duyum	Duyguları anlama ve ifade	Empati	Duyguları düzenleme
Neff, 2003a	√	√	√																			
Germer, 2009				√	√	√	√															
Gilbert, 2009								√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√			
Salovey ve Mayer, 1990																				√	√	√

Tabloda yer alan beceriler doğrultusunda ihtiyaç analizi ile de örtüşen şekilde programın başlangıcında duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları düzenleme, duyguları ifade

etme, empati becerilerine yönelik etkinliklere yer verilerek çocukların olumlu ve olumsuz duygularını ayırt etmelerinin desteklenmesine karar verilmiştir. Öz şefkat ve şefkatin becerilerinin içerdiği beceri ve davranışlar anlamında örtüştüğü ifade edilebilir. Bu doğrultuda programda öz şefkatin becerileri (Neff, 2003a) olan farkındalık, ortak insanlık hali ve öz nezaket özelliklerini destekleyecek şekilde yapılandırılmış ve bu doğrultuda şefkatin becerisi (Gilbert, 2009) olan iyi olmayı önemseme, duyarlılık, sempati, sıkıntı toleransı, empati, yargılamama, şefkatli dikkat, şefkatle mantık yürütme, şefkatli davranma, şefkatle hayal kurma, şefkatli hissetme ve şefkatli duyum özelliklerinin de desteklenmesi sağlanmıştır. Program kapsamında yapılacak etkinliklerde yöntem olarak Germer'in (2009) önerdiği fiziksel, zihinsel, duygusal ve ilişkisel öz şefkat yolları kullanılmıştır. Kendime Şefkat Eğitim Programı etkinliklerinde yer verilen becerilerin etkinliklere göre dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır. Eğitim içeriği hazırlanırken sarmal programlama yaklaşımından faydalanılmıştır. Sarmal programlama yaklaşımı doğrusal programlamadan farklı olarak doğrusal bir sıra izlemek yerine tekrarları içermektedir. Tekrarlar sırasında içerik genişletilerek tekrar sunulur ve süreç daha esnektir (Demirel 2020). Araştırma kapsamında geliştirilen program duygusal beceriler ve öz şefkatin alt boyutlarını ele aldıktan sonra farklı duygular için genişleterek çocukların sık karşılaştıkları durumlarda bu becerilerin kullanımını deneyimlemelerini sağlamaktadır.

Tablo 8.

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nda Yer Verilen Becerilerin Etkinliklere Göre Dağılımı

	Farkındalık	Ortak insanlık hali	Öz nezaket	İyi olmayı önemseme	Duyarlılık	Sempati	Sıkıntı toleransı	Empati	Yargılamama	Şefkatli dikkat	Şefkatle mantık yürütme	Şefkatle davranma	Şefkatle hayal kurma	Şefkatli hissetme	Şefkatli duyum	Duyguları anlama ve ifade etme	Empati	Duyguları düzenleme
1. Oturum																√		
2. Oturum																√		
3. Oturum																√		√
4. Oturum																√		
5. Oturum																√	√	
6. Oturum																	√	
7. Oturum	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√		√		√
8. Oturum	√			√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√		
9. Oturum		√			√		√		√	√	√		√	√		√		
10. Oturum			√	√	√			√	√	√	√	√	√	√	√			√
11. Oturum	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√		√
12. Oturum	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√		√
13. Oturum	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√			√	√		√		√
14. Oturum	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√		√
15. Oturum	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√		√		√		√
16. Oturum	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√		√		√
17. Oturum	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√
18. Oturum	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√
19. Oturum	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√
20. Oturum	√	√	√	√	√	√		√		√	√	√		√		√		√

3.4.5. Öğrenme Yaşantılarını Belirleme ve Düzenleme

Çocuk merkezli bir öğrenme süreci için etkinlikler giriş, gelişme ve sonuç aşamalarını içerecek şekilde tasarlanmıştır (Demirel, 2020). Etkinliklerin giriş kısmı çember zamanı ile sağlanmaktadır. Çember zamanında eğitim ortamına dahil edilen şarkı, resim, materyal vb. ile çocukların dikkatleri çekilmiş ve bir tartışma/sohbet başlatılarak çocuklar etkinliğe

hazırlanmıştır. Gelişme kısmında çoğunlukla bir hikâye üzerinden çocukların duygusal deneyimi kavramaları sağlandığından Türkçe etkinliği ile başlanmıştır. Etkinlikler fen, oyun, müzik, sanat, okuma yazmaya hazırlık, matematik gibi etkinliklerle bütünleştirilmiş büyük ve küçük grup etkinlikleri şeklinde hazırlanmıştır. Fen etkinlikleri ve analojiler soyut konuların somutlaştırılması amacıyla sıklıkla kullanılmıştır. Etkinliklerin arasına öz şefkat pratikleri dahil edilmiştir. Öz şefkat pratikleri Germer (2009)'in belirttiği fiziksel, zihinsel, duygusal ve ilişkisel yolları kullanarak öz şefkat ve şefkat becerilerini somut ve soyut şekilde deneyimlemeyi içeren süreçlerdir. Pratikler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup yönergeler yardımıyla uygulanmaktadır. Yönergeler çocukların kolaylıkla uygulaması için net sözel ve görsel yönlendirmeler içermekte ve pratikler çoğunlukla somut materyal kullanımıyla desteklenmektedir. Yönergeler sözel yönlendirme ile yetişkin yardımıyla uygulamayı sağlarken adımların görsellerle somutlaştırıldığı görsel yönlendirmelerle çocukların tek başlarına da uygulamalarına imkân tanımaktadır. Ayrıca sınıf içinde bir öğrenme merkezi oluşturulmuş olup merkez, çocuklar tarafından kullanılacak duygu tanıma, ifade etme, düzenleme ve öz şefkati deneyimlemeye yönelik materyalleri içermektedir. Bu merkez, programda hedeflenen kazanım ve becerilerin günlük hayat ve sınıf rutinleri sırasında da desteklenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Çocukların oyun zamanı ve zorlu duygularla karşılaştıkları anlarda başvurmaları hedeflenmiştir. Gelişme kısmında pratiklere ilişkin sözel yönlendirmeler görsel yönlendirmelerle aynı anda verilmiş, ardından sınıfta yer alan öğrenme merkezine yerleştirilerek çocukların günlük hayatta kullanımlarına sunulmuştur (Ek 8). Sonuç kısmında ise değerlendirme sorular ya da sanat, müzik gibi etkinliklerle yapılmıştır. Etkinlik planları sırasıyla etkinlik numarası, adı, içerdiği etkinlik çeşidi, beceri, kazanım ve göstergeler, sözcük ve kavramlar, materyaller, eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrenme süreci ve değerlendirme adımlarını içermektedir. Etkinliklerin materyalleri araştırmacı tarafından hazırlanmış, kullanışlı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, dayanıklı ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Programda etkinlik çeşitliliğine (Türkçe, matematik, fen, sanat vb.) dikkat edilerek ve kazanım ve göstergelere dengeli şekilde yer verilerek öz şefkat temelli program içeriği geliştirilmiştir. Kazanım ve göstergelere yer verme durumunu gösteren belirtke tablosu Ek 7'de yer almaktadır. Program 20 etkinlikten oluşmakta ve etkinlik isimleri, etkinliklerde kullanılan etkinlik türleri, yöntem ve teknikler ve öz şefkat pratikleri Tablo 9'da verilmektedir. Hazırlanan etkinliklerden biri örnek olarak Ek 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Kendime Şefkat Eğitim Programı İçeriği

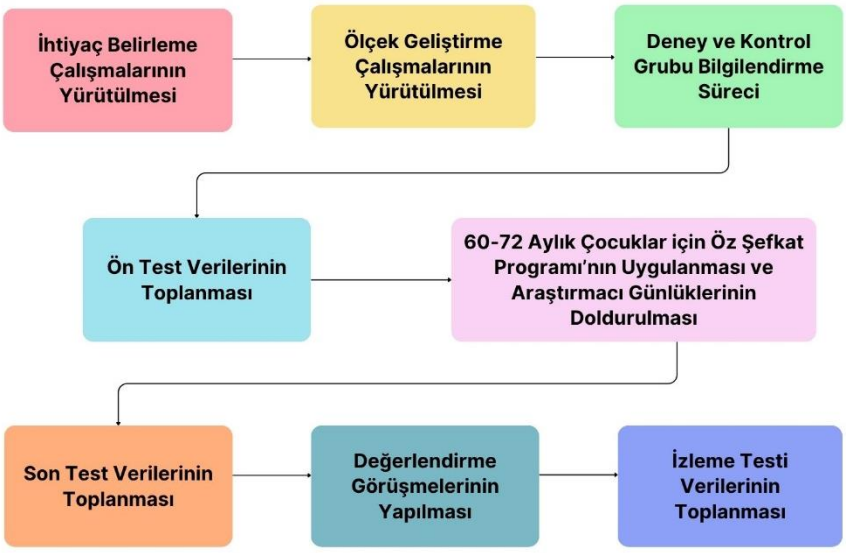
Oturumlar	Etkinlik Adı	Etkinlik Türü	Yöntem ve Teknik	Öz Şefkat Pratiği
1. Oturum	Duygular Ne İşe Yarar?	Türkçe- Oyun- Müzik	Oyun, soru cevap, canlandırma	
2. Oturum	Nerde Bu Duygular?	Türkçe- Fen- Oyun-Sanat	Analoji, örnek olay, oyun, soru cevap	
3. Oturum	Bu Duyguyla Ne Yapayım?	Türkçe-Fen-Oyun-Sanat	Analoji, örnek olay, oyun, canlandırma, soru cevap	Yatıştırıcı Dokunuş Şefkatli Nefes
4. Oturum	Doldum Taşıyorum	Fen- Türkçe- Oyun- Matematik	Deney, örnek olay, soru cevap	Şefkatli Beden Taraması
5. Oturum	Empati Gözlüğü	Türkçe- Sanat- Oyun- Matematik	Örnek olay, oyun, soru cevap	
6. Oturum	Şefkat ve Nezaket	Türkçe- Fen- Oyun	Örnek olay, deney, oyun, soru cevap	Sevdiğimiz Biri İçin Sevgi Dolu Nezaket
7. Oturum	En Yakın Arkadaşım: Benim	Türkçe- Oyun- Sanat	Örnek olay, oyun, soru cevap, gösterip yaptırma	Öz-Şefkat Molası
8. Oturum	Dikkat Yönlendirme	Türkçe-Oyun-Fen-Drama	Analoji, oyun, soru cevap, gösterip yaptırma	Hisset ve Tadını Çıkar Yürüyüşü
9. Oturum	Yaralarımız Ortak Noktamız	Oyun-Türkçe-Sanat	Örnek olay, oyun, soru cevap, gösterip yaptırma	Şefkat Zinciri
10. Oturum	Kendine Nazik Davran	Türkçe-Oyun-Sanat-Müzik	Örnek olay, oyun, soru cevap	Sevdiğim Şeyler Oyunu
11. Oturum	Şefkat TV	Türkçe-Drama-Oyun-Sanat	Örnek olay, canlandırma, oyun, soru cevap, gösterip yaptırma	Şefkatli Sesi Takip Et
12. Oturum	Üzüntü Kapını Çaldığında (Ayrılık-taşınma vb.)	Türkçe- Drama-Matematik	Örnek olay, canlandırma, soru cevap, kodlama, gösterip yaptırma	Üzüntü için Öz Şefkat
13. Oturum	Şefkatli Dost (Başarısızlık ve öfke)	Türkçe- Oyun- Sanat	Örnek olay, oyun, soru cevap	Şefkatli Dost
14. Oturum	Utanç için Öz Şefkat (Yeni bir ortama girme)	Türkçe- Fen -Sanat	Örnek olay, canlandırma, deney, soru cevap, gösterip yaptırma	Utanç için Öz Şefkat Molası
15. Oturum	Kaygı için Öz Şefkat (Zorbalık)	Türkçe- Oyun	Örnek olay, canlandırma, soru cevap, gösterip yaptırma	Kendimiz İçin Sevgi Dolu Nezaket
16. Oturum	İlişkilerde Öz Şefkat	Oyun-Türkçe- Matematik-Sanat	Örnek olay, oyun, deney, soru cevap	Dengeli Şefkat
17. Oturum	Suçluluk için Öz Şefkat	Türkçe-Drama-Oyun	Örnek olay, canlandırma, oyun, soru cevap, gösterip yaptırma	Kendime Şefkatli Mektup
18. Oturum	Kendini Kabul için Öz Şefkat	Türkçe-Fen-Sanat	Örnek olay, deney, oyun, soru cevap	Deneyimlenen pratiklerden çocukların kendi tercih ettiği
19. Oturum	Kıskançlık için Öz Şefkat (Kardeş doğumu)	Türkçe-Drama-Matematik	Örnek olay, oyun, soru cevap	Deneyimlenen pratiklerden çocukların kendi tercih ettiği
20. Oturum	Kendini Takdir ve Şükran	Türkçe-Oyun-Müzik	Örnek olay, oyun, soru cevap	Kendini Kutla

3.4.6. Değerlendirme

Kendime Şefkat Eğitim Programı etkinlik içerikleri hazırlandıktan sonra erken çocuklukta sosyal duygusal alan ile ilgili çalışmaları olan dört okul öncesi eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar Kendime Şefkat Eğitim Programı Uzman Değerlendirme Formu (Ek 15) aracılığıyla etkinlikleri yaş ve gelişim özellikleri, programın amacına uygunluk ve anlaşılırlık açısından uygun, uygun değil ve geliştirilmeli seçenekleri ile değerlendirmiş ve görüşlerini açıklama kısmında belirtmişlerdir. Uzmanlardan gelen dönütler soyut beceri ve konularda yaş grubuna uygun şekilde daha somut açıklama ve yöntemlerin kullanılması, etkileşimi artıracak soruların eklenmesi, kazanım ve gösterge ilişkilerinin kontrol edilerek daha net bağlantılar kurulması, etkinliklerde kullanılan aşamaların kısaltılmış sloganlarla desteklenerek kalıcılığının artırılması yönünde olmuştur. Alınan dönütlere uygun şekilde yapılan düzenlemeler ile programa son hali verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında öncelikle ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılmıştır. Sonrasında deney ve kontrol grubu bilgilendirilmiş, ön test verilerinin toplanmasından sonra program uygulanmış, uygulama sırasında araştırmacı günlükleri doldurulmuş, uygulama sonrasında son testlerin alınmasından sonra değerlendirme görüşmeleri yapılmış ve izleme testleri alınarak süreç tamamlanmıştır.



Şekil 5. Araştırmanın veri toplama süreci

3.5.1. İhtiyaç Belirleme Çalışmalarının Yapılması

Araştırmacı 48-72 aylık çocuğa sahip olan tanıdığı ebeveynlere ulaşarak görüşme içeriğini açıklayarak görüşme talebini dile getirmiştir. Uygun gören ebeveynlerle randevulaşılarak uygun zamanlar belirlenmiş, bu zamanlar çerçevesinde telefon görüşmeleriyle görüşmeler tamamlanmıştır. Bu ebeveynlerden 48-72 aylık çocuğa sahip tanıdıkları ebeveynleri çalışmaya katılımları için yönlendirmeleri istenmiş, bu şekilde tanışılan ebeveynlerle de yine randevu ve telefon görüşmesi yolu izlenerek görüşmeler tamamlanmıştır. Ebeveynlerden izinler alınarak yazılı ve sesli kayıtlar tutulmuştur.

Araştırmacı öğretmenlerle yapılan ihtiyaç belirleme görüşmeleri için Ankara ili merkez ilçelerinde (8 ilçe) görev yapmakta olan birer öğretmene ulaşmıştır. Ardından bu öğretmenlerden bu ilçelerden birinde görev yapan bir okul öncesi öğretmeni tanıdıklarını araştırmaya katılmaları için yönlendirmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılmayı uygun gören öğretmenlerin uygun zamanları için randevu alınmış ve görüşmeler telefon görüşmesi ile yapılmıştır. Katılımcıların izinleri dahilinde veriler yazılı ve sesli kayıt altına alınmıştır.

3.5.2. Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Yapılması

Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun geliştirilmesi sürecinde tesadüfi örnekleme yöntemi ile ulaşılan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan okullar ve ebeveynlerden açımlayıcı faktör analizi için 309 doğrulayıcı faktör analizi için ise 200 ebeveyn ile çalışılmıştır. Bilgilendirmeyi içeren onam formu ve ölçek formu basılı olarak öğretmenlere verilmiş, öğretmenler ebeveynlere ulaştırmışlardır. Doldurulan formlar öğretmenlerde toplanmış ve araştırmacı öğretmenlerden toplu olarak teslim almıştır.

Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geliştirilmesi için tesadüfi örnekleme yöntemi ile ulaşılan ve çalışmaya katılmayı kabul eden okullardan 75 öğretmen ile çalışılmış. Açımlayıcı faktör analizi için 356 doğrulayıcı faktör analizi için ise 200 çocuğa ait veri elde edilmiştir. Ölçek formu basılı olarak öğretmenlere dağıtılmış, öğretmenlerden sınıflarındaki çocuklar için formu doldurmaları istenmiş ve sonrasında formlar araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

3.5.3. Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi

Araştırmacı, programın uygulanmasından önce deney ve kontrol grubu kurum yöneticileri ve uygulama yapılacak sınıfların öğretmenleri ile görüşmüş, uygulanacak veri toplama araçları ve program hakkında detaylı bilgilendirme yapmıştır. Bilgilendirme sırasında Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair oy birliği ile verilen "Etik Kurul Onayı" (Ek 10) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen uygulama izni (Ek 11) kurumlarla paylaşılmıştır. Programın 20 oturum, haftada 2 gün, yaklaşık 90-100 dakikalık etkinlikler şeklinde uygulanacağı, uygulamanın ücretsiz olacağı ve gerekli materyallerin araştırmacı tarafından temin edileceği hakkında bilgi verilmiştir. Çocukların etkinliklere devam durumunun önemli olduğu vurgulanmıştır. Ebeveynler programın içeriği ve izinler hakkında araştırmacı tarafından yazılan ve öğretmen tarafından iletilen kısa mesajla bilgilendirilmiş ayrıca bilgilendirme Ebeveyn Onam Formu (Ek 12) aracılığıyla da basılı olarak ebeveynlere ulaştırılmıştır. Ebeveynler tarafından imzalanan onam formları öğretmen tarafından toplanmış ve araştırmacıya teslim edilmiştir. Araştırma sonunda düzenli devam etmeyen çocuklar belirlenerek araştırma dışında tutulmuştur.

Araştırma öncesinde araştırmacının uygulamanın yapılacağı sınıfta etkinlik süreçlerine katılarak çocuklarla etkileşime girmesi, rutinler, sınıf kuralları, çocuk ilgi ve ihtiyaçları, çocuk-eğitimci etkileşimi gibi konularda gözlemler yapması ve gözlemlerine dayalı olarak hazırlanan eğitim programında düzenlemeler yapması planlanmıştır. Ancak 06 Şubat Kahramanmaraş depremleri nedeniyle gelişen olağanüstü şartlar ve okulun geç açılması nedeniyle uygulamalara gözlem süreci olmadan başlanmak durumunda kalınmıştır.

Deney grubu öğretmeni etkinlikleri araştırmacının uygulayacağı fakat kendisinin de sınıf içinde bulunabileceği konusunda bilgilendirilmiştir. Çocukların gelişimleri ve özel ihtiyaçları hakkında öğretmenden bilgi alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı gün ve saatler öğretmenle birlikte belirlenmiştir.

Kontrol grubu kurum yöneticileri ve öğretmeni veri toplama araçları konusunda bilgilendirilmiş, depreme bağlı olarak okulların geç açılmış olmasının oluşturduğu zaman kısıtlılığı nedeniyle izleme testinin ardından çocuklara Hızlandırılmış Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın uygulanamayacağı ancak ebeveynlere yönelik "Çocuklarda Öz Şefkat ve Öz Şefkatli Ebeveynlik" konulu bir seminer verileceği ifade edilmiştir.

Deney grubundaki çocuklara araştırmacının uygulama yaptığı günlerin dışında sınıfın öğretmeni tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı" uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise sınıfın öğretmeni tarafından tüm süreç boyunca "Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı" uygulanmıştır.

3.5.4. Ön Testlerin Yapılması

Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu ve Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu deney ve kontrol grubu öğretmenleri aracılığıyla ebeveynlere iletilmiş ve ebeveynler formları 27 Şubat-3 Mart 2023 tarihleri arasında doldurarak öğretmenlere iletmişler, araştırmacı formları toplu olarak öğretmenlerden teslim almıştır.

Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu deney ve kontrol grubu öğretmenleri tarafından her çocuk için ayrı ayrı 27 Şubat-3 Mart 2023 tarihleri arasında doldurulmuştur.

Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile görüşülerek 27 Şubat-3 Mart 2023 tarihleri arasında günlük akışta yer alan oyun zamanı kullanılarak sessiz, dikkat dağıtıcı unsur olmayan, çocukla göz hizasında iletişimin kurulabileceği uygun alanlarda çocuklara birebir görüşme yoluyla uygulanmıştır.

3.5.5. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın Uygulanması ve Araştırmacı Günlüklerinin Doldurulması

Araştırmacı eğitim ortamını incelemiş ve eğitim programının özelliklerine uygun şekilde sınıfta düzenlemeler yapmıştır. Öğretmenin desteğiyle ve kendi imkânlarıyla sınıfta bir öz şefkat merkezi oluşturulmuştur. Bu merkeze başlangıçta duygu ifadesi kartları, boya kalemleri, ayna gibi materyaller yerleştirmiştir. Öz şefkat merkezi çocukların oyun zamanında oyunlarına eşlik edecek ve gün içinde ihtiyaç duydukları zamanlarda duygularını düzenlemelerine destek verecek materyalleri içeren bir alan olarak tasarlanmıştır. Etkinlikler ilerledikçe etkinlikte kullanılan ve geliştirilen tüm duygu düzenleme ve öz şefkat materyalleri merkeze eklenmiştir. İlk etkinlik kapsamında çocuklara öz şefkat merkezi tanıtılmış işlevleri açıklanmıştır. Uygulama süreci boyunca araştırmacı oyun zamanlarında burada oyun başlatarak ve etkinlikler ilerledikçe materyalleri güncelleyerek çocukların dikkatini merkeze çekmiştir.

Etkinliklerin uygulanmasına 06.03.2023 tarihinde başlanmıştır. Her etkinliğe başlamadan önce araştırmacı çocukları tuvalet ve su ihtiyaçlarını karşılamaları için yönlendirerek etkinliğe fiziksel olarak hazır hale gelmelerini sağlamıştır. Etkinlikler birden fazla bütünleşmiş etkinliği içermekte olup her etkinlik yaklaşık 90-100 dakika sürmüştür. Araştırmacı, sınıfın öğretmeninden uygulamalar sırasında görüntü almasını istemiştir. Örnek uygulama görselleri Ek 13'te yer almaktadır. Araştırmacı uygulama günlerinde güne başlama zamanından itibaren okulda bulunmuş, çocukların oyunlarına eşlik etmiş, öz şefkati oyunlarına dahil etmelerine rehberlik etmiş ve öz şefkatle ilgili konuşmalarını not etmiştir. Ek olarak ilk haftalarda iletişimi güçlendirmek, çocukları hazırlanan programın dışındaki etkinliklerde de gözlemleyip öz şefkatli davranmalarını desteklemek, gün içinde öz şefkate ihtiyaç duydukları anlarda çocukları öğrenilen beceri ve pratikleri kullanmak üzere teşvik etmek ve sürece rehberlik etmek üzere haftada bir gün daha sınıf içine katılım sağlamıştır. Süreçte öğretmenle işbirliği sağlanmıştır. Öğretmen de çocukların ilgisini çeken oyunları hafta içinde tekrarladıklarını ifade etmiştir. Etkinliklerden sonra sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmış, çocukların öğrenmeleri birlikte değerlendirilmiş, araştırmacının uygulamaya gitmediği günlerde yaşanan süreçler öğretmen tarafından aktarılmış ve çocukların ihtiyaçları analiz edilerek etkinliklerde ihtiyaca yönelik revizyonlar yapılmıştır. 16 Mayıs 2023 tarihinde katılım sağlayan çocuklar ile etkinlik fotoğrafları ve materyaller aracılığıyla süreci gözden geçirmeyi ve sevilen oyunların tekrar oynanmasını kapsayan bir tekrar/değerlendirme oturumu yapılmıştır. Uygulama sürecinde 2 etkinlik Gazi Üniversitesi'nde görev yapmakta olan ve sosyal duygusal alanda çalışmaları bulunan bir araştırmacı tarafından izlenmiş "Kendime Şefkat Eğitim Programı Eğitimci Gözlem Formu" (Ek 14) doldurulmuş ve araştırmacıya dönüt verilmiştir. Form etkinliğe hazırlık aşaması(5 madde), etkinlik uygulama aşaması (15 madde) ve etkinlik sonrası değerlendirme aşaması (2 madde) olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Her madde evet (1 puan) ve hayır (0 puan) olmak üzere iki cevap içermektedir. Araştırmacı tarafından eğitimci ilk etkinlik için 19, ikinci etkinlik için 22 puan ile değerlendirilmiş, uygulamaya ilişkin öneriler sözlü olarak iletilmiştir. Araştırmacı her etkinlik gününden sonra uygulama sürecine dair notlarını, çocukların öz şefkate ilişkin konuşma ve etkinliğe dair dönütlerini, öğretmenin etkinliğe ilişkin görüşlerini yazılı olarak kayıt altına almıştır. Örneğin fiziksel öz şefkatle ilgili gözlemini şu şekilde ifade etmiştir: *"Yatıştırıcı dokunuş pratiğini artık kavradılar. Kendilerine sarılmak ve ellerini birleştirmek en çok hatırladıkları oluyor. Başka diye sorduğumda ellerini kalbe ya da karın koymayı hatırlayanlar oluyor."*

3.5.6. Son Testlerin ve Değerlendirme Görüşmelerinin Yapılması

Uygulama tamamlandıktan sonra Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu deney grubunun 17.05.2023 tarihinde okulda yapılan bir etkinliğinin sonunda ebeveynlere dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Kontrol grubu ebeveynlerine ise öğretmenleri aracılığıyla iletilmiş ve ebeveynler formları 17-23 Mayıs 2023 tarihleri arasında doldurarak öğretmene iletmişler, araştırmacı formları toplu olarak öğretmenden teslim almıştır.

Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu deney ve kontrol grubu öğretmenleri tarafından her çocuk için ayrı ayrı 17-23 Mayıs 2023 tarihleri arasında doldurulmuştur.

Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile görüşülerek 17-23 Mayıs 2023 tarihleri arasında günlük akışta yer alan oyun zamanı kullanılarak sessiz, dikkat dağıtıcı unsur olmayan, çocukla göz hizasında iletişimin kurulabileceği uygun alanlarda çocuklara birebir görüşme yoluyla uygulanmıştır.

Sınıf öğretmeni ile yapılan program değerlendirme görüşmesi okulda, etkinlik saatlerinin dışında, sessiz, dikkat dağıtıcı unsur barındırmayan bir alanda birebir görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin verdiği cevaplar izin alınarak yazılı ve sesli olarak kaydedilmiştir.

Ebeveynlerle yapılan program değerlendirme görüşmeleri için öncelikle ebeveynlerle iletişime geçilmiş, görüşmeyi kabul eden 10 ebeveyn ile uygun zamanları için randevulaşılmış, görüşmeler telefon görüşmeleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin izni dahilinde verilen cevaplar yazılı ve sesli kayıt altına alınmıştır.

3.5.7. İzleme Testlerinin Yapılması

Son test verilerinin alınmasından 20 gün sonra Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu deney ve kontrol grubu öğretmenleri aracılığıyla ebeveynlere iletilmiş ve ebeveynler formları 12-16 Haziran 2023 tarihleri arasında doldurarak öğretmenlere iletmişler, araştırmacı formları toplu olarak okuldan teslim almıştır.

Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu kontrol grubu öğretmenleri tarafından her çocuk için ayrı ayrı 12-16 Haziran 2023 tarihleri arasında doldurulmuştur.

Deney grubu öğretmeni öngörülemeyen bir neden dolayısıyla izleme testlerini dolduramamış, bu nedenle Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu için deney grubunun izleme verilerine ulaşılamamıştır.

Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile görüşülerek 12-16 Haziran 2023 tarihleri arasında günlük akışta yer alan oyun zamanı kullanılarak sessiz, dikkat dağıtıcı unsur olmayan, çocukla göz hizasında iletişimin kurulabileceği uygun alanlarda çocuklara birebir görüşme yoluyla uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Yürütülen karma desen araştırması kapsamında hem nicel hem de nitel veriler kullanılmıştır. Bu nedenle verilerin analizi nitel ve nicel verilerin analizi başlıkları ile ele alınmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu, Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu, Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu ve Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'nden ön test, son test ve izleme testi sonucunda elde edilen veriler SPSS 22 paket programına araştırmacı tarafından girilmiş ve bu program ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde p değerinin anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiş, $p<0,05$ durumunda hipotezin anlamlı; $p>0,05$ durumunda ise anlamsız olduğu ifade edilmiştir.

Analiz aşamasında veri setinde yanlış veri girişi ve kayıp veri olma durumu frekans analizi ile incelenmiştir. Veri setinde yanlış veri girişi ve kayıp veriye rastlanmamıştır. Uygun analiz yöntemlerine karar vermek için normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Normal dağılım varsayımı değerlendirilirken çarpıklık-basıklık istatistikleri (Ek 16) ve Shapiro Wilk testi kullanılmıştır. Gruplardaki kişi sayısının 30'un altında olması nedeniyle normal dağılımın değerlendirilmesinde Shapiro Wilk testi kullanılmıştır (Shapiro & Wilk, 1965).

Tablo 10.

Normal Dağılım Varsayımına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları

a. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formuna İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

		Ön test		Son test		İzleme testi	
	Grup	S-W	p	S-W	P	S-W	p
Öz Nezaket	Deney	0,94	0,41	0,95	0,53	0,75	0,00
	Kontrol	0,95	0,59	0,96	0,66	0,93	0,26
Kendine Bakım Verme	Deney	0,94	0,36	0,88	0,05	0,50	0,00
	Kontrol	0,93	0,29	0,92	0,23	0,97	0,79
Aşırı Özdeşleşme	Deney	0,95	0,49	0,98	0,95	0,96	0,69
	Kontrol	0,96	0,68	0,93	0,32	0,91	0,13
Öz Eleştiri	Deney	0,86	0,02	0,94	0,42	0,94	0,45
	Kontrol	0,96	0,70	0,96	0,67	0,83	0,01

b. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formuna İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

		Ön test		Son test		İzleme testi	
	Grup	S-W	p	S-W	p	S-W	p
Öz Nezaket	Deney	0,89	0,08	0,84	0,01	-	-
	Kontrol	0,96	0,68	0,92	0,17	0,93	0,26
Kendine Bakım Verme	Deney	0,95	0,53	0,66	0,00	-	-
	Kontrol	0,84	0,01	0,65	0,00	0,84	0,01
Aşırı Özdeşleşme	Deney	0,95	0,58	0,88	0,04	-	-
	Kontrol	0,92	0,21	0,96	0,68	0,93	0,29
Öz Eleştiri	Deney	0,98	0,99	0,91	0,17		
	Kontrol	0,95	0,52	0,83	0,01	0,95	0,59

c. Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'ne İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

		Ön test		Son test		İzleme testi	
	Grup	S-W	p	S-W	p	S-W	p
Sevgi ve Hoşgörü	Deney	0,80	0,00	0,77	0,00	0,80	0,00
	Kontrol	0,86	0,02	0,80	0,00	0,78	0,00
Saygı	Deney	0,79	0,00	0,82	0,01	0,82	0,01
	Kontrol	0,81	0,00	0,75	0,00	0,76	0,00
Sorumluluk	Deney	0,75	0,00	0,67	0,00	0,56	0,00
	Kontrol	0,72	0,00	0,71	0,00	0,41	0,00
İş Birliği	Deney	0,78	0,00	0,75	0,00	0,77	0,00
	Kontrol	0,79	0,00	0,74	0,00	0,72	0,00
Nezaket	Deney	0,77	0,00	0,56	0,00	0,41	0,00
	Kontrol	0,41	0,00	0,41	0,00	0,41	0,00
Toplam Puan	Deney	0,83	0,01	0,91	0,15	0,93	0,32
	Kontrol	0,88	0,04	0,93	0,27	0,89	0,07

Değerler incelendiğinde bazı değişkenlerin normal dağılırken bazılarının normal dağılmadığı görülmüştür. Korelasyon katsayısının örneklem büyüklüğünden etkilendiği ifade edilmekte, bu nedenle ikili gruplarda kişi sayısının 30'un altında olması durumunda non-parametrik testlerin uygulanması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Çalışmada deney grubunda 15 ve kontrol grubunda 15 çocuk olması dikkate alınarak analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu verilerine frekans ve yüzde analizleri uygulanmıştır. Deney ile kontrol grubunun ön test sonuçlarının farklılaşması ve deney ile kontrol grubunun son test sonuçlarının farklılaşmasının incelenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Deney grubunda ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılması ve kontrol grubunda ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılmasında ön test ile son test sonuçlarının bağımlı ölçümler olması, ölçüm sayısının iki olması göz önüne alınarak Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan ihtiyaç belirleme görüşmeleri ebeveynler ve öğretmenler ile yürütülmüştür. Bunun yanı sıra programın uygulanmasından sonra deney grubu öğretmeni ve ebeveynleri ile programın değerlendirilmesine yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca araştırmacı tarafından uygulama boyunca araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Tüm nitel verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yürütülmüştür. İçerik analizi, benzer verilerin organize edilerek bir araya getirilmesine ve kategorize edilerek düzenli bir şekilde anlamlandırılmasına imkân sağlamaktadır (Creswell, 2016; Patton, 2014). İçerik analizi sürecinde ham veriler düzenlenerek analize hazır hale getirilir, verilerin tamamı okunduktan sonra tema ve betimlemeler belirlenerek veri organize edilir, tema ve betimlemeler arası anlam bağı kurularak yorumlanır (Creswell, 2016).

İhtiyaç belirleme ve program değerlendirme görüşleri ile araştırmacı günlükleri araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale getirilerek düzenlenmiştir. Ardından araştırmacı verilerin tamamını okuyarak kullanılacak kod ve kategorileri belirlemiştir. Sonrasında tekrar okuma yapılarak verilerin tamamı bu kod ve kategoriler ile etiketlenmiş, kodlama bittikten sonra benzer kodlar ilişkilendirilerek temalar oluşturulmuştur. Kod, kategori ve temalar yorumlanmış, görüşme ve günlüklerden yapılan doğrudan alıntılar ile zengin betimleme yapılarak raporlanmıştır.

3.7. Araştırmanın Geçerliği

Araştırma karma yöntem ile yürütüldüğünden hem nicel hem nitel aşamaların geçerliliğinin sağlanması ve bu iki aşamanın birleştirilmesine ilişkin geçerlilik ölçütlerinin karşılanması gerekmektedir (Cohen vd., 2017; Creswell & Plano Clark, 2020). Bu bölümde nicel ve nitel geçerliliğin yanı sıra iki yöntemin birleştirilmesine ilişkin geçerlilikle ilgili başlıklara yer verilmiştir.

3.7.1. Nicel Boyut için Geçerlilik

Nicel araştırmalarda geçerlilik, kullanılan ölçme aracı ve elde edilen puanların hedeflenen kavram veya yapıyı uygun ve doğru şekilde tespit ettiğinin göstergesidir. Araştırma sırasında olası tehditlere karşı önlem alınarak iç ve dış geçerliliğin sağlanması gerekmektedir (Creswell, 2016; Creswell & Plano Clark, 2020).

3.7.1.1. İç Geçerlilik

İç geçerliliğe yönelik tehditler katılımcılarla ilgili olanlar (*katılımcıların seçimi, olgunlaşma, regrasyon, seçim yöntemi, katılımcı kaybı),* deneysel işlemle ilgili olanlar *(deneysel işlemin yaygınlaştırılması, deneysel işleme tepki, rekabet)* ve ölçme aracı ile ilgili olanlar şeklinde sınıflanmaktadır (Creswell & Creswell, 2018). Bir başka yaklaşımda iç geçerliliğe karşı tehditler *tarih, olgunlaşma, test etme, enstrümantasyon, regresyon hatası* şeklinde sıralanmaktadır (Johnson & Christensen, 2014). Bu araştırma kapsamında meydana gelebilecek tehditler ise araştırma ortamı, katılımcı özellikleri, zaman, katılımcı kaybı, uygulayıcı güvenirliği, ayrı ölçme araçları ve süreleri, regrasyon ve deneysel işleme tepki olarak belirlenmiştir.

- ✓ *Araştırma ortamı:* Uygulama yapılan ortamın gerçek hayattan kopuk olması ve deney kontrol grubu ortamları arasındaki farklılıklar araştırma için tehdit unsuru oluşturabilir. Araştırmanın gerçek hayat koşullarına uygun sınıflarda, deney ve kontrol grubunun ise benzer sosyo-kültürel bölgelerde bulunmasına, okulların benzer fiziksel donanıma sahip olmasına ve benzer eğitim saatlerinin uygulanmasına dikkat edilmiştir.
- ✓ *Katılımcı özellikleri:* Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim gibi özellikleri araştırma sonuçları üzerinde etkili olabilir. Bu tehdit karşısında deney ve kontrol gruplarının benzer sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel bölgelerden seçilmesine, yaş ve cinsiyet dağılımının benzer olmasına, her iki grubun da daha önce öz şefkat ile ilgili bir eğitim almamış olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ölçme araçlarından elde edilen ön test verileri analiz edilmiş ve deney ve kontrol grubu puanları arası anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.
- ✓ *Zaman:* Uzun zamanlı araştırmalarda sürece dahil olan bağımsız değişken sayısının artması tehdidi oluşabilir. Bu nedenle araştırmanın süresi 10 hafta haftada iki gün olarak belirlenmiştir.
- ✓ *Katılımcı kaybı:* Katılımcıların süreçte araştırmadan ayrılması sonuçları değiştirebilir. Bu nedenle araştırma başlangıcında deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve devamın önemli olduğu hakkında bilgilendirilmişlerdir.
- ✓ *Uygulayıcı güvenirliği:* Eğitim programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı uygulamadan önce kavram üzerinde ve becerilerde yetkinlik kazanmak

için sekiz haftalık sertifikalı Öz Şefkatli Farkındalık (Mindfull Self-Compassion) eğitimini tamamlamıştır (Ek 17). Ayrıca uygulayıcı güvenirliğinin sağlanması amacıyla uygulama sürecinde iki etkinlik Gazi Üniversitesi'nde görev yapmakta olan ve sosyal duygusal alanda çalışmaları bulunan farklı bir araştırmacı tarafından izlenmiş evet/hayır cevaplı 22 maddeden oluşan "*Kendime Şefkat Eğitim Programı* Eğitimci Gözlem Formu" (Ek 14) doldurulmuş ve uygulamacıya dönüt verilmiştir. Uygulamacı dönütler doğrultusunda uygulamalarını tamamlamıştır.

- ✓ *Ayrı ölçme araç ve süreleri:* Araştırmanın ön ve son testlerinde farklı araçların kullanılması sonuçların karşılaştırılmasını zorlaştıracağından geçerlilik için bir tehdit unsurudur. Araştırmada ön, son ve izleme testleri için aynı ölçme araçları kullanılmıştır.
- ✓ *Regrasyon:* Katılımcıların içinde uç değerlere sahip olan katılımcıların olması ve doğal süreçte müdahale olmadan düzeylerinin yükselmesi ile ilgili tehdit unsurudur. Araştırmada normal gelişim gösteren çocuklar ile çalışılmış ve ön test sonuçlarına göre uç değerlere sahip olan çocuklar çalışma grubundan çıkarılmıştır.
- ✓ *Deneysel işleme tepki:* Katılımcıların deneysel süreç ve sonuçlara tepkisi araştırmayı olumsuz etkileyebilmektedir. Katılımcıların deneysel işleme tepki vermesinin önüne geçilmesi için uygulama katılımcıların doğal sınıf ortamında normal eğitim süreci içinde yapılmıştır.

3.7.1.2. Dış Geçerlilik

Nicel araştırmalarda örneklem, zaman, süreç ve çıktılarla ilgili genellenebilirliği tehdit edecek unsurların belirlenip gerekli önemlerin alınması dış geçerliliği sağlamaktadır (Creswell & Creswell, 2018; Johnson & Christensen, 2019). Bu araştırma kapsamında oluşabilecek tehditler "deneme etkisi", ölçme bağımsız değişken etkisi", "bağımsız değişkenlerin etkileşimi", "etki kalıcılığı" ve "bağımsız değişken difizyonu" olarak belirlenmiştir.

- ✓ *Deneme etkisi:* Araştırma katılımcılarının deney sürecinin farkına vararak kendi davranışlarının dışında tepkiler göstermeleri Hawthorne-deneme etkisi olarak adlandırılmaktadır (Cohen vd., 2017). Deneme etkisinin oluşmaması için araştırma katılımcıların okul ortamlarında normal saatlerinde gerçekleştirilmiş, araştırmacı uygulama öncesinde çocuklarla tanışmak üzere okulda zaman geçirmiş, uygulama

günlerinde güne başlama ve oyun zamanına ve uygulama günleri dışında ek bir gün de tüm eğitim sürecine dahil olarak çocuklarla etkileşime girmiştir. Sınıfta oluşturulan merkez sınıfta sürekli olarak kalmış ve etkinliklerle güncellenmiştir. Uygulamalar sırasında video kaydı alınmamıştır.

- ✓ *Bağımsız değişkenlerin etkileşimi:* Araştırma sürecinde birden fazla bağımsız değişkenin kullanılması nedeniyle etkinin kaynağının saptanamaması durumudur. Araştırmadaki tek bağımsız değişken *"Kendime Şefkat Eğitim Programı"dır.*
- ✓ *Bağımsız değişken difüzyonu:* Deney ve kontrol grubunun etkileşime girerek bilgiyi paylaşması, kontrol grubunun da deneysel müdahaleden etkilenmesi durumudur. Araştırmada bu tehdidin ortadan kaldırılması için sosyokültürel özellikleri ve fiziksel imkânları açısından özdeş farklı iki okuldan birer sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.
- ✓ *Ölçme-bağımsız değişken etkisi:* Ölçme sürecine hata karışması ya da verilerin manipülasyonu ile ilgili bir tehdittir. Ebeveyn ve öğretmenler sürecin hassasiyeti hakkında bilgilendirilmiş ve formların hassas ve tarafsız şekilde doldurulması gerektiği vurgulanmıştır. Okul Öncesinde Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği araştırmacı tarafından çocuklara yansız şekilde uygulanmıştır.
- ✓ *Etki kalıcılığı:* Araştırma sonuçlarının zamana karşı dirençli olmasını ifade etmektedir. Araştırmada son testlerin alınmasından 3 hafta sonra izleme testleri alınmıştır.

3.7.2. Nitel Boyut için Geçerlilik

Nitel araştırmalarda katılımcı teyidi, çeşitleme, uzman görüşü, alanda uzun süre kalma ve zengin betimleme geçerlilik ölçütlerine başvurulmaktadır (Glesne, 2015; Merriam, 2013; Silverman, 2018). Bu araştırmada nitel boyutun geçerliliği katılımcı teyidi, çeşitleme ve zengin betimleme ölçütleri ile sağlanmıştır.

- ✓ *Katılımcı teyidi:* Katılımcılara veri toplama sürecinde yöneltilen sorulara alınan geri bildirimlerle kaydedilen verilerin doğruluğu teyit edilmiştir.
- ✓ *Çeşitleme (Üçgenleme):* Araştırmada araştırmacı üçgenlemesine başvurulmuş, elde edilen verilerden bağımsız olarak seçilen 5'er tanesi 2 araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş

ayrılığı) x 100 formülüyle hesaplanmış (Miles & Huberman, 1994) ve görüş birliği oranı % 90 olarak bulunmuştur.

- ✓ *Uzman görüşü:* Araştırmanın veri toplama ve bulgu oluşturma kısımlarında alan yazın ile uyum için uzman görüşüne başvurulmaktadır. Ebeveynler için İhtiyaç Belirleme Formu, Öğretmenler için İhtiyaç Belirleme Formu, Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşme Formu ve Kendime Şefkat Eğitim Programı'na Yönelik Ebeveyn Görüşme Formu araçlarının geliştirilme sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur.
- ✓ *Zengin betimleme:* Kod ve kategorilerin anlaşılırlığını artırmak ve çalışmada bütünlük sağlamak amacıyla katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir. Bu araştırmada da öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine müdahalede bulunulmadan, doğrudan yer verilerek zengin betimleme yapılmıştır.

3.7.3. Verileri Birleştirirken Veri Analizine İlişkin Geçerlilik

Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi sırasında doğabilecek tehditler şu şekilde sıralanmaktadır: *verileri dönüştürmek için yetersiz yaklaşımları kullanma, iki analiz bulgusunu mantıklı olmayan bir şekilde karşılaştırma, yetersiz/ eksik veri dönüştürme yaklaşımlarını kullanma, nicelleştirilmiş nitel bulguları analiz etmek için uygun olmayan istatistikleri kullanma (*Creswell & Plano-Clark, 2020). Bu tehditleri önlemek için alınan tedbirler aşağıda açıklanmıştır.

- ✓ *Verileri dönüştürmek için yetersiz yaklaşımları kullanma:* Bu tehdidin önlenmesi için nicel ve nitel verilerin birlikte yorumlanması gerekmektedir. Araştırma kapsamında tartışma ve sonuç bölümlerinde nitel ve nicel bulgular birlikte yorumlanmaktadır.
- ✓ *İki analiz bulgusunu mantıklı olmayan bir şekilde karşılaştırma:* Nicel ve nitel verilere ait analiz ayrı yürütülse de bulguların mantıklı şekilde kıyaslanması gerekmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel verileri karşılaştırılarak birlikte yorumlanmıştır.
- ✓ *Yetersiz/ eksik veri dönüştürme yaklaşımlarını kullanma:* Hem nicel hem de nitel verilerin bilgisayar ortamına aktarımında ve analiz sürecinde veriler kontrol edilmiş, her iki veri grubu da iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

- ✓ *Nicelleştirilmiş nitel bulguları analiz etmek için uygun olmayan istatistikleri kullanma:* Nicel veriler için uygun istatistiksel yöntemler ve nitel veriler için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın çocukların öz şefkat düzeyleri ve sosyal değer kazanımlarına etkisini incelemek amacıyla yürütülen çalışmanın bulguları Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan elde edilen bulgular, Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'ndan elde edilen bulgular, Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'nden elde edilen bulgular ve Kendime Şefkat Eğitim Programı'na ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşleri ile araştırmacı günlüklerine ilişkin bulgular olmak üzere dört başlıkta açıklanmıştır.

4.1. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanları kıyaslanmış ve programın öz şefkat üzerindeki etkisi yordanmıştır.

Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubundaki çocukların öz şefkat düzeyleri incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n		Medyan	Sıra Ortalaması	U	p
Öz Nezaket	Deney	15	20,20	19,00	14,80	102,000	0,662
	Kontrol	15	20,47	21,00	16,20		
Kendine Bakım Verme	Deney	15	14,07	14,00	16,93	91,000	0,369
	Kontrol	15	13,33	13,00	14,07		
Aşırı Özdeşleşme	Deney	15	14,47	15,00	18,10	73,500	0,102
	Kontrol	15	12,53	13,00	12,90		
Öz Eleştiri	Deney	15	10,20	9,00	13,73	86,000	0,268
	Kontrol	15	10,80	11,00	17,27		

Tablo 11 incelendiğinde Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulanmadan önce Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu alt boyutlarına ait puanların deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubundaki çocukların öz şefkat düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu sayede, uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun son test puanlarında tespit edilecek bir farklılığın yapılan uygulamadan kaynaklanabileceği yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların öz şefkat düzeyleri Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın uygulanmasından sonra incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n		Medyan	Sıra Ortalaması	U	p	r
Öz Nezaket	Deney	15	24,73	25,00	18,77	63,500*	0,041	0,373
	Kontrol	15	21,87	23,00	12,23			
Kendine Bakım Verme	Deney	15	16,93	18,00	20,17	42,500*	0,003	0,534
	Kontrol	15	13,27	14,00	10,83			
Aşırı Özdeşleşme	Deney	15	11,87	12,00	14,60	99,000	0,573	
	Kontrol	15	12,93	12,00	16,40			
Öz Eleştiri	Deney	15	8,67	9,00	12,27	64,000*	0,043	0,370
	Kontrol	15	10,60	11,00	18,73			

*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulamasından sonra Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu aşırı özdeşleşme boyutuna ait puanlarının deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği (p>0,05) görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Kendime Şefkat Eğitim Programı'ndan sonra aşırı özdeşleşme düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulandıktan sonra Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu öz nezaket, kendine bakım verme ve öz eleştiri alt boyutlarına ait puanların deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği (p<0,05) tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun öz nezaket ve kendine bakım verme boyutu puanı sıra ortalamalarının (sırasıyla 18,77; 20,17) kontrol grubunun öz nezaket ve kendine bakım verme boyutu puanı sıra ortalamalarından (sırasıyla 12,23; 10,83) daha yüksek olduğu; deney grubunun öz eleştiri boyutu puanı sıra ortalamasının (12,27) kontrol grubunun öz eleştiri boyutu puanı sıra ortalamasından (18,73) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, uygulanan Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme düzeylerini artırmada ve öz eleştiri düzeylerini azaltmada fark yarattığı söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu ön ve son test sonuçları arasındaki fark incelenmiş ve sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Deney Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ölçüm	n		Medyan	Z	p	r
Öz Nezaket	Ön test	15	20,20	19,00	2,789*	0,005	0,720
	Son Test	15	24,73	25,00			
Kendine Bakım Verme	Ön test	15	14,07	14,00	2,271*	0,023	0,586
	Son Test	15	16,93	18,00			
Aşırı Özdeşleşme	Ön test	15	14,47	15,00	2,644*	0,008	0,683
	Son Test	15	11,87	12,00			
Öz Eleştiri	Ön test	15	10,20	9,00	1,786	0,074	
	Son Test	15	8,67	9,00			

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun öz eleştiri boyutundan aldıkları ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı (p>0,05) görülmektedir. Diğer bir deyişle deney grubundaki çocukların Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulanmasından önceki ve sonraki öz eleştiri düzeyleri benzerlik göstermektedir. Deney grubundaki çocukların öz nezaket, kendine bakım verme ve aşırı özdeşleşme boyutlarından aldıkları ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu (p<0,05) tespit edilmiştir. Medyan değerleri incelendiğinde deney grubundaki çocukların öz nezaket boyutu ve kendine bakım verme boyutu son test puanlarına ait medyan değerlerinin (sırasıyla 25,00; 18,00) ön test puanlarına ait medyan değerlerinden (sırasıyla 19,00; 14,00) yüksek olduğu ve aşırı özdeşleşme son test puanlarına ait medyan değerinin (12,00) ön test puanlarına ait medyan değerinden (15,00) daha düşük olduğu görülmektedir. Öz nezaket alt boyutu için r=0,720 büyük etkiyi, kendine bakım verme alt boyutu için r=0,586 büyük etkiyi, aşırı özdeşleşme alt boyutu için r=0,683 büyük etkiyi işaret etmektedir. Buna göre, yapılan uygulamanın çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme düzeylerini artırmada ve aşırı özdeşleme düzeylerini azaltmada fark yarattığı söylenebilir.

Kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ölçüm	n		Medyan	Z	p
Öz Nezaket	Ön test	15	20,47	21,00	0,983	0,325
	Son Test	15	21,87	23,00		
Kendine Bakım Verme	Ön test	15	13,33	13,00	0,354	0,724
	Son Test	15	13,27	14,00		
Aşırı Özdeşleşme	Ön test	15	12,53	13,00	0,885	0,376
	Son Test	15	12,93	12,00		
Öz Eleştiri	Ön test	15	10,80	11,00	0,490	0,624
	Son Test	15	10,60	11,00		

*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun tüm alt boyutlarından aldıkları ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı (p>0,05) görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu son ve izleme testi sonuçları arasındaki fark incelenmiş ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

Deney Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan Aldıkları Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ölçüm	n		Medyan	Z	p	r
Öz Nezaket	Son Test	15	24,73	25,00	3,065*	0,002	0,792
	İzleme Testi	15	28,27	30,00			
Kendine Bakım Verme	Son Test	15	16,93	18,00	2,961*	0,003	0,765
	İzleme Testi	15	19,20	20,00			
Aşırı Özdeşleşme	Son Test	15	11,87	12,00	0,768	0,443	
	İzleme Testi	15	12,40	12,00			
Öz Eleştiri	Son Test	15	8,67	9,00	0,627	0,531	
	İzleme Testi	15	9,07	8,00			

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri boyutlarından aldıkları son test

ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı (p>0,05) görülmektedir. Diğer bir deyişle deney grubundaki çocukların Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulandıktan sonraki öz eleştiri düzeyleri ile üç hafta sonraki öz eleştiri düzeyleri benzerdir. Deney grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu öz nezaket ve kendine bakım verme son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu (p<0,05) tespit edilmiştir. Medyan değerleri incelendiğinde deney grubundaki çocukların öz nezaket boyutu ve kendine bakım verme boyutu izleme testi puanlarına ait medyan değerlerinin (sırasıyla 30,00; 20,00) son test puanlarına ait medyan değerlerinden (sırasıyla 25,00; 18,00) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz nezaket alt boyutu için r=0,792 büyük etkiyi, kendine bakım verme alt boyutu için r=0,765 büyük etkiyi işaret etmektedir. Buna göre, yapılan uygulamadan sonra çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme düzeylerindeki artışın devam ettiği söylenebilir.

Kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu son ve izleme testi sonuçları arasındaki fark incelenmiş ve sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

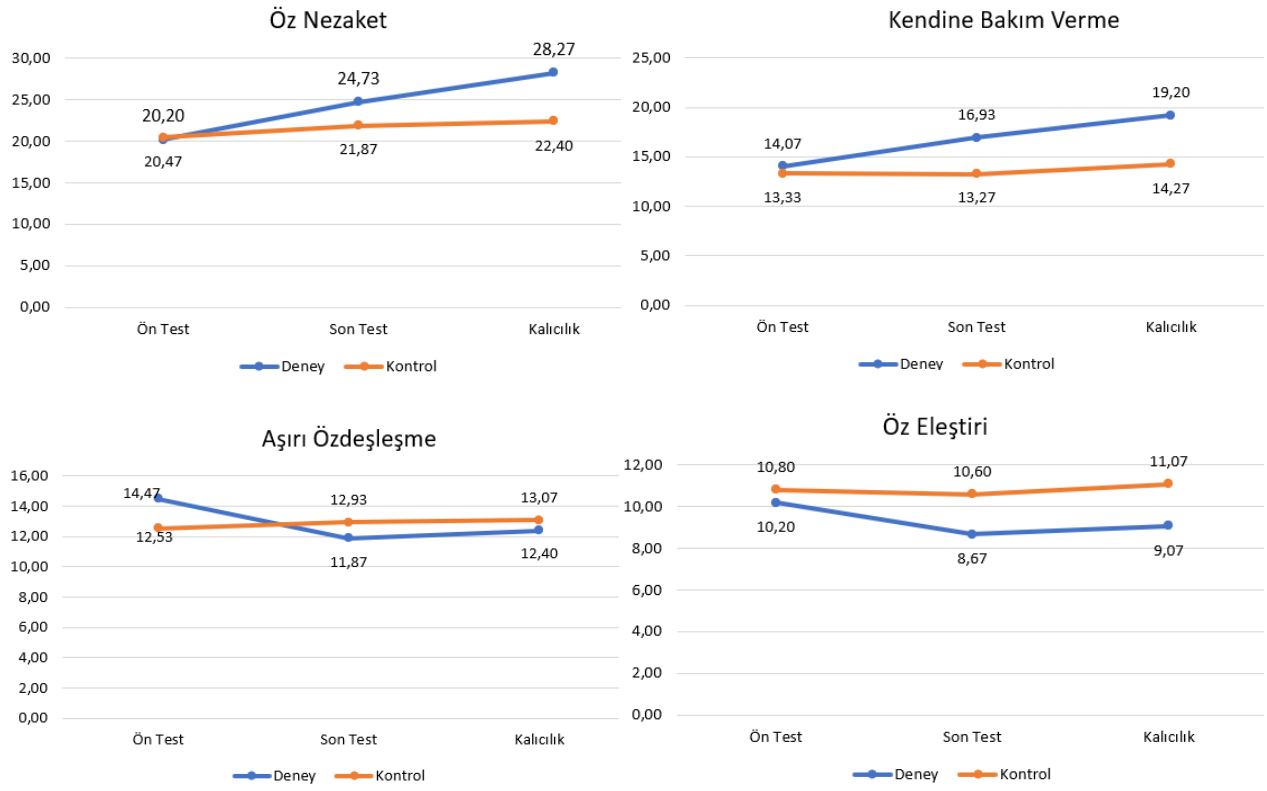
Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan Aldıkları Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ölçüm	n		Medyan	Z	p
Öz Nezaket	Son Test	15	21,87	23,00	0,253	0,801
	İzleme Testi	15	22,40	24,00		
Kendine Bakım Verme	Son Test	15	13,27	14,00	1,100	0,271
	İzleme Testi	15	14,27	15,00		
Aşırı Özdeşleşme	Son Test	15	12,93	12,00	0,314	0,753
	İzleme Testi	15	13,07	12,00		
Öz Eleştiri	Son Test	15	10,60	11,00	0,128	0,898
	İzleme Testi	15	11,07	9,00		

*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun tüm alt boyutlarından aldıkları son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı (p>0,05) görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları ayrıca Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu puan ortalamaları

Şekil 6'ya göre, her bir alt boyutta uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamalarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Öz nezaket ve kendine bakım verme boyutu için deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubunun son test puan ortalamalarından bir miktar yüksek olduğu ve öz eleştiri boyutu için deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubunun son test puan ortalamalarından bir miktar düşük olduğu belirlenmiştir. Aşırı özdeşleşme boyutunda ise deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları benzerdir. Deney grubunda öz nezaket ve kendine bakım verme boyutları için izleme testi puan ortalamalarının son test puan ortalamalarından, son test puan ortalamalarının da ön test puan ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri boyutları için son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından düşük olduğu görülürken izleme testi puan ortalamaları ile son test

puan ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda ise tüm alt boyutlarda ön test, son test ve izleme testi puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu için Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu verileri incelendiğinde araştırmada uygulanan Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarını artırdığı, öz eleştiri puanlarını ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun ön ve son test sonuçları kendi içinde kıyaslandığında öz nezaket, kendine bakım verme ve aşırı özdeşleşme boyutlarında son test lehine bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca son ve izleme testi sonuçları kıyaslandığında ise öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarındaki artışın devam ettiği, aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri boyutları için ise son ve izleme testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Hem son testler hem de izleme testi sonuçları için deney grubunun öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarının kontrol grubundan daha yüksek, kontrol grubunun aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri puanlarının da deney grubundan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç eğitim programının çocukların öz şefkat becerileri üzerinde fark yarattığını göstermektedir.

4.2. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'ndan Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'ndan aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanları kıyaslanmış ve programın öz şefkat üzerindeki etkisi yordanmıştır.

Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubundaki çocukların öz şefkat düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n		Medyan	Sıra Ortalaması	U	p
Öz Nezaket	Deney	15	28,20	26,00	15,70	109,500	0,901
	Kontrol	15	27,33	27,00	15,30		
Kendine Bakım Verme	Deney	15	18,20	18,00	18,07	74,000	0,108
	Kontrol	15	15,07	17,00	12,93		
Aşırı Özdeşleşme	Deney	15	18,13	18,00	16,73	94,000	0,442
	Kontrol	15	17,27	16,00	14,27		
Öz Eleştiri	Deney	15	14,40	14,00	17,67	80,000	0,176
	Kontrol	15	12,87	12,00	13,33		

Tablo 17 incelendiğinde çalışma grubunun Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'nun boyutlarına ait puanlarının deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol grubundaki çocukların Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulanmadan önce öz şefkat düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu sayede, uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun son test puanlarında tespit edilecek bir farklılığın yapılan uygulamadan kaynaklandığı söylenebilir.

Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulamasından sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların öz şefkat düzeyleri incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n		Medyan	Sıra Ortalaması	U	P	r
Öz Nezaket	Deney	15	37,60	39,00	21,27	26,000**	0,000	0,659
	Kontrol	15	27,40	26,00	9,73			
Kendine Bakım Verme	Deney	15	23,27	25,00	22,17	12,500**	0,000	0,775
	Kontrol	15	16,13	17,00	8,83			
Aşırı Özdeşleşme	Deney	15	12,87	12,00	12,37	65,500*	0,048	0,360
	Kontrol	15	17,20	16,00	18,63			
Öz Eleştiri	Deney	15	11,80	12,00	16,90	91,500	0,376	
	Kontrol	15	11,33	11,00	14,10			

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

Tablo 18 incelendiğinde Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulandıktan sonra Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu öz eleştiri boyutuna ait ölçek puanlarının deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği (p>0,05) görülmektedir. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol grubundaki çocukların Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulandıktan sonra öz eleştiri düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın uygulamasından sonra Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu öz nezaket, kendine bakım verme ve aşırı özdeşleşme boyutuna ait puanlarının deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği (p<0,05) tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun öz nezaket ve kendine bakım verme boyutu puanı sıra ortalamalarının (sırasıyla 21,27; 22,17) kontrol grubunun öz nezaket ve kendine bakım verme boyutu puanı sıra ortalamalarından (sırasıyla 9,73; 8,83) daha yüksek olduğu; deney grubunun aşırı özdeşleşme boyutu puanı sıra ortalamasının (12,37) kontrol grubunun aşırı özdeşleşme boyutu puanı sıra ortalamasından (18,63) daha düşük olduğu görülmektedir. Öz nezaket alt boyutu için r=0,659 büyük etkiyi, kendine bakım verme alt boyutu için r=0,775 büyük etkiyi, aşırı özdeşleşme alt boyutu için r=0,360 orta etkiyi işaret etmektedir. Buna göre, uygulanan Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme düzeylerini arttırmada ve aşırı özdeşleşme düzeylerini azaltmada fark yarattığı söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'ndan aldıkları ön ve son test puanları arasındaki fark incelenmiş ve sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.

Deney Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ölçüm	n		Medyan	Z	p	r
Öz Nezaket	Ön test	15	28,20	26,00	3,235*	0,001	0,835
	Son Test	15	37,60	39,00			
Kendine Bakım Verme	Ön test	15	18,20	18,00	2,817*	0,005	0,727
	Son Test	15	23,27	25,00			
Aşırı Özdeşleşme	Ön test	15	18,13	18,00	3,046*	0,002	0,787
	Son Test	15	12,87	12,00			
Öz Eleştiri	Ön test	15	14,40	14,00	2,101*	0,036	0,543
	Son Test	15	11,80	12,00			

*p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Kendime Şefkat Eğitim Programı'ndan önce ve sonra Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'nun öz nezaket, kendine bakım verme, aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu (p<0,05) görülmektedir. Medyan değerleri incelendiğinde deney grubundaki çocukların öz nezaket boyutu ve kendine bakım verme boyutu son test puanlarına ilişkin medyan değerlerinin (sırasıyla 39,00; 25,00) ön test puanlarına ilişkin medyan değerlerinden (sırasıyla 26,00; 18,00) yüksek olduğu görülürken aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri son test puanlarına ilişkin medyan değerlerinin (sırasıyla 12,00; 12,00) ön test puanlarına ilişkin medyan değerlerinden (sırasıyla 18,00; 14,00) daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öz nezaket alt boyutu için r=0,835, kendine bakım verme alt boyutu için r=0,727, aşırı özdeşleşme alt boyutu için r=0,787 ve öz eleştiri alt boyutu için r=0,543 büyük etkiyi işaret etmektedir. Buna göre, yapılan uygulamanın çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme düzeylerini arttırmada ve aşırı özdeşleme ve öz eleştiri düzeylerini azaltmada fark yarattığı söylenebilir.

Kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'ndan aldıkları ön ve son test puanları arasındaki fark incelenmiş ve sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20.

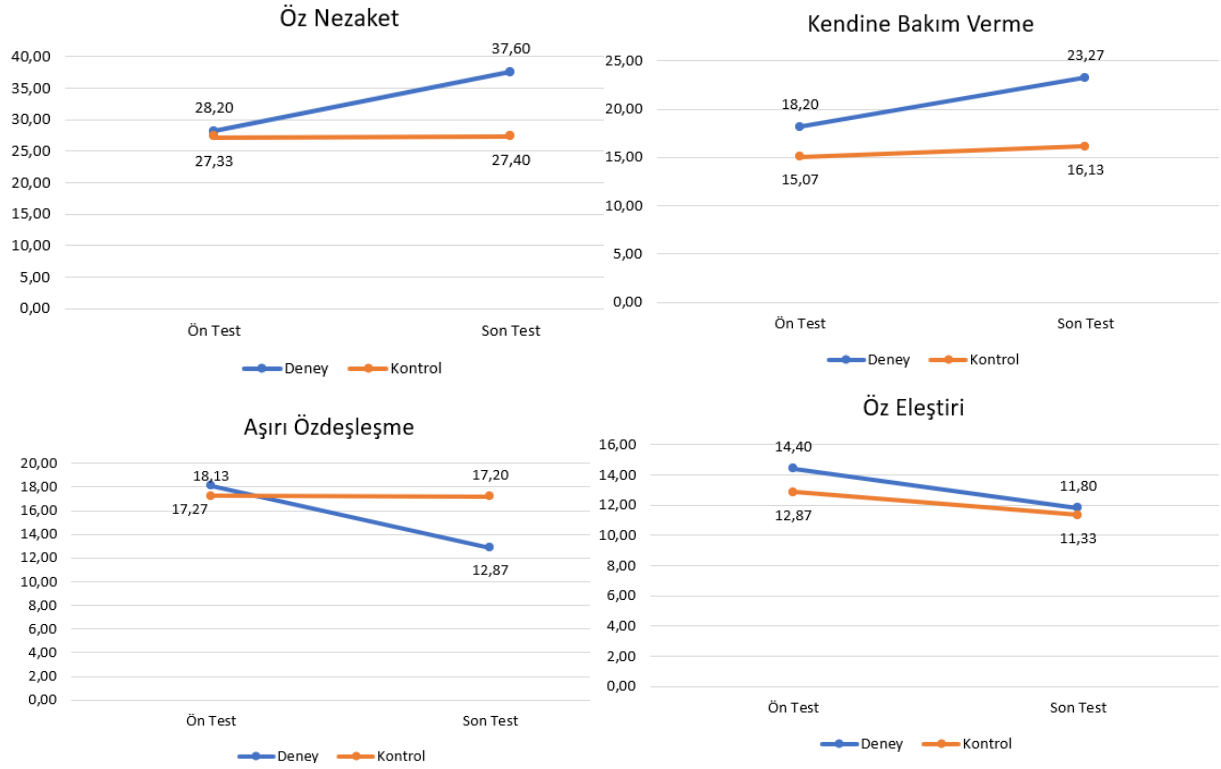
Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ölçüm	n		Medyan	Z	p
Öz Nezaket	Ön test	15	27,33	27,00	0,513	0,608
	Son Test	15	27,40	26,00		
Kendine Bakım Verme	Ön test	15	15,07	17,00	0,742	0,458
	Son Test	15	16,13	17,00		
Aşırı Özdeşleşme	Ön test	15	17,27	16,00	0,791	0,429
	Son Test	15	17,20	16,00		
Öz Eleştiri	Ön test	15	12,87	12,00	1,712	0,087
	Son Test	15	11,33	11,00		

*p<0,05

Tablo 20 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların Kendime Şefkat Eğitim Programı'ndan önce ve sonra Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu'nun tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı (p>0,05) görülmektedir

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu ön test ve son test puan ortalamaları ayrıca Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu puan ortalamaları

Şekil 7'ye göre, her bir alt boyutta uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Öz nezaket, kendine bakım verme ve aşırı özdeşleşme boyutu için deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından bir miktar yüksek olduğu görülürken, öz eleştiri boyutu için deney ve kontrol grubunun son test puanları benzer olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda öz nezaket ve kendine bakım verme boyutu için son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu, aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri boyutu için ise son test puanlarının ön test puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise tüm alt boyutlarda ön test ve son test puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları için Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği- Öğretmen Formu verileri incelendiğinde araştırmada uygulanan Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarını artırdığı, aşırı özdeşleşme puanlarını ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun ön ve son test sonuçları kendi içinde kıyaslandığında öz nezaket, kendine bakım verme, aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri boyutlarında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Son test sonuçları için deney grubunun öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarının kontrol

grubundan daha yüksek, kontrol grubunun aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri puanlarının da deney grubundan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç eğitim programının çocukların öz şefkat becerileri üzerinde fark yarattığını göstermektedir.

4.3. Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanları kıyaslanmış ve programın sosyal değer kazanımı üzerindeki etkisi yordanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları

	Grup	n		Medyan	Sıra Ortalaması	U	p
Sevgi-Hoşgörü	Deney	15	3,00	3,00	18,40	69,000*	0,049
	Kontrol	15	2,47	2,00	12,60		
Saygı	Deney	15	2,87	3,00	16,00	105,000	0,733
	Kontrol	15	2,80	3,00	15,00		
Sorumluluk	Deney	15	4,33	5,00	15,53	112,000	0,982
	Kontrol	15	4,20	5,00	15,47		
İş birliği	Deney	15	2,20	3,00	15,83	107,500	0,823
	Kontrol	15	2,20	2,00	15,17		
Nezaket	Deney	15	2,33	2,00	11,93	59,000*	0,008
	Kontrol	15	2,87	3,00	19,07		
Sosyal Değer Kazanımı (ölçek toplamı)	Deney	15	14,73	16,00	16,43	98,500	0,554
	Kontrol	15	14,53	15,00	14,57		

*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği saygı, sorumluluk, iş birliği boyutlarına ait puanların ve ölçek toplam puanının istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği (p>0,05) görülmektedir. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol grubundaki çocukların Kendime Şefkat

Eğitim Programı uygulanmadan önce saygı, sorumluluk, iş birliği düzeylerinin ve genel olarak sosyal değer kazanımlarının benzer olduğu söylenebilir. Bu sayede, uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun son test puanlarında tespit edilecek bir farklılığın yapılan uygulamadan kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Ancak uygulama öncesinde Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği puanlarının sevgi-hoşgörü ve nezaket boyutlarına ait puanlarının deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki çocukların sevgi-hoşgörü boyutu puanlarına ilişkin sıra ortalamasının (18,40) kontrol grubundaki çocukların sevgi-hoşgörü boyutu puanlarına ilişkin sıra ortalamasından (12,60) yüksek olduğu; deney grubundaki çocukların nezaket boyutu puanlarına ilişkin sıra ortalamasının (11,93) kontrol grubundaki çocukların nezaket boyutu puanlarına ilişkin sıra ortalamasından (19,07) düşük olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi deney ve kontrol grubundaki çocukların sevgi-hoşgörü ve nezaket boyutlarında tespit edilen farklılığı kontrol altına almak için normal dağılım varsayımının sağlanmadığı da göz önüne alınarak bu boyutlara ait erişi (fark) puanları üzerinden uygulama sonrası ölçümlerin karşılaştırılması yapılmıştır. Erişi boyutu puanları hesaplanırken de son test puanlarından ön test puanları çıkarılmıştır.

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın uygulanmasından sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal değer kazanımı düzeyleri incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n		Medyan	Sıra Ortalaması	U	p	r
Sevgi-Hoşgörü (erişi puanı)	Deney	15	0,13	0,00	15,23	108,500	0,858	
	Kontrol	15	0,27	0,00	15,77			
Saygı	Deney	15	3,07	3,00	14,07	91,000	0,339	
	Kontrol	15	3,33	4,00	16,93			
Sorumluluk	Deney	15	4,60	5,00	16,17	102,500	0,627	
	Kontrol	15	4,40	5,00	14,83			
İş birliği	Deney	15	2,33	3,00	15,03	105,500	0,747	
	Kontrol	15	2,47	3,00	15,97			
Nezaket (erişi puanı)	Deney	15	0,40	0,00	18,30	70,500*	0,035	0,384
	Kontrol	15	0,00	0,00	12,70			
Sosyal Değer Kazanımı Ölçeği Toplam Puanı	Deney	15	15,87	17,00	16,17	102,500	,674	
	Kontrol	15	15,80	16,00	14,83			

*p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulamasından sonra alınan Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk, iş birliği boyutlarına ait ölçek puanlarının ve ölçek toplam puanının deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği (p>0,05) görülmektedir. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol grubundaki çocukların Kendime Şefkat Eğitim Programı'ndan sonra sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk, iş birliği ve genel olarak sosyal değer kazanım düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği nezaket boyutuna ait son test puanlarının deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği (p<0,05) tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun nezaket boyutu puanı sıra ortalamalarının (18,30) kontrol grubunun nezaket boyutu puanı sıra ortalamalarından (12,70) daha yüksek olduğu görülmektedir. Nezaket alt boyutu için r=0,384 orta etkiyi işaret etmektedir. Buna göre, uygulanan Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın çocukların sosyal değer kazanımlarından nezaket düzeylerini arttırmada fark yarattığı söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ön ve son test puanları arasındaki fark incelenmiş ve sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23.

Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ölçüm	n		Medyan	Z	p	r
Sevgi-Hoşgörü	Ön test	15	3,00	3,00	0,486	0,627	
	Son Test	15	3,13	3,00			
Saygı	Ön test	15	2,87	3,00	1,000	0,317	
	Son Test	15	3,07	3,00			
Sorumluluk	Ön test	15	4,33	5,00	1,414	0,157	
	Son Test	15	4,60	5,00			
İş birliği	Ön test	15	2,20	3,00	0,513	0,608	
	Son Test	15	2,33	3,00			
Nezaket	Ön test	15	2,33	2,00	2,121*	0,034	0,548
	Son Test	15	2,73	3,00			
Sosyal Değer Kazanımı Ölçeği Toplam Puanı	Ön test	15	14,73	16,00	2,172*	0,030	0,561
	Son Test	15	15,87	17,00			

*p<0,05

Tablo 23 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk ve iş birliği boyutlarının ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı (p>0,05) görülmektedir. Diğer bir deyişle deney grubundaki çocukların Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulanmadan önceki sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk ve iş birliği düzeyleri ile uygulandıktan sonraki sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk ve iş birliği düzeyleri benzerdir. Aynı ölçeğin nezaket boyutu ve ölçek toplamından alınan ön ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu (p<0,05) tespit edilmiştir. Medyan değerleri incelendiğinde deney grubundaki çocukların nezaket boyutu son test puanı medyan değerinin (3,00) ön test puanı medyan değerinden (2,00) yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, yapılan uygulamanın çocukların nezaket düzeylerini arttırmada fark yarattığı söylenebilir. Ayrıca deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değer Kazanımı ölçek toplamından alınan son test puanı medyan değerinin (17,00) ön test puanı medyan değerinden (16,00) yüksek olduğu

belirlenmiştir. Nezaket alt boyutu için r=0,548 büyük etkiyi, ölçek toplam puanı için r=0,561 büyük etkiyi işaret etmektedir. Buna göre, yapılan uygulamanın çocukların nezaket ve sosyal değer kazanımı toplam puanlarını artırmada fark yarattığı söylenebilir.

Kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ön ve son test puanları arasındaki fark incelenmiş ve sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24.

Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ölçüm	n		Medyan	Z	p
Sevgi-Hoşgörü	Ön test	15	2,47	2,00	1,414	0,157
	Son Test	15	2,73	3,00		
Saygı	Ön test	15	2,80	3,00	1,710	0,087
	Son Test	15	3,33	4,00		
Sorumluluk	Ön test	15	4,20	5,00	0,905	0,366
	Son Test	15	4,40	5,00		
İş birliği	Ön test	15	2,20	2,00	1,000	0,317
	Son Test	15	2,47	3,00		
Nezaket	Ön test	15	2,87	3,00	0,000	1,000
	Son Test	15	2,87	3,00		
Sosyal Değer Kazanımı Ölçeği Toplam Puanı	Ön test	15	14,53	15,00	1,931	0,054
	Son Test	15	15,80	16,00		

*p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'nin tüm boyutları ve toplamından aldıkları ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı (p>0,05) görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği son ve izleme testi arasındaki farklılığın incelenmesi için analizler yapılmış ve sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25.

Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ölçüm	n		Medyan	Z	p
Sevgi-Hoşgörü	Son Test	15	3,13	3,00	0,000	1,000
	İzleme Testi	15	3,13	3,00		
Saygı	Son Test	15	3,07	3,00	0,816	0,414
	İzleme Testi	15	2,93	3,00		
Sorumluluk	Son Test	15	4,60	5,00	1,000	0,317
	İzleme Testi	15	4,73	5,00		
İş birliği	Son Test	15	2,33	3,00	0,577	0,564
	İzleme Testi	15	2,27	2,00		
Nezaket	Son Test	15	2,73	3,00	1,414	0,157
	İzleme Testi	15	2,87	3,00		
Sosyal Değer Kazanımı (ölçek toplamı)	Son Test	15	15,87	17,00	0,306	0,760
	İzleme Testi	15	15,93	16,00		

Tablo 25 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk, iş birliği, nezaket ve ölçek toplamı puanları için son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle deney grubundaki çocukların Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulandıktan sonraki sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk, iş birliği ve nezaket alt boyutları ile sosyal değer kazanımı toplam son test puanı ile izleme testi düzeyleri benzerdir.

Kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği son ve izleme testi arasındaki farklılığın incelenmesi için analizler yapılmış ve sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

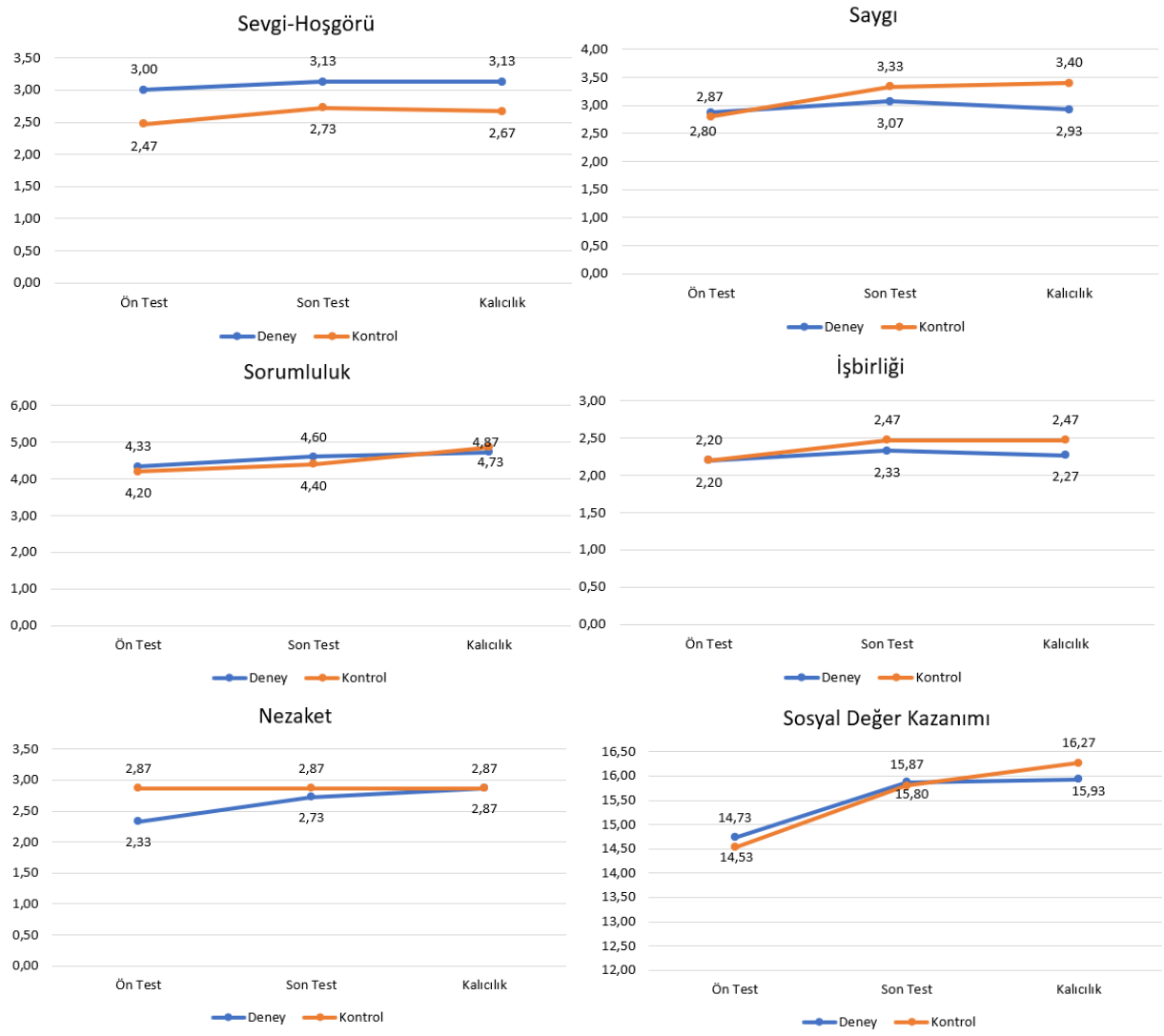
Tablo 26.

Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ölçüm	n		Medyan	Z	p
Sevgi-Hoşgörü	Son Test	15	2,73	3,00	0,302	0,763
	İzleme Testi	15	2,67	3,00		
Saygı	Son Test	15	3,33	4,00	0,333	0,739
	İzleme Testi	15	3,40	3,00		
Sorumluluk	Son Test	15	4,40	5,00	1,897	0,058
	İzleme Testi	15	4,87	5,00		
İş birliği	Son Test	15	2,47	3,00	0,000	1,000
	İzleme Testi	15	2,47	3,00		
Nezaket	Son Test	15	2,87	3,00	0,000	1,000
	İzleme Testi	15	2,87	3,00		
Sosyal Değer Kazanımı (ölçek toplamı)	Son Test	15	15,80	16,00	1,303	0,193
	İzleme Testi	15	16,27	17,00		

Tablo 26 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'nin tüm alt boyutları ve toplamından aldıkları puanlar için son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları ayrıca Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği puan ortalamaları

Şekil 8'e göre, sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk, iş birliği boyutlarında ve sosyal değer kazanımı toplam puanında hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası deney ve kontrol grubuna ait puan ortalamalarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Nezaket boyutu için kontrol grubunun ön test puan ortalamasının deney grubunun ön test puan ortalamasından yüksek olduğu belirlenirken, uygulama sonrasında kontrol grubu ve deney grubunun puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Deney grubunda sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk ve iş birliği boyutları için ön test, son test ve izleme testi sonuçlarının birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda nezaket boyutu ve sosyal değerler kazanımı toplam son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından bir miktar yüksek olduğu

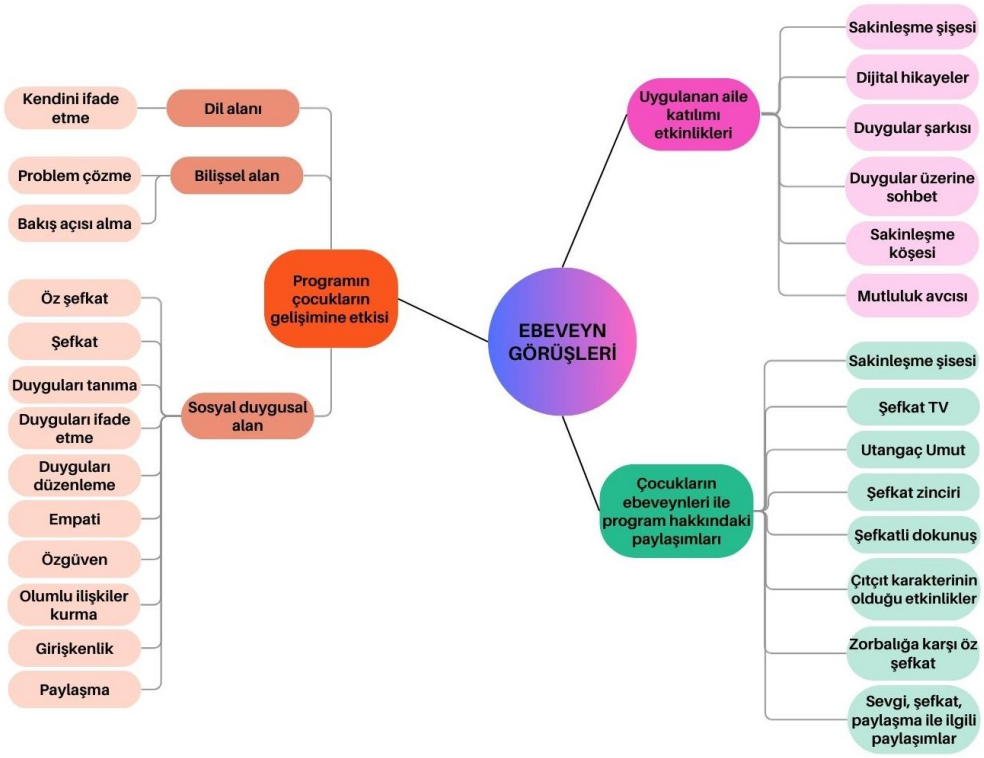
görülürken, son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları ise birbirine oldukça yakındır.

4.4. Kendime Şefkat Eğitim Programı'na İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşleri ile Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan çocukların ebeveynleri ve deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve araştırmacının süreçte tuttuğu günlüklerde yer alan ifadelerin değerlendirmesi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır.

4.4.1. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın Uygulama Sürecine Yönelik Ebeveyn Görüşlerinin Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler çocukların ebeveynleri ile program hakkında paylaşımları, programın aile katılımı etkinlikleri ve uygulanması, programın çocukların gelişimi üzerindeki etkileri, programın ebeveynlerin öz şefkat becerileri üzerindeki etkileri, ebeveynlerin programdan beklentilerinin karşılanma durumu ve programın yaygınlaştırılmasına ilişkin görüşleri başlıkları altında incelenmiştir.



*Şekil 9.*Ebeveynlerin Kendime Şefkat Eğitim Programı ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri

4.4.1.1. Çocukların Ebeveynleri ile Program Hakkında Paylaşımları

Çocukların programla ilgili paylaşımları incelendiğinde sıklıkla bahsettikleri etkinliklerin sakinleşme şişesi ve Şefkat TV olduğu görülmektedir. Sakinleşme şişesinin kullanıldıktan sonra eve gönderilmesi, Şefkat TV'nin de 60-72 Aylık çocuklar için konuyu somutlaştıran bir araç olması kalıcı olmalarına neden olmuş olabilir. E10 çocuğunun sakinleşme şişesini anlattığından bahsetmiştir: *"Sakinleşme şişesinden bahsetti. ...bir o tarafa bir bu tarafa çeviriyor."* E9, *"Bir pet şişenin içine su koymuştunuz pullar boncuklar koymuştunuz hatta onu biz hala saklıyoruz."* sözleriyle şişeyi kullandıklarını ifade etmiştir. E2 ise çocuğunun Şefkat TV'yi oyunlarında kullandığını belirtmiştir: *"Dün bir oyun oynadık, hala aklındasınız. Legolardan televizyon yaptık. Hangisine basayım Şefkat TV'yi mi istersin bizim TV'yi mi annecim?"* E5 çocuğunun etkinliklerde kullanılan materyalleri evde kendisinin tekrar yaptığını ifade etmiştir: *"En çok Şefkat TV'den bahsetti. Dinozor Duru (Kendi farklı isimlendirmiş), eve de geldi, kendi yaptı…. Sonra sakinleştirme şişesi yaptı."* E7 *"… mesela zincir. Sakinleşmek için böyle kollara pıt pıt yapıyormuşsunuz. İstemediği bir şey olduğunda istemiyorum, hoşlanmıyorum bu hareketinizden (eliyle dur yapıyor) ondan sonra yer*

değiştiriyor." sözleriyle şefkat zinciri, şefkatli dokunuş ve zorbalığa karşı öz şefkat etkinliklerini örneklendirmiştir. E6 çocuğunun Çıt Çıt karakterini sevdiğinden bahsetmiştir: *"... Evet Çıt Çıtlı olan etkinlikleri sevdi."* Ayrıca çocuğunun araştırmacıya olan güvenini de şu şekilde açıklamıştır: *"Sizin çok şefkatli, duygularınızı çok güzel ifade eden… Sevimli sevecen olduğunuzu ve rahatlıkla kendini size anlatabildiğini ifade ediyordu. Duygu öğretmenime (duygularla ilgili çalışmalar yapıldığından bu şekilde isimlendirmiş) söylersem o zaten bu konuyla ilgili ya bir etkinlik yaptırır ya konuşur ya açıklar bunu bir şekilde açıklığa kavuşturur gibi kendisinin anlaşılıyor olduğunu hissetti."* E1 çocuğunun okul yaşantısından evde bahsetmediğini ifade etmiştir: "*Oğlumun okul hayatını biz bilmiyoruz. Onun okulu kendi özeli. ... çok paylaşmaz anlatmaz."*

4.4.1.2. Programda Yer Alan Aile Katılımı Etkinliklerine ve Uygulanmasına Yönelik Görüşler

Ebeveynler genel olarak aile katılımı etkinliklerini okuduklarını ancak çocukların isteksizliği ya da zaman yetersizliği nedeniyle evde uygulama ortamı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. E1 sakinleşme şişesi hakkında sohbet ettiklerini belirtmiştir: *"Bu sakinleşme şişesini ve onu muhabbetimize almıştık. Bak bunu çevirdiğimizde bu pulların büyüklüğüne küçüklüğüne bakıp takip etmemiz gerekiyormuş. Gel, izleyelim, sakinleşecek miyiz diye."* E2 çocuğunun dijital hikâyelere ilgi gösterdiğini, sakinleşme şişesini kullandıklarını ve etkinlikleri yeterli bulduğunu ifade etmiştir: *"Bir iki hikâye vardı onlardan okuyalım öğretmenimin yaptıklarından diyor. Onlar çok hoşuna gitmişti. Sakinleşme şişesini atmadık evimizin demirbaşı hadi gel bir ona bakalım diyoruz."*

E6 ise dijital hikâyelerin çocuğu üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamıştır: *Video olanları uyguladık sizin işte ders içinde konuştuklarınızın hikâyeleştirilmiş haliydi galiba onu çok sevmişti. Sizin sesinizden olduğu için de hoşuna gitmişti."* E9 da benzer şekilde dijital hikâyeleri izlediklerini fakat çocuğun isteksizliği nedeniyle diğerlerini yapamadıklarını ifade ederek etkinliklerin okulda uygulandığı halinin dahi gelişim için yeterli olduğunu vurgulamıştır: *"Gönderdiğiniz videoları izlemiştik. Hikâyeler vardı onları izledik okuduk. Ama anneciğim beraber bunu yapalım mı hayır anne bitirmem gereken çok işlerim var gibi şeyler söylüyor etkinlikleri pek yapamadık. Şöyle ki, sizin eve illaki bir şey göndermeniz değil, sizden aldığı eğitim bence gayet yeterliydi. Direkt etkili oldu diye düşünüyorum ben."* Ayrıca sakinleşme şişesi ile ilgili bir konuşma örneği sunmuştur: *"Arada alır onu eline*

sallar, anne bak bu pullar aşağı indiğinde biz de sakinleşiyoruz. Onlar yavaş yavaş aşağı inmeye başladığında bizim de sinirli bir anımızsa sakinleşmeye başlıyoruz yavaş yavaş diye..." E5 etkinliklerin kısıtlı zaman için uygun olduğunu ancak daha uzun zaman dilimi için geliştirilebileceğini vurgulamıştır. Yaptıkları aile katılımı etkinliklerini şu şekilde özetlemiştir: *"Yani kısa zamanda yeterliydi bence ama uzun bir dönem için yeterli değil, daha ekleme yapılabilir. Sakinleştirme köşesi yaptık. İçinde baloncuk var, hamur var, makas var, yapıştırıcılar var, sevdiği eşyalar daha çok boncuklar var, ipler var.*" E7 ise mutluluk avcısı oyunu ve sakinleşme şişesi uygulamalarından bahsetmiştir: *"Oynadık. Mutlu olacağımız bir şey aradık. Özellikle sakinleşme şişesini geceleri çok kullandık..."* E8 etkinlikleri uygulayamadığını ancak daha sonra uygulamak üzere depoladığını ifade etmiştir: *"Çok yoğun çalışıyorum, fırsatım çok olmadı ama en kısa fırsatta izne ayrılabilirsem uygulayacağım."*

4.4.1.3. Programın Çocukların Gelişimine Etkisi ile İlgili Görüşler

Ebeveynler, Kendime Şefkat Eğitim Programı sonucunda çocuklarının öz şefkate ek olarak bilişsel alanda problem çözme ve bakış açısı alma, dil alanında kendini ifade etme ve sosyal duygusal alanda duyguları tanıma, ifade etme, düzenleme, empati, başkalarına şefkat, özgüven, olumlu ilişkiler kurma, girişkenlik ve paylaşma becerileri bakımından gelişmeler olduğunu bildirmişlerdir.

Bilişsel alanda problem çözme becerisinin gelişimine ilişkin olarak E4 *"Sinirlendiği zaman sakinleşmesini etkiledi. Bir sorun olduğu zaman en basiti arkadaşlarıyla olduğu zaman onun çözümüne gidebiliyor."* yorumunu yapmıştır. E9 geçmişten farklı olarak çocuğunun çözüm arayışını şu sözlerle dile getirmiştir: *"Bir şeye üzüldü diyelim, otururdu beklerdi. Ellerini böyle karnına koyardı. Kafasını öne eğerdi ama şimdi öyle yapmıyor. Düzeltmeye çalışıyor veya bana sorular soruyor, anne öyle olur muydu? Öyle yapsak daha mı iyi olurdu?"* E7 ise çocuğunun geçmişten farklı olarak farklı bakış açılarını fark etmeye başladığını ifade etmiştir: *"Mesela hemen umursamaz, bazen döner giderdi şimdi dönüp anne seni de mi üzdüm yoksa demeye başladı. Problemlere daha ılımlı bakmaya başladı. Bunu böyle yapsak daha iyi olur gibi."* Ayrıca E5 *"Kendini ifade etmesi de gelişti. Duygularını ifade etme gelişti."* sözleriyle dil alanında kendini ifade etme becerisinin de geliştiğini vurgulamıştır.

E1 çocuğunun sosyal duygusal alanda duyguları tanıma ve ifade etme becerilerinin geliştiğini şu şekilde ifade etmiştir: *"Kendini bu şekilde gayet açık, bunu sevmiyorum, bu hoşuma gitmiyor, bunu dile getiriyor."* E3 duygularını ifade etme becerisine ilişkin açıklama yapmıştır: *"Duygularını daha güzel anlatıyor daha doğru anlatıyor anlatma yolu daha uygun."* E4 *"Evet benim de bir kalbim var benim de kalbim kırılıyor dedi…Kızdığında kalbim sana kızıyor. Senin kalbin bana ne söylüyor, beni seviyor mu, bana kızıyor mu? Öfkenin de kıskanmanın da bir duygu olduğunu öğrenmiş oldu. Nefes yapıyor aynısını bana da yaptırıyor. Sinirlendiğimi anladığı zaman sakin ol, derin bir nefes al, dörde kadar say nefesini bırak..."* sözleriyle çocuğunun duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme becerisinin geliştiğini ve bu konuda büyüklerine de örnek olduğunu vurgulamıştır. E2 duygu düzenleme ile ilişkili olarak *"Kendiyle alakalı konularda da evet daha hızlı sakinleşiyor eskisine göre."* yorumunu yapmıştır. E5 ise çocuğunun duyguları tanıma ve ifade etmeye ek olarak empati ve öz şefkati kullanarak duygularını düzenleme becerisi de gösterdiğini belirtmiştir: *"Bir kere empati yeteneği arttı. Arkadaşlarının duygularını daha rahat anlayabiliyor, kendi duygularını olumsuz duygularını daha rahat anlayıp ne yapması gerektiğini artık biliyor. Düzenleme konusunda çok daha rahat. Şefkat TV diyor ki geçecek. Ben iyiyim, kendimi iyi hissediyorum, kendine sarılıyor, kendini öpüyor avucunda öpücükle."* E6 ise duygularını ifade etme biçimini bir örnekle desteklemiştir*: "İstemediği bir şeyi ifade etmiyordu. Biraz da istemediğini kendisi de fark etmiyordu. O an ne duyguda olduğunu bilmiyordu. Farklı şekilde ifade ediyor, kendini daha detaylı ifade ediyor. Yani olumsuz duygularını da rahatça söylüyor ve bunun ne olduğunu biliyor.* Ayrıca E6 çocuğunun duygularını iyi ifade etmesinin olumlu ilişkiler kurmasını desteklediğini belirtmiştir: *"Kolay arkadaş olabildi. Bazen kendini ifade edemediğinde arkadaşlıkları çabuk biterdi yanlış anlaşılmalar çok fazla oluyordu."* E7 aynı becerilerde gözlemlediği farklılıkları şu şekilde ifade etmiştir: *"Eskiden daha hırçındı…Şimdi daha sakin bir şekilde karşısındakinin konuşmasını bekliyor. Ondan sonra kendisi konuşmaya çalışıyor."* E9 duygularını düzenleme ve kendine şefkatli davranma örnekleri sunmuştur: *"Çok öfkeli bir çocuk değil ama böyle patlamaları vardı. Eskisi kadar öfkelenmiyor ya da duygularını eskisine göre daha rahat kontrol edebiliyor. Bir şey kırıldı döküldü veya bir şeye üzüldü ya anne önemli değil değil mi bu bizim için, geçer gider anne veya düzeltiriz değil mi anne? Benden onay alıyor ama kendisi de bunun farkında zaten yani."*

E10 çocuğunun empati ve duygularını ifade etme becerisinin geliştiğini belirtmiştir: *"Empatisi gelişti sanki biraz hayvanlara karşı insanlara karşı. Duygularını ifade etmede biraz daha farklılık var, daha güzel ifade ediyor kendini."*

E3 *"Daha içine kapanıktı, açıldı böyle özgüven gibi arkadaşlarıyla karşılaştığında selam vermiyordu şimdi selam veriyor bağırıyor merhaba diyor."* açıklamasıyla çocuğunun özgüvenindeki değişimi örneklendirmiştir. E2 çocuğunun özgüvene ek olarak girişkenliğinin de gelişme gösterdiğini ifade etmiştir: *"Özgüveninde çok artış gördüm… Önceden biriyle ya benim konuşmamı isterdi yani çekimserliği vardı. Başka oyuna dahil olurdu hep artık kendisi oyunu başlatabiliyor."*

Başkalarına şefkat davranışıyla ilgili olarak E4 *"Arkadaşıyla oynarken arkadaşı düştü. Onu sakinleştirmeye çalıştı, onun sırtına böyle hafif böyle pıt pıt böyle eliyle dokunarak. Geçecek, geçecek demesi böyle evde ben elimi kapıya çarptığım zaman geliyor pıt pıt pıt geçecek sakin ol, tamam mı? diyor."* açıklamasını yapmıştır. E8 çocuğunun sembolik oyun sırasında öğrendiklerini uyguladığını şu sözlerle açıklamıştır: *Duygularında da oyuncaklarıyla oynayışlarında böyle bir karşılıklı evcilik oynatıyor. Orada gözlemliyorum onlara böyle kibar, kibar, daha narin daha anlayışlı*. E5 ise çocuğunun daha önce de bu yönde davranışları olduğunu fakat eğitimden sonra çevresinden destek istemeden şefkatli davranışlarını çeşitlendirebildiğini ifade etmiştir: "Önce bana soruyordu. Şimdi bana sormuyor. *Anne kuzenim ağlıyor ne yapabilirim diyordu. Şimdi kendi buluyor, öpebilirim, sarılabilirim, sana resim yapayım mı, birlikte oynayalım mı, ben sana ayımı vereyim ona sarıl istersen, geçecek merak etme üzülmeyin, bir kaç saniye sonra geçecek sakinleş ağlama, bak benim Şefkat TV'm var sana göstereyim mi diyor."* E7 ek olarak paylaşım davranışının da arttığını ifade etmiştir: *"Kardeşiyle her şeyini paylaşır ekmeğini ikiye bölüp verir ama başkasıyla değil. Şimdi o artı oldu, dışarı paylaşım arttı."*

Ebeveynlerden 7'si çocukların öz şefkatli davranışlar göstermeye başladığını ifade ederken 3'ü çocuklarında öz şefkat uygulamaları gözlemlemediğini belirtmiştir. E1 öz şefkatli davranış gözlemlememesiyle ilgili *"Genelde kendini teselli eder Ç4. Yani bu böyleymiş ama olsun burada da şunu yapabilirim. Olumsuzluklarına olumlu yönlerine düşünerek. Genelde hemen bana anlatır. ...Kendi bedeninde ben hiç şahit olmadım."* yorumunu yapmıştır. E3 ise çocuğunun öfke duygusuyla baş etmede öz şefkati kullanmakta zorlandığını belirtmiştir: *"Bana öneriyor ama kendi sinirlendiğinde hiç öyle yapmıyor. Sevdiği şeylere yöneliyor evet ama sinirlenince kendine hakim olamıyor, ağlıyor."* E5 çocuğunun öz şefkat becerilerini

çoğunlukla doktor korkusu sırasında kullandığını vurgulamıştır: *"Gördüm, en çok doktordan korktuğu dönemlerde, doktor kapısından içeri girmiyordu. Geçecek birazcık beni muayene edip geri geleceğim, bu benim için iyi iyileşmem için iyi diyor, kendine sarılıyor. Kendini teselli ediyor, ondan sonra doktora gitmemiz rahatladı."* E4 ise *"Kendine yapıyor, geçecek, sakinleşiyor, bir oyuncağına yöneliyor ya da bir koltuğunda bir köşesi var, oraya geçiyor, geçecek birazdan, vurduğu yeri öpüyor, dokunuyor seviyor diyorum sanki başka birini seviyor gibi kendini seviyor."* sözleriyle çocuğunun sevdiği bir eşyaya ve sevdiği bir yere yöneldiğini ayrıca fiziksel öz şefkate başvurduğunu ifade etmiştir. E6 çocuğunun hareket ihtiyacının fazla olması nedeniyle evde zorluk yaşadıklarını ifade ederken çocuğun kendini kabulle ilgili gösterdiği gelişmeyi şu şekilde açıklamıştır: "*Böyle de bir çocuk olabilir anne. Ben böyle bir çocuğum öyle hareketliyim. Benim özelliklerim de öyle. Ben böyle de dünyaya gelmiş olabilirim. Bana göre bir şeyler ayarlamanız lazım diye diye odasını salona taşıdık."* E7 çocuğunun evde ve öğretmenden aldığı bilgiyle okulda duygularını düzenlemekte zorlandığını vurgularken bu sorunu geride bıraktıklarını belirtmiştir. Ayrıca hoşlanmadığı durumlara sınır koyma açısından da gelişim gösterdiğini ifade etmiştir: *"Özellikle kendine şöyle pıt pıt pıt yapıyor, bana sarılarak veya kendine. Zor durumlarda sevdiği şeylere yönelmeye başladık. Eskiden daha hırçındı. Uzun süre ağlamamız vardı. Bırakmıyorduk, inatlaşıyorduk. Şimdi hemen o durumdan kendini çıkarıp farklı bir duruma sokuyor. Kardeşinde hoşlanmadığı şeylere dur bundan hoşlanmıyorum diyor o zaman sorunlarını daha kolay çözüyorlar."* E9 çocuğunun öncesinde sorunlar karşısında ağladığını ya da tepkisiz kaldığını son durumda çevresinden yardım isteyerek ya da oynayarak sakinleştiğini, ayrıca öz eleştirel tavrının da azaldığını belirtmiştir: "*Ben kızdığımda sinirlendiğimde o da otururdu, ağlardı. Şimdi hadi gel Miya (oyuncak kedisi) biz odamıza gidelim, biz odamızda oyun oynayalım… Önceden bana sarılmazdı kızım resim yapmayı çok seviyor. Önceden de kendini o şekilde sakinleştirirdi. Şimdi paylaşıyor en azından o duygusunu paylaşmayı öğrendi. Mesela suçlayan bir çocuktu açıkçası…Bir şey kırdığında döktüğünde anne ben bunu kırdım ama bir şey olmaz dimi?"*

Ayrıca bazı ebeveynler çocuklarının edindikleri becerileri başkalarına öğretme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin E2, *"Böyle birazcık bir şey olsun babası, baba sakin ol ben sana nasıl sakinleşeceğini gösterebilirim. Önce nefes al dörde kadar say sonra nefes ver sakinleşiyorsun diyor."* açıklamasına yer vermiştir. E4 ise çocuğunun abisini yönlendirdiğini ifade etmiştir: "*Ergen bir abimiz var evde o sakinleştirmeyi (önce zaten*

kendini sakinleştiriyor sinirlendiği zaman) onu biraz önce dediğim gibi 1-2-3-4 say. Onu biz abimize de uyguladık, abisi böyle bir sinirlendiği zaman sakinleş yavaş ol geçecek diyor."

4.4.1.4. Programın Ebeveynlerin Öz Şefkat Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşler

Ebeveynlerden 8'i çocukların geçirdiği süreç boyunca gözlemleri ve aile katılımı etkinlikleri vasıtasıyla kendilerinde de öz şefkat konusunda bir farkındalık olduğunu ifade ederken 2'si bu anlamda bir fark olmadığını belirtmişlerdir. E1 program öncesinde de öz şefkatli olduğunu şu şekilde açıklamıştır *"Ben onu hep yapıyorum. Küçük olaylara şey yapmıyorum hocam öyle genelde pozitif olmaya çalışıyorum olsun bu da böyle olsun, şöyle düzelir."* E3 *"Kendimi suçlardım genelde evet farkındalık oldu."* yorumunu yaparken E4 *"Tabii ki de, yemek yapıyorum, yemek olmuyor olduğu kadarıyla kendimi üzmeye yani kendimi kırmaya değmez. Tekrar deneriz. Kızımın dediği gibi sakinleşiyoruz, nefes alıp bırakıyoruz."* açıklamasında bulunmuştur. E6 ise konuya ilgi duyarak kitap edindiğini, okumaya başladığını ve bakış açısının değiştiğini ifade etmiştir: *"Ben sizin anketinizden sonra araştırdım Öz Şefkat (Kristin Neff) kitabını aldım, okumaya başladım. Hep kendimizi ertelediğimizi veyahut da unuttuğumuzu ihtiyaçlarımızı önemsemediğimizi hatırlıyorum… Sevdiğim ve huzurlu olduğum işi değil önce yapmam gerekenleri ondan sonra kendimle ilgili olanı. Böyle yaparken o kitaptan sonra en kıymetli bu dünyada bir benim, önce kendi ihtiyaçlarımı gidermeliyim ki ondan sonra daha iyi yaparım gibi bir algılayış oldu."* E7 ise stresli bir döneminde olumlu bakış açısını kullanmaya başladığını ifade etmiştir: "*Ben sınava hazırlanıyorum. Çok stresli bir dönemden geçtim. Yapabilirim, bunda bir şey yok gibi, canım sağ olsun olursa olur olmazsa önüme bakacağım yapacak bir şey yok. Kendime anlayışlı olmaya doğru yöneldim ben…Kendimi yatıştırmalarım başladı."*

Ayrıca bazı ebeveynler bu soruya cevap verirken çocuklarına karşı değişen yaklaşımlarını da açıklamışlardır. Örneğin E9 kendisinin değişen davranışlarının çocuğun kendine anlayışlı davranmasını pekiştirdiğini ifade etmiştir: *"Kesinlikle zaten o ilk ankette ben kendimi düzeltmeye başladım. Çünkü o soruları okumaya başladığımda ya dedim evet kızım mesela yere suyu döküyor. Ben 'Kızım bunu neden döktün, ne yaptın, niye böyle oldu?'. Artık sorgulamayı o ilk günden inanın bana bıraktım. Ben değişmeye başladıktan sonra zaten kızım da değişmeye başladı. Yere yine meyve suyu döküyor anne boş ver sileriz demi, anne geçer benden daha değerli değildi mi?"*

4.4.1.5. Programın Ebeveynlerin Beklentilerini Karşılama Durumuna ve Yaygınlaştırılmasına İlişkin Görüşler

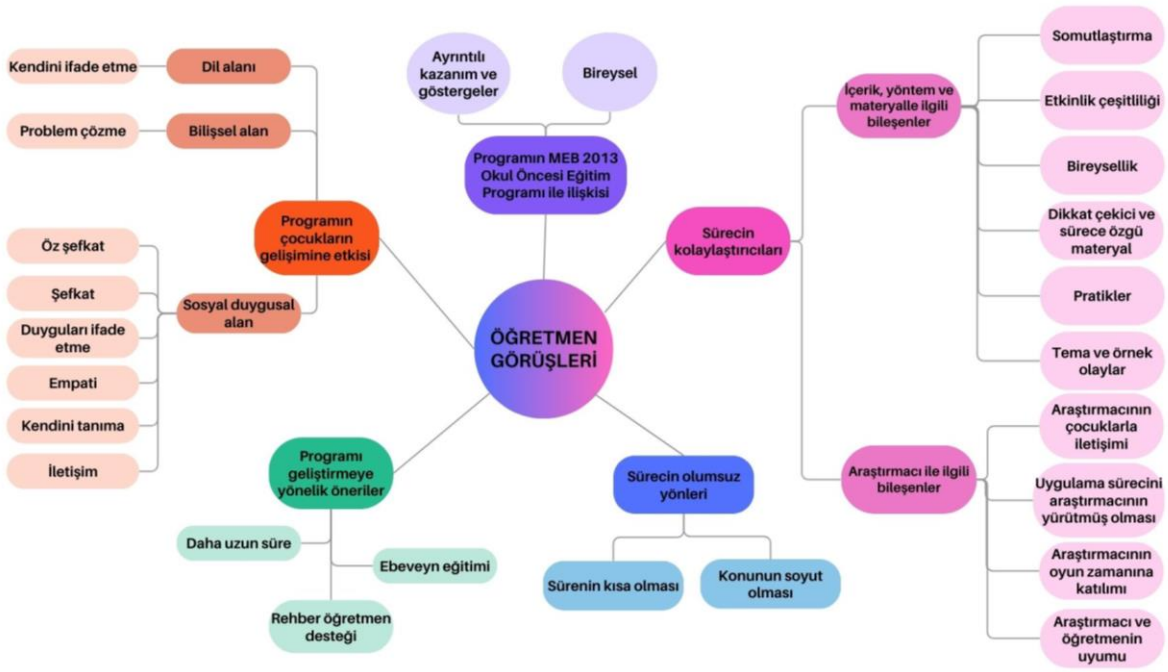
Ebeveynlerden 5'i program başlangıcındaki beklentisinin karşılandığını, 5'i ise program başlangıcında bir beklentiye sahip olmadığını bunun yanında olumlu gelişmelerle karşılaştığını ifade etmişlerdir. E1 program başlangıcındaki beklentisini ve sonuçtan memnuniyetini şu sözlerle dile getirmiştir: *"Ben ilk bu kağıttaki maddeleri okuduğumda çocuğum nasıl sakinler, kendi kendine mi sakinler vs. Acaba bunların hepsi birer madde olarak işlenecek mi diye öyle kendi kendime bir sual etmiştim… Her maddeyle ilgili etkinlik yapılması, bir sonuca ulaşması, sonucun değerlendirilmesi beni çok mutlu etti."* E10 ise *"Beklentim de bu yöndeydi öz şefkatini geliştirmesi, aynı şekilde duygularını bilmesi, empati kurabilmesi, hem kendine karşı kendi duygularını bilmesiydi beklediğim gibi oldu."* yorumunu yapmıştır. E2 beklentisinin üzerinde bir sonuçla karşılaştığını şu şekilde ifade etmiştir: *"İlk günlerde gerçekten bu kadar çocukların profesyonelce destek alacağını düşünmemiştim, dürüst olmak gerekirse... Programın bu kadar dolu dolu geçeceğini düşünmemiştim ki kızımın bu kadar pür dikkat dinleyip hayatına katacağını, kendisini bu kadar geliştireceğini…"* E5 ise beklentisinden fazlasıyla karşılaştığını etkinin çevreye yayılımıyla açıklamıştır: *"Beklediğimden çok çok iyi. Diyorum ya kızıma çok artısı oldu, kızımdan bize artılarınız oldu, ayrıca kızımdan kardeşine artıları oldu."* E9 da benzer şekilde olumlu etkinin kendisine dahi yansıdığını vurgulamıştır: *"Ben bu kadar değişebileceğini düşünmemiştim açıkçası. Beklentimin çok çok üzerinde gelişmeler oldu. Ben bile değiştim öyle söyleyeyim."* E6: *"Hiç beklentim yoktu… Evet etkilendim ama oğlum kadar davranışlarıma belki geçiremedim. Ben unutuyorum, oğlum bana hatırlatıyor. Ağzıyla demiyor çocuk ama o an davranışlarıyla düşünce şeklinin oraya oturduğunu anlıyorum ben. Bunu hiçbir anaokulu eğitimi yapmıyor."*

Ebeveynlerin tamamı eğitimin başka çocuklarla da uygulanması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. E2 konuyla ilgili *"Uygulanmalı hocam hatta 6 yıl sonra neredesiniz? Bir tane de karnımda var."* yorumuyla ikinci çocuğunun da bu eğitimi almasını istediğini belirtmiştir. E8 ise *"Bence tüm çocuklara yaymalıyız. Bizler geç kalmış olabiliriz ama bunlar bizden sonraki nesillere bu şefkat aşılanmalı ki dünyamız güzelleşsin."* sözleriyle erken yaşta öz şefkat eğitiminin önemini vurgulamıştır. E5 (*Mutlaka uygulanmalı. Hatta önce yetişkinlere, annelere, öğretmenlere uygulanmalı. Ondan sonra çocuklar uygulanmalı*.) ve E7 (*Bütün herkese uygulanmalı ailelerine de uygulanmalı, tek çocuklar*

olarak düşünmüyorum. Ben aile eğitimi de olmalı diye düşünüyorum çünkü eğitim ailede başlıyor... Eğitimi ilk önce biz alacağız ki çocuklarımıza sağlıklı öğretim verelim) ise ifadeleriyle ebeveyn ve öğretmen eğitimi ile de desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

4.4.2. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın Uygulama Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenle yapılan görüşme verileri programın çocukların gelişimine etkileri, programın MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilişkisi, uygulama sürenin kolaylaştırıcıları ve olumsuz yönleri, programı geliştirmeye yönelik öneriler kategorileri altında değerlendirilmiştir.



Şekil 10. *Sınıf öğretmeninin Kendime Şefkat Eğitim Programı ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri*

4.4.2.1. Programın Çocukların Gelişimine Etkisi İle İlgili Görüşler

Sınıfın öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda çocukların başta sosyal duygusal alan olmak üzere bilişsel ve dil gelişimi alanında da gelişme gösterdikleri belirlenmiştir.

Programın öncelikli hedefi olan öz şefkatin desteklenmesi ile ilgili olarak öğretmen şu yorumu yapmıştır: "*Kendilerini teselli ediyorlar. Geçecek diyorlar... Sadece okul ortamında değil kendi ev ortamlarında da kullanmaya başlamışlar. Dokunsal da yapıyorlar, sözel de yapıyorlar ikisini de kullandılar."* Başkalarına şefkat gösterme durumuna ilişkin olarak ise *"Başkalarına da şefkat gösteriyorlar. Yani sınıf arkadaşları, ailelerinde kardeşlerine karşı da gösteriyorlar diğer canlılara, kediler, köpekler ağaçlar…"* açıklamasını yapmıştır. Çocuklarda bu temel iki özelliğe ek olarak sosyal duygusal alanda duyguları ifade etme ve düzenleme, iletişim, empati, kendini tanıma ve kurallara uyma becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır: *"Sosyal, duygusal gelişim alanında. Çocukların birbirleriyle iletişiminde olumlu sonuçlar oluştu. Artık duygularını ifade ederken zarar verici ve zorbalığa girecek hareketleri yapmıyorlar, konuşarak halletmeye çalışıyorlar…bir de kendilerini tanımaya başladılar. Kendini başkasının yerine koymak, empati, sempati onlarda gelişme oldu. Kendilerini de sakinleştirebiliyorlar. İşte o da birey olarak kendilerini tanımalarıyla…""*

Ayrıca *"Öğrendiklerini oyunlarında uygulayıp daha işler hale getirdiler. Duygularını daha rahat ifade edebiliyorlar. Kelime hazinesi gelişti. İfade yöntemleri gelişti. Birden farklı seçenek üretebiliyorlar artık direkt elindekini alıp hırpalamak yerine problem çözerken farklı yöntemleri kullanıyorlar."* sözleriyle bilişsel alanda problem çözme ve dil gelişimi alanında çocukların kendilerini ifade etme becerilerinin ve kelime hazinelerinin geliştiğini belirtmiştir.

4.4.2.2. Programın MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlişkisi ile İlgili Görüşler

Sınıf öğretmeni uygulanan programın MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile karşılaştırmasına yönelik görüşlerini *"Normalde bizim uyguladığımız planlarla ortak gidiyordu. ... ama oradakinden biraz daha çocuklara bireysel inmesi açısından artısı vardı. Bizim plana da uyuyor ama rehberlik planıyla daha bir örtüşüyor ikisini birleştirmişti. Kazanım göstergeler daha ayrıntılı. Bizim planlarda çok duygusal sosyal duygusal alanda bu kadar duygularla ilgili değil genelde sosyal. Bireysel yok. Sadece kurallarla yaptıkları var, çeliştiği zaman bir tek o da grubu etkilemesi açısından büyük ihtimal…"* sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifade kazanım göstergelerin daha ayrıntılı olduğuna ve uygulamaların daha bireysel olduğuna işaret etmektedir.

4.4.2.3. Sürecin Kolaylaştırıcılarıyla İlgili Görüşler

4.4.2.3.1. Yöntem ve Materyallerle İlgili Bileşenler

Öğretmen süreçte kullanılan yöntemin süreci somutlaştırdığını belirtmiştir: *"Yöntem de daha somutlaştırmıştı. Hatta deneylerle o tuzlu suyun kaldırması onun artısı yani soyut bir kavramı somuta uyarlayıp onu çocuğun daha rahat algılayabilmesini sağlamıştı. Pek çok etkinlikte o da vardı hele o balon şişirmede yani… Soyut kavramın somuta dönüştürülmesi…"* Ayrıca *"Balon, Şefkat TV, zincir, tuzlu su deneyi, duygular deneyi vardı, yapbozlar, bal arısı, baloncuklar. İşte soyutu somuta dönüştürüyor. O nedenle bunları daha çok sevdiler."* ifadesi ile çocukların en ilgi duyduğu etkinlikleri sıralarken de somut yöntemin kullanıldığı etkinlikleri vurgulamıştır.

Öğretmenin *"Her çocuğa hitap edebilecek bir etkinliğin olması, kimimiz hikâyeyle başlayıp…Onun dışında daha bireysel yaklaştınız her çocuk kendini ifade etme ortamı buldu."* sözleri programın çocukların farklı ihtiyaçlarını karşılayacak çeşitlilikte etkinlik içeriği sunduğunu ve sürecin bireyselleştirilmiş olduğunu göstermiştir.

Materyallere ilişkin olarak yapılan *"Materyaller de dikkat çekiciydi. Umut özellikle, biz de Umutlarımızı da yaptık, hatta Ç10 eve gitmiş. Annesinden bardak isteyip kendisi de yapmış. … Onların da özümsediğini gösteriyor. Hayata aktarıyorlar, orada da artısı oldu. Genelde materyaller dikkatlerini çekti. Zincir mesela ve hep amaca uygun gittiler, yani o materyalin o amaç için geldiğini bildiler. Hatta o Şefkat TV'deki televizyonu çok kullandık. Böyle bir olay olduğunda… Oto kontrolü oturttular oradan. Etkinliğin direk materyali olduğunda daha iyi oldu."* yorumu materyallerin dikkat çekici ve sürece özgü olmasının da süreci kolaylaştıran bir etken olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Öğretmen *"Bu son etkinlikler (pratikleri kast ediyor) o yönden artıydı. Gün boyunca yaptıklarını düşünüp kazanım değerlendirme yaptılar… Hatta o çok hoşlarına gitti. Minderleri koyup hayal kuracak mıyız öğretmenim, dediler… Artısı oldu bence hiç bir etkinliğin eksisi yoktu. Hepsinden illa ki 2-3 çocuk bir şey kazandı. Her çocuğun algılama seviyesi farklı ya işte bir etkinlik beşine bir etkinlik üçüne, bir etkinlik belki birine sonuçta hitap eden bir etkinlikler bütünü, yumağı oldu."* ifadesi ile etkinliklere dahil edilen öz şefkat pratiklerinin hayal kurma ve kendilerini ve süreci değerlendirme açısından yararları olduğuna dikkat çekmiştir.

Ayrıca temalar ve örnek olaylara ilişkin yorumunu *"O çok yaşadıkları, su kabından sulu boyayı yaparken su dökülüyor ya çok yaşıyorlar onu. Örnekler hayatın içindendi ama çocukların bazen hissetmedikleri duygular da vardı onlar da gündeme geldi o da artıydı."* sözleriyle dile getirmiştir.

4.4.2.3.2. Araştırmacı ile İlgili Bileşenler

Öğretmen *"Çocuklarla diyaloğunuz güzeldi grubu sonradan tanımış olmanıza rağmen çabuk uyum sağlamanız güzeldi. Çocuklar sizi kabullendiler. Sahiplendiler. Duygular konusunda gelmedi o yüzden bak böyle oldu diyorlarsa demek ki orada o şeyi görmüşler… Gelip uygulamaya katılmanız, hatta uygulamayı kendiniz yapmanız çok büyük artıydı. Çocuklarla iletişiminiz çok güzeldi. Güzel bir süreçti benim için ben uyum sağladığımızı düşünüyorum."* sözleri ile araştırmacının çocuklarla iletişiminin ve programı kendisinin uygulamasının süreci kolaylaştırdığını vurgulamıştır.

Ayrıca uygulama sürecine ek olarak araştırmacıya ilişkin *"Bir de serbest zamanda yanlarına gidip onlarla konuşmanız. O da büyük bir artıydı. Beni bazen desteklemeniz öğretmenin sana bunu söylemişti, ben de öğretmeniniz bunu anlatmıştı şeklinde. Orada birbirimize destek olmamız da çok güzeldi…."* yorumu araştırmacının oyun zamanlarına katılımının ve öğretmenle uyumlu ve tutarlı davranışlarının süreci olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir.

4.4.2.4. Programı Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Öğretmen programın geliştirilmesi için önerilerini daha geniş süreye yayma, aile eğitimi ve rehberlik servisi ile destekleme başlıkları altında sıralamıştır. *"Etkinlikler güzeldi ama süremiz kısaydı. Normalde Eylülde başlasaydık daha yavaş yavaş özümseye özümseye giderdik. Günlük etkinlik süresi iyiydi, hem ben de etkinliklerimi yapabildim. Orada da sıkışmadık. Ama daha uzun süre uygulamak gerek. Mesela biz bir haftada 2 duygu aldıysak işte ayda bir duygu gibi. 10 hafta 10 ayımız varsa her ay bir duygu gibi."* ifadesiyle günlük etkinlik süresinin yeterli olduğunu ancak 10 haftalık uygulamanın daha uzun sürece yayılması gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir.

Aile eğitimi basamağının eklenmesine ilişkin görüşünü *"Bir de biz şimdi eğitim ayağında, okulda güzel başarılar elde ettik ama aile de bunu desteklese. Çünkü hep çocuğun en çok*

vakit geçirdiği yer orası ve daha bireysel olduğu yer orası… Duyguları tanıması açısından evde de desteklenmesi büyük bir kazanım sağlayacak, bununla ilgili velilere bir drama yaptırılabilir dediğiniz gibi veli de kendini de kontrol edemiyor. Çocuk anne babanın yansıması…. Veliyi de bireysel almak lazım." sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen süreçte rehber öğretmene ihtiyaç duyulduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *"Rehber öğretmenlerle de desteklenebilir. Onlar okul öncesindeki işlerliği biraz farklı düşünüyorlar. Rehber öğretmenler sadece bize sorun durum ve mahremiyette, mahremiyet de çok gündem konusu olduğu için, destek veriyorlar. Halbuki çocuğun kendini tanıması, ifade edebilmesi... Sınıftan alıp üçer üçer dörder dörder. Destek odası diyoruz bu da bir destek."* Bu ifade program içeriğine rehber öğretmen desteğinin eklenmesi ihtiyacına ilişkin vurgu içermektedir.

Ek olarak *"Ebeveynler genelde memnun olduklarını söylediler. Olumlu artılar aldıklarını söylediler. Çocukların duygularını ifade ederken daha rahat olduklarını söylediler. Olumsuz davranışlar ağlama, kendini yere atma, onlarda daha öncesinde sorun olduğunu söylediler."* açıklaması ile ebeveynlerden olumlu dönütler alındığını ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen *"Artık ben de daha olumlu bakıyorum. Bugün de kendimi sakinleştirdim, nefes alıyorum veriyorum." sözleriyle* sürecin kendisinin öz şefkat becerilerine de katkısı olduğunu belirtmiştir.

4.4.3. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın Uygulama Sürecine Yönelik Araştırmacı Günlüklerinin Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular

Kendime Şefkat Eğitim Programı uygulama sürecinde her oturum sonrasında araştırmacı tarafından etkinliğin kazanımları, öğrenme süreci ve değerlendirme süreçlerine yönelik görüş ve değerlendirmelerini yansıtacak şekilde araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacı günlüğünün analizine ilişkin bulgular Tablo 27'de verilmiştir. Tablo 27 incelendiğinde araştırmacının etkinliğin uygulama sürecine yönelik gözlem ve değerlendirmelerini çocukların bildirimleri ve günlük hayatta uygulamaları kategorileri altında duygusal beceriler, şefkat, öz şefkatin ve uygulama yolları (fiziksel-zihinsel-duygusal ve ilişkisel öz şefkat) kodları içerikli notlar aldığı görülmektedir. Ayrıca günlük hayatta uygulama kısmında başkalarını teşvik koduna da yer verilmiştir.

Tablo 27.

Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Bulgular

	1. Etkinlik	2. Etkinlik	3. Etkinlik	4. Etkinlik	5. Etkinlik	6. Etkinlik	7. Etkinlik	8. Etkinlik	9. Etkinlik	10. Etkinlik	11. Etkinlik	12. Etkinlik	13. Etkinlik	14. Etkinlik	15. Etkinlik	16. Etkinlik	17. Etkinlik	18. Etkinlik	19. Etkinlik	20. Etkinlik	Değerlendirme
Bildirimler																					
Duygusal beceriler	X	X		X	X			X					X		X					X	X
Şefkat						X		X	X												
Öz Şefkat								X	X		X	X	X							X	X
Fiziksel öz şefkat			X	X			X										X				X
Zihinsel öz şefkat																	X	X			X
Duygusal öz şefkat										X							X	X			X
İlişkisel öz şefkat										X											X
Günlük hayatta uygulama																					
Duygusal beceriler												X			X				X	X	
Şefkat											X	X			X	X				X	
Fiziksel öz şefkat							X			X		X		X					X	X	
Zihinsel öz şefkat														X	X				X		
Duygusal öz şefkat												X		X				X			
Başkasını teşvik									X	X	X	X	X	X	X						

Araştırmacının çocukların duygulara ilişkin bildirimleriyle ilgili notları aşağıdaki gibidir:

"Çocuklar duygunun yeriyle ilişkili olarak boynumda, ellerimde, kalbimde, akciğerlerimde, karın boşluğumda gibi çok çeşitli cevaplar verdiler." (1. Hafta 2. Etkinlik)

"Çeşitli durumlar konuşsak da öfke ve üzüntüye biri oyuncağını kırmış yorumu yapılıyor genellikle. Korku için bir çocuk ilk defa karanlıktan korkmayı örnek verdi. Şaşırmaya da hediye ya da yeni bir şey alınması söyleniyor genellikle." (3. Hafta 5. Etkinlik)

"Kaygı için alternatif durumları konuşmaya çalıştık ama çocuklar en çok ya kaybolursam ve annem gelmezse üzerinden kavradılar durumu." (8. Hafta 15. Etkinlik)

Çocukların şefkat ve öz şefkat ile ilgili bildirimlerine ilişkin olarak şu örnekler verilebilir:

"Çocuklar özellikle yatıştırıcı dokunuşu sevdiler. Aynı dokunuşa odaklanmalarından çekinmiştim ama çeşitli dokunuşları tercih ettiklerini ifade ettiler." (2. Hafta 3. Etkinlik)

"Çocukların şefkat zinciri oyununda verdikleri cevaplarla şefkat ve nezaketi kavradıklarını (Kendine sarılmasını söylerim, ona sarılırım, elini tutarım, duygusunu söylemesini söylerim, şarkı söylemesini söylerim vb. örnekler verdiler.) görmek beni memnun etti." (3. Hafta 6. Etkinlik)

"Ç7 duyguların yüz ifadelerini vücuduna çizerek gösterdi. Ç16 duygu ve yara benzetmesinden kafasının karıştığını duyguları vücuduna çizdikten sonra dizlerine iki yara çizerek gösterdi. Ç14 öfkesini vücudunun dışına çizdi. Ç4, Ç3, Ç15 ve Ç19 duyguların dışını kalple kaplayarak, Ç12 ve Ç20 ise vücudun dışına kalp ve dalgalar çizerek gösterdi. Ç14 iyileşmeyi başının üstünü tamamen sarıya boyayarak gösterdi, böyle iyileşti dedi. Bana kintsugideki altın kaplamayı hatırlattı. Altınla mı kapladın deyince evet dedi. Ç1 teselli eden ve sarılan birini yanına çizdi" (4. Hafta 8. Etkinlik)

"Ç13 kendisi ile arasındaki arkadaşlığı göstermek için zincir benzeri şeyler çizmişti, şefkat zinciri mi dedim evet dedi. Ç14 araya bazı harfler çizdi, arkadaş oldukları yazıyormuş. Ç1 ortaya sarılma çizdi. Ç20, Ç3 ve Ç9 kalp çizdi. Ç4 ekmek, Ç11 de cupcake çizdi bunları paylaşarak arkadaş olduklarını gösterdiklerini söylediler. Ç18 çiçek çizdi. Ç10 ise araya duyguları anlatan bir makine çizdiğini söyledi." (5. Hafta 9. Etkinlik)

"Bu günlerde size en şefkatli sözler söyleyen en şefkatli davranan kişi kim dediğimde çocuklardan biri sensin dedi buna çok sevindim. Daha sonra pek çok çocuk yakın arkadaşlarını söyledi ve beni de ekledi listeye. Bunlar okulda peki evde kim diye sorduğumda

kuşunu, oyuncak kedisini, anne baba ve ablasını sayan çocuklar oldu." (6. Hafta 11. Etkinlik)

"Çocuklar ilk kez pratiği kendileri seçmeyi deneyimlediler. Şefkat zinciri, kendime şefkatli mektup, şefkatli dost ve bal arısı en çok rağbet görenler oldu. Somut materyallerinin olması ve bal arısının da hareketli olmasının etkili olduğunu düşünüyorum." (9. Hafta 18. Etkinlik)

Çocukların öz şefkat becerilerini günlük hayatlarında kullanmalarına ilişkin araştırmacı gözlemleri şu şekildedir:

"Ç10 ben konuşma yaparken bir şey söylemek istedi müsaade et önce anlatayım dedim, buna üzülüp sandalyesine geçip kendisine sarıldığını gördüm" (4. Hafta 7. Etkinlik)

"Ç10 hasta olduğunu söyledi. Öksürüğüm geçsin, sağlıklı olalım diye dilekler dilediğini söyledi." (5. Hafta 9. Etkinlik)

"Daha sonra öğretmen Ç13'ü getirdi yine hatırlatıcıların yanına. Neler oldu anlatmak ister misin dedim omzuna dokunurken. Öğretmeni onun oturduğunu bilmediği için o su içmek için kalktığında başka bir arkadaşını oturtmuş sandalyesine. Bazen böyle şeyler olabilir dedim bana ne dedi ve ayaklarını yere vurdu. Peki, şu an üzgün hissediyorsun haklısın napabilirsin dedim ve kendine sarıldı." (5. Hafta 10. Etkinlik)

"Tüm çocuklardan uzakta sandalyede üzgün şekilde oturan Ç3'e ne olduğunu sorduğumda abisinin hastaneye yattığını ve üzgün olduğunu söyledi. Peki, üzülünce naptın dedim resim yapıyorum dedi. Birlikte resim yapmak ister misin dedim isterim dedi… Ç13 de yanımıza gelip ben de sizinle resim yapabilir miyim dedi. Ç3'e dün bu etkinliği nasıl yaptığımızı anlatır mısın dedim… Ç3'e şefkatli dostu anlattığımda hemen abim dedi. Çok tatlı bir abi çizdi kendisine. Ve hediye olarak da bebek ve kalpler yaptı." (7. Hafta 14. Etkinlik)

"Ç13'ün kalbi kırılmış onu nasıl teselli edebilirsin dedim omzuna pıtpıt yapabilir dedi bir de belki iyi dilekler dileyebilirsin bu onu rahatlatır dedim dur dileyeceğim dedi. Ç13 pembeyi ve gökkuşaklarını sever dedim, tamam onun için gökkuşağı bahçeleri diliyorum dedi, Ç13 da buna sevindi." (8. Hafta 15. Etkinlik)

Çocukların zaman zaman gündelik hayatta öz şefkatin kullanımı için birbirlerini teşvik ettikleri de gözlemlere yansımıştır: *"Bu süreçte Ç5 Ç13'e, kızdıysan şuraya bak diyerek pratik hatırlatıcılarımızı gösterdi çok sevindiğimi söyledim."* (5. Hafta 9. Etkinlik), *"Bu durumda oyunun bozulduğunu, sıkıcılaştığını anlatmaya çalıştım ama anlamadılar. Kalbim*

çok kırılıyor dedim. O sırada Ç11 yanıma gelip kalbin kırıldıysa kendine sarılabilirsin dedi." (6. Hafta 11. Etkinlik)

Araştırma sürecinde kullanılan somut yöntem ve materyallere ilişkin araştırmacı gözlemleri şu şekildedir: "*Duygunun şekli ve yapısı hakkındaki konuşma oyun hamuru ile verimli oldu."* (1. Hafta 2. Etkinlik)*, "Deneyde tuzu dökerken çeşitli yardım ve teselli sözlerini tekrar etmek ve sonuçta yumurtayı yüzerken görmek süreci çocuklar için oldukça somutlaştırdı."* (3. Hafta 6. Etkinlik)*, "Daha sonra çocukları ikili şekilde alıp kumanda (sorun yaşayan çocuk) ve Şefkat TV olacak şekilde görevlendirip tüm çocukların deneyimlemesini sağladık."* (6. Hafta 11. Etkinlik), *"Ardından terazi ile yaptığım fen etkinliği de ilişkilerde dengeyi çocuklar için oldukça somutlaştırdı. Bir sana bir bana yine süreci kolaylaştıran bir mantra oldu."* (8. Hafta 16. Etkinlik)*, "Çocuklar kendime şefkatli mektup pratiğine çok etkin katıldılar. Somut materyal kullanılan pratikler genellikle daha iyi sonuç veriyor. Ayrıca sevdikleri her şeyi içine doldurma fikri çok cazip geldi onlara."* (9. Hafta 17. Etkinlik)

"Pazen tahta kullanarak anlattığım hikâyeyi herkesin dikkatle dinlemesi beni çok mutlu etti. Çocuklara böyle anlatmamı sevdiniz mi diye sordum evet dediler." (3. Hafta 5. Etkinlik), *"Daha sonra hikâyeyi dikkatli dinlediler. Bilgisayarda olması daha çok dikkatlerini çekiyor"* (6. Hafta 11. Etkinlik)*, "Kuklalarla anlattığım hikâyelerden etkilendiklerini görüyorum. Oyun zamanında kuklaları konuşturuyorlar ve oyunlarında kullanıyorlar."* (8. Hafta 16. Etkinlik) gözlemleri ise farklı materyallerin kullanıldığı hikâye anlatımı süreçlerinin daha etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmacının sıklıkla oyun zamanını hazırlanan merkezde geçirdiğine ve farklı çocuklarla paylaşımlarına dair notlarının yanı sıra *"Çocuklar artık merkezde yer alan materyalleri kanıksadılar, sadece öz şefkat özelliğiyle değil oyunlarında farklı amaçlarla kullanıyorlar. Zaman zaman amacına uygun kullanmamaları beni tedirgin etse de günlük hayatlarının bir parçası olmasını da önemli buluyorum."* (9. Hafta 17. Etkinlik) şeklindeki gözlemi çocukların merkezi ve alandaki materyalleri sıklıkla ve çeşitli amaçlarla kullandığını ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmacının son değerlendirme oturumunda yaptığı gözlem ve aldığı notlar deney ve somut materyal içerikli etkinliklerin daha iyi hatırlandığını, bazı hikâye karakterlerinin hatırlama sürecini olumlu etkilediğini ve her etkinliğin en az bir çocuğa hitap etmiş olduğunu göstermiştir: *"Çocukların deneylerin kullanıldığı (tuzlu su, üfleyerek renk dağıtma, duygularım taşıyor, terazi vb.) etkinlikleri ve somut materyal kullanılan (zincir, mektup,*

dinozor vb.) etkinlikleri daha iyi hatırladıklarını gözlemledim. Çıtçıt karakteri ve anlattıklarından etkilendiklerini, Kaşal ve Memo'nun hikâyelerini sevdiklerini gördüm. Genel olarak her etkinlik farklı bir çocuğa hitap etmiş, her çocuk başka etkinliklerde söz alarak ilgisini çeken noktaları ifade etti." (Değerlendirme)

Araştırmacının not aldığı bazı gözlemler ise çocukların öz şefkat becerisini kazanma süreçleri ile ilgili fikir vermektedir. *"Çocuklar başkasına sarılmak yerine hep kendilerine sarılmaya odaklılar, öz şefkatten başkalarına şefkate doğru gidiyor gibiler."* (5. Hafta 9. Etkinlik), *"Ç8 hem ay olarak hem de kavrama düzeyi olarak nispeten daha önde ve söylediklerimi kaydediyor. Bilgi ve kavrama düzeyinde sorulara uygun cevapları verse de ihtiyaç anında beceriyi uygulayamadı maalesef. Uygulama diğer becerilerde olduğu gibi zaman alıyor."* (5. Hafta 10. Etkinlik), *"Çocuklar için üzüntü ile arkadaş olmak söylemi daha somut geldi diye düşünüyorum."* (6. Hafta 12. Etkinlik), *"Ay farkı ile büyük çocukların daha hızlı kavrayarak kendilerinden küçük olanların öğrenmesine rehberlik ettiklerini gözlemliyorum."* (7. Hafta 13. Etkinlik),*"Şefkatli dost pratiğinde resim çizmek için gözleri açık olduğundan hayal etmekte zorlanacaklarını düşündüm ama hemen bir güvenli yer, bir şefkatli dost ve daha da hızlı bir hediye seçebilince süreci gözlerini kapatmadan da etkili geçirdiklerini görmüş oldum."* (7. Hafta 13. Etkinlik)

Araştırmacı gözlemleri çocukların duygular, şefkat, öz şefkat ve öz şefkatin çeşitli yollarını içeren sözlü bildirimlerinin yanında bu kavramları günlük hayatlarına yansıttıklarını göstermektedir. Zamanla artan bir günlük hayata geçirme davranışı söz konusudur. Çocukların fiziksel öz şefkati daha yoğunluklu olarak kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca çocuklar zorlu durumlarda başkalarını öz şefkat becerilerini kullanmaya teşvik etmişlerdir. Örnek olay, deney, analoji gibi yöntemlerin yanında etkinliğe özgü somut materyallerin olduğu etkinliklerin çocukların dikkatini çektiği, katılımlarını artırdığı ve hatırlanma oranının yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmacı gözlemleri çocukların öz şefkati öğrenme süreçlerine ilişkin olarak, öz şefkatten şefkat davranışına doğru öğrenmelerini genişlettiklerine, öz şefkat ile ilgili bilgilerini davranışa dönüştürmelerinin pek çok beceride olduğu gibi zaman aldığına, akran rehberliğinin öğrenmeyi kolaylaştırdığına dair ipuçları sunmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın çocukların öz şefkat becerilerine ve sosyal değer kazanımlarına ilişkin sonuçları tartışılmıştır.

5.1. Öz Şefkat Becerilerine İlişkin Tartışma

Araştırmada Kendime Şefkat Eğitim Programı 20 oturum halinde hazırlanmış ve okul öncesi eğitime devam etmekte olan beş yaş çocuklarına eğitim ortamlarında haftada iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu için program öncesi ve sonrasında alınan Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu verileri incelendiğinde araştırmada uygulanan Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarını artırdığı, öz eleştiri puanlarını ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun ön ve son test sonuçları kendi içinde kıyaslandığında öz nezaket, kendine bakım verme ve aşırı özdeşleşme boyutlarında son test lehine bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca son ve izleme testi sonuçları kıyaslandığında ise öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarındaki artışın devam ettiği, aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri boyutları için ise son ve izleme testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Hem son testler hem de izleme testi sonuçları deney grubunun öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarının kontrol grubundan daha yüksek, kontrol grubunun aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri puanlarının da deney grubundan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Deney ve kontrol grupları için Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği- Öğretmen Formu verileri incelendiğinde araştırmada uygulanan Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarını artırdığı, aşırı özdeşleşme puanlarını ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun ön ve son test sonuçları kendi içinde kıyaslandığında öz nezaket, kendine bakım verme, aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri boyutlarında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubunun öz nezaket ve kendine bakım verme son test puanlarının kontrol grubundan daha yüksek, kontrol grubunun aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri son test puanlarının da deney grubundan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca programa yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşleri ve araştırmacı günlüğünde yer alan gözlem notları da çocukların öz şefkat becerilerini edindiklerini, farklı durum ve ortamlarda kullandıklarını göstermiştir.

Öz şefkat kavramı son yıllarda gündeme gelen bir kavram olduğundan, çalışmaların yetişkinlerde yoğunlaştığı, küçük çocuklarla yürütülen çalışmaların özellikle de deneysel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin Barclay-Timmis, (2019) ilkokul çocuklarının farkındalık ve öz şefkat becerilerini hedefleyen Peace by Piece programını hazırlamış ve uygulamıştır. Program çocukların duygu düzenleme, esenlik ve dayanıklılık becerilerinde artış sağlamıştır. Syeda'nın (2019) 9-12 yaş çocuklarına MBCT (Mindfulness–Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi) uyguladığı çalışmasında ise çocukların anksiyete seviyelerinin düştüğü belirlenmiştir. Karakasidou vd.'nin (2021) 8-11 yaş çocuklarına uyguladığı öz şefkat programı ise çocukların öz şefkat düzeyleri, olumlu duygulanımları ve fiziksel dayanıklıkları üstünde olumlu bir etki yaratırken izolasyon, aşırı özdeşleşme, sürekli ve durumsal kaygı düzeylerini azaltmıştır. Garrison (2017) tarafından yüksek risk altındaki 71 okul öncesi çocuğuna uygulanan öz şefkat ve farkındalık temelli program sonunda çocukların dikkat sorunları, tepkisellikleri, saldırganlıkları ve davranış problemleri azalmıştır. Çollak'ın (2018) 5-6 yaş çocukları ile yürüttüğü mindfulness programı ise dikkat, sakinlik, öz denetim, kendini kabul ve sevme, başkalarına ilgili ve yardımsever olma özelliklerini olumlu yönde etkilemiştir. Göktaş (2023) 4-5 yaş çocuklarına uyguladığı öz şefkat eğitim programının çocukların öz düzenleme becerisini olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Program kapsamında ulaşılan öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarındaki artış ile aşırı özdeşleşme ve öz eleştiri puanlarındaki düşüş sonuçlarının literatürle örtüştüğü söylenebilir.

Günlük yaşamda karşılaşılan problem ve durumlara dayalı, gerçek hayatın içinden süreçlerin, etkin öğrenme ve duyusal öğrenmeyi destekleyerek öğrenenin süreci anlamlandırmasını kolaylaştırdığı ve böylece kolay ve kalıcı öğrenme sağladığı ifade edilmektedir (Brown, Roediger, & McDaniel, 2014; Herrington & Oliver, 2000; Rule, 2006). Araştırma kapsamında geliştirilen Kendime Şefkat Eğitim Programı için *"çocukların sıklıkla karşılaştıkları duygusal problem durumları odaklılık"* ilkesinden hareketle öğrenmelerin daha anlamlı olması amacıyla yapılan ihtiyaç belirleme çalışması ile çocukların yaşantılarına ilişkin zorlu durumlar belirlenmiştir. Deney grubu öğretmeninin içeriğin çocukların yaşantısı ile ilişkili olmasının süreci kolaylaştırdığını vurguladığı da göz önünde bulundurulduğunda programın çocukların ihtiyaçlarına hizmet ettiği söylenebilir. Böylelikle çocuklar uygulamadaki etkinliklere daha çok ilgi göstermiş, deneyime dayalı öğrenme ile program etkin öğrenme ve dolayısıyla öz şefkati destekleme hedefine ulaşabilmiştir.

Öğrenmeyi etkinleştiren bir diğer nokta programda yer alan öz değerlendirmeler ile bütünleşmiş öz şefkat pratikleridir. Öğrenenin aktif bir şekilde somut yaşantının içinde bulunduğu, ardından süreci değerlendirerek yansıtıcı değerlendirmeler yaptığı ve bu değerlendirmelerini önceki öğrenmeleri ile birleştirerek yeni deneyimlere transfer ettiği deneyimsel ve aktif öğrenme süreçleri daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelere ulaşmaya imkân tanımaktadır (Bonwell & Eison, 1991; Brown, Roediger, & McDaniel, 2014; Freeman vd., 2014; Kolb, 1984). Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın *"öz şefkat pratiklerinin kullanımı"* ilkesine dayalı olarak gün içerisinde çocukların öz şefkati deneyebilecekleri pratiklere yer verilmiştir. Bu pratikler çocukların öz şefkati somut şekilde deneyimlemelerine imkân tanıyan uygulamalar olmuştur. Ardından *"deneyimin grupla paylaşımı"* ilkesine istinaden çocukların bireysel deneyimlerini grupla paylaşmaları sağlanmıştır. Bu süreç bir yandan kendi deneyimlerini değerlendirmelerine, diğer yandan akranlarının deneyimlerini gözlemlemelerine ve buna bağlı olarak da ortak insanlık halini fark etmelerine olanak sağlamıştır. Öz şefkatin soyut bir kavram olması nedeniyle sınıf ortamında somutlaştırılmasına duyulan ihtiyacı karşılamak üzere kullanılan pratiklerin, öğrenilenleri uygulama ve değerlendirmeye imkân tanıyan kolaylaştırıcı uygulamalar olduğu sınıf öğretmeni tarafından da vurgulanmıştır. Pratikler duygu ve davranışın düzenlenmesi için yol gösterici olmasının yanı sıra uygulamaların rutinleşmesi ve alışkanlık haline gelmesini sağlayarak uygulamanın etkili olmasına ve etkinin devamlılığına katkıda bulunmuştur.

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nda pratiklere ek olarak hikâye, örnek olay, deney, analoji, oyun gibi süreci somutlaştırmaya imkân tanıyan öğretim yöntemleri ve somut materyaller kullanılmıştır. Öğretmenden alınan görüşme verileri programda yer alan etkinliklerin somut yöntem ve somut, dikkat çekici ve etkinliklere özgü materyal kullanma, etkinlik çeşitliliği ile bireysel farklılıklara hitap etme özelliklerinin öğrenme sürecinin kolaylaştırdığını göstermiştir. Somut materyal ve yöntemlerin kullanılması ve her çocuğa hitap eden etkinliklerin bulunmasına ilişkin araştırmacı günlüğü notları bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca ebeveyn görüşmelerine göre çocukların somut materyallerin kullanıldığı, karakter içeren, yaşantılarına kolaylıkla katabildikleri fiziksel öz şefkate dair etkinlikler ve duygular ve şefkat konulu sohbetleri ailelerine aktardıkları belirlenmiştir.

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nda yer alan öz şefkat pratikleri beş duyuyu aktifleştirmeyi içeren etkinliklerdir. Çocuklar bu pratiklerle duyularına odaklanarak anda kalmayı, kendilerine şefkat göstermeyi ve duygu düzenlemeyi deneyimlemişlerdir. Geçmişten (Piaget, 1952; Montessori, 1967) günümüze (Diaudin, Kamrozzaman, & Jie, 2024; Lee & Ho, 2025; L'Estrange, Burr, Irvine, & Williams, 2025; Shams & Seitz, 2008) duyulara odaklanmayı sağlayan yöntem ve materyallerin erken çocukluk döneminde nöroplastisiteyi destekleyerek öğrenme sürecini daha anlamlı ve kalıcı hale getirdiği bilinmektedir. Bu bağlamda somut yöntem ve materyaller kullanmasının çocukların öz şefkat becerilerini desteklemeyi hedefleyen programın güçlü bir yönü olduğu ifade edilebilir.

Kendime Şefkat Eğitim Programı çevresel düzenlemeleri de içermiştir. Araştırmacının hazırlanan merkezde geçirilen oyun zamanlarına ilişkin notları, çocukların yapılandırılmamış süreçlerde de öz şefkati deneyimlemeye ihtiyaç duyduklarını ve sürecin öğrenilenleri davranışa dönüştürmede fark yarattığını göstermektedir. Ayrıca bir ebeveyn önerilen aile katılımı etkinliğini uygulayarak evde de benzer materyallerle sakinleşme köşesi oluşturduklarını ifade etmiştir. Çevrenin duygusal becerileri kullanmaya yönelik şekilde düzenlenmesi çocukların bu becerileri deneyimlemeleri, hatırlamaları ve ihtiyaç anında kullanmalarını kolaylaştıracak bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Brown, 2023; Nabors, Bauer, & Addy, 2024; Shelton, 2024). Bu açıdan duygularla ilişkili bir beceri olan öz şefkat becerisi için oluşturulacak özel köşelerin çocukların beceriyi deneyimlemeleri ve davranışa dönüştürmelerinde önemli araçlar olduğu söylenebilir.

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın etkilerine yönelik aile görüşleri de olumlu katkılara dikkat çekmiştir. Ailelerin evlerinde de sakinleşme şişesi ve köşesi, duygular şarkısı ve

duygular hakkında sohbetler ile mutluluk avcısı etkinliğinin uygulandığı görülmüştür. Sürecin ebeveynlerin sosyal duygusal alanda gelişime dair beklentilerini karşıladığı, ebeveynler tarafından programın uygulamasının erken yaşlardan itibaren yaygınlaştırılması ve aile ve öğretmen eğitimi ile desteklenmesinin önerildiği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar ebeveyn davranışları ve ev ortamının çocukların öz şefkat becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Lathren vd., 2023; Mancini vd., 2023; Pepping vd., 2015; Zhu vd., 2023). Buna bağlı olarak eğitim sürecine aile eğitimi bileşeni dahil edilebilir. Bu araştırma kapsamında kavramın çocuklarla çalışmak üzere yeni bir kavram olmasına bağlı olarak yalın bir şekilde programın etkisini ölçebilmek amacıyla aileler çalışmaya doğrudan değil aile katılım yollarından olan haber mektupları aracılığıyla dahil edilmiştir. Sonraki çalışmalarda ailelerin eğitime doğrudan dahil edildiği gruplarla karşılaştırmalar yapılabilir.

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın öz şefkat becerilerinin yanı sıra sosyal duygusal alanda şefkat, duyguları ifade etme, empati, kendini tanıma, iletişim becerilerinde; dil alanında kendini ifade etmede ve bilişsel alanda problem çözme becerisinde de gelişimi desteklediği ifade edilmiştir. Ebeveynlerden alınan veriler ise eğitim programının öz şefkat becerisine ek olarak sosyal duygusal alanda şefkat, duyguları anlama, ifade etme ve düzenleme, empati, özgüven, olumlu ilişkiler kurma, girişkenlik becerilerini; dil alanında kendini ifade etme ve bilişsel alanda problem çözme ve bakış açısı alma becerilerini desteklediğini göstermiştir. Araştırmacı günlükleri de çocukların şefkat ve öz şefkate ilişkin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde çeşitli davranışlar gösterdiğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Gelişim bir bütündür, gelişim alanları birbirine bağlıdır ve bir arada ilerlerler. Ayrıca eğitim programlarının bu ilkeye bağlı olarak tüm gelişim alanlarını içerip destekleyecek şekilde bütünsel bir bakış açısı ile hazırlanması gerekmektedir (NAEYC, 2022; Vygotsky, 1978). Program geliştirme sürecinde çeşitli alanları içeren yöntem teknik ve etkinlik türlerine yer verilmesine özen gösterilmiştir. Buna bağlı olarak çocukların çeşitli alanlarda gelişim göstermelerinin olağan olduğu söylenebilir. Programda duygusal becerilere öz şefkat becerisi ile ilişkili olduğu için yer verilmiştir, bu bağlamda gözlenen etkiler (duyguları anlama, ifade etme, düzenleme, şefkat, empati) bu çerçevede değerlendirilebilir. Ek olarak dil becerilerinde gözlenen gelişim, sürecin örnek olaylar üzerinden ilerlemesi, her gün mutlaka Türkçe etkinliğine yer verilmesi ve *"deneyimin grupla paylaşımı"* ilkesine istinaden paylaşımlara yer verilmesi nedeniyle ortaya çıkmış olabilir. Öz şefkatin sağlıklı bir özgüvenin inşasına imkân tanıdığı (Neff, 2003), daha empatik bakış açısı ile olumlu ilişkiler kurmayı mümkün kıldığı (Neff &

Beretvas, 2013), duyguları ve ihtiyaçları açık bir şekilde ifade etmeyi sağlayarak girişken bir şekilde yardım istemeye izin verdiği (Neff & Vonk, 2009), kişinin kendisi ve başkalarının deneyimlerini savunmaya geçmeden analiz etmesine ve bakış açısı almasına imkân tanıdığı (Neff & Pommier, 2013), problemlerle yüzleşmeyi, duyguları düzenleyerek problem çözmeyi desteklediği ifade edilmektedir (Allen & Leary, 2010). Bu becerilerdeki gelişmeler bu ilişkiler ile açıklanabilir, bu ilişkiler daha detaylı araştırmalar ile ele alınabilir.

Ayrıca ebeveynler çocukların edindikleri becerileri ev ortamını paylaştıkları kişilere öğretmek için gayret gösterdiklerini de ifade etmişlerdir. Araştırmacı günlüklerinde de benzer şekilde çocukların başkalarını öz şefkat becerilerini kullanmaları için teşvik ettikleri görülmektedir. Programın içeriği ebeveynler ve öğretmenler ile yapılan ihtiyaç belirleme görüşmeleri ile geliştirilmiş ve *"çocukların sıklıkla karşılaştıkları duygusal problem durumları odaklılık"* ilkesi kapsamında oluşturulmuştur. İçeriğin çocukların günlük hayatlarıyla ilişkili olmasına bağlı olarak ilişkiler kurup başkalarını teşvik ettikleri düşünülebilir. Ayrıca "*bireysel deneyim ve deneyimin grupla paylaşımı"* ilkesi doğrultusunda deneyimlerini paylaşma pratikleri farklı an ve ortamlarda yinelenmiş olabilir.

Araştırmacının öz şefkat becerilerinin gelişimine ilişkin gözlemleri çocukların öz şefkatten yola çıkarak şefkatli davranışlarının da geliştiğini göstermektedir. Ayrıca ilk 10 oturumda çocukların uygulamaya geçmekte zorlandıklarını ifade etmekte, günlük hayata aktarma verilerinin bu oturumdan sonra artış gösterdiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak çocukların öğrendiklerini davranışa geçirmelerinin zaman aldığı söylenebilir.

5.2. Sosyal Değer Kazanımına İlişkin Tartışma

Deney ve kontrol grupları için Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'nden alınan veriler incelendiğinde araştırmada uygulanan Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın çocukların nezaket davranışlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun ön ve son test sonuçları kendi içinde kıyaslandığında sosyal değerlerden nezaket alt boyutu ve ölçekten alınan toplam puanın son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Deney grubunun son ve izleme testi sonuçları kendi içinde kıyaslandığında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bu sonuç eğitim programının çocukların nezaket davranışları üzerinde fark yarattığını göstermektedir. Ayrıca hem öğretmenle hem de ebeveynlerle yapılan görüşmeler çocukların

başkalarına şefkat gösterme becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Araştırmacı günlüğünde yer alan şefkat becerisine ilişkin notlar da bu bulguları desteklemektedir.

Sosyal değerler pek çok araştırmacı tarafından açıklanmakta olup sevgi, saygı, iş birliği ve yardımlaşma, empati, hoşgörü, nezaket gibi alt değerler için kullanılan şemsiye bir terimdir (Atabey & Ömeroğlu, 2016; Halstead & Taylor, 2000; Schwartz, 1996; Tillman, 2000). Öz şefkat ise kişinin kendisini sevmesi, değer vermesi, zor durumlarda kendine yardım etmesi ve nazik bir tavır sergilemesini içermekte ve bahsedilen sosyal değerlerin bireysel olarak uygulanmasına dayanmaktadır. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri ile yapılan bir araştırmada öz şefkat arttıkça merhametin arttığı, öz şefkatin merhametin %20 varyansını açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuç öz şefkatin bireylerde merhamet gibi olumlu kazanımların gerçekleşmesini destekliyor olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Aydın, 2023). Öz şefkatin ortak insanlık hali bileşeni tüm insanların ortaklıklarını vurgulayarak kişilerarası bağlantıya dikkat çekmekte, farkındalık bileşeni kendisinin ihtiyaçlarının yanı sıra başkalarının ihtiyaçlarını da fark etmeye imkân tanımakta, öz nezaket bileşeni ise kendine gösterdiği yollarla başkalarına da nezaket göstermeyi mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda sosyal değerler ile öz şefkatin çift yönlü bir ilişki kurdukları söylenebilir.

Çeşitli çalışmalarda öz şefkatin prososyal davranışlarla doğrudan, uyumluluk, empati ve minnettarlık aracılığıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Munawar vd., 2023; Puspasari & Nabila, 2019; Widyastuti & Savitri, 2023; Xu vd., 2024; Zeng vd., 2022). Ek olarak öz şefkatin çevrim içi prososyal davranışlar aracılığıyla öznel iyi oluşla da ilişkili olduğu görülmüştür. Bireylerin öz şefkat desteğiyle ortaya koydukları prososyal davranışlar kendi iyi oluşlarına da destek vermektedir (Zeng vd., 2022). Prososyal davranışların sosyal değerler aracılığıyla ortaya çıktığı düşünüldüğünde öz şefkatin prososyal davranışlarla ilişkili olması sosyal değerlerle de ilişkili olduğunun bir göstergesi olabilir. Bu konuda çocuklarla da yürütülen değişkenler arası ilişkileri ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Alan yazında öz şefkatin ortak insanlık hali anlayışı ile başkalarına duyulan bağlılık ve şefkatin ahlaki ve etik olmayan davranışları önleyebileceği ifade edilmektedir (Yang vd., 2020). Ruedy ve Schweitzer (2010) yaptıkları araştırmada farkındalık düzeyi yüksek bireylerin etik davranma olasılıklarının ve etik kurallara değer verme oranlarının daha yüksek olduğunu, ayrıca farkındalık düzeyi yüksek bireylerin daha az hile yaptıklarını belirlemişlerdir. Çollak'ın (2018) araştırmasında da 5-6 yaş çocuklarına uygulanan bilinçli

farkındalık programının çocukların başkalarına iyilik ve yardımseverlik gösterme durumlarını artırdığı görülmüştür. Öz şefkatin farkındalık bileşeni kişinin olay, durum ve duygularını olduğu gibi değerlendirmesine imkân tanımaktadır. Kişilerin bu uygulamayı sıklıkla yapmalarının yalnızca kişisel olaylarda değil sosyal ilişkilerinde de anda ve farkında olarak başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmaya yöneldikleri yorumu yapılabilir. Breines ve Chen (2012) araştırmalarında hataya öz şefkat ile yaklaşmanın kişisel gelişim motivasyonu üzerindeki etkisini test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öz şefkatin öz saygıyla kıyaslandığında hatayı düzeltme, ahlaki bir ihlali tekrarlamaktan kaçınma, bir zayıflık gösterilmesi durumunda bunu değiştirmek için daha fazla motivasyon sergileme açısından daha etkili olduğu görülmüştür. Kişisel hata ve başarısızlıklara karşı kabullenici tutumun kendini geliştirme motivasyonunu artırdığı ifade edilmiştir. Literatürde öz şefkatin davranışlarda cesaret ve dayanıklılığı artırarak doğru davranış için kararlılık motivasyon sağladığı ifade edilmektedir (Germer & Neff, 2020). Breines ve Chen'in (2012) araştırmalarında da bireylerin sosyal değerlere uyumsuz davrandıkları durumlarda öz şefkat yoluyla kendilerini eleştirmek yerine doğru davranış için harekete geçecek motivasyonu buldukları ifade edilebilir. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nda *öz şefkat pratiklerini deneyimleme* ilkesi kapsamında yapılan uygulamalar, içeriğindeki ortak insanlık haline yapılan vurgu ve başkalarının iyiliklerini isteme gibi süreçler ile nezaket üzerinde olumlu etki oluşturmuş olabilir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının mevcut literatür ile tutarlı olduğu söylenebilir. Ancak Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'nin yalnızca nezaket alt boyutu ve toplam puanı üzerinden fark gözlendiği, diğer boyutlarda bir fark olmadığı belirlenmiştir. Eğitim programının 10 haftalık süresi tüm alanlardaki değişimi ortaya çıkarmak için yeterli veri sağlamamış olabilir. Daha uzun sürece yayılan eğitim programları ile sınamalar yapılabilir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçme aracı çocuklardan doğrudan veri toplamaya yönelik bir yapıdadır, ebeveyn ya da öğretmen bildirimine dayalı araçlarla farklı sonuçlar elde edilebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın çocukların öz şefkat ve sosyal değer kazanımlarına etkisini belirlemek için yürütülen çalışmanın sonuçları aşağıda açıklanmış ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında uygulanan 20 oturumluk Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın çocukların öz şefkat ve sosyal değer kazanımlarına etkisi incelenmiştir. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu verilerine göre Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme davranışlarında artış, öz eleştiri davranışlarında azalmaya neden olduğu; son test ve izleme testi arasında öz nezaket ve kendine bakım verme davranışlarının artış göstermeye devam ettiği ve öz eleştiri ve aşırı özdeşleşme davranışlarında anlamlı farkın olmadığı; hem son hem de izleme testlerinde deney grubu öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarının kontrol grubundan daha yüksek ve öz eleştiri ve aşırı özdeşleşme puanlarının kontrol grubundan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu verilerine göre Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların öz nezaket ve kendine bakım verme davranışlarında artış, aşırı özdeşleşme davranışlarında azalmaya neden olduğu; son test sonuçlarında deney grubu öz nezaket ve kendine bakım verme puanlarının kontrol

grubundan daha yüksek ve öz eleştiri ve aşırı özdeşleşme puanlarının kontrol grubundan daha düşük olduğu görülmüştür.

Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği verilerine göre Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın deney grubunun nezaket alt boyutu ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların artış gösterdiği, son test sonuçlarında deney grubu nezaket alt boyutu puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonucunda Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın çocukların öz şefkat ve sosyal değer kazanımları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Program çocukların hem kendilerine hem de çevrelerine şefkat ve nezaketi edinmelerini sağlamıştır. Bu çıktılar bireysel olarak duygu düzenleme ve iyi oluşa, toplumsal olarak topluma uyum ve toplumsal düzenin sağlanmasına katkı sunmaktadır. Bu nedenle programda yer alan kazanımlar, göstergeler ve etkinlik örnekleri, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na bütüncül bir yapıyla entegre edilebilir. Programın uygulama kılavuzu geliştirilerek okul öncesi kurumlarda yaygınlaştırılması önerilir.

Kendime Şefkat Eğitim Programı öz nezaket, farkındalık, ortak insanlık hali bileşenlerini desteklemeyi ve öz eleştiri, aşırı özdeşleşme ve izolasyon davranışlarını azaltmayı, böylece öz şefkat becerisini desteklemeyi hedefleyen bir programdır. Bu bağlamda fiziksel, duygusal, zihinsel ve ilişkisel öz şefkat yolları kullanılmıştır. Çocukların gelişim özelliklerine bağlı olarak fiziksel yolun (Yatıştırıcı Dokunuş, Şefkatli Nefes, Hisset ve Tadını Çıkar Yürüyüşü gibi) kullanımı önceliklendirilmiştir. Pratiklerde bedenin duyusal uyarımına, somut materyallerin kullanımına ve somutlaştırmaya yönelik öğretim yöntemlerinin kullanımına özen gösterilmiştir. Araştırma sonuçları yürütülen sürecin etkili olduğunu gösterdiğinden çocuklarla yapılacak çalışmalarda somut materyal ve duyusal etkinlikleri içeren fiziksel öz şefkati destekleyen pratiklerin sıklıkla kullanılması önerilebilir. Bu etkinlikler farklı ortamları da içerecek şekilde genişletilebilir. Ayrıca ilişkisel ve duygusal öz şefkati destekleyen yolları daha etkin kullanmak amacıyla çocukların ilişki içinde oldukları bireyler (akran, komşu, büyük ebeveyn vb.), bulunmaktan memnun oldukları alanlar (park, orman vb.) ile yapmaktan keyif aldıkları eylemleri (paten sürmek, kek yapmak vb.) içerecek şekilde çocuk, okul, aile ve toplum iş birlikli süreçler

geliştirilebilir. Programın "*Çocukların sıklıkla karşılaştıkları zorlu durumlara odaklılık"* ilkesinden hareketle dezavantajlı gruplar ile onların ihtiyaçlarına odaklanan süreçler planlanabilir.

Araştırma, yalnızca 60–72 aylık çocukları kapsamaktadır. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın 48–59 ay arası çocuklara uygun hâle getirilerek uyarlanması, gelişimsel farkların öz şefkat becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesine katkı sağlayabilir**.** Böylece farklı yaş gruplarına özgü öz şefkat gelişim modelleri oluşturulabilir.

Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın uygulama süresi araştırmacı koşulları gereği 10 hafta ile sınırlı kalmıştır. Deney grubu öğretmeni tarafından da ifade edildiği üzere, sürenin uzatılması etkilerin kalıcılığı açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda daha uzun süreli programlar ve uygulamalar yapılabilir. Ayrıca, boylamsal desenli araştırmalarla programın etkilerinin 6 ay–1 yıl gibi daha uzun vadelerde sürüp sürmediği izlenebilir.

Bu araştırmada yalnızca öz şefkat ve sosyal değer kazanımları ele alınmıştır. Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın etkisi; duygusal düzenleme, benlik gelişimi, problem çözme, sosyal etkileşim ve çatışma çözme gibi gelişim alanlarında da test edilebilir. Bu çok boyutlu değerlendirme, programın kapsamını genişletmeye katkı sağlayacaktır.

Kendime Şefkat Eğitim Programı doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Gelecek araştırmalarda, öz şefkat konulu öğretmen eğitimleri düzenlenerek öğretmenlerin programı kendi sınıflarında uygulaması sağlanabilir. Böylece öğretmen aracı değişkeni kontrol edilerek etkilerin değişip değişmediği incelenebilir.

Kendime Şefkat Eğitim Programı öz şefkatli oyunlar, evde öz şefkat köşesi hazırlama, öz şefkat pratiklerinin evde uygulanması gibi aile katılım etkinlikleri ile desteklenmiştir. Ailelerin daha etkin katılımını sağlamak amacıyla ailelerin sınıf içi etkinliklere katılımı teşvik edilebilir, programa aile eğitimi modülü eklenebilir. Böylece çocuğun özel yaşam çevresinde de tutarlı bir öz şefkat kültürü oluşması desteklenebilir.

Araştırmada deney grubu öğretmeni öz şefkat konusunda bilgi ve eğitim ihtiyacını dile getirmiştir. Lisans programlarında yer alan duygusal gelişim ve çocuk ruh sağlığı içeriklerine öz şefkat kavramı entegre edilebilir, öz şefkat üzerine seçmeli dersler eklenebilir. Ayrıca, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ve atölye programları geliştirilerek öz

şefkat okuryazarlığı artırılabilir, sınıf ortamında öz şefkatli bir iklim oluşturulması desteklenebilir.

Araştırmada çocukların öz şefkat becerilerini ölçmek amacıyla ebeveyn ve öğretmenlerin gözleme dayalı şekilde doldurdukları Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Formu kullanılmıştır. Bu ölçme araçları kullanılarak çocukların öz şefkat becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri ve modelleri ortaya koyacak tarama çalışmaları yapılabilir. Ölçme araçları öz şefkate ilişkin eğitim programlarının geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanmasında önemli bir kaynak olabilir.

Bu araştırma çocukların öz şefkatlerinin ebeveyn ve öğretmen gözlemi doğrultusunda değerlendirmesine dayalı ölçme araçlarının geliştirilmesine aracı olmuştur. Ölçekler, farklı değişkenlerle (empati, başa çıkma, kaygı düzeyi vb.) ilişkili olarak büyük örneklemli tarama araştırmalarında kullanılabilir. Farklı kültürel bağlamlarda geçerlik-güvenirlik çalışmaları ile test edilerek evrensel kullanıma açılabilir.

Programın bir uzantısı olarak, çocukların öz şefkat becerilerini destekleyen dijital hikâyeler, animasyonlar veya etkileşimli uygulamalar geliştirilebilir. Bu tür dijital araçlar, öğretmen ve ailelerin programa entegrasyonunu kolaylaştırabilir ve öğrenmeyi pekiştirebilir.

KAYNAKLAR

Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 969-1025. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1969.tb04561.x

Ainsworth, M. D. S. (1992). A consideration of social referencing in the context of attachment theory and research. In *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 349-367). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2462-9_14

Akbıyık, S. (2022). *Mindfulness (Fark'andalık) Temelli Psikoeğitim Programının okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerine etkisi: Pilot çalışma.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akın, A. (2009). Özduyarlık ve boyun eğici davranış. *Eğitim ve Bilim*, *34*(152).

Akyol, T. (2021). A journey to the values with picture books: A research on the value acquisition of young children. *International Online Journal of Education and Teaching, 8*(3), 1678-1691.

Alcon, S., Shen, S., Wong, H.N., Rovnaghi, C. R., Truong, L., Vedelli, J. K. H., & Anand, K. J. S. (2024). Effects of the COVID-19 pandemic on early childhood development and mental health: A systematic review and meta-analysis of comparative studies. *Psychology International*, *6*(4), 986-1012. https://doi.org/10.3390/psycholint6040062

Alkhawaldeh, N. A., Fakhouri, H. N., & Matar, A. (2023). The effect of teaching by using computerized activities on kindergarten students acquisition of social values. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, *101*(20), 6626–6649.

Allen, A. B., Goldwasser, E. R., & Leary, M. R. (2012). Self-compassion and well-being among older adults. *Self and Identity*, *11*(4), 428-453. https://doi.org/10.1080/15298868.2011.595082

Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and personality psychology compass*, *4*(2), 107-118. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00246.x

Alpöge, G. (2011). *Okul öncesinde değer eğitimi*. İstanbul: Bilgi.

Association Montessori Internationale (AMI). (t.y.). *Montessori materials*. Retrieved from https://montessori-ami.org

Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Atabey, D. ve Ömeroğlu, E. (2016). Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(35), 101-136. https://doi.org/10.31795/baunsobed.645318

Atalay, Z. (2021). *Şefkat: Zorlayıcı duygu ve durumlarla yaşayabilme sanatı*. İstanbul: İnkılap.

Atak, I. (2022). *Grup çalışmalarının bilinçli farkındalık, yaşam doyumu, algılanan stres ve öznel mutluluk düzeylerine etkisi: Çocuk evleri sitesi örneği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Atalar, E.T. (2023). *Korunmaya muhtaç çocuklarda yaşam doyumunun yordayıcısı olarak öz şefkat ve bağlanma stillerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aydın, A. ve Özbey, S. (2022). Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Eğitim Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların yönetici işlev düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (64), 441-465. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1106205

Aydın, A. ve Özbey, S. (2023). Farkandalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocukların duygusal zekâ düzeylerine etkisinin incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal, 7*(3), 118-138.

Aydın, T. (2023). *Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde öz şefkat ve merhamet arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ayvalı, H. (2024). *Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde algılanan stres ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide aile yılmazlığı ve öz-şefkatin çoklu aracılık rolü.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bailey, J. L. (2020). *Adaptation and validation of a scale for measuring self-compassion in early childhood.* (Doctoral dissertation). Retrieved from

https://www.proquest.com/docview/2491081226?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses

Baldwin, J. R., Wang, B., Karwatowska, L., Schoeler, T., Tsaligopoulou, A., Munafò, M. R., & Pingault, J. B. (2023). Childhood maltreatment and mental health problems: A systematic review and meta-analysis of quasi-experimental studies. *The American Journal of Psychiatry, 180*(2), 117–126. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.20220174

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191. https://doi.org/10.1037//0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1990) Conclusion: Reflections on non-ability determinants of competence. In R. Sternberg & J. Kolligian, (Eds.), *Competence considered* (pp.315-362). New Haven: Yale University.

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology, 2*(2), 128–163. https://doi.org/10.1080/10413209008406426

Barclay-Timmis, V. (2019). *The self-compassionate child: exploring how self-compassion and mindfulness enhance children's resilience and psychosocial wellbeing. .* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://research.usq.edu.au/item/q5y0x/the-self-compassionate-child-exploring-

how-self-compassion-and-mindfulness-enhance-children-s-resilience-and-psychosocial-wellbeing

Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, ve interventions. *Review of General Psychology*, *15*(4), 289-303. https://doi.org/10.1037/a0025754

Bayramoğlu, A. (2011). *Self-compassion in relation to psychopathology*. (Doctoral dissertation). Retrieved from https://tez.yok.gov.tr/

Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*, *65*, 40-53. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.004

Bencik Kangal S. (2017). Ahlak gelişimi. E. N. Baysal Metin (Ed.), *doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* içinde (s.191-219). Ankara: Pegem Akademi.

Bennett - Goleman, T., (2001). *Emotional alchemy: How the mind can heal the heart?* New York: Three Rivers.

Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 19–32.

Berk, L. E. (2020). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72–85. https://doi.org/10.1177/0002716203260082

Betawi, A. (2018). Calling for character education: promoting moral integrity in early childhood education in Jordan. *Early Child Development and Care*, *190*(5), 738–749. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1489383

Bloom, A. (2004). *The Montessori way: An education for life*. The Montessori Foundation.

Birgül, A. E., ve Akyol, A. K. (2018). Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education, 31*(2), 709-730. https://doi.org/10.19171/uefad.505633

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2017). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_56

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.

Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38*(9), 1133-1143. https://doi.org/10.1177/0146167212445599

Brown, D. (2023). *Model Classroom Initiative (MCI) and the MCI Coaching Model* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest.com/docview/2901429419?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses

Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University. https://doi.org/10.4159/9780674419377

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Carreiras, D., Castilho, P., & Cunha, M. (2023). Does self-compassion protect adolescents with non-suicidal self-injury from developing borderline features? A two-wave longitudinal study. *Journal of Child & Adolescent Mental Health, 35*(1-3), 1-12. https://doi.org/10.2989/17280583.2023.2289607

Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2016). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. Guilford Publications.

Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Youth Risk Behavior Survey Data Summary & Trends Report: 2013–2023*. Retrieved from https://www.cdc.gov/yrbs/dstr/.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.

Collins, N. L., Guichard, A. C., Ford, M. B. & Feeney, B. C. (2004). Working models of attachment: New developments and emerging themes. In Rholes, W. S. & Simpson, J. A. (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 196–239). Guilford Publications.

Creswell, J.W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına gir*iş (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Los Angeles, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2020). *Designing and conducting mixed methods research.* Los Angeles, CA: Sage.

Çollak, N. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3

DeHart, T., Pelham, B. W., & Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, *42*(1), 1-17. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.12.005

Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social

competence? *Child Development*, *74*(1), 238–256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Deniz, M. E. ve Sümer, A. S. (2010). Farklı özanlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *35*(158).

Dereli-İman, E. (2014). The effect of the Values Education Programme on 5.5-6 year old children's social development: Social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(1), 262-268.

Devrim Kahraman, B. (2020). *Çocuklarda bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlik, öz- şefkat ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Diaudin, S. H., Kamrozzaman, N. A., & Jie, A. L. X. (2024). The effectiveness of using multisensory learning style toward the improvement of preschool student's fine motor skills. *Open Journal of Social Sciences, 12,* 418-429. doi: 10.4236/jss.2024.1211030.

Dönmez, Ö., Sözen, G., ve Demirdaş, E. D. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerler kazanımlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *International Primary Education Research Journal, 4*(1), 59-71.

Dunkley-Smith, A. J., Sheen, J. A., Ling, M., & Reupert, A. E. (2021). A scoping review of self-compassion in qualitative studies about children's experiences of parental mental illness. *Mindfulness,* 1-16.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dursun, E. (2023). *9-13 yaş aralığındaki özel yetenekli çocukların öz -şefkat düzeyleri ile bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlilik düzeylerine anne baba tutumlarının etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Edelstein, R. S., Alexander, K. W., Shaver, P. R., Schaaf, J. M., Quas, J. A., Lovas, G. S., & Goodman, G. S. (2004). Adult attachment style and parental responsiveness during

a stressful event. *Attachment & Human Development*, 6(1), 31–52. https://doi.org/10.1080/14616730310000165958 4

Edwards, C. P. (1996). *Families, communities, and schools as partners in young children's development and education.* In A. R. Morrison (Ed.), *Early childhood education today* (pp. 349–373). New York, NY: Merrill/Prentice Hall.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, *64*(5), 1418-1438. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02961.x

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı.

Elizarov, E., Benish-Weisman, M., & Ziv, Y. (2025). Fostering academic performance in 5-year-olds: the role of self-direction values, presented self-esteem, and positive self-perception. *Early Education and Development*, 1-19. https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2454727

Engin, K., & Ulutaş, İ. (2024). Development of the Early Childhood Self-Compassion Scale Parent Form (ECSCS-P). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(4), 858-869. https://doi.org/10.14686/buefad.1393534

Engin, K., & Ulutaş, İ. (2025). Self-compassionate classrooms: The case of early childhood education. In M.R. Rahmat & A. Osborne (Eds.), *Pedagogies of compassion and care in education* (pp. 201-220). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3613-7.ch009

Erten, C. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış gelişimlerinde farkındalık uygulamalarının etkisi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Esmaeili, F., Tahmsebi, S., Mohammadi Arya, A., & Soltani, P. R. (2021). The relationship between parenting styles and moral development of preschool children mediated by children's attachment. *Archives of Rehabilitation*, *22*(3), 362-377. https://doi.org/10.32598/RJ.22.3.3275.1

Finlay-Jones, A. L., Rees, C. S., & Kane, R. T. (2015). Self-compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: Testing an emotion regulation model of self-compassion using structural equation modeling. *PloS one*, *10*(7), e0133481. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133481

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Science*, 344(6180), 841–843. https://doi.org/10.1126/science.1258054

Gage, N., & Berliner, D. (1991) *Educational Psychology*. Boston: Houghton, Mifflin

Garrison, J. L. (2017). *A self-compassion and mindfulness program for preschoolers* (ger's thesis). Retrieved from https://www.proquest.com/docview/1953247331?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses.

Gath, M., Horwood, L. J., Gillon, G., McNeill, B., & Woodward, L. J. (2025). Longitudinal associations between screen time and children's language, early educational skills, and peer social functioning. *Developmental Psychology*, 1-15. https://doi.org/10.1037/dev0001907

Gautam, N., Rahman, M. M., Hashmi, R., Lim, A., & Khanam, R. (2024). Socioeconomic inequalities in child and adolescent mental health in Australia: the role of parenting style and parents' relationships. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *18*(1), 28. https://doi.org/10.1186/s13034-024-00719-x

Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford.

Germer, C. K. ve Neff, K. (2020). *Öz şefkatli farkındalık: Uygulama rehberi* (F. Tarımtay, Çev). İstanbul: Diyojen.

Gilbert, P. (2005). *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy*. Routledge.

Gilbert, P. (2009). *The compassionate mind: A new approach to life's challenges*. Little Brown.

Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features.* London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203851197

Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British journal of clinical psychology*, *53*(1), 6-41. https://doi.org/10.1111/bjc.12043

Gilbert, P. (2022). Internal shame and self-disconnection: From hostile self-criticism to compassionate self-correction and guidance. In P. Gilbert & G. Simos (Eds.), *Compassion focused therapy* (pp. 164-206). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003035879-6

Gilbert, P. (2023). Self-compassion: An evolutionary, biopsychosocial, and social mentality approach. In A. Finlay-Jones, K. Bluth & K. Neff (Eds.), *Handbook of self-compassion* (pp. 53-69). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22348-8_4

Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M. & Rivis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *84*(3), 239–255. https://doi.org/10.1348/147608310X526511

Gilbert, P., Pehl, J., & Allan, S. (1994). The phenomenology of shame and guilt: An empirical investigation. *British Journal of Medical Psychology*, *67*(1), 23-36. https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1994.tb01768.x

Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate Mind Training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *13*(6), 353–379. https://doi.org/10.1002/cpp.507

Göktaş, İ. (2022). *Öz şefkat eğitiminin 4-5 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 139-150. https://doi.org/10.1196/annals.1376.013

Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Preventionm& Treatment, 4*(1), 1a. https://doi.org/10.1037//1522-3736.4.1.41a

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466–474. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Grusec, J. E. (1988). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology, 24*(4), 547–556.

Gülay Ogelman, H., Göktaş, İ., & Kahveci, D. (2025). Examination of the relationship between self-compassion levels of preschool period children's mothers and children's loneliness. *International Journal of Contemporary Educational Research, 12*(2), 158–172. https://doi.org/10.52380/ijcer.2025.12.2.782

Hamiden Karaca, N., Kaya, Ü. Ü. ve Can, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 6*(4), 33-41. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.653630

Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 3–14). London: Falmer Press.

Halstead, J. M. , & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169–202. https://doi.org/10.1080/713657146

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23–48. https://doi.org/10.1007/BF02319856

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.

HRSA (2024). National survey of children's health: Adolescent mental and behavioral health, 2023. Retrieved from https://mchb.hrsa.gov/sites/default/files/mchb/data-research/nsch-data-brief-adolescent-mental-behavioral-health-2023.pdf

Hubbard, J., Leeuwerik, T., & Strauss, C. (2025). A systematic review of self-report measures used to assess compassion in children and young people. *Mindfulness*, 1-36. https://doi.org/10.1007/s12671-025-02569-w

Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, *2*(8), 356-366. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4

Jazaieri, H. (2017). Compassionate education from preschool to graduate school. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, *10*(1), 57–66. https://doi.org/10.1108/JRIT-08-2017-0017

Jiang, Y., You, J., Zheng, X., & Lin, M. P. (2017). The qualities of attachment with significant others and self-compassion protect adolescents from non suicidal self-injury. *School Psychology Quarterly*, *32*(2), 143. https://doi.org/10.1037/spq0000187

Joeng, J. R., Turner, S. L., Kim, E. Y., Choi, S. A., Lee, Y. J., & Kim, J. K. (2017). Insecure attachment and emotional distress: Fear of self-compassion and self-compassion as mediators. *Personality and Individual Differences*, *112*, 6-11. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.048

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Jones, J. D., Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2015). Adult attachment style and parenting. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and research: New directions and emerging themes* (pp. 234-260). The Guilford Press.

Jordan, J. V. (2000). The role of mutual empathy in relational/cultural therapy. *Journal of Clinical Psychology*, *56*(8), 1005-1016. https://doi.org/10.1002/1097-4679(200008)56:8<1005::AID-JCLP2>3.0.CO;2-L

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 144-156. https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016

Kandır, A. ve Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14*(14), 33-38. https://doi.org/10.21560/spcd.50742

Karadoğan, E. (2022). *Orta çocuklukta bilinçli farkındalık gelişiminin bilinçli farkında ebeveynlik ve çocuğun sosyo-duygusal ve sosyo-bilişsel becerileri bağlamında incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Karakasidou, E., Raftopoulou, G., & Stalikas, A. (2021). A self-compassion intervention program for children in Greece. *Psychology*, *12*(12), 1990-2008. https://doi.org/10.4236/psych.2021.1212121

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Electronic Turkish Studies, 6*(1),1439-1454. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2191

Karoğlu, H., Çalışandemir, F., & Ünüvar, P. (2017). Values in preschool education. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, *4*(6), 91-97. https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i6.2917

Kıcalı, Ü.Ö. (2015). *Öz-şefkat ve tekrarlayıcı düşünmenin olumsuz duygulanım ve depresyon ile ilişkilerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Kiranlı Güngör, S., & Güzel Bostan, D., (2017). The education of developing responsibility value. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 167-179. https://doi.org/10.11114/jets.v5i2.1361

Kirkpatrick, K. L. (2005). *Enhancing self-compassion using a Gestalt two-chair intervention.* . (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.proquest.com/docview/305391205?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses

Kochanska, G., Aksan, N., Prisco, T. R., & Adams, E. E. (2008). Mother–child and father–child mutually responsive orientation in the first 2 years and children's outcomes at

preschool age: Mechanisms of influence. *Child Development*, *79*(1), 30-44. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01109.x

Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M. H., & Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development*, *73*(2), 461-482. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00418

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice* (Vol. 1). San Francisco: Harper & Row.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Korkmaz, B. (2018). Öz-duyarlık: psikolojik belirtiler ile ilişkisi ve psikoterapide kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *10*(1), 40-58. https://doi.org/10.18863/pgy.336489

Kozalı, E. (2017). *Depresyonda yaşam kalitesi: Yetişkin bağlanma stilleri, duygulanım düzenleme stratejileri ve öz duyarlığın rolü.* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Kroshus, E., Hawrilenko, M., Tandon, P. S., Browning, A., Steiner, M. K., & Christakis, D. A. (2023). Structural Inequities in Self-compassion and Parental Burnout. *Mindfulness*, *14*(5), 1192–1203. https://doi.org/10.1007/s12671-023-02104-9

Kunduroğlu, T., & Babadoğan, C. (2010). The effectiveness of 'values education'program integrated with the 4th grade science and technology instructional program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 1287-1292. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.322

Kuş, E. Ö. (2023). *Kanser tedavisi gören çocukların refakatçi annelerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve öz-şefkat bağlamında incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Küçükgüzel, Z. (2021). *Kekemeliği olan çocuklarda mükemmeliyetçilik, öz şefkat, bilinçli farkındalık, benlik saygısı ve algılanan kekemelik şiddeti arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Lathren, C., Bluth, K., & Tatera, J. L. (2023). Feasibility, acceptability and preliminary outcomes of the Self-Compassion for Children and Caregivers Program. *Journal of*

Child and Family Studies, 32(8), 2360-2374. https://doi.org/10.1007/s10826-023-02617-w

Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology, 35*(5), 1268. https://doi.org/10.1037//0012-1649.35.5.1268

Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(5), 887. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887

Leblanc, É., Dégeilh, F., Daneault, V., Beauchamp, M. H., & Bernier, A. (2017). Attachment security in infancy: A preliminary study of prospective links to brain morphometry in late childhood. *Frontiers in Psychology, 8*, 2141. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02141

Lee, L., & Ho, H.J. (2025). Technology-enhanced multisensory music education for children with autism: Effects on sensory integration and learning behaviors. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 21*(7), em2664. https://doi.org/10.29333/ejmste/16566

L'Estrange, L., Burr, T., Irvine, S., & Williams, K. E. (2025). Neuroscience in early childhood education: a content analysis of Australian qualifications. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2489947

Lovat, T. (2009). Values education and quality teaching: Two sides of the learning coin. In T. Lovat & R. Toomey (Eds.), *Values education and quality teaching*, (pp. 1-12). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5_1

Mancini, V. O., De Palma, M., Barker, J. L., Kharrazi, S., Izett, E., Rooney, R., & Finlay-Jones, A. L. (2023). Paternal attachment in the first five years: the role of self-compassion, negative emotional symptoms, parenting stress, and parent self-efficacy. *Mindfulness*, *14*(2), 335-347. https://doi.org/10.1007/s12671-022-02028-w

Marsh, I. C., Chan, S. W. Y., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents-a meta-analysis. *Mindfulness, 9*(4), 1011–1027. https://doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7

McCoy, S. S., Dimler, L. M., & Rodrigues, L. (2024). Parenting in overdrive: A meta-analysis of helicopter parenting across multiple indices of emerging adult functioning. *Journal of Adult Development*, 1-24. https://doi.org/10.1007/s10804-024-09496-5

McEwen, B. S. (2008). Understanding the potency of stressful early life experiences on brain and body function. *Metabolism, 57*, 11-15. https://doi.org/10.1016/j.metabol.2008.07.006

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. www.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Medeiros, C., Gouveia, M. J., Canavarro, M. C., & Moreira, H. (2016). The indirect effect of the mindful parenting of mothers on children's perceived well-being through the child's attachment to parents. *Mindfulness, 7*(3), 916–927. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0530-z

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel

Messman-Moore, T. L., & Bhuptani, P. H. (2020). Self-compassion and fear of self-compassion: Mechanisms underlying the link between child maltreatment severity and psychological distress in college women. *Mindfulness, 11*, 1446-1459. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01361-2

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2005). Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal relationships, 12*(2), 149-168. https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00108.x

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.

Mischel, W., & Liebert, R. M. (1966). Effects of discrepancies between observed and imposed reward criteria on their acquisition and transmission. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(1), 45–53. https://doi.org/10.1037/h0022696

Montessori, M. (1967). *The Absorbent Mind*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Moreira, H., Carona, C., Silva, N., Nunes, J., & Canavarro, M. C. (2016). Exploring the link between maternal attachment-related anxiety and avoidance and mindful parenting: The mediating role of self-compassion. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 89*, 369–384. https:// doi. org/ 10. 1111/ papt. 12082

Moreira, H., Gouveia, M. J., & Canavarro, M. C. (2018). Is mindful parenting associated with

adolescents' well-being in early and middle/late adolescence? The mediating role of adolescents' attachment representations, self-compassion. *Journal of Youth and Adolescence, 47*, 1771–1788. https:// doi. org/ 10. 1007/ s10964-018-0808-7

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development, 16*(2), 361-388. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Munawar, S., Farid, T., Iqbal, S., & Gul, A. (2022). Exploring the relationship between self-compassion and prosocial behavior among university students; mediating role of empathy. *Journal of Neuro and Spine, 1*(1), 26-32. https://doi.org/10.33140/JNS.01.01.05

Muppalla, S. K., Vuppalapati, S., Reddy Pulliahgaru, A., & Sreenivasulu, H. (2023). Effects of excessive screen time on child development: An updated review and strategies for management. *Cureus*, *15*(6), 1-5. https://doi.org/10.7759/cureus.40608-

Music, G. (2016). *Nurturing natures: Attachment and children's emotional, sociocultural and brain development*. Routledge.

Nabors, L., Bauer, A., & Addy, T. N. A. (2024). Development and ımplementation of an anxiety management intervention for young children. *Evidence- Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 9(4), 1–14. https://doi.org/10.1080/23794925.2024.2303772

National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2020). *Developmentally Appropriate Practice Position Statement*. Retrieved from https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents

Nakawa, N. (2024). Analysing young Japanese children's social values, mathematical values and mathematical expressions. In Y. Dede, G. Marschall, P. Clarkson (Eds.), *Values*

and valuing in mathematics education: Moving forward into practice (pp. 339-359). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-9454-0_16

National Council for the Social Studies [NCSS]. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment.* Silver Spring, MD: NCSS. Retrieved from https://www.socialstudies.org/national-curriculum-standards-social-studies-chapter-2-themes-social-studies

Neff, K. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85-101. https://doi.org/10.1080/15298860309032

Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223-250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

Neff, K. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in The Human Sciences*, *9*(2), 27. https://doi.org/10.1037/e633942013-240

Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, *5*(1), 1-12. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x

Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*, 12(1), 78–98. https://doi.org/10.1080/15298868.2011.639548

Neff, K. D., & Costigan, A. P. (2014). Self-compassion, wellbeing, and happiness. *Psychologie in Österreich*, *2*(3), 114-119.

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, *41*(1), 139-154. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004

Neff, K.D., & Lamb, L.M. (2009). Self-Compassion. In S. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (pp. 864-867). Blackwell.

Neff, K. D. , & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, *9*(3), 225-240. https://doi.org/10.1080/15298860902979307

Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, *12*(2), 160-176. https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649546

Neff, K. D., & Seppälä, E. M. (2016). Compassion, well-being, and the hypoegoic self. In K. W. Brown & M. Leary (Eds.), *Oxford handbook of hypo-egoic phenomena: Theory and research on the quiet ego* (pp. 189-202). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199328079.013.13

Neff, K., & Tirch, D. (2013). Self-compassion and ACT. *Mindfulness, Acceptance, And Positive Psychology: The Seven Foundations Of Well-being*, *335*, 78-106.

Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, *77*(1), 23–50. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x

Nemeroff, C. B. (2016). Paradise lost: the neurobiological and clinical consequences of child abuse and neglect. *Neuron*, *89*(5), 892-909. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2016.01.019

Neuenschwander, R., & von Gunten, F. O. (2024). Self-compassion in children and adolescents: a systematic review of empirical studies through a developmental lens. *Current Psychology*, 44, 755–783. https://doi.org/10.1007/s12144-024-07053-7

Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., & Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(5), 1061. https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.5.1061

Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University. https://doi.org/10.1017/CBO9780511605987

Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, *308*(5719), 255-258. https://doi.org/10.1126/science.1107621

Ottenbreit, N. D., & Dobson, K. S. (2004). Avoidance and depression: The construction of the Cognitive–Behavioral Avoidance Scale. *Behaviour Research and Therapy*, *42*(3), 293-313. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00140-2

Özcan, M. (2024). *Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının 48-72 aylık çocukların okul olgunluğuna etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, E., & Can, A. A. (2020). The effect of music education on the social values of preschool children. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 1*5(5), 1053-1064. https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5150

Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

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

Pepping, C. A., Davis, P. J., O'Donovan, A., & Pal, J. (2015). Individual differences in self-compassion: The role of attachment and experiences of parenting in childhood. *Self and Identity*, *14*(1), 104-117. https://doi.org/10.1080/15298868.2014.955050

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child.* London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities. https://doi.org/10.1037/11494-000

PISA. (2022). *PISA 2022 Results*. Retrieved from https:// www .oecd .org/ publication/ pisa - 2022 – results

Pohl, S., Steuwe, C., Mainz, V., Driessen, M., & Beblo, T. (2021). Borderline personality disorder and childhood trauma: Exploring the buffering role of self-compassion and self-esteem. *Journal of Clinical Psychology*, *77*(3), 837-845. https://doi.org/10.1002/jclp.23070

Puspasari, K. D., & Nabila, Z. S. (2019, March). Agreeableness as a mediator on correlation between self-compassion and prosocial behavior in adolescents. *4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018)*, 158-162. https://doi.org/10.2991/acpch-18.2019.39

Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences, 48*(6), 757-761. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.023

Ratna Komalasari, R., Atikah, C., & Asmawati, L. (2022). The relationship between parents' socio-economic level and parenting with early childhood's moral development. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*, *8*(1), 39–48. https://doi.org/10.14421/al-athfal.2022.81-04

Raque, T. L., Ziemer, K., & Jackson, J. (2023). Attachment and self- compassion: associations across the lifespan. In A. Finlay-Jones, K. Bluth & K. Neff (Eds.), *Handbook of self-compassion* (pp. 71–88). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22348-8_5

Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, *128*(2), 330. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.230

Rholes, W. S., Simpson, J. A., Blakely, B. S., Lanigan, L., & Allen, E. A. (1997). Adult attachment styles, the desire to have children, and working models of parenthood. *Journal of Personality*, *65*(2), 357–385. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00958.x

Richter, A., Gilbert, P., & McEwan, K. (2009). Development of an early memories of warmth and safeness scale and its relationship to psychopathology. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *82*(2), 171-184. https://doi.org/10.1348/147608308X395213

Rogers, C. R. (2012). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press

Roopnarine, J. L.. & Johnson, J. E. (2008). *Approaches to early childhood education*. Pearson Merrill Prentice Hall.

Ruedy, N. E., & Schweitzer, M. E. (2010). In the moment: The effect of mindfulness on ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, *95*(1), 73-87. https://doi.org/10.1007/s10551-011-0796-y

Rule, A. C. (2006). The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1–10.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Santrock, J.W. (2019). *Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik.

Satıcı, S. A., Uysal, R., & Akın, A. (2015). Early life experiences and self-compassion: a structural equation modelling. *Estudios de Psicología*, *36*(2), 343-365. https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1026123

Sayın, M. (2023). *Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların öz şefkat becerileri ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Scholz-Kuhn, R., Makarova, E., Bardi, A., Litzellachner, L. F., Benish-Weisman, M., & Döring, A. K. (2025). Children's personal values and their behavior in the classroom in the early elementary school years: Mapping longitudinal trajectories. *European Journal of Psychology of Education*, *40*(3), 75. https://doi.org/10.1007/s10212-025-00966-2

Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying of theory of integrated value systems. In C. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The ontario symposium*, Vol. 8 (pp. 1–24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Scott, R. M., Nguyentran, G., & Sullivan, J. Z. (2024). The COVID-19 pandemic and social cognitive outcomes in early childhood. *Scientific Reports*, *14*(1), 28939. https://doi.org/10.1038/s41598-024-80532-w

Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi (S. Coşkun Keskin, Çev. Ed.)*. Ankara: Nobel Akademik.

Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review, 20*(3), 379-403. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00104-4

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in cognitive sciences*, *12*(11), 411–417. https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006

Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, *52*(3–4), 591–611. https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591

Shelton, A. (2024). If I could turn back time: An educator's reflective journey ınto trauma-ınformed care. *Childhood Education*, *100*(2), 36–41. DOI: 10.1080/00094056.2024.2330304

Shin, M., & Adame, E. A. (2024). Helicopter parenting and first-semester students' adjustment to college: A self-determination theory perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, *41*(2), 372-389. https://doi.org/10.1177/02654075231186443

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism.* New York: Vintage Books.

Slater, F. (2002). Citizenship education through secondary geography: Valuec and values education in the geography curriculum in relation to concepts of citizenship. In D. Lambert & P. Machon (Eds.), *Active citizenship, sustainable development and cultural diversity*, (pp. 42-67).

Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, *28*(3), 311–321. https://doi.org/10.1080/030572499103106

Soffer, N., Gilboa-Schechtman, E., & Shahar, G. (2008). The relationship of childhood emotional abuse and neglect to depressive vulnerability and low self-ef_icacy. *International Journal of Cognitive Therapy*, *1*, 151–162. https:// doi. org/ 10. 1521/ ijct. 2008. 1. 2. 151

Southgate, V., Senju, A., & Csibra, G. (2007). Action anticipation through attribution of false belief by 2-year-olds. *Psychological Science*, *18*(7), 587-592. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01944.x

Stolow, D., Zuroff, D. C., Young, J. F., Karlin, R. A., & Abela, J. R. (2016). A prospective examination of self-compassion as a predictor of depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *35*(1), 1-20. https://doi.org/10.1521/jscp.2016.35.1.1

Sulistiani, W., Mustami'ah, D., & Mahastuti, D. (2018, December). Gender correlates of moral value in early childhood. *Proceedings of the 1st International Conference on Emerging Media, and Social Science.* https://doi.org/10.4108/eai.7-12-2018.2281822

Sutton, E. (2014). *Evaluating the reliability and validity of the Self-Compassion Scale adapted for children.* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://open.library.ubc.ca/media/download/pdf/24/1.0167501/1

Sutton, E., Schonert-Reichl, K. A., Wu, A. D., & Lawlor, M. S. (2018). Evaluating the reliability and validity of the self-compassion scale short form adapted for children ages 8–12. *Child Indicators Research, 11*(4), 1217-1236. https://doi.org/10.1007/s12187-017-9470-y

Syeda, M. M. (2019). *Examining the efficacy of Mindfulness Cognitive Therapy to reduce anxiety symptoms in children.* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://ucalgary.scholaris.ca/items/ab3ca346-4669-4622-8897-73d8132de7bc

Şahin, İ. (2005). Humanizm ve eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*, 47-55.

Tan, D., Xie, R., Song, S., & Ding, W. (2024). Longitudinal associations between multiple-attachment relationships and depression in Chinese Left-Behind Children: The mediating role of self-compassion. *School Mental Health,* 1-12. https://doi.org/10.1007/s12310-024-09734-x

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 3-7. https://doi.org/10.1177/2345678906293042

TDK (2025). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Thimm, J. C. (2017). Relationships between early maladaptive schemas, mindfulness, self-compassion, and psychological distress. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 17*(1), 3-17.

Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults living values an educational program.* Florida: Health Communications, Inc.

Toklucu, H.N. (2024). *Ergenlerde çocukluk çağı travması ve kendine zarar verme davranışı arasındaki ilişkide duygu ifade etme, öz-şefkat ve merhametin aracı rollerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism.* Boulder, CO: Westview Press.

Türkkent, E. (2023). *Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ulu, E., & Erdentuğ, G. (2018). The relationship between 5 year-old children's social value acquisition and parenting styles. *Quality & Quantity, 52*(Suppl 2), 1137-1149. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0564-x

UNICEF (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Retrieved from https://www.unicef.org/documents/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying

UNICEF (2024). 1 in 7 children and teens impacted by mental health conditions. Retrieved from https://news.un.org/en/story/2024/10/1155536

UNESCO. (2025). *Living values education.* Retrieved from https://livingvalues.net/values/

Uslu, Ş. S., & Demiriz, S. (2022). Erken çocuklukta yılmazlığın yordayıcısı olarak sosyal değerler kazanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 56*(56), 76-97. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1050414

Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*(4), 377-389. https://doi.org/10.1080/1354060032000097262

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* MIT Press. https://doi.org/10.1037/11193-000

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

Watini, S. (2020). Implementation of asyik play model in enhancing character value of early childhood. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1477, No. 4, p. 042055). IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1477/4/042055

Wei, M., Liao, K. Y. H., Ku, T. Y., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality, 79*(1), 191-221. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00677.x

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655-684. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304

White,R.V. (1988). *The elt curriculum: Designing: Innovation and management.* New York: Basil Balcwell Inc.

WHO (2024). *Mental health of adolescents*. Retrieved from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health?utm_source=chatgpt.com

Widyastuti, A, & Savitri, L. S. Y. (2023). Empathy as mediator in relationship between self-compassion and prosocial behavior among adolescents. *Jurnal Psikologi*, *50*(2), 176–189. https://doi.org/10.22146/jpsi.78312

Wu, Q., Chi, P., Lin, X., & Du, H. (2018). Child maltreatment and adult depressive symptoms: Roles of self-compassion and gratitude. *Child Abuse & Neglect, 80,* 62–69. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.013

Wu, N., Hou, Y., Jiang, Y., Zeng, Q., & You, J. (2024). Longitudinal relations between social relationships and adolescent life satisfaction: the mediating roles of self-compassion and psychological resilience. *Journal of Child and Family Studies, 33*(7), 2195-2208. https://doi.org/10.1007/s10826-024-02842-x

Xu, X., Li, Y., Liu, S., & Wang, W. (2024). Longitudinal relationships between bullying victimization and dual social behaviors: The roles of self-compassion and trauma-related shame. *Psychology Research and Behavior Management, 17,* 1463–1475. https://doi.org/10.2147/PRBM.S450013

Yalçıntaş, Z. (2023). *Children's emotion regulation in family context: Contributions of coparenting and parents' self-compassion.* (Master thesis). Retrieved from https://tez.yok.gov.tr

Yang, Y., Guo, Z., Kou, Y., & Liu, B. (2019). Linking self-compassion and prosocial behavior in adolescents: The mediating roles of relatedness and trust. *Child Indicators Research*, *12*(6), 2035-2049. https://doi.org/10.1007/s12187-019-9623-2

Yang, S., Ren, Y., Song, X., Ge, J., & Peng, Y. (2024). Insecure attachment and depressive symptoms among a large sample of Chinese Young Adults: The mediating role of positive and negative self-compassion. *Behavioral Sciences*, *14*(3), 238. https://doi.org/10.3390/bs14030238

Yarrow, M. R., Scott, P. M., & Waxler, C. Z. (1973). Learning concern for others. *Developmental Psychology*, *8*(2), 240–260. https://doi.org/10.1037/h0034159

Ye, M., Li, C., Zhong, K., Guo, T., & Kong, F. (2025). Childhood maltreatment and depressive symptoms among college students during the COVID-19 lockdown restrictions: The mediating roles of gratitude and self-compassion. *Current Psychology*, 1-12. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07508-5

Yetgin, G. (2022). *10-12 yaş arası çocuklarda ebeveyn çocuk kapsayıcı işlevinin öz-şefkat ve bağlanma stilleri ile ilişkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere yönelik öz-şefkat geliştirme programının öz-şefkat, kendine şefkat vermekten korkma ve öznel iyi oluş üzerindeki etkililiğinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness Temelli Öfke Yönetimi Programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yılmaz, M.T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayısları (self-compassıon) ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Yurdakul, B.N. (2022). *Mindfulness (fark'andalık) temelli okul uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarda öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yurt, N., ve Özyürek, A. (2023). Ebeveyn tutumları ile okul öncesi çocukların sosyal değer kazanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 21*(45), 129-150. https://doi.org/10.34234/ded.1248344

Zeller, M., Yuval, K., Nitzan-Assayag, Y., & Bernstein, A. (2015). Self-compassion in recovery following potentially traumatic stress: Longitudinal study of at-risk youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*(4), 645-653. https://doi.org/10.1007/s10802-014-9937-y

Zeng, P., Nie, J., Geng, J., Wang, H., Chu, X., Qi, L., Wang, P., & Lei, L. (2023). Self-compassion and subjective well-being: A moderated mediation model of online prosocial behavior and gratitude. *Psychology in the Schools, 60*(6), 2041-2057. https://doi.org/10.1002/pits.22849

Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *7*(3), 340-364. https://doi.org/10.1111/aphw.12051

Zhang, H., Li, J., Sun, B., & Wei, Q. (2023). Effects of childhood maltreatment on self-compassion: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse, 24*(2), 873–885. https://doi.org/10.1177/15248380211043825

Zhou, H., Wang, Y., Ding, J., Wang, Y., & Pan, J. (2019). Development and validation of an age-appropriate Self-Compassionate Reactions Scale for children (SCRS-C). *Mindfulness, 10*(11), 2439-2451. https://doi.org/10.1007/s12671-019-01220-9

Zhu, Y., Zhan, S., Anme, T., & Zhang, G. (2023). Maternal adverse childhood experiences and behavioral problems in Chinese preschool children: The moderated mediating role of emotional dysregulation and self-compassion. *Child Abuse & Neglect, 141*, 106226. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106226

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

EKLER

Ek 1. Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu

ÇOCUKLAR İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli ebeveyn,

Bu form çocuğunuzun öz şefkatli olma durumunu belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak ve 3. Kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle istenen bilgileri içtenlikle ve doğru olarak vermeniz beklenmektedir. Lütfen soruları okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz, boş soru bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Kübra ENGİN
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

ÇOCUĞUN;

1. Okul Numarası:

2. Doğum tarihi: Gün ( ) Ay ( ) Yıl ( )

3. Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek( )

4. Daha önce okul öncesi kuruma(anasınıfı/anaokulu/kreş) devam etme durumu:

Hiç gitmedi ( ) 1 yıldan az ( ) 1 yıl ( ) 2 yıl ( ) 3 yıl ve üstü ( )

5. Kardeş sayısı:

Tek çocuk ( ) 2 kardeş ( ) 3 kardeş ( ) 4 ve fazla kardeş ( )

6. Anne öğrenim durumu:

1. Okuma yazma bilmiyor ( )
2. İlkokul mezunu ( )
3. Ortaokul mezunu( )
4. Lise ve dengi mezunu ( )
5. Lisans mezunu ( )
6. Lisansüstü mezunu( )

7. Baba öğrenim durumu:

1. Okuma yazma bilmiyor ( )
2. İlkokul mezunu ( )
3. Ortaokul mezunu( )
4. Lise ve dengi mezunu ( )
5. Lisans mezunu ( )
6. Lisansüstü mezunu( )

8. Anne Yaşı:..... **Baba Yaşı:**.....

9. Anne Mesleği:..... **Baba Mesleği:**.....

9. Aylık aile gelir durumu:

4001-5000 TL ( ) 5001-6000 TL ( ) 6001-7000 TL ( ) 7001-8000 TL ( )

8001-9000 TL ( ) 9001-10000 TL ( ) 10001-11000 TL ( ) 11000 TL üstü( )

Formu Dolduran Kişi: Anne( ) Baba( )

Ek 2. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formu Uzman Görüşü Formu

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ ÖZ ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-EBEVEYN FORMU UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Sayın hocam,

48-72 aylık çocuklarda öz şefkati ölçmek amacıyla hazırlanan bu çalışmayla ilgili görüşleriniz çalışmama yön verecektir.

Ölçeğin Cevaplanma Şeklinin Değerlendirilmesi

- Ölçek maddelerinin çocuğun ebeveynine yöneltilmesi ve 5'li likert olarak (Hiçbir zaman/Nadiren/Ara sıra/ Sık sık/ Her zaman) cevaplanması planlanmaktadır.

Görüş ve Öneriniz:

Ebeveynlere Sunulacak Açıklamanın Değerlendirilmesi

Değerli ebeveyn,

Aşağıdaki form okul öncesi çocukların öz şefkat durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan maddelere vereceğiniz cevaplar araştırma amacıyla kullanılacak ve 3. Kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Form boyunca sizlere çocuğunuzun olumsuz durumlarla karşılaştığında davranışlarının neler olduğuna yönelik sorular yöneltilecektir. Olumsuz durumlar ile kast edilen olaylara çocuğun hasta olması, düşme vb. nedenlerle fiziksel acı çekmesi, yorgun olması, mutsuz/ üzgün olması, başarısız olması, hayal kırıklığına uğraması, sinirli olması, suçluluk ya da utanç hissetmesi, korku ya da kaygı hissetmesi, sevdiği birini ya da bir şeyi özlemesi, yabancı bir ortama girmesi ya da sizin aklınıza gelebilecek herhangi bir olumsuz durum örnek olarak verilebilir.

Lütfen her bir maddeyi çocuğunuzun olumsuz durumlara son aylarda verdiği tepkileri düşünerek birden beşe kadar puanlayınız. Boş soru bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Görüş ve Öneriniz:

Ölçek Maddelerinin Değerlendirilmesi

- Aşağıdaki tablo üzerinde her bir maddeyi; ölçülmek istenen özelliği ölçme ve dil/anlaşılırlık bakımından incelemeniz ve puanlamanız beklenmektedir.
- Değerlendirirken her bir maddenin yanında bulunan kriterler bölümüne, kritere uygun ise "+" , uygun değil ise "-" işareti koymanızı, madde ile ilgili görüş ve öneri belirtmek isterseniz görüş ve öneriler kısmına yazmanızı, / işareti ile alternatifli yazılan ifadelerden daha uygun olanı belirtmenizi rica ediyoruz.

Çalışmaya verdiğiniz katkılarınız ve görüşleriniz için teşekkürlerimizi sunarız.

Kübra ENGİN

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Danışman: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

Maddeler		Ölçülmek İstenen Özelliği Ölçme Bakımından	Dil Bakımından	Görüş ve Öneriler
Öz Nezaket				
1.	Çocuğum bir olumsuzlukla karşılaştığında kendine destek verir/ şefkat gösterir.			
2.	Çocuğum bir olumsuzlukla karşılaştığında duygusunu teselli edecek şekilde kendi kendine konuşur. (Üzüldüm/kızdım ama geçecek, başarabilirim gibi.)			
Kendine Bakım Verme				
13.	Çocuğum bir olumsuzlukla karşılaştığında sevdiği bir işe yönelerek teselli bulur (Resim yapma, müzik dinleme, kitap okuma gibi).			
14.	Çocuğum bir olumsuzlukla karşılaştığında iyi hissettiği bir yere giderek teselli bulur.			
Aşırı Özdeşleşme				
19.	Çocuğum bir olumsuzlukla karşılaştığında yaşadığı olayı abartır/büyütür.			
40.	Çocuğum bir başarısızlıkla karşılaştığında yeterince iyi olmadığını düşünür. (Sutton, 2014)			
Öz Eleştiri				
42.	Çocuğum bir olumsuzlukla karşılaştığında kendini suçlar/yargılar.			
44.	Çocuğum bir olumsuzlukla karşılaştığında kendini cezalandırır.			

Ek 3. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formu Uzman Görüşü Formu

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ ÖZ ŞEFKAT ÖLÇEĞİ-ÖĞRETMEN FORMU UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Sayın hocam,

48-72 aylık çocuklarda öz şefkati ölçmek amacıyla hazırlanan bu çalışmayla ilgili görüşleriniz çalışmama yön verecektir.

Ölçeğin Cevaplanma Şeklinin Değerlendirilmesi

- Ölçek maddelerinin çocuğun öğretmenine yöneltilmesi ve 5'li likert olarak (Hiçbir zaman/Nadiren/Ara sıra/ Sık sık/ Her zaman) cevaplanması planlanmaktadır.

Görüş ve Öneriniz:

Öğretmenlere Sunulacak Açıklamanın Değerlendirilmesi

Değerli öğretmen,

Aşağıdaki form okul öncesi çocukların öz şefkat durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan maddelere vereceğiniz cevaplar araştırma amacıyla kullanılacak ve 3. Kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Form boyunca sizlere çocuğun olumsuz durumlarla karşılaştığında davranışlarının neler olduğuna yönelik sorular yöneltilecektir. Olumsuz durumlar ile kast edilen olaylara; çocuğun hasta olması, düşme vb. nedenlerle fiziksel acı çekmesi, yorgun olması, mutsuz/ üzgün olması, başarısız olması, hayal kırıklığına uğraması, sinirli olması, suçluluk ya da utanç hissetmesi, korku ya da kaygı hissetmesi, sevdiği birini ya da bir şeyi özlemesi, yabancı bir ortama girmesi ya da sizin aklınıza gelebilecek herhangi bir olumsuz durum örnek olarak verilebilir.

Lütfen her bir maddeyi çocuğun olumsuz durumlara son aylarda verdiği tepkileri düşünerek birden beşe kadar puanlayınız. Boş soru bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Görüş ve Öneriniz:

Ölçek Maddelerinin Değerlendirilmesi

- Aşağıdaki tablo üzerinde her bir maddeyi; ölçülmek istenen özelliği ölçme ve dil/anlaşılırlık bakımından incelemeniz ve puanlamanız beklenmektedir.
- Değerlendirirken her bir maddenin yanında bulunan kriterler bölümüne, kritere uygun ise "+" , uygun değil ise "-" işareti koymanızı, madde ile ilgili görüş ve öneri belirtmek isterseniz görüş ve öneriler kısmına yazmanızı, / işareti ile alternatifli yazılan ifadelerden daha uygun olanı belirtmenizi rica ediyoruz.

Çalışmaya verdiğiniz katkılarınız ve görüşleriniz için teşekkürlerimizi sunarız.

Kübra ENGİN

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Danışman: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

Maddeler		Ölçülmek İstenen Özelliği Ölçme Bakımından	Dil Bakımından	Görüş ve Öneriler
Öz Nezaket				
3.	Bir olumsuzlukla karşılaştığında kendine anlayış gösterir.			
4.	Bir olumsuzlukla karşılaştığında zorlukları aşmak için çaba gösterir.			
Kendine Bakım Verme				
12.	Bir olumsuzlukla karşılaştığında oyun oynayarak teselli bulur.			
13.	Bir olumsuzlukla karşılaştığında bir yetişkinden ya da arkadaşından yardım/şefkat isteyerek teselli bulur.			
Aşırı Özdeşleşme				
22.	Bir olumsuzlukla karşılaştığında yaşadığı olayı abartır/büyütür.			
23.	Bir olumsuzlukla karşılaştığında olumsuzlukların hiç geçmeyeceğini, kalıcı olduğunu düşünür.			
Öz Eleştiri				
46.	Bir olumsuzlukla karşılaştığında kendini suçlar/yargılar.			
47.	Bir olumsuzlukla karşılaştığında olanlardan utanç duyar/kendini kınar.			

Ek 4. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'na Yönelik Ebeveyn Görüşme Formu

1. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'nın içeriğiyle ilgili neler biliyorsunuz? Çocuklarla neler yaptığımızdan haberdar mısınız?
2. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'yla ilgili olarak çocuğunuzdan nasıl dönütler aldınız? Hangi etkinliklerden bahsetti?
3. *Kendime Şefkat Eğitim Programı* boyunca gönderilen haftalık aile katılımlarını uygulayabildiniz mi? Hangilerini uygulayabildiniz? Bu etkinlikleri nasıl değerlendirirsiniz? Geliştirmek için önerileriniz nelerdir?
4. *Kendime Şefkat Eğitim Programı* çocuğunuzun gelişimini nasıl etkiledi?
5. *Kendime Şefkat Eğitim Programı* boyunca çocuğunuzun kendisine anlayışlı davranma ya da zor durumlarda kendisini teselli etme davranışlarında nasıl değişiklikler gözlemlediniz?
6. *Kendime Şefkat Eğitim Programı* boyunca çocuğunuzun başkalarına şefkat gösterme davranışlarında nasıl değişiklikler gözlemlediniz?
7. Gönderilen aile katılımı mesajları ve çocuğunuzdan süreçle ilgili duyduklarınız sizin kendinize anlayışlı, şefkatli davranma biçiminizde bir değişim yarattı mı? Nasıl?
8. *Kendime Şefkat Eğitim Programı* başlangıcında süreçten bir beklentiniz var mıydı? Süreç bu beklentinizi karşıladı mı?
9. *Kendime Şefkat Eğitim Programı* 'nın gerekliliği ve başka çocuklara uygulanması açısından ne düşünürsünüz?

Ek 5. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'na Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

1. *Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın* uygulama sürecinde ve sonrasında çocukların gelişimlerinde neler gözlemlediniz, hangi gelişim alanları nasıl etkilendi?
2. *Kendime Şefkat Eğitim Programı* boyunca çocukların kendilerine anlayışlı davranma ya da zor durumlarda kendilerini teselli etme davranışlarında nasıl değişiklikler gözlemlediniz?
3. *Kendime Şefkat Eğitim Programı* boyunca çocukların başkalarına şefkat gösterme davranışlarında nasıl değişiklikler gözlemlediniz?
4. Sizce *Kendime Şefkat Eğitim Programı* sizin MEB programına uygun şekilde uyguladığınız etkinliklerle hangi yönlerden benzerlik ve farklılık gösteriyor? (Yöntem, materyal, kazanım ve göstergeler vb.)
5. Çocukların *Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın* uygulanması sürecine katılımlarıyla ilgili motivasyonlarını nasıl değerlendirirsiniz?
6. Sizce çocukların *Kendime Şefkat Eğitim Programı* boyunca en çok etkilendikleri etkinlikler hangileriydi? Neden?
7. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'nın etkinlik sürelerini ve toplam süresini nasıl değerlendirirsiniz?
8. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'nın etkinlik içeriğini nasıl değerlendirirsiniz?
9. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'nı materyaller açısından nasıl değerlendirirsiniz?
10. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'nın uygulayıcısı olarak araştırmacının uygulama sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
11. Sizce *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'nın süreci olumlu etkileyen, kolaylaştırıcı yönleri nelerdi?
12. Sizce *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'nın süreci olumsuz etkileyen, zorlaştırıcı yönleri nelerdi? Bunlarla ilgili önerileriniz nelerdir?
13. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'nın içeriğini eğitim sürecinize dahil etmeye devam etmek hakkında görüşleriniz nelerdir? Etkinliklerin gerekli, uygulanabilir olduğunu düşünür müsünüz?
14. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'na ilişkin ebeveynlerden dönüş aldınız mı? Programla ilgili paylaşabileceğiniz bir görüş var mı?
15. *Kendime Şefkat Eğitim Programı*'nın parçası olmanız sizin kendinize öz şefkatli davranmanız üzerinde bir etki yarattı mı? Nasıl?

Ek 6. Araştırmacı Günlüğü Örneği

Bu sabah okula gittiğimde Ç13 hemen zincirle oynamak için beni davet etti. Ç2 de oynamak istedi sonrasında Ç3 da bize katıldı. Babaannemi yeni kaybettiğim için onun adına dilekler diledim, çocuklara da hasta olduğunu o yüzden böyle dilediğimi söyledim. Ç13 de babaannesinin hastalıklarından bahsetti ve sonra köpeklere dilek dilemeye başladı. Oyun zamanından sonra öğretmen bir güne başlama zamanı yaptı. O kısımda benim ben yokken sınıfta okumaları için bıraktığım kitaplardan Sihirli Nefesim kitabını okuduklarını, bu kitabın çok işlerine yaradığını, bundan sonra nefeslerinden yardım alacaklarını söyledi. Etkinliğe başladığımda bu günlerde size en şefkatli sözler söyleyen en şefkatli davranan kişi kim dediğimde çocuklardan biri sensin dedi buna çok sevindim. Daha sonra pek çok çocuk yakın arkadaşlarını söyledi ve beni de ekledi listeye. Bunlar okulda peki evde kim diye sorduğumda kuşunu, oyuncak kedisini, anne baba ve ablasını sayan çocuklar oldu. Dijital hikâyeyi dikkatle ve ilgiyle dinlediler. Daha sonra çocukları 2'li şekilde alıp kumanda (sorun yaşayan çocuk) ve Şefkat TV olacak şekilde görevlendirip tüm çocukların deneyimlemesini sağladık. Bu süreci çocuklar sevdi ben diğer görevi de denemek istiyorum diye çok ısrarcı oldular. Tüm çocukların deneyim kazanmasına fırsat tanıdık. Oyuna keyifle ve ilgiyle katıldılar ve çeşitli şefkatli dokunuşlar ürettiler. Bu sırada Ç4 ve Ç5 ebelere içeride seçilen lideri söylediler. Bu durumda oyunun bozulduğunu, sıkıcılaştığını anlatmaya çalıştım ama sonuç alamadım. Kendimi ifade ederken kalbim çok kırılıyor dedim. O sırada Ç1 yanıma gelip kalbin kırıldıysa kendine sarılabilirsin dedi. Çocuklardan bu şekilde öz şefkate yönelik dönütler almak beni memnun ediyor. Ardından çocuklar pratiğe aktif katıldılar. Ç9 sesli şekilde teşekkür etti. Etkinlikten farklı olarak şefkatli sesin resmini yapmak yerine şarkısı olsa nasıl olurdu diye sordum. Bazı çocuklar bildikleri şarkıları söylemeye başladılar. Onları şefkat sözcüklerine uyarlamaya teşvik ettim. Ç9 güzel çiçekler güzel güzel diye bir şarkı söyledi. Ç7 kalbim seni çok seviyorum diye. Benim desteğimle bildikleri ve sevdikleri şarkıların melodilerine uygun sözler ürettik ve günü tamamladık.

Ek 7. *Kendime Şefkat Eğitim Programı* Kazanım ve Göstergelere Yer Verme Durumunu Gösteren Belirtke Tablosu

Kazanım ve Göstergeler	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum	9. Oturum	10. Oturum	11. Oturum	12. Oturum	13. Oturum	14. Oturum	15. Oturum	16. Oturum	17. Oturum	18. Oturum	19. Oturum	20. Oturum
MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan Alınan Kazanımlar																				
SDA Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.																				
Göstergeler: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder			✓	✓																
SDA Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. Göstergeler: Başkalarının duygularını söyler.					✓	✓														
Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.					✓	✓														
Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.					✓	✓														
Başkalarının duygularına şefkatli davranışlarla yaklaşır.						✓													✓	
SDA Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.																				
Göstergeler: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.				✓																
Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.				✓																
Kendi duygularını söyler.	✓	✓	✓	✓								✓								
Kendi duygularının nedenlerini söyler.	✓	✓	✓	✓								✓								
Kendi duygularının sonuçlarını söyler.	✓	✓	✓	✓								✓								
Duygularını uygun yollarla düzenler.			✓	✓													✓			
SDA Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.																				
Göstergeler: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler.																		✓		
İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.																		✓		
SDA Kazanım 15. Kendine güvenir.																				
Göstergeler: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler.																		✓		✓

Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Kazanımlar																				
SDA Kazanım 1: Olumsuz durumların insanların ortak noktası olduğunu açıklar. (Ortak İnsanlık)																				
Göstergeler: Tüm insanların zaman zaman olumsuzluklar yaşadığını ifade eder.							✓		✓				✓	✓		✓		✓	✓	
Olumsuz durumlarda başkasından yardım ve destek ister.									✓				✓							
Olumsuz durumlarda başkalarının sunduğu yardım ve desteği kabul eder.									✓				✓							
SDA Kazanım 2: Yaşadığı olaylara ilişkin duygularını olduğu gibi kabul eder. (Farkındalık) Göstergeler: Yaşadığı olayları ve buna ilişkin duygularını olduğu gibi ifade eder.							✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Duygusunun bedeninde yarattığı değişimleri ifade eder.		✓					✓	✓				✓		✓	✓	✓	✓			
Kendini olumlu ve olumsuz yönleriyle tanımlar.								✓										✓		✓
O andaki duygusal ihtiyacını ifade eder.								✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
SDA Kazanım 3: Kendisine ihtiyacına uygun/tercih ettiği bir yolla nezaketli davranır. (Öz Nezaket) Göstergeler: Olumsuz durumlarda kendisini nazik sözlerle destekler.							✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Olumsuz durumlarda kendisini yumuşak bir dokunuşla (kendine sarılma, yanaklarını sevme, elini kalbine koyma gibi) destekler.							✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Olumsuz durumlarda kendisine iyi gelecek kişiye/ ortama/ nesneye/ uğraşa-eyleme yönelir.										✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓	
O andaki ihtiyacını gidermeye özen gösterir.							✓						✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Olumlu durumlarda kendisini takdir eder.																				✓

Ek 8. Öz Şefkat Merkezi Görseli



Ek 9. Kendime Şefkat Eğitim Programı Etkinlik Örneği

Etkinlik Adı: Suçluluğa Karşı Öz Şefkat

Etkinlik Türü: Türkçe-Drama-Oyun

Beceri: Öz Şefkat (Farkındalık, Ortak İnsanlık Hali, Öz Nezaket)

Kazanım Göstergeler	**Sözcük Kavramlar**
Olumsuz durumların insanlığın ortak noktası olduğunu açıklar. * Tüm insanların zaman zaman olumsuzluklar yaşadığını ifade eder. **Yaşadığı olaylara ilişkin duygularını olduğu gibi kabul eder.** * Yaşadığı olayları ve buna ilişkin duygularını olduğu gibi ifade eder. * Duygusunun bedeninde yarattığı değişimleri ifade eder. * O andaki duygusal ihtiyacını ifade eder. **Kendisine ihtiyacına uygun/tercih ettiği bir yolla nezaketli davranır.** * Olumsuz durumlarda kendisini nazik sözlerle destekler. * Olumsuz durumlarda kendisini yumuşak bir dokunuşla (kendine sarılma, yanaklarını sevme, elini kalbine koyma gibi) destekler. * Olumsuz durumlarda kendisine iyi gelecek kişiye/ortama/nesneye/ uğraşa-eyleme yönelir. * O andaki ihtiyacını gidermeye özen gösterir.	Duygular (Suçluluk) **Materyaller** Çeşitli fırçaların olduğu kartlar, hikâye kartları, zarf için kullanılacak kağıtlar, toplar, minder, 2 kutu

Eğitim Ortamının Düzenlenmesi

- ❖ Çocuklar gelmeden önce sandalyelere farklı boyut ve şekillerde fırça resimleri yapıştırılır.
- ❖ Hikâye anlatımı için hikâye kartları hazırlanır.
- ❖ Çocukların pratik boyunca zarf oluşturmak için kullanacakları şablon hazırlanır ve çoğaltılır.
- ❖ Şefkat havuzu için kullanılacak minderler ve kutular hazırlanır.

Öğrenme Süreci

Çember zamanı

Çocuklar sınıfa girdiklerinde müzik eşliğinde şefkatle dans ederler ve müzik bittiğinde bir sandalyeye oturmaları söylenir. Şefkat TV etkinliğinde yapılanlar hatırlanır ve şefkatli ses hakkında sohbet edilir. "Zor duyguları konuşuyoruz bazen. Hangilerini hatırlıyorsunuz? Evet, bugün bunlar bizi ziyarete gelebilir. Etkinliklere başlamadan Şefkat TV'nin sesini duyalım ve kendimize iyi dilekler gönderelim. Dilerim iyi olurum. Dilerim rahat olurum" konuşması ve dileklerin ardından "Herkes sandalyesinin üzerindeki fırçalara bir baksın bakalım bunlar birbirine benziyor mu farkları neler? Hangisini nereyi boyamak için kullanabiliriz?" gibi sorularla giriş yapılır. Sonrasında "Şimdi bir sulu boya fırçası olduğunuzu hayal edin. Ama bu şefkatli bir fırça. Bu fırçanın şefkatli sesi neler söyler? Bunu resimle neler anlatır neler çizer?" sorularıyla sohbet edilir.

"Haydi, şefkatli fırçalar başıyla/ dirseğiyle/ burnuyla/ poposuyla resim çizsin." gibi yönergelerle canlandırma yapılır.

"Bazen fırçalarla resim yaparken farklı şeyler yaşanabilir. Bakalım hikâyede neler olacak ve çocuk Şefkat TV kanalını duyabilecek mi?" sorusu ile hikâyeye geçilir.

Türkçe-Drama Etkinliği

Tuna ve Beril'in Resimleri hikâyesi (Ek 9.a.) hikâye kartlarıyla okunur. Hikâye sonunda çocuklarla Beril ve Tuna'nın duygularının nedenleri, sonuçları, suçluluk duygusu hakkında sohbet edilir. Ardından

çocuklarla hikâye pandomim tekniği ile canlandırılır. Çocuklara daha önce suçluluk duygusunu hissedip hissetmedikleri, ne zaman-neden ve nasıl hissettikleri sorulur. Suçluluk duygusunun başka ne zamanlarda hissedilebileceğine dair alternatifler üretilir. Suçluluk duygusunun mimik, ses tonu ve bedende nasıl değişimler yarattığı taklit edilerek konuşulur. Suçluluk duygusunun harekete geçmeyi engelleyebileceği, hata yapmanın doğal olduğu, suçluluk duygusuna öz şefkatle yaklaşarak çözümler bulmanın kolaylaşacağı açıklanır.

Öz Şefkat Pratiği
Ardından çocuklarla şefkatli sesi duyabilmek için Kendime Şefkatli Mektup pratiği (Ek 9.b.) yapılır. Pratik sonunda deneyimler paylaşılır.

Oyun Etkinliği
Yere minderler serilir. Minderin sağ ve sol tarafına birer kutu konur. Sağ taraftaki kutuya Tuna'nın suçluluğunu temsil etmesi için çocuk sayısı kadar top konur. Çocukların görevi Tuna'nın arkadaşı Toprak'ın yaptığı gibi Tuna'ya kendine şefkatli davranmayı hatırlatmaktır. Şefkatli bir dost olup verecekleri bir öneriyle suçluluk toplarından birini alıp şefkat havuzunda (minderde) yuvarlanarak diğer taraftaki sakinlik/huzur kutusuna taşımaları istenir. Tüm toplar bittiğinde öz şefkatin suçluluk duygusunu azaltmaya nasıl yardımcı olduğu hakkında sohbet edilir.

Değerlendirme
Tuna kendini nasıl hissetti? Bunu nereden anladı?

Başka hangi durumlarda Tuna gibi suçluluk hissedebiliriz?

Suçluluk duygusuna nazik davranmak için neler önerdiniz? Kendiniz bu önerilerden hangisini tercih edersiniz?

8. Hafta Etkinlikleri için Aile Katılımı
Ailelere aşağıdaki haber mektubu gönderilir.
"Değerli ebeveynler, bu hafta çocuklarınızla hata yapmak ve zorbalık hakkında konuştuk. Şefkatli bir okyanusta yüzerek duygularımızı kontrol etmeye gayret ettik. Sizler de çocuklarınızla evde bir şefkat havuzu/okyanusu alanı oluşturabilirsiniz. Çocuklarınız şefkate ihtiyaç duyduklarında orada kendilerini yatıştırabilirler. Bu alanda sarılabileceği oyuncak ayı, yastık gibi yumuşak eşyalar, resim yapmak ya da kitap okumak gibi sevdiği işlere ait materyaller bulunabilir. Çocuğunuzla konuşarak ekleyeceğiniz materyallere karar verebilirsiniz. Şefkatli günler dilerim."

Ek 9.a.

Tuna ve Beril'in Resimleri

Tuna ve Beril sık sık birlikte resim yapıyorlardı. Bugün sulu boya ile çalışmaya karar verdiler, malzemeleri hazırladılar ve ne çizmek istediklerini düşündüler. Ağaçlar, bulutlar, kuşlar böcekler… Harika resimler çıktı ortaya. Tuna kendi boyasında olmayan bir renk için Beril'in boyasını kullanmak istedi, boyaya doğru uzanıncaaa… Ahhh olanlar oldu. Kolu fırçalarını temizlemek için kullandıkları su kabına çarptı ve bütün su Beril'in resmine döküldü. Tuna ne yapacağını bilemedi. "Özür dilerim Beril boyanı kullanmak istemiştim." deyince, "Ben bunu anneme hediye edecektim, çok özeldi." dedi ve gözleri doldu. "Resmim mahvoldu, emeklerim boşa gitti." deyip ağlamaya başladı. "Mavi renkten de kalmadı, o renk annemin en sevdiği renkti. Tekrar yapamam ki." diye devam etti. Tuna Beril'in çok kızdığını ve üzüldüğünü görebiliyordu. Ama kendisi de bir duygu hissediyordu. Bu duygu evde top oynarken dolabın camını kırdığında hissettiği duyguya çok benziyordu. Bu suçluluk duygusuydu. Bir hata

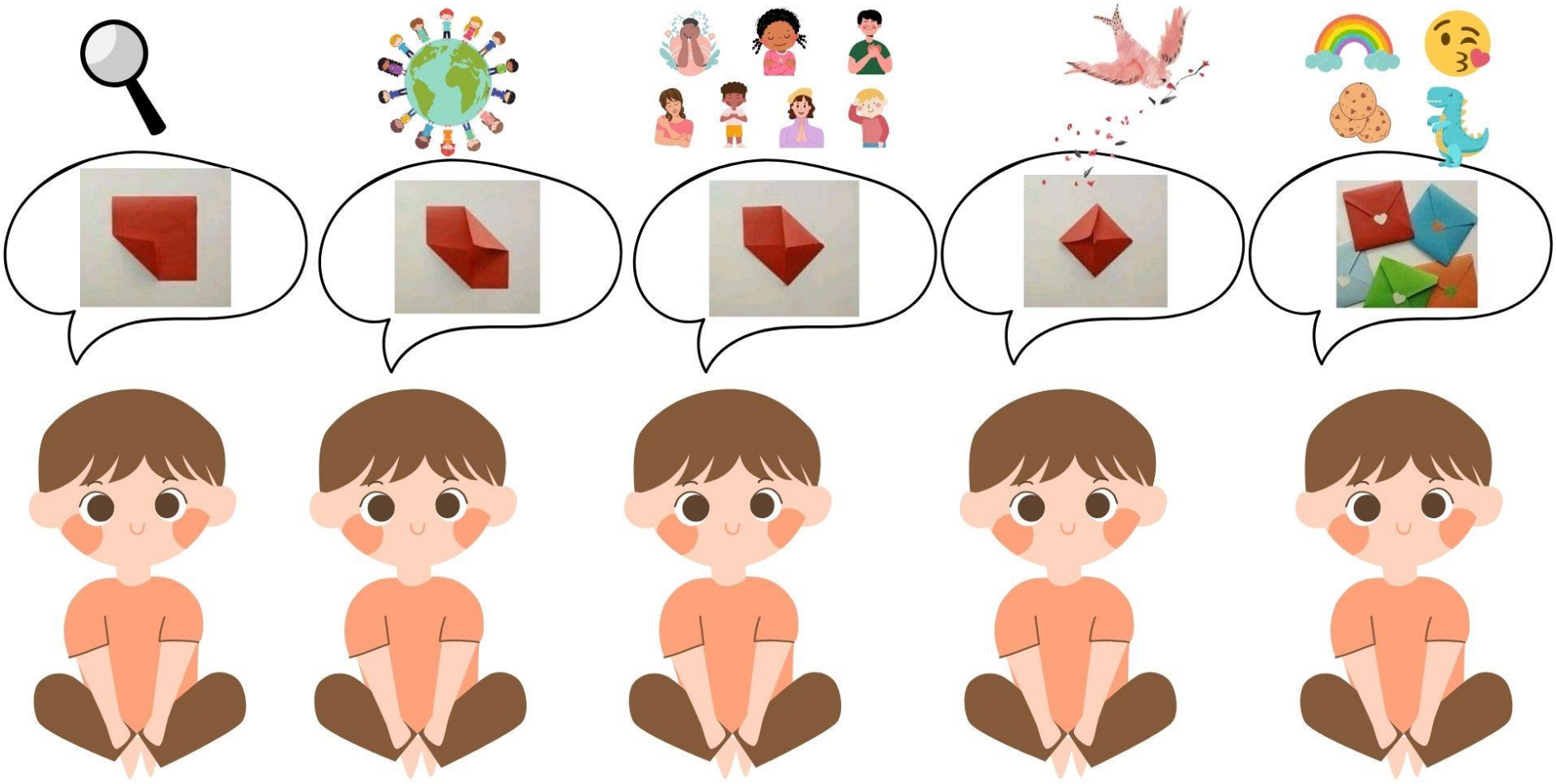
yapmıştı ve çok mutsuz hissediyordu. Tuna Beril'den özür diledi ama Beril çok üzgün olduğu için oradan uzaklaştı.

O sırada Toprak yardıma geldi. Devrilmiş su kabını gördüğünde neler olduğunu anlamıştı. Tuna'ya nasıl hissettiğini sordu. Tuna "Kötü, çok kötü hissediyorum, Beril'in resmi zarar gördü ve hepsi benim yüzümden." dedi. Toprak Tuna'ya "Nefes alıp dikkatini bedenine yönlendirebilirsin. Tam olarak ne hissettiğini anlamaya çalışabilirsin." dedi ama Tuna "Beril üzüldü, birinin beni üzmesini istemezdim." dedi. Toprak "Dünyadaki herkes bazen hata yapar. Önemli olan hatamızı fark edip telafi edebilmektir." dedi. Tuna "Telafi edemeyeceğim ve düzeltemeyeceğim bir durum. Aynı resmi baştan yapamaz, mavi renk boyası da bitmiş. Kendimi çok suçlu hissediyorum. Sanki elim kolum bağlı bir şey yapamazmışım gibi." dedi. Toprak Tuna'ya kendine nazik davranmasını hatırlattı: "Öğretmenimiz Şefkat TV'nin hikâyesini anlatmıştı hatırlasana. Zor duygular misafirliğe geldiğinde bunu herkesin yaşadığını hatırlamalı ve kendimize nazik davranmalıyız. Kendine sarılabilirsin, dilerim iyi olurum diyebilirsin. Sana ne yapmak iyi gelir bir düşün." Dedi. Tuna kendine sarıldı, dilerim iyi olurum, dilerim rahat olurum diye tekrarladı içinden. Sonra çiçekleri sevdiğini hatırladı. Sınıftaki çiçeklerin yanına gidip yapraklarını sevdi, onların çiçeklerini inceledi. Biraz sonra sakinleşmişti. Toprak'a mavi boyası olup olmadığını sordu. Harika mavi boya bulundu! Tuna Toprakla birlikte mavi boya ve resim kağıdını Beril'e götürdü. Beril boyayı görünce çok sevindi ve "Bana yardım eder misiniz?" diye sordu. Hep birlikte Beril'in annesi için yeni bir resim yaptılar.

(Araştırmacı tarafından yazılmıştır.)

Ek 9.b.

Kendime Şefkatli Mektup



Kendime Şefkatli Mektup

- Haydi, şimdi rahatça otur. Gözlerini kapatabilirsin.
- Birkaç nefes al. Kendine nazik ve sevgi dolu davranmayı hatırlatmak için bir elini kalbinin üzerine ya da sana iyi ve rahat hissettiren başka bir yere koyabilirsin.
- Biraz önce bir hata yaptığını ve suçlu hissettiğini hayal et.
- Bu suçluluk vücudunun neresinde? Rengi ne renk, şekli neye benziyor?
- Şimdi bu kağıtla kendine şefkatli sözlerin olduğu bir mektup hazırla. (Çocukların minderlerinin önüne birer kare kağıt bırakılır.)
- Herkes bazen hata yapabilir, bu çok normaldir. Her insan bazen kendini suçlu hissedebilir. (Öğretmen kare kağıdın bir köşesini içeri katlayarak örnek olur, çocuklar da tekrarlar.)
- Lütfen kendine nazik davran. Kendine yatıştırıcı bir dokunuş hediye et. (Öğretmen kağıdın diğer köşesini katlayarak örnek olur, çocuklar da tekrarlar. Ardından tercih ettikleri bir yatıştırıcı dokunuşu yaparlar.)
- Kendine nazik sözler söyle. Kendimi seviyorum, ben değerliyim (Öğretmen kağıdın diğer köşesini katlayarak örnek olur, çocuklar da tekrarlar.)
- Şimdi iyi dilekler zamanı. Dilerim üzüntüm geçer, dilerim iyi olurum, dilerim huzurlu olurum. (Öğretmen kağıdın son köşesini katlayarak mektup zarfını tamamlamak için örnek olur, çocuklar da tekrarlar.)
- Bu senin kendin için hazırladığın şefkatli mektup. İçine başka neler koymak istersin kendin için? Sarılmalar, öpücükler, iyi dilekler, gökkuşakları, kedicikler, kurabiyeler... Sevdiğin ne varsa hepsini içine koy. İhtiyacın olduğunda bu mektuptan tekrar çıkarabilirsin.

Ek 10. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.04.2022-E.328407

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-328407 08.04.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Kübra ENGİN'in, Prof.Dr.İlkay ULUTAŞ'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***''Öz Şefkat Eğitim Programı'nın Çocukların Öz Şefkat ve Sosyal Değer Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi''*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **22.03.2022** tarih ve **06** 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 rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 412

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 11. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.04.2022-E.352055

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.04.2022-E.351964

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-48780639 28.04.2022
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 15.04.2022 tarihli ve 341037 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Kübra ENGİN'in **"Öz Şefkat Eğitim Programı'nın Çocukların Öz Şefkat ve Sosyal Değer Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi"** konulu tezi kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (48 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi
Bilgi:
25 İlçe MEM

Ek 12. Ebeveyn Onam Formu

EBEVEYN ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Öz Şefkat Eğitim Programı'nın Çocukların Öz Şefkat ve Sosyal Değer Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi" adıyla, Şubat 2023-Haziran 2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı 48-72 aylık çocuklar için öz şefkat eğitim programının çocukların öz şefkatleri ve sosyal değer kazanımları üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme /~~Gözlem~~ şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Kübra Engin

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

Ek 13. Örnek Uygulama Görselleri

















Ek 14. Kendime Şefkat Eğitim Programı Eğitimci Gözlem Formu

KENDİME ŞEFKAT EĞİTİM PROGRAMI EĞİTİMCİ GÖZLEM FORMU

GÖZLEM KRİTERLERİ	Evet	Hayır	Açıklama
Etkinliğe Hazırlık Aşaması			
Eğitim ortamını etkinliğe uygun olacak şekilde düzenler.			
Etkinlik öncesinde çocukların fiziksel ihtiyaçları olup olmadığı sorar.			
İlgi çekici yollarla çocukları etkinliğe davet eder.			
Etkinlik Uygulama Aşaması			
Etkinliklerde kullanılacak materyalleri etkili kullanır.			
Çocukların öz şefkati uygulamaları ve içselleştirmeleri için çocuklara rehberlik eder.			
Çocukların öz şefkati uygulamaları ve içselleştirmeleri için çocuklara örnek olur.			
Etkinlik Sonrası Değerlendirme			
Etkinlik sonunda etkinliğin amacına uygun değerlendirme yöntemlerini kullanarak etkinliği değerlendirir.			
Etkinlik sonrası çocukların görüşlerini alarak değerlendirme yapmalarını sağlar.			

Ek 15. ***Kendime Şefkat Eğitim Programı*** **Uzman Değerlendirme Formu**

KENDİME ŞEFKAT EĞİTİM PROGRAMI UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Sayın Uzman,

"Kendime Şefkat Eğitim Programı" Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. İlkay Ulutaş danışmanlığında yürütülen *"Kendime Şefkat Eğitim Programı'nın Çocukların Öz Şefkat ve Sosyal Değer Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi"* başlıklı doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır. Programa ilişkin bilgilere ekteki dosyada yer verilmiştir.

Sizden ekte sunulan *Kendime Şefkat Eğitim Programı* etkinliklerini; yaş ve gelişim özellikleri, programın amacına uygunluk ve anlaşılırlık yönünden değerlendirmeniz beklenmektedir. Katılımınız ve değerli görüşleriniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Kübra ENGİN

UYGUNLUK DERECESİ	**AÇIKLAMA**
Uygun	Etkinliğin belirtilen kritere uygun olduğunu düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
Uygun değil	Etkinliğin belirtilen kritere uygun olmadığını düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
Geliştirilmeli	Etkinliğin belirtilen kritere genel olarak uygun olduğunu, ancak bazı değişiklikler yapılmasının daha uygun olacağını düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz ve önerinizi açıklama kısmına yazınız.

ETKİNLİK 1	**Yaş ve Gelişim Özellikleri Açısından**			**Programın Amacına Uygunluk Açısından**			**Anlaşılırlık Açısından**			**Açıklama**
	Uygun	Gözden Geçirilmeli	Uygun Değil	Uygun	Gözden Geçirilmeli	Uygun Değil	Uygun	Gözden Geçirilmeli	Uygun Değil	

Ek 16. Normal Dağılım Varsayımına İlişkin Çarpıklık Ve Basıklık İstatistikleri Sonuçları

a. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Ebeveyn Formuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ölçüm	Grup	n	ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
Öz Nezaket	Ön test	Deney	15	20,20	4,78	0,50	0,03
		Kontrol	15	20,47	4,31	0,05	1,05
	Son test	Deney	15	24,73	3,65	-0,76	0,86
		Kontrol	15	21,87	3,87	-0,29	-0,03
	İzleme testi	Deney	15	28,27	2,09	-0,57	-1,57
		Kontrol	15	22,40	5,26	-0,38	-1,09
Kendine Bakım Verme	Ön test	Deney	15	14,07	4,45	-0,83	0,66
		Kontrol	15	13,33	3,09	0,26	-0,74
	Son test	Deney	15	16,93	2,60	-0,34	-1,16
		Kontrol	15	13,27	3,28	0,31	-0,60
	İzleme testi	Deney	15	19,20	1,66	-1,67	0,90
		Kontrol	15	14,27	3,47	0,06	-0,49
Aşırı Özdeşleşme	Ön test	Deney	15	14,47	3,76	-0,57	0,94
		Kontrol	15	12,53	3,33	-0,09	-0,14
	Son test	Deney	15	11,87	3,38	0,16	0,21
		Kontrol	15	12,93	3,61	0,85	0,23
	İzleme testi	Deney	15	12,40	3,09	0,40	0,65
		Kontrol	15	13,07	3,53	0,82	0,94
Öz Eleştiri	Ön test	Deney	15	10,20	4,21	0,94	-0,32
		Kontrol	15	10,80	2,34	0,20	-0,89
	Son test	Deney	15	8,67	2,61	0,73	1,21
		Kontrol	15	10,60	2,85	-0,11	-0,25
	İzleme testi	Deney	15	9,07	2,68	0,76	0,37
		Kontrol	15	11,07	4,54	1,13	0,20

b. Erken Çocukluk Dönemi Öz Şefkat Ölçeği-Öğretmen Formuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ölçüm	Grup	n	ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
Öz Nezaket	Ön test	Deney	15	28,20	6,56	0,47	-1,26
		Kontrol	15	27,33	9,08	-0,14	-0,74
	Son test	Deney	15	37,60	2,77	-1,19	0,73
		Kontrol	15	27,40	7,90	-0,55	1,73
	İzleme testi	Deney	15	-	-	-	-
		Kontrol	15	28,80	6,35	-0,62	2,09
Kendine Bakım Verme	Ön test	Deney	15	18,20	3,86	0,09	-1,03
		Kontrol	15	15,07	4,20	-1,21	0,74
	Son test	Deney	15	23,27	3.01	-1,85	3,11
		Kontrol	15	16,13	3,46	-2,70	8,18
	İzleme testi	Deney	15	-	-	-	-
		Kontrol	15	15,40	4,39	-0,76	-0,99
Aşırı Özdeşleşme	Ön test	Deney	15	18,13	4,50	0,47	-0,60
		Kontrol	15	17,27	6,97	0,71	-0,30
	Son test	Deney	15	12,87	1,41	-0,08	-0,42
		Kontrol	15	17,20	7,14	0,26	-0,90
	İzleme testi	Deney	15	-	-	-	-
		Kontrol	15	18,67	6,98	0,31	-0,48
Öz Eleştiri	Ön test	Deney	15	14,40	3,64	0,09	0,81
		Kontrol	15	12,87	4,26	0,85	1,05
	Son test	Deney	15	11,80	1,70	0,86	1,78
		Kontrol	15	11,33	4,71	1,58	4,82
	İzleme testi	Deney	15	-	-	-	-
		Kontrol	15	11,27	4,38	0,56	0,32

c. Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ölçüm	Grup	n	ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
Sevgi ve Hoşgörü	Ön test	Deney	15	3,00	0,65	0,00	-0,18
		Kontrol	15	2,47	0,75	0,13	0,18
	Son test	Deney	15	3,13	1,06	-1,13	0,32
		Kontrol	15	2,73	0,70	0,43	-0,67
	İzleme testi	Deney	15	3,13	0,83	-0,27	-1,50
		Kontrol	15	2,67	0,72	0,63	-0,65
Saygı	Ön test	Deney	15	2,87	0,64	0,10	-0,13
		Kontrol	15	2,80	0,77	0,38	-1,12
	Son test	Deney	15	3,07	0,80	-0,13	-1,35
		Kontrol	15	3,33	0,82	-0,74	-1,02
	İzleme testi	Deney	15	2,93	0,80	0,13	-1,35
		Kontrol	15	3,40	0,63	-0,55	-0,38
Sorumluluk	Ön test	Deney	15	4,33	0,90	-1,46	2,01
		Kontrol	15	4,20	1,15	-1,10	-0,29
	Son test	Deney	15	4,60	0,63	-1,41	1,26
		Kontrol	15	4,40	0,91	-1,63	2,36
	İzleme testi	Deney	15	4,73	0,46	-1,18	-0,73
		Kontrol	15	4,87	0,35	-2,40	4,35
İş birliği	Ön test	Deney	15	2,20	1,01	-0,93	-0,35
		Kontrol	15	2,20	0,86	-1,20	1,80
	Son test	Deney	15	2,33	0,82	-0,74	-1,02
		Kontrol	15	2,47	0,64	-0,80	-0,13
	İzleme testi	Deney	15	2,27	0,88	-1,32	1,82
		Kontrol	15	2,47	0,74	-1,07	-0,11
Nezaket	Ön test	Deney	15	2,33	0,62	-0,32	-0,40
		Kontrol	15	2,87	0,35	-2,40	4,35
	Son test	Deney	15	2,73	0,46	-1,18	-0,73
		Kontrol	15	2,87	0,35	-2,40	4,35
	İzleme testi	Deney	15	2,87	0,35	-2,40	4,35
		Kontrol	15	2,87	0,35	-2,40	4,35
Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği Toplam Puanı	Ön test	Deney	15	14,73	2,40	-1,06	0,01
		Kontrol	15	14,53	2,53	-0,88	1,11
	Son test	Deney	15	15,87	2,59	-0,94	0,44
		Kontrol	15	15,80	1,97	-0,84	1,32
	İzleme testi	Deney	15	15,93	2,22	-0,22	-0,94
		Kontrol	15	16,27	1,28	-0,57	-0,58

Ek 17. Araştırmacının Öz Şefkatli Farkındalık Eğitimi Sertifikası



KATILIM BELGESİ

Kübra Engin

Walk of Life bünyesinde 10 Kasım 2021 – 5 Ocak 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen 24 saatlik Öz Şefkatli Farkındalık (Mindful Self-Compassion) eğitimini tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

Bu eğitimi tamamlamak Dr. Christopher Germer ve Dr. Kristin Neff tarafından tasarlanmış Öz Şefkatli Farkındalık (Mindful Self-Compassion) eğitmeni olabilmek için bir ön koşuldur fakat Öz Şefkatli Farkındalık eğitmeni olmak ve Öz Şefkatli Farkındalık eğitimi vermek için yeterli değildir.

Zehra Kocagül
Eğitmen

Z. Zeynep Selvili
Eğitmen



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…