



**OKUL TEMELLİ BİLİNÇLİ FARKINDALIK PROGRAMININ 48-72
AYLIK ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUĞUNA ETKİSİ**

Mihriban Özcan

DOKTORA TEZİ

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden 6 ay sonra tezden sonra fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Mihriban

Soyadı: Özcan

Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların
Okul Olgunluğuna Etkisi

İngilizce Adı: Effect Of School-Based Conscious Awareness Education Program On
School Maturity Of 48-72 Months Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı-Soyadı: Mihriban Özcan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mihriban Özcan tarafından hazırlanan “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının 48-72 Aylık Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisi” 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. Adalet Kandır

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Nilüfer Darıca

Okul Öncesi Eğitimi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Gülen Baran

Çocuk Gelişimi, Ankara Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. İlkay Ulutaş

Okul Öncesi Eğitimi, İlkay Ulutaş

Tez Savunma Tarihi:

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

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*Kardeşlerimle beni nice fedakârlıkla büyüten
Anneme ve Babama*

TEŞEKKÜR

Bu yolda karşılaştığım tüm güzellikleri sağlayan ve tüm zorlukları aşmamda motivasyon kaynağım olan, bilgeliğiyle yoluma ışık tutan, araştırma sürecimin her aşamasında tüm gelişim ve öğrenme sürecimi destekleyen, rehber olan, verdiği kıymeti her anlamda hissettiren en büyük şanslarımdan biri doktora tez danışmanım Prof. Dr. Sayın Adalet KANDIR'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın yürütülme sürecinde değerli vaktini ayıran, çalışmama ışık tutan kıymetli Tez İzleme Komitesi üyelerim Prof. Dr. Gülen BARAN ve Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN'e, tez savunma jürisinde bulunarak görüş ve önerileriyle araştırmama katkı sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Nilüfer DARICA ve Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez sürecimden itibaren bana akademik kariyer kapısını açan, bilgisini, desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Nilay DEREÖBALI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tüm araştırma süreci boyunca görüş ve önerilerine başvurduğum, bilgisini ve desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e; motivasyon ve yılmazlık konusunda gelişmemi sağlayan ve her zaman desteğini hissettiğim Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY'a; araştırma süreci boyunca kapıları her zaman açık olan, sorularımı içtenlikle yanıtlayan ve gelişmeme destek olan Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ, Doç. Dr. Burcu GÜRKAN ERCAN, Dr. Öğr. Üyesi Zerrin MERCAN hocalarıma,

Sürecimde ihtiyaç duyduğum vakti etkili kullanmamı sağlayan Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyeleri Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS ve Doç. Dr. Şermin METİN'e ve tüm Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ailesine,

Tez süresince hem akademik hem duygusal destek sağladığı, öğrenme yolculuğumda beni destekleyen, yöntemin tasarımı, verilerin analizi ve bulgular aşamasında sabırla beni dinleyip, sorduklarıma içtenlikle tek tek cevap verip bilgini ve desteğini esirgmeden paylaştan, öğreten hem hocam hem arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Merve YILDIRIM SEHERYELİ'ye,

Doktora sürecimin her anında gece gündüz benimle olan, tüm zor anlarımda beni destekleyen, motive eden benim için dosttan öte olan Sibel KARABEKMEZ'e,

Tüm süreçte desteği ve bilgisiyle her zaman yanımda olan arkadaşlarım Arş. Gör. Tülay Gül TAŞKIN GÖKÇE, Arş. Gör. Merve TEMEL, Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan AKPINAR AFŞİN'e,

Zorlandığım ve iyi olduğum her an yanımda olan, beni motive eden, süreçte görüş ve önerilerine başvurduğum değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Büşra BİLİR ÇEVİK, Arş. Gör. Zeliha Damla KALYENCİ, Arş. Gör. Büşra NUR DURMAZ, Arş. Gör. Esra EKER DURMUŞ Arş. Gör. Mehmet GÖKTAŞ'a,

Akademi dışında da bir hayat olduğunu bana hatırlatan, beni mutlu etmek için yakından ve uzaktan uğraşan, yüzümü güldüren canım arkadaşlarım Havva İN TOPAL ve Batuhan YİĞİT'e,

Ölçme araçlarının psikometrik özellikleri için veri toplama sürecinde destek olan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Bu dünyadaki en büyük zenginliğim olan canım ailem...Annem, babam, ablam, kardeşim, enişterim ve teyzesinin prensesi Gökçe... Desteğinizi, sevginizi, güveninizi hayatımın her alanında hissettim. Hayat mücadeleniz ile bugünlere geldim ve çok çalıştım. Bu yolda kalbimi ve sürecimi güzelleştirdiğiniz için size minnettarım.

Mihriban ÖZCAN

**OKUL TEMELLİ BİLİNÇLİ FARKINDALIK PROGRAMININ 48-72
AYLIK ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUĞUNA ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

**Mihriban Özcan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMMUZ 2024**

ÖZ

Bu araştırma, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının 48-72 Aylık Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisi”ni incelemek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmada; nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak karma yöntem desenlerinden gömülü karma desende tasarlanmıştır. Öntest-sontest-izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel desene ek olarak gözlem ve görüşmeler de araştırmada yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu”, “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu”, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu”, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu” ve “Araştırmacı Günlüğü” kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel desenin yürütülmesindeki çocuk çalışma grubunu; Gaziantep ili merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bir anaokuluna devam eden 48-72 ay arası çocuklardan deney1 grubunda 23 çocuk, deney2 grubunda 26 çocuk ve kontrol grubunda 22 çocuk olmak üzere toplamda 71 çocuk oluşturmuştur. Ebeveyn çalışma grubunu ise deney grubundaki çocukların ebeveynlerinden 22 ebeveyn ve kontrol grubundan 19 ebeveyn olmak üzere toplamda 41 ebeveyn oluşturmuştur. Deney1 grubuna araştırmacı tarafından, deney2 grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından sekiz hafta boyunca haftada üç gün “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu ise, deney2 grubunda uygulama yapan sınıf öğretmeni ve deney grubundaki çocukların ebeveynlerinden oluşmuştur. Araştırmanın çocuk boyutundaki nicel verileri SPSS.25 paket programı aracılığıyla parametrik testlerden karışık ölçümler 3x3 ANOVA; ebeveyn boyutundaki verileri 2x2 ANCOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise betimsel analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın deney1 ve deney2 grubuna uygulanmasından hemen

sonra yapılan deney1, deney2 ve kontrol grubu okul olgunluğu değerlendirme aracının hem çocuk formu hem de ebeveyn formunda deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p \leq 0,05$). Deney1 ve deney2 grubu çocuklarının okul olgunluğu değerlendirme aracı çocuk formunda, sontoest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p < 0,05$). “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulama sürecinin dört hafta sonunda izleme ölçümlerinde de deney grubunun lehine anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Tüm bu bulgulardan yola çıkararak, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocukların okul olgunluğunda etkili olduğu ve programın zamana dayalı ölçümlerinde dört haftalık zaman diliminde de etkisinin devam ettiği söylenebilir. Deney2 grubunda uygulama yapan sınıf  ğretmeni ve deney grubu çocuklarının ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocukların okul olgunluğunu desteklediği ve bütüncül gelişimine katkı sunduğu ifade ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Olgunluğu, Okul Temelli Bilinçli Farkındalık, Erken  ocukluk
Sayfa Adedi: 215+ xviii
Danışman: Prof. Dr. Adalet KANDIR

**IMPACT OF SCHOOL-BASED MINDFULNESS PROGRAM ON
SCHOOL READINESS OF CHILDREN AGED 48-72 MONTHS
(Ph.D. Thesis)**

Mihriban Özcan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES

JULY, 2024

ABSTRACT

This research was designed and conducted to investigate the impact of the "School-Based Mindfulness Program on School Readiness of Children Aged 48-72 Months." The study employed an embedded mixed-methods design, integrating both quantitative and qualitative research methods. In addition to a pretest-posttest-follow-up test control group quasi-experimental design, observations and interviews were also conducted. The data collection instruments included a "Personal Information Form," "School Readiness Assessment Tool Child Form," "School Readiness Assessment Tool Parent Form," "School-Based Mindfulness Program Teacher Interview Form," "School-Based Mindfulness Program Parent Interview Form," and "Researcher Diary." The study involved a total of 71 children: 23 in experimental group 1, 26 in experimental group 2, and 22 in the control group, all attending a kindergarten under the authority of the Ministry of National Education in Gaziantep, Turkey. The parent group consisted of 41 parents: 22 from the experimental groups and 19 from the control group. The "School-Based Mindfulness Program" was implemented for eight weeks, three days a week, by the researcher for experimental group 1 and by the classroom teacher for experimental group 2. Quantitative data from the children were analyzed using parametric tests (mixed measures 3x3 ANOVA), and data from parents were analyzed using 2x2 ANCOVA. Qualitative data were analyzed descriptively. The results indicated significant improvements favoring the experimental groups immediately after the implementation of the "School-Based Mindfulness Program" in both child and parent forms of the school readiness assessment tool ($p \leq 0.05$). There were no significant differences in posttest scores between experimental groups 1 and 2 in the child form of the assessment tool ($p < 0.05$). Significant positive effects of the program were also observed in

follow-up measurements four weeks after the implementation ($p < 0.05$). Based on these findings, it can be concluded that the "School-Based Mindfulness Program" is effective in enhancing children's school readiness, and its effects persist over time. Interviews with the classroom teacher of experimental group 2 and parents of children in the experimental group indicated that the program supports children's school readiness and contributes to their holistic development.



Keywords: School Readiness, School-based Mindfulness, Early Childhood
Number of Pages: 215+xviii
Supervisor: Prof. Dr. Adalet KANDIR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xx
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.....	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Erken Çocuklukta Okul Olgunluğu	8
2.2. Erken Çocuklukta Okul Olgunluğu Kuramları.....	13
2.3. Erken Çocuklukta Okul Olgunluğu Eğitim Yaklaşımları.....	23
2.4. Erken Çocuklukta Okul Olgunluğu Alanları	26
2.4.1. Akademik Beceriler.....	27
2.4.2 Matematik Becerileri	30

2.4.3. Duyuşsal Olgunluk	31
2.4.4. Günlük Yaşam Becerileri	32
2.4.5. Teknolojiye Uyum Sağlama.....	33
2.4.6. Fiziksel İyilik ve Sağlık	34
2.5. Erken Çocukluk Döneminde Okul Temelli Bilinçli Farkındalık.....	35
2.6. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık ve Okul Olgunluğu İlişkisi.....	40
2.7. İlgili Araştırmalar	41
2.7.1. Yurt Dışı Araştırmalar	41
2.7.1.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Bilinçli Farkındalığa Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	41
2.7.1.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Okul Olgunluğuna Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	44
2.7.2. Yurt İçi Araştırmalar.....	47
2.7.2.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Okul Temelli Bilinçli Farkındalığa Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	47
2.7.2.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Okul Olgunluğuna Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	49
BÖLÜM III	53
YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Çalışma Grubu	58
3.2.1. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı (Çocuk Formu-Ebeveyn Formu) Geçerlik Güvenirlik Kanıtları İçin Belirlenen Çalışma Grubu	59
3.2.1.1. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu İçin Çalışma Grubu	59
3.2.1.2. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu İçin Çalışma Grubu	60
3.2.2. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Uygulamasında Deneysel Çalışma İçin Çalışma Grubu.....	61
3.3. Veri Toplama Yöntemi	64
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	64
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	65
3.3.1.2. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi	65

3.3.1.2.1. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formunun Geliştirilmesi	74
3.3.1.2.2. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formunun Geliştirilmesi	88
3.3.1.3. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu	95
3.3.1.4. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu	96
3.3.1.5. Araştırmacı Günlüğü	96
3.3.1.6. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı İhtiyaç Belirleme Formu .	97
3.3.3. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı (OTBFP)'nın Tasarımı ve Uygulanması	97
3.4 .Verilerin Toplanması	131
3.4.1. Kişisel Bilgi Formunun Uygulanması.....	131
3.4.2. Öntestlerin Uygulanması	132
3.4.3. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı İhtiyaç Belirleme Formunun Uygulanması	132
3.4.4. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının Uygulanma Süreci	132
3.4.5. Sontestlerin Uygulanması	133
3.4.6. İzleme Testinin Uygulanması	133
3.5. Verilerin Analizi	133
3.5.1. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu	134
3.5.2. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu	135
3.5.3. Deneysel İşlem	135
BÖLÜM IV	141
BULGULAR VE TARTIŞMA	141
4.1. Çocukların Okul Olgunluğuna Yönelik Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'nın Etkisine Yönelik Nicel Bulgular	142
4.1.1. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formundan Elde Edilen Nicel Bulgular	142
4.1.2. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'ndan Elde Edilen Nicel Bulgular	150

4.2. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'nın Uygulanma Sürecine Yönelik Nitel Bulgular.....	152
4.4.1. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular	152
4.4.2. Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular	156
4.4.3. Araştırmacı Günlüklerine Yönelik Nitel Bulgular.....	161
BÖLÜM V	165
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	165
KAYNAKÇA	168
EKLER.....	198



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Nicel Desen İşleyiş Tablosu	56
Tablo 2: Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu Öntest Puanlarının Betimsel İstatistikleri	61
Tablo 3: Deney1, Deney2 ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Öntest Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	62
Tablo 4: Okul Olgunluğu İle İlgili Yapılan Araştırmalar ve Okul Olgunluğu Alt Alanları Matrisi	67
Tablo 5: Okul Olgunluğuna Yönelik Hazırlanmış Değerlendirme Araçları ve Okul Olgunluğu Alt Alanlar Matrisi	69
Tablo 6: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” Alt Alanları ve Alt Alanları Temsil Eden Yapı Taşları	76
Tablo 7: Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	81
Tablo 8: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” Paralel Analiz ve AFA Sonuçları	82
Tablo 9: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu”nda Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yükleri	83
Tablo 10: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” Model Uyum İndeksi ..	84
Tablo 11: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” Güvenirlilik Kanıtları ..	86
Tablo 12: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” Alt Alanları ve Alt Alanları Temsil Eden Gelişimsel Yapı Taşları	88
Tablo 13: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” KMO ve Bartlett Testi Değeri	90
Tablo 14: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” Paralel Analiz ve AFA Sonuçları	91

Tablo 15: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri	93
Tablo 16: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” Kazanım ve Gelişimsel Göstergeleri.....	104
Tablo 17: Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Etkinliklerinde Yer Alan Kavramlar	105
Tablo 18: Kappa Uyuşma Değerleri ve Yorumu	110
Tablo 19: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Etkinlikleri”nin Dağılımı.....	111
Tablo 20: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” Etkinliklerinin Haftalara Göre Dağılımı.....	112
Tablo 21: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” Etkinliklerinde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Etkinliklere Göre Dağılımı	114
Tablo 22: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” Etkinliklerinde Kullanılan Aile Katılımı Etkinlikleri.....	116
Tablo 23: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” Öğretmen Eğitimi Süreci ve Kapsamı.....	122
Tablo 24: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmen Gözlem Formu Değerlendirme Sonuçları	127
Tablo 25: Deney1, Deney2 ve Kontrol Grubunun “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerine Ait Normallik Testi Sonuçları	135
Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubunun “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” Öntest ve Sontest Ölçümlerine Ait Normallik Testi Sonuçları	136
Tablo 27: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” Öntest Gruplarının Denkliği İçin İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları	137
Tablo 28: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” Ortlama ve Standart Sapma Değerleri	141
Tablo 29: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	142
Tablo 30: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” Deney1, Deney2 ve Kontrol Gruplarında Ölçümlerin İkili Karşılaştırmalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları	145
Tablo 31: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” Düzeltilmiş Ortalama Puanları.....	149

Tablo 32: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu”na Göre Düzeltilmiş Puan Ortalamalarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	150
--	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okul olgunluğuna ilişkin yapılan tanımların sınıflandırılması ve araştırmacıları..	10
Şekil 2. Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli okula hazır olma alanları	12
Şekil 3. Okul olgunluğunu etkileyen bileşenler.....	14
Şekil 4. Erken çocuklukta okul olgunluğuna ilişkin kuramlar	15
Şekil 5. Okul olgunluğuna ilişkin sözcük bulutu.....	23
Şekil 6. Okul olgunluğu alanları	25
Şekil 7. Erken çocuklukta okul olgunluğuna ilişkin kuramların ve yaklaşımların ortak noktaları.....	27
Şekil 8. Okuryazarlık öncesi becerilerin bileşenleri	30
Şekil 9. Okul olgunluğu alt alanlarının ortak özellikleri	36
Şekil 10. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık uygulama modeli	37
Şekil 11. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık eğitimlerinin kavramsal modeli	38
Şekil 12. Farkındalık müdahalelerinin olası etkiler şeması	39
Şekil 13. Okul olgunluğuna ilişkin araştırmalar ve birbirleri ile ilişkisi	51
Şekil 14. Bilinçli farkındalığa ilişkin araştırmalar ve birbirleri ile ilişkisi	51
Şekil 15. Araştırma sürecinde işlenen işlem adımları.....	53
Şekil 16. Karma desene ilişkin akış diyagramı.....	55
Şekil 17. Çalışma grupları	58
Şekil 18. Veri toplama araçları	64
Şekil 19. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-ODA (Çocuk Formu-Ebeveyn Formu)”nın geliştirilme süreci	66
Şekil 20. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı(ODA) Çocuk Formu” içerik yapısı ...	74
Şekil 21. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” 37 madde için yamaç-birikinti grafiği	82
Şekil 22. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” DFA sonucu	85

Şekil 23. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı(OODA) Ebeveyn Formu” içerik yapısı	87
Şekil 24. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” 37 madde için yamaç- birikinti grafiği	92
Şekil 25. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” modeli.....	98
Şekil 26. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulamasında kullanılan yöntem ve teknikler.....	106
Şekil 27. Bulgular şeması	140
Şekil 28. Deney1, deney2 ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde edilen “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” puan ortalamalarına ilişkin değişim grafiği.....	147
Şekil 29. Öğretmenlerin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocuklar üzerindeki gelişimsel etkileri ve davranış değişikliklerine ilişkin görüşleri	152
Şekil 30. Öğretmenlerin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocuklar üzerindeki gelişimsel etkileri ve davranış değişikliklerine ilişkin görüşleri	156

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OODA: Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı

OODA-ÇF: Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu

OODA-EF: Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı- Ebeveyn Formu

OTBFP: Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde tez konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye, problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, varsayımlara ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilinçli farkındalık, bireylerin içsel olarak var olan ve dışarıya yansıyan duygu ve düşüncelerindeki deneyimlerini, yargılamadan gözlemlemek olarak ifade edilir (Lutz vd., 2009). Brown ve Ryan (2003) bilinçli farkındalık kavramını, bireylerin dikkatinin, içinde bulundukları ana, yargılayıcı olmadan ve kabullenerek odaklanmaları olarak tanımlar. Başka bir tanımda ise, bireylerin kendi potansiyellerinin farkına vararak öğrenmelerinde ve günlük yaşamlarında problem durumlarına, olaylara, durumlara karşı kendilerine ait strateji geliştirme becerisini kazanma olarak belirtilir (Claessens ve Dowsett, 2014). Bilinçli farkındalık, duyguları fark etmeyi sağlayan öz düzenleme ve öz denetim becerilerini geliştiren uygulamaları temel alır. Bununla birlikte duyguların tanınması, farkında olunması, kabul edilmesi, açıklanması ve uygun yollarla ifade edilmesi gibi beceriler de bilinçli farkındalık kapsamında ele alınır (Brown ve Ryan, 2003). Alan yazında “mindfulness” adıyla da bilinen bilinçli farkındalık kavramına ait farklı tanımlar olsa da bu tanımların üzerinde durduğu en temel nokta, bireylerin içsel olarak var olan ve dışarıya yansıyan duygu ve düşüncelerindeki deneyimleri yargılamadan gözlemlemektir. Bilinçli farkındalığı psikolojik terapide ilk olarak uygulayan Kabat-Zinn (2003) bu kavramı, yargısız bir şekilde anlık olarak ortaya çıkan deneyimlerde dikkat edilen nokta, fark etme olarak tanımlamıştır. Kabat-Zinn, bilinçli farkındalığı kronik bir hastalığa sahip yetişkinlerde stres ve ağrı düzeyini azaltmak için uygularken son yıllarda günlük yaşam becerilerinde karşılaşılan zorluklarla, başa çıkma becerileri ve duyguları anlama

alışmaları olarak da eğitimde uygulanmaya başlanmıştır (Meiklejohn vd., 2012; Donald, Atkins, Parker, Christie ve Ryan, 2016). Carmody ve Baer (2009), yaptıkları araştırmada bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programının yetişkinlerin stres düzeylerinin azalttığı, iyi oluş hallerini ise artırdığına dikkat çekmektedirler. Yetişkinler gibi çocuklar da stres faktörleri ile karşı karşıya kalabilmekte, özellikle dijital kültürün getirmiş olduğu değişimlerle birlikte tktim ve rekabet kültürü kaygı düzeylerini artırabilmekte, dikkat ve odaklanma becerilerini ise azaltabilmektedir (Kuzuhanakis, 2021). Stresli bir ortamda öğrenmeye çalışmak çocukların özgüvenlerinin zedelenmesine sebebiyet verirken aynı zamanda akademik performansının düşmesine de neden olabilmektedir (Knothe ve Marti, 2018). Bu durumda okul temelli bilinçli farkındalık kavramı ortaya çıkar. Okul temelli farkındalık programı öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili olup, ocuk merkezli, ğretmen ocuk etkileşimini temel alır. Okul ncesi çocukları ile uygulamalar yapan okul öncesi ğretmenlerinin, onların öğrenme niteliklerini arttıracak etkinlikler yapmaları, çocukların potansiyellerini etkiler. Öğretmenlerin farkındalık uygulamalarında yer almaları hem kendilerinin iyi oluş düzeylerini arttırmalarını hem de sınıf düzenini sağlama, uygun eğitim ortamları düzenleme ve çocukları geliştirecek uygulamalar yapmalarını destekleyebilir (Jennings, 2015). Okul temelli bilinçli farkındalık programlarının alternatif program olarak kullanılması çocukların beden, duygu, bilinç durumu ve zihinsel şemalarıyla ilgili değişimler yaratır (Nrada, 2013). İlkokul çocuklarının okul temelli bilinçli farkındalık dersleri almalarının onların iyi oluş hallerini artırdığı ve kaygı düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (King, Lewis, Ritchie, Carr ve Hart, 2021). Erken yaşlarda öz düzenleme, duyguların fark edilmesi, ifade edilmesi gibi becerileri kazanmış olan çocukların ilkokula hazır olmada, sözel dili kullanmada, matematik becerilerinde ve duygusal yetkinlik alanlarında başarılı olmalarıyla birlikte yetişkinlik yıllarında da birçok beceriyi algılama ve iyi bir yaşam sürdürmede başarılı oldukları görülür (Claessens ve Dowsett, 2014; Moffitt vd, 2011; Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009; Tutkun, Tezel şahin ve Işıktekiner, 2017) Bu nedenle erken yıllarda çocukların duygularını fark etmeleri, uygun yollarla ifade etmeleri, öz düzenleme becerilerini geliştirmelerinde okul temelli bilinçli farkındalık programının etkisinden söz edilebilir. Okul temelli bilinçli farkındalık programı ile iyi oluş hali ve duygu düzenlemelerinin desteklenmesi, uyum sorunlarının giderilmesi, okula hazırlayıcı becerilerin geliştirilmesi de gerçekleştirilebilir (Galvez Tan ve Alampay, 2021; Maynard, Solis, Miller ve Brendel 2017). Birnie, Specie ve Carlson, (2010) açısından, okul temelli farkındalık programları kritik bir öneme sahiptir.

Erken ocukluk döneminde bilinçli farkındalık eğitimine ilişkin araştırmalara bakıldığında, yapılan alanyazın taramasıyla sınırlı olmakla birlikte daha çok ailelere verilen bilinçli

farkındalık eğitiminin çocukların davranış sorunlarına etkisi (Işık, 2020); bilinçli farkındalık eğitiminin aile ve çocuk boyutunda uygulanabilirliği (Guenther, Stephens, Ratliff ve Short, 2021); okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık eğitimine yönelik görüşleri (King vd, 2021; Tonga, 2019), bilinçli farkındalık temelli yoga eğitimlerinin çocukların öz düzenleme becerilerine etkisi (Önoğlu Yıldırım, 2019), okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve öz düzenleme becerileri (Acer, 2018) ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişki (Lertladaluck, Suppalarkbunlue, Moriguchi ve Chutabhakdikul, 2021; McCann 2021), bilinçli farkındalık programının çocukların dikkatli olma/odaklanma, kendini sevme, kendisini ve başkalarını kabul davranışlarına etkisi (Çollak, 2018); dürtü kontrolü ve problem çözme becerilerine etkisi (Culotta 2021) ve akademik başarılarına etkisi (Thierry, Bryant, Nobles ve Norris, 2016) şeklinde araştırmalar bulunmaktadır.

Alan yazında okul öncesi dönemde okul olgunluğu davranışlarını ele alan araştırmalara bakıldığında daha çok okul olgunluğunun ev ortamı ve ebeveynlik kalitesi ile ilişkisi (Okur, 2015), fiziksel ve duygusal gelişim ile ilişkisi (Elter, 2021), eğitim kurumunun kalitesi ile ilişkisi (Ulubeli, 2019), babaların katılım düzeyi ile ilişkisi (Turan, 2018), dil becerileri ile ilişkisi (Küçük, 2016), öz denetim ve yürütücü işlev becerileri ile ilişkisi (Lonigan, Allan, Goodrich, Farrington ve Philips, 2017), sosyo-duygusal gelişim (Nix, Bierman, Domitrovich ve Gill, 2013) ve dikkat ile ilişkisi (Rabiner, Godwin ve Dodge, 2016), ve bunun yanı sıra farklı öğretim yöntemlerinin okul olgunluğuna etkisi (Dinçer Yavuz, 2019) sosyal beceriler ve problem çözmenin arabuluculuk etkisi (Montroy vd, 2014), genel olgunluk düzeyleri (Güzel, 2018), okul olgunluğu inançları (Santo, 2006) ve okul öncesi eğitimin okul olgunluğuna etkisi (Umec, Kranjc, Fekonja ve Bajc, 2008) şeklinde çalışmaların olduğu görülmektedir.

Çocukların bilişsel, fiziksel ve duygusal anlamda okula hazır olmaları, ilkokuldan başlayarak bütün yaşamları boyunca kendilerinden beklenenleri başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazır olmaları demektir. Ancak çocukların okul olgunluğunu bütüncül bir şekilde ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Buna karşın yapılan alan yazın taramasıyla sınırlı olmakla birlikte, okul öncesi çocuklarının okul olgunluğu davranışlarını desteklemek amacıyla bilinçli farkındalık temel alınarak hazırlanmış bir programa rastlanmamıştır. Buna ek olarak okul öncesi çocuklarının okul olgunluğu davranışlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçme araçlarının olduğu ancak bu ölçme araçlarının güncel olmadığı; okul olgunluğu kapsamında değerlendirilen fiziksel sağlık, sosyal yetkinlik, sözel ve sayısal beceriler, iletişim becerileri ve duygusal olgunluğu bütün olarak ele almadığı tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında, okul öncesi çocuklarının nitelikli öğrenmelerinin ortaya çıkmasında, öz düzenleme, okula hazır olma, duygularının farkında olma gibi becerilerin temelinde farkındalık bulunduğu ve okul temelli

bilinçli farkındalığın bu becerileri güçlendirici etkisi olduğundan; okul olgunluğu ve akademik başarıya da olumlu etkide bulunacağı düşünülmektedir.

Bu noktadan hareketle, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın 48-72 aylık çocukların okul olgunluğuna etkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmuştur.

Yukarıda verilen problem durumu ışığında problem durumu ışığında yapılan alan yazın taraması doğrultusunda oluşturulan kuramsal çerçeve şu şekildedir:

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; Okul temelli bilinçli farkındalık eğitimi programının 48-72 aylık çocuklarının okul olgunluğuna etkisinin incelenmesidir.

Bu araştırmada Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Eğitimi Programı’nın okul öncesi çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesini amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır:

1. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın 48-72 aylık çocukların okul olgunluğuna etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi, çocukların nörolojik açıdan beyin gelişimleri, dikkat ve odaklanma becerileri hızla ilerlemekte ve özellikle prefrontal korteks gibi beynin kortikal bölgelerinin güçlendirilmesinde önemli rol oynar. Özellikle dikkat ve odaklanma becerilerinin geliştirilmesi, bilişsel süreçlerin fark edilmesi beyin gelişimine önemli katkılar sağlar (Gürleyik ve Gözün Kahraman, 2019; Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019). Çocukların analiz, sentez gibi üst bilişsel becerileri basamaklarına geçmeleri zihinlerinin aktif olması, dikkat ve odaklanma becerilerinin desteklenmesi ile mümkündür (Büyüktaşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012; Whitehead, 2011). Okul temelli bilinçli farkındalık eğitimleri çocukların dikkat, odaklanma, duygu kontrolü gibi becerilerinin desteklenmesi için önemli fırsatlar sunar. Dikkat, odaklanma, planlama, zihinsel şemalar oluşturma, duyuşsal farkındalık, öz düzenleme gibi becerileri yönetici işlevlerin çalışma belleği ile sağlanır. Hızlı bir nörolojik gelişim içerisinde olan okul öncesi çocukları için okul temelli bilinçli farkındalık eğitimleri yönetici işlev becerileri ile de ilişkili olduğundan önemli yer tutar. Buna yönelik Flook vd, (2010), yaptıkları araştırmada, uygulanan bilinçli farkındalık programının çocukların dikkat, odaklanma, zihinde plan yapma ve harekete geçme

becerilerini temel alan yönetici işlev becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların dikkat ve odaklanma becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi için okul temelli bilinçli farkındalık eğitimleri önemlidir. Dikkat ve odaklanma becerileri çocukların ilkokula başlarken ihtiyaç duydukları en temel becerilerdir. Bu beceriler okul olgunluğunun bileşenleri olan bilişsel, dil, sosyal, duygusal gelişim, iletişim ve okuryazarlık becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle, okul temelli bilinçli farkındalık eğitimleri okul olgunluğu için gerekli olan becerileri güçlendirmeyi hedeflediği söylenebilir.

Sosyal, duygusal ve dil gelişimleri ile iletişim becerilerini desteklemek için farkındalık eğitimlerinin çocukların yaşamlarında yer alması önemlidir. Okul öncesi dönemde duyguları, davranışları ve iletişimi dikkatlice gözlemleyerek, odaklanarak, somutlaştırarak etkileşimde bulunan çocukların, ilkokulda akademik becerilerinin yüksek olduğu bilinmekte, bu durum da erken yıllardan itibaren çocukların okul olgunluğunu kazanmalarının desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır (Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2015; McCallum ve Price, 2010; Napoli, Krech ve Holley, 2005; Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010;). Bu doğrultuda çocukların okul olgunluğunun erken yıllardan itibaren desteklenmesi, onların ilkokula uyum sağlamada ve akademik başarılarının yüksek olmasında önemli bir rol oynar.

Erken çocukluk dönemi çocukların gelişimlerinin hız kazandığı, kendileri ile var olan dünya arasında anlamlı ilişkiler kurdukları, zihinsel durumları simgeledikleri ve bilişsel, dil, matematik, sosyal duygusal gelişimlerinde var olan becerileri günlük yaşamları ile koordineli geliştirmeye uygun bir dönemdir. Erken çocukluk dönemi, çocukların anlama, dikkat, problem çözme, eleştirel düşünme, analiz ve sentez gibi bilişsel becerilerinin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Çocukların erken yıllardan itibaren öğrenmelerinin desteklenmesi için iyi olma durumlarının, duygularını fark etmelerinin desteklenmesi, gelişimsel açıdan güçlü bir başlangıç yapmalarını, yaşamları boyunca sağlıklı iletişim kurmalarını ve akademik becerilerinin de desteklenmesini sağlamaktadır (Duncan ve Magnuson, 2013).

Araştırmanın bir diğer boyutunda yer alan okul olgunluğu, çocukların ilkokula başlarken ihtiyaç duydukları temel beceri ve davranışları ele alır. Çocukların bu davranışlarını desteklemek amacıyla dikkat becerileri ve odaklanmalarını sağlayarak, okul olgunluğu desteklenebilir. Ek olarak bireylerin kişilik özelliklerinin erken çocukluk döneminde temellerinin atılması nedeniyle farklı becerilerin uygulanan farklı programlarla kazandırılması gerekir. Ülkemizde erken çocukluk eğitiminde “Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” uygulanmaktadır. Program çocukların çok yönlü gelişimsel özellikleri edinmelerine odaklanır. “Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocukları İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nda “Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar

kazanmasını sağlamak.” ve “Onları ilkokula hazırlamak.” amaçları yer alır. Ek olarak program çocukların erken okuryazarlık becerilerini, sosyal, duygusal, bilişsel, dil gelişimlerini ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlar. Programda yer alan amaçlar çocukların ilkokula başlamalarında okul olgunluğu kavramının boyutları ile örtüşmektedir. Okul olgunluğunun güçlendirilmesi çocukların ilkokula ve yaşama hazırlanması için önemlidir. Buna bağlı olarak okul temelli bilinçli farkındalık eğitimi çocukların dikkat, odaklanma, anın farkında olma, duyguları tanıma, tanımlama, uygun tepkiler verme, zihinsel şemalar oluşturma, öz düzenleme yönünden okul olgunluğunu destekleyecek etkili bir araç olabilir. Çocukların okula ve yaşama hazırlanmasına paralel olarak okul temelli bilinçli farkındalık eğitimlerinin “Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”na entegre edilebilir özellikle olduğundan, çocukların farkındalık düzeylerini arttırarak erken okuryazarlık, sosyal, iletişim becerilerinde ve ilkokula hazır hale gelmelerinde erken müdahale olanağı sunacağı varsayılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, çocukların günlük yaşamla ilişki kurmalarını sağlayacak, onların farkındalık düzeylerini, dikkat becerilerini arttıracak etkinliklerden oluşan bir program geliştirilmiştir. Bu programda, okul temelli bilinçli farkındalığın içerdiği temel kavramlardan yararlanılacak ve çocukların ilkokula başlamaları için gerekli olan temel becerilerin kazandırılması temel alınmıştır. Aynı zamanda okul temelli bilinçli farkındalık çocukların günlük yaşamlarına yönelik uygulamalar içermesi ve bu uygulamaların, çocukların gelecek yaşamlarında etkili olacak becerileri temsil edecek şekilde planlanması ön planda tutulmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” ve “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” ile okul olgunluğunun kapsamlı bir şekilde tüm boyutları ile ele alınarak, bütüncül bir şekilde değerlendirme yapılabilme imkanı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda okul öncesi çocuklara yönelik bilinçli farkındalık uygulamalarını ele alarak çocukların okul olgunluğunu geliştirmeyi hedefleyen okul temelli bilinçli farkındalık programına rastlanmamıştır. Fiziksel iyi oluş, sosyal, duygusal yetkinlik, dil ve bilişsel becerileri ile iletişim becerilerinin kapsamlı bir şekilde okul olgunluğu başlığında ele alınması bütüncül bir değerlendirme sağlamakla birlikte alanda bu yöndeki bir eksikliği giderme konusunda da önemli olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın, ilgili alan yazına çok boyutlu ve psikoloji ve pedagoji alanları ile ilişkili disiplinler arası bir bakış açısı kazandırarak yeni araştırmalara da ışık tutacağı varsayılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

1. Çocukların okul olgunluğuna ilişkin özelliklerinin “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı” na nesnel yansıdığı;
2. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların hem okuldaki gelişim kayıt dosyalarından hem de sınıf öğretmenlerinin gelişimsel gözlemlerine göre tipik gelişim gösterdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Gaziantep ili merkez ilçelerine bağlı çalışma grubuna dahil edilen MEB’e bağlı resmi anaokullarına/anasınıflarına devam eden 48-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
2. Veriler, 2023-2024 eğitim öğretim yılı MEB’e bağlı resmi anaokuluna/anasınıfına devam eden çocuklarla sınırlıdır.
3. Araştırma, kullanılacak olan “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” ve “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” puanları ile sınırlıdır.
4. Araştırma, hem okuldaki gelişim kayıt dosyalarından hem de sınıf öğretmenlerinin gelişimsel gözlemlerine göre tipik gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık: “Okul ortamlarında çocukların ve ergenlerin dikkat ve odaklanmalarının sağlanarak, dikkatlerini düzenlemelerine, öğrenme deneyimlerine katkı sağlamakla beraber, içinde bulundukları anda yargısız olmalarını destekleme sürecidir.” (Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl ve Whitehead, 2016).

Okul Olgunluğu: “Çocuğun bedensel, duygusal, bilişsel ve sosyal anlamda okula hazır olması, okula başlamadaki yetkinlik düzeyi, öğrenmede gerekli performansa ulaşılmasını içeren kavramdır.” (Sowe, 2012; Snow, 2006).

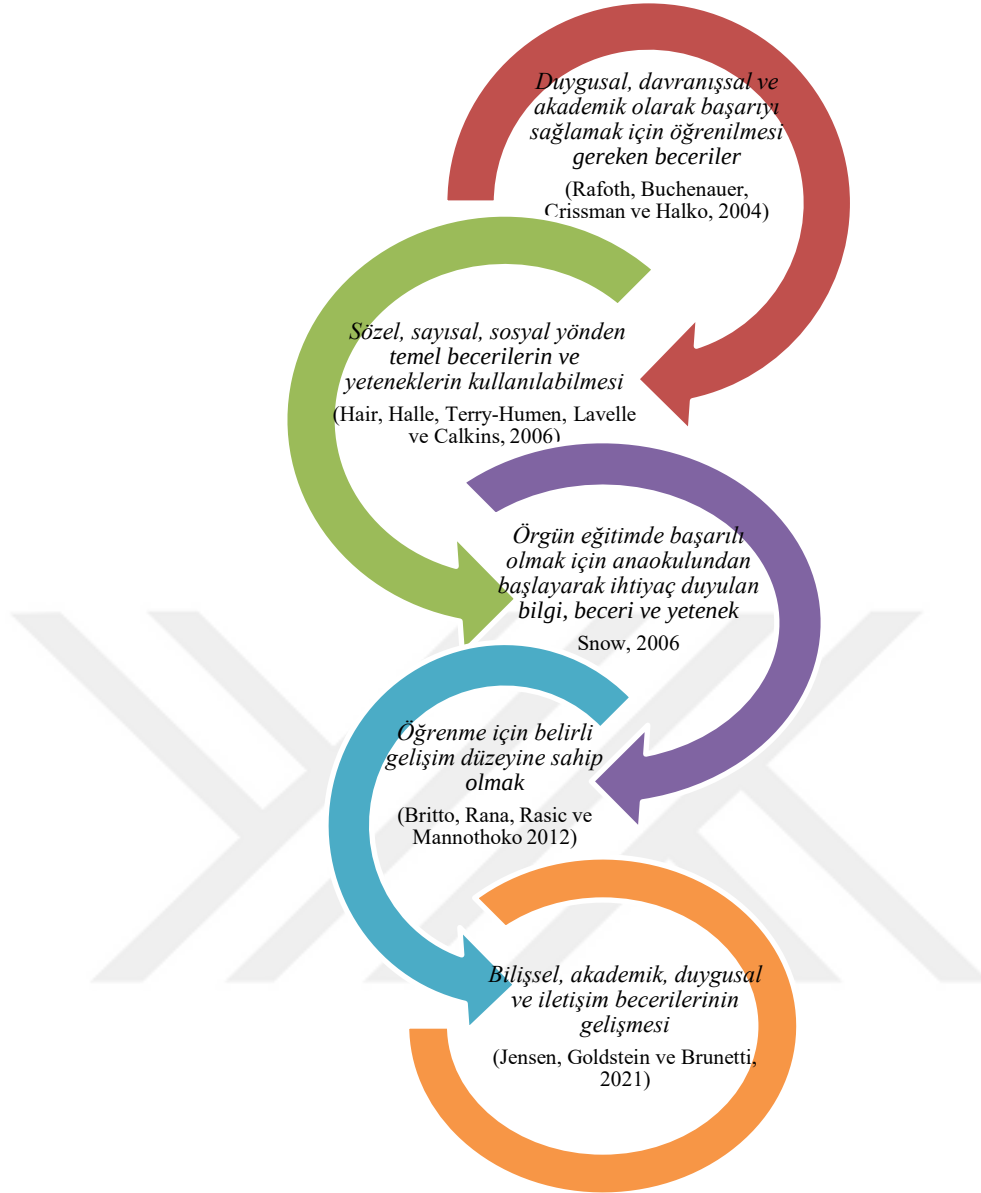
BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; Erken Çocuklukta Okul Olgunluğu, Erken Çocuklukta Okul Olgunluğuna İlişkin Kuramlar ve Yaklaşımlar, Erken Çocuklukta Okul Olgunluğu Alt Alanları, Erken Çocukluk Döneminde Okul Temelli Bilinçli Farkındalık, Okul Olgunluğu ve Okul Temelli Bilinçli Farkındalık ilişkisi temel başlıklarına ilişkin kuramsal bilgiye yer verilmiştir.

2.1. Erken Çocuklukta Okul Olgunluğu

Erken çocukluk dönemi bilişsel, dil, fiziksel ve sosyal gelişim alanlarına yönelik becerilerin, davranışların kazandırılması ve geliştirilmesi açısından kritiktir. Bu gelişim alanlarına ek olarak okul olgunluğu erken çocukluk döneminde kazanılması gereken yeterliklerden biridir.



Şekil 1. Okul olgunluğuna ilişkin yapılan tanımların sınıflandırılması

Şekil 1 incelendiğinde; okul olgunluğunu, Britto vd, (2012), çocukların öğrenmeleri için belirli gelişim düzeyine sahip olmaları olarak tanımlarken, Hair vd, (2006) çocukların, sözel, sayısal, sosyal yönlerden temel becerileri ve yeteneklerini kullanabilmesi olması şeklinde tanımlar. Rafoth vd., (2004), ise okul olgunluğunu çocukların duygusal, davranışsal ve akademik olarak başarıyı sağlamak için öğrenilmesi gereken temel beceriler olarak ifade eder. Mashburn ve Pianta (2006), çocukların iletişim becerileri üzerinde durarak aileleri, akranları, öğretmenleri ve çevreleri ile nitelikli etkileşimleri sonucunda akademik, dil, sosyal ve duygusal alanlarda yetkinlik kazanması olarak tanımlar. Husdedt vd., (2018), ise okul olgunluğunu tanımlarken sosyal duygusal becerilerin üzerinde durmuştur. Genel olarak bakıldığında farklı kaynaklarda okula hazırbulunuşluk, olgunlaşma, okula uyum, yeterli düzeyde bilişsel beceriyi kazanma,

duygusal ve davranışsal beceriler, iletişim becerileri açısından belirli bir yetkinliği kazanma olarak belirtilir. Bazı kaynaklarda okula hazır olma ve okul olgunluğu olarak ifade edilmesine karşın kavramlar benzer şekillerde tanımlanmıştır (Hustedt vd., 2018; Mashburn ve Pianta, 2006). Buna karşın okula hazırbulunuşlukta çocukların tüm gelişim alanlarında olgunlaşması için gerekli alt yapı sağlanması ön planda iken okul olgunluğu kavramında fiziksel, akademik, bilişsel, sosyal ve duygusal olarak çocuğun kendisinden beklenenleri yerine getirebiliyor olması ön plandadır.

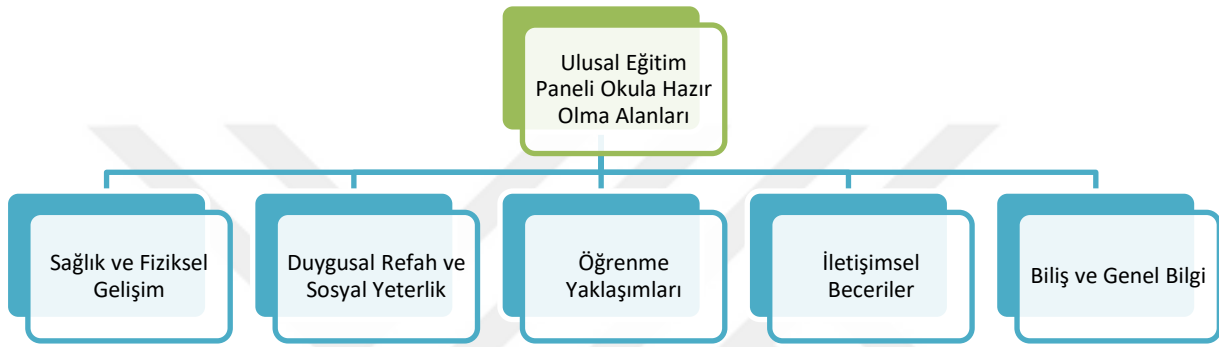
Eski zamanlardan beri çocukların okul olgunluğu kazanımındaki amaç ve hedefler değişiklik gösterir. Okul olgunluğuna ilişkin alanyazındaki farklı tanımlamalar da bu amaç ve hedeflerin değişiklik göstermesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin erken yıllarda okul olgunluğu kazanmanın en önemli yönü renk, şekil, sayı gibi temel kavramları ve bu temel kavramların ilişkilerini içeren bilişsel ve akademik beceriler olarak görülürken daha sonraki yıllarda çocukların duygusal becerilerinin de okul olgunluğu kazanımında önemli olduğu vurgulanır (Hustedt vd., 2017). Sonraki süreçlerde ise okul olgunluğunun tanımında bilişsel ve akademik becerilerin yanı sıra duygusal beceriler, iletişim becerilerinin de önemli olduğu vurgulanmıştır (Jensen vd., 2021).

Bu tanımlardan yola çıkarak, çocukların eğitim hayatında başarılı olabilmeleri için gerekli olan gelişim düzeylerine ve olgunluğa ulaşmaları esastır. Bu nedenle okul olgunluğu, çocukların ilköğretim düzeyine devam edebilmeleri için anaokulundaki öğrenme deneyiminden yararlanmalarına ve katılımına olanak tanıyan başarılı bir gelişmedir (Rahmi, Nadhirah ve Rochmah, 2021). Çocukların öğrenme süreçlerinin nitelikli olması ve okul olgunluğunu kazanmaları için en uygun öğrenme zamanında onların duygusal baskı hissetmemelerinin de etkisi vardır.

Tüm çocuklar okula hazırlık becerilerini kazanmış bir şekilde anasınıfına gelmemektedir. Erken Çocukluk Boylamsal Çalışmaları (ECLS), 2010 yılından sonraki verilerde çocukların etnik grupları ya da sosyoekonomik düzeylerine göre okul olgunluğunu kazanımında farklılıklar gösterdiğini bildirmiştir (Mulligan, Hasdedt ve McCarroll, 2012). Bu doğrultuda erken çocukluk eğitimi, sosyoekonomik gibi nedenlerden kaynaklanan olumsuz durumların okul olgunluğu kazanımını etkilememesi ve okula hazır olma durumlarını iyileştirmede bir anahtar olarak görülür (Bustamante, White, Greenfield, 2017; Heckman, 2006). Özellikle eğitim politikalarının işleyişinde farklı etnik gruplar arasındaki dezavantajların kaldırılmasına yönelik hazırlanan erken çocukluk eğitim programlarının çocukların okul olgunluğu kazanımında dezavantajlı ve avantajlı olarak görülen çocuklar arasındaki farkı en aza indirdiği bilinir (Magnuson ve Waldfogel, 2016). Bu erken çocukluk eğitim programlarına ek olarak hazırlanan

yüksek kaliteli eğitim programlarının ve erken müdahalenin çocukların okul olgunluğu kazanımında önemli olduğu belirtilir (Puma vd., 2010). Dolayısıyla erken çocukluk dönemindeki bu süreçler çocuğu okul yaşamına hazırlamakta ve bu dönemin niteliğinin okul yaşamının kalitesini doğrudan etkilediğini söylenebilir.

Okula hazırlık, çocukların örgün eğitimde başarılı olmaları için anaokulundan başlayarak ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yetenekler olarak tanımlanır (Snow, 2006). Okula hazır olmanın net bir tanımı olmasa da Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli tarafından geliştirilen beş alanda fikir birliği oluşmuştur (Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli, 1991).



Şekil 2. Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli okula hazır olma alanları

Şekil 2 incelendiğinde, okula hazırlık alanları incelendiğinde; sağlık ve fiziksel gelişim, duygusal refah ve sosyal yeterlilik, öğrenme yaklaşımları, iletişimsel beceriler ile biliş ve genel bilginin bu beş alanı oluşturduğu görülür. Belirtilen her alan okula hazırbulunuşluğun belirlenmesinde ve araştırılmasında önemli alan olarak ifade edilir (Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli, 1991). Amerika Birleşik Devletleri İnsan Hizmetleri Bakanlığı (2015) ise bu beş alanı genişleterek şu şekilde ifade etmiştir: Sağlık ve fiziksel gelişim, kalıtım ve öğrenmeyi destekleyen sağlıklı motor gelişim ve fiziksel iyiliği ifade eder. Duygusal refah ve sosyal yeterlilik; başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma ve sürdürmeye yardımcı olan temel sosyal becerileri ve duygusal olgunluğu ifade eder. Öğrenme yaklaşımları; çocukların öğrenme yollarını şematize eden, tutum, alışkanlık ve günlük yaşam becerilerinde öğrenme stillerini ifade eder. İletişimsel beceriler; başkalarıyla etkili iletişimi teşvik eden dil ve okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini ifade eder. Son olarak biliş ve genel bilgi; öğrenmeye teşvik eden düşünme ve bilgi edinme yollarını ifade eder. Öte yandan son zamanlarda araştırmacılar son zamanlarda okula hazır olmanın kavramsallaştırılmasında öz düzenleme (Blair ve Raver, 2015) ve duygu düzenleme becerilerini ön plana çıkarmaktadır (Blair ve Raver, 2015; Fung, Chung,

Lam ve Li, 2020). Çocukların öğrenme tutumları ve motivasyonlarının geliştirilmesinde; duyguları, davranışları ve dürtüleri kontrol etmenin öğrenmenin bir parçası olduğunu savunarak olumlu öğrenme tutumunu etkileyeceğini savunurlar (Liew, 2012)

Çocukların öğrenme tutumlarını desteklemek için ihtiyaç duydukları becerileri fark etmek ve desteklemek önemlidir. Araştırmalar okula hazırlık becerilerinden olan okuryazarlık ve matematik becerilerinin daha sonra yıllarda çocukların akademik başarıları üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Jensen vd., 2021; Li-Grining, Votruba-Drzal, Maldonado- Carreño, C., ve Haas, 2010; Lumairridlo vd., 2021; McCoah vd., 2006; Slutzky ve DeBruin-Parecki, 2019). Buna ek olarak sosyal ve duygusal becerilerin, dikkat becerilerinin okula hazırbulunuşluğu etkilediğine yönelik araştırmalar da mevcuttur (Claessens vd., 2009; DiPerna, Lei ve Reid, 2007). Çocuklara doğru ve nitelikli öğrenme yaklaşımları sunulduğunda okula hazırbulunuşluğun olumlu yönde etkilendiği ve bu durumun da anasınıfından beşinci sınıfa kadar akademik becerilerde başarıyı olumlu şekilde etkilediği görülmüştür (Li-Grining vd., 2010). Ayrıca sosyal ve duygusal becerilerin desteklenmesine yönelik etkinlikler bilişsel becerilerle etkileşime girdiğinde akademik başarıyı arttırdığı bilinir (Cooper, Moore, Powers, Cleveland ve Greenberg, 2014).

Çocuklar ilkokula başlamadan önce okul olgunluğunu belirleyecek bir değerlendirme yapılmamaktadır. Bu durum çocukların ilkokuldan başlayacak yaşamı boyunca yaşayacağı deneyimlerin göz ardı edilmesine neden olur (Arı ve Özcan, 2016; Babayiğit ve Erkuş, 2017). Yapılan araştırmalarda, çocukların ilerleyen yaşamlarında ve günlük yaşamda başarılı olabilmeleri ile okul olgunluğu arasında bir ilişki olduğu (Erkan, 2011), dil ve bilişsel becerilerde başarılı olmaları ile okul olgunluğu arasında pozitif ilişki olduğu (Oktay, 2013) bilinmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerle yapılan bir araştırmada okul olgunluğunu açıklarken sosyal becerileri akademik becerilerden daha çok önemsedikleri (Ziv, 2013), okul öncesi eğitim alma durumunun okul olgunluğu davranışı kazanımında pozitif yönde etkisi (Umec vd., 2008) olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalardan da yola çıkarak, bireylerin yetişkinlik yıllarında ihtiyaç duydukları ve yaşam boyu akademik ve sosyal alanda başarılı olabilmek için zorluk yaşadıkları bu becerilerin temellerinin erken çocukluk yıllarında kazanılması oldukça önemlidir. Erken çocukluk yıllarında kazanılan okul olgunluğunu etkileyen bileşenler şekil 3'te verilmiştir:



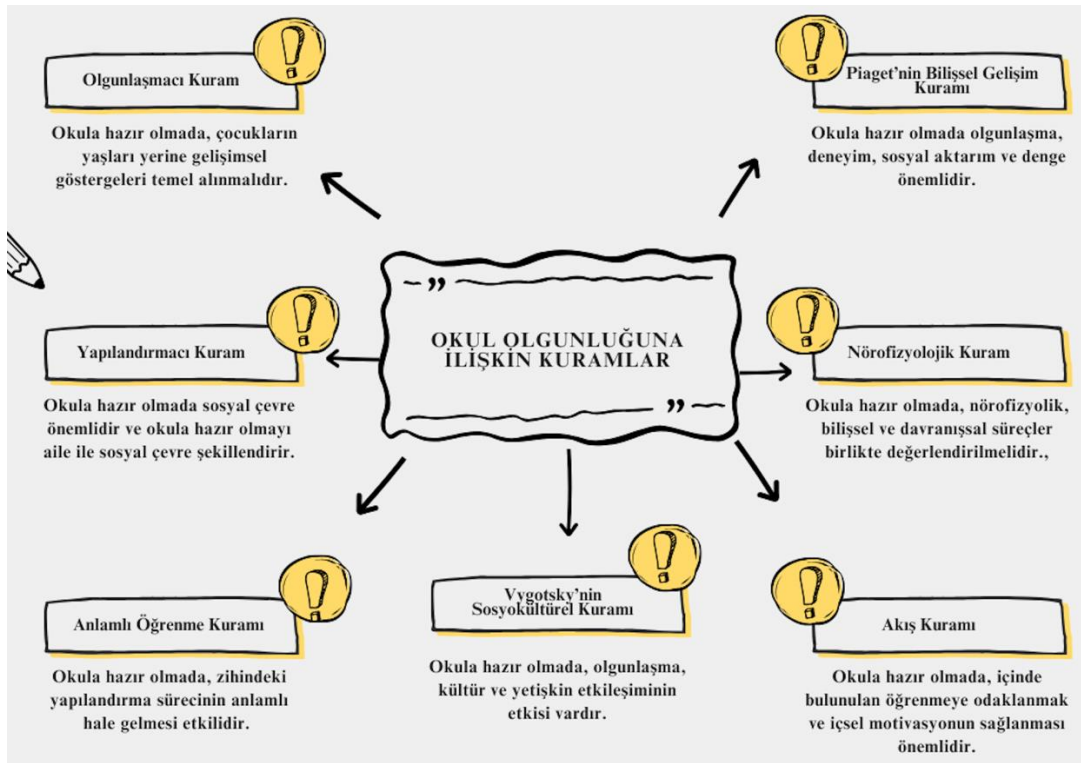
Şekil 3. Okul olgunluğunu etkileyen bileşenler

Şekil 3 incelendiğinde, okul olgunluğu kavramı birden çok boyuttan oluşur ve birden çok faktörü içerir. Boyutlara bakıldığında ince-kaba motor beceriler, iş birliği, özgüven, merak, yaratıcılık, sözel beceride yetkinlik, kelime bilgisi ve okuryazarlık bilgisi, ses harf ilişkisi ve aritmetik beceriler olarak sıralanabilir (Kagan, Moore ve Bredekamp, 1995). Okul olgunluğunun gelişiminde çocukların fiziksel olarak iyi olmaları, sosyal, duygusal, dil becerileri, iletişim becerileri ve bilişsel becerileri temel alınır. Erken çocukluk eğitim programlarının hedefi okul olgunluğunu kazandırmak olmalıdır. Bu araştırma kapsamında ise okul olgunluğu kavramı; çocukların fiziksel olarak iyi olmaları, sosyal ve duygusal yetkinlikleri, dil ve bilişsel becerileri, iletişim becerilerini de kapsayan geniş bir çerçevede ele alınmaktadır.

2.2. Erken Çocuklukta Okul Olgunluğu Kuramları

Son yıllarda, okul olgunluğu üzerine yapılan araştırmalar, birçok farklı teori ve bakış açısı ile üretilmiştir (Winter ve Kelley, 2008). Farklı gelişim ve öğrenme teorileri okula hazır olma, okul olgunluğu tartışmalarını etkilemiştir ve okul olgunluğunun tanımlanmasında ön plana çıkmıştır (Powell, 1992). Olgunlaşma teorisi, öğrenmeye hazır olmada çocuğun becerilerine ve bilişsel olgunluğuna vurgu yapar (Kagan, 1992). Çevreci gelişim teorileri; kişisel ve sosyal becerilerin

önemini aile ve toplulukların rollerine vurgu yaparak okul olgunluğuna çok boyutlu bir bakış açısı kazandırmıştır. (Diamond, 2010). Bunun yanı sıra yapılandırmacı yaklaşımda ise birden fazla gelişim alanı dikkate alınarak çocukların aktif olduğu zamanlarda öğrenmenin gerçekleştiği ve bu durumun okul olgunluğuna yönelik kavramları kazanmada önemli olduğuna vurgu yapılır (Pretti-Frontczak, 2014). Bu nedenle okul olgunluğunun nasıl geliştiğini anlamak için, okul olgunluğunun farklı kuramlarda nasıl ele alındığını incelemek önemlidir. Bu doğrultuda Olgunlaşmacı Kuram, Yapılandırmacı Kuram, Anlamli Öğrenme Kuramı, Bilişsel Gelişim Kuramı, Nörofizyolojik Kuram ve Akış Kuramı incelenmiştir. Okul Olgunluğuna ilişkin kuramlar Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Erken çocuklukta okul olgunluğuna ilişkin kuramlar

Şekil 4’te sunulan okul olgunluğuna ilişkin kuramlar incelendiğinde, olgunlaşmacı kuram, yapılandırmacı kuram, anlamli öğrenme kuramı, bilişsel gelişim kuramı, nörofizyolojik kuram ve akış kuramının okul olgunluğu ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kapsamda Şekil 3’te ifade edilen kuramlar erken çocukluk dönemi ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Olgunlaşmacı Kuram; 20. yüzyılın başlarında Jean Piaget’nin çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Kuram, Piaget’nin çocukların düşünme süreçlerinin yaşlarına ve deneyimlerine bağlı olarak nasıl geliştiğiyle ilgili çalışmalarında ortaya çıkmış olsa da Amerikalı çocuk gelişimi uzmanı Arnold Gesell’in çalışmalarıyla geliştirilmiştir. Olgunlaşmacı kuramın savunucuları, gelişimin zaman içinde öngörülebilir, sıralı aşamalar halinde otomatik olarak gerçekleşen biyolojik bir

süreç olduğuna inanır (Hunt,1969). Gesell'in bu bakış açısı, çocukların sağlıklı olmaları koşuluyla fiziksel olarak büyüdükçe bilgiyi edindikçe olgunlaşacaklarına inanmaya yol açmıştır (Demarest vd., 1993). Olgunlaşmacı kuram savunucularına göre okul olgunluğu, okuma farkındalığı ve matematik becerileri gibi karmaşık görevleri yerine getirmeye başladıkça gelişir. Bu becerilerin ardından okul olgunluğunu kazanan çocukların alfabeyi öğrenme ya da ezbere sayma gibi görevleri daha rahat yerine getireceği düşüncesi hakimdir. Olgunlaşma kuramı teorisyenlerine göre, okul olgunluğu doğal ve otomatik olarak gerçekleştiğinden, ebeveynlerin ve eğitimcilerin bu konuda sabırlı olmaları ve çocukların hazırbulunuşluk süreçlerinin tamamlanmasını beklemeleri gerektiğine inanırlar. Çocuk okula hazırbulunuşluğu tamamlamazsa, okul olgunluğunu kazanamaz. Bu süreçte okul olgunluğu kazanımının önemli faktörlerinden birisi çocukların erken çocukluk eğitimine dahil edilmeleridir (DeCos, 1997).

Gesell 1930'lu yıllarda çocukların okula başlamalarında yeterli olgunluk düzeyinde olmaları gerektiğini görüşünü savunur. Çocuk yeterli olgunluk düzeyine geldiğinde okula başlamaya hazır hale gelir (Snow, 2006). Gesell'in savunduğu olgunlaşmacı yaklaşıma göre çocukların okula başlamalarında olgunlukları temel alınmalıdır ve çocuklar beklenen olgunluk seviyesine ulaştıklarında okula başlamalıdır. Çocukların belirli bir ay grubunda bulunduklarında okula başlamada hazır oldukları ve okula başlamada gerekli olan yetkinlikleri kazandıkları varsayılmaktadır. Zorunlu eğitime başlamak için bir yaş belirlenmesi gerektiği bunun sebebi olarak belirtilir (Snow, 2006). Çocukların okula başlama yaşı belirlenirken olgunlaşmacı yaklaşımın etkisi vardır (Carlton ve Winsler, 1999). Fakat çocukların ilkokula başlamalarında sadece kronolojik yaşı temel alınması okul olgunluğunu kazandıklarının bir göstergesi olmamalıdır. Çocukların okula başlamalarında sadece kronolojik yaşı temel alınıp okul olgunluğu davranışı dikkate alınmadığında, birçok sorunla karşılaşılabilir. Okuma yazma becerileri, matematik becerileri, görsel algı gibi akademik becerilerin yanı sıra sosyal duygusal gelişimleri, dil ve iletişim becerilerinin nitelikli bir şekilde sürdürülüyor olması okul olgunluğu kavramı ile karşımıza çıkar. Bu durumda çocukların okul olgunluğunu kazanmaları için erken okuryazarlık becerilerini de edinmiş olmaları gerekir. Bu, çocukların bütünüyle okula hazır olduklarının bir göstergesidir.

Hazırlık kavramı ilk olarak olgunlaşmacı kuramla ortaya çıkmıştır. Olgunlaşmacı teoriye göre hazırlık, çocukların çocukların yeni davranışlar, beceriler veya kavramlar öğrenebilecekleri bir olgunlaşma düzeyinde olduklarını gösterir. Aynı zamanda hazırlık, çocukların formal eğitime ne zaman hazır olduğunu da tanımlar. Olgunlaşmacı kuram savunucuları, çocukların yaşları yerine, gelişimsel göstergelerle okula hazır olup olmadıklarının belirlenmesini savunmaktadır. Gesell'in gözlemleri, çocukların öğrenmeleri davranışlarını etkilemeden önce gelişimde açık

olgunlaşma aşamalarına ulaşmaları gerektiğini ve motor beceriler, uyarlanabilir davranış dil gelişimi ve kişisel sosyal beceriler dört alanda genetik bir yapının olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda gözlemleri sonucunda çocukların okula kabul edilirken yeni deneyimlere hazır olup olmadıklarının belirli göstergelerle takip edilmesi gerektiğini vurgular. Gesell, Ilg ve Ames (1978) konuyla ilgili olarak çocukların okula girişte hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi için kriterler oluşturmuşlardır. Okula başlamada hazırlanan kriterlerde belirli seviyede olmayan çocukların okula başlamalarının geciktirilmesi gerektiğini savunurlar. Belirtilen kriterlerde yeterlilik sağlayan çocukların, gelişimsel olarak okula başlamaya hazır oldukları kabul edilir. Olgunlaşmacı kuramla beraber okula hazırlık konusunda çocuk merkezli bir anlayış benimsenmiştir.

Yapılandırımcı Kuram; 20. yüzyılın başlarında Lev Vygotsky'nin çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Kuram, Vygotsky'nin çocukların bilgiyi nasıl yapılandığına ilişkin çalışmalarda ortaya çıkmış olsa da, kuramı temsil eden diğer teorisyenlerle öğrenme konusunda ortak bir bağlam ifade etmişlerdir (Carlton ve Winsler, 1999). Öğrenmenin çocukların çevreleriyle ve etrafında bulunan insanlarla etkileşime girdiklerinde gerçekleştiğine inanırlar (Hunt, 1969). Yapılandırımcı yaklaşım teorisyenleri, çocukları öğrenme sürecinin bir parçası olarak görürler ve öğrenme faaliyetlerini çocukların başlatmaları gerektiğine inanırlar. Bu doğrultuda çocukların çevrelerinde olan insanlarla etkileşime girme süreçlerini başlatıp, sürdürdüklerinde okula hazır olduklarına inanırlar. Yapılandırımcı kuramda, çocukların içinde bulundukları topluluklar, aileler, sosyal çevreleri okula hazırbulunuşluğunu etkiler. Başka bir deyişle, çocukların hazırbulunuşlukları içinde bulundukları çevre tarafından şekillendirilir. Vygotsky (1978), öğrenmeyi çocuğun tek başına çevreyi keşfetmesi yerine sosyal bir süreç olarak görür ve onun bakış açısına göre çocukların öğrenmesi çevreleriyle etkileşime girmeleri ve deneyimleri ile ortaya çıkar. Böylece çocuğun okula hazır olmasında sosyal çevresinin önemi büyüktür ve okula hazır olmayı aile ve sosyal çevre şekillendirir. Yapılandırımcı yaklaşımda, çocukların diğerleriyle etkileşime girmelerinin yanı sıra eğitim ortamının fiziksel düzenine ve uygulanan müfredatı da vurgu yaparlar. Bu nedenle çocukların okul olgunluğunu kazanmalarında, farklı öğrenme merkezlerinin onların okul olgunluğu kazanımında alt alanları ile ilişkili olduğunu savunurlar (Jenkins, 2000). Farklı öğrenme merkezlerinde çocukların oynaması ve manipüle etmesi için gelişime uygun materyallere de değinirler. Eğitimcilerin ve yetişkinlerin çocuklarla sohbet etmeleri ve çocukların günlük yaşamlarındaki faaliyetlerinin ve deneyimlerinin eğitim müfredatına dahil edilmesiyle anlamlı öğrenmenin gerçekleşeceğine inanırlar (Loyens, Rikers ve Schmidt, 2007). Buna ek olarak yetişkinlerin ve ebeveynlerin günlük yaşam becerilerinin zenginleştirilmesinde rolü vardır. Bu rolü öğrenme faaliyetleri ile

bütünleştirmenin hikaye anlatma faaliyetlerine dahil etmenin ya da rutinleri öğrenme kavramları ile bütünleştirerek okula hazır olmanın kazanılmasında önemli yeri vardır. Aynı zamanda etkileşimli yapılan çalışmalarda çocukların öğrenme sürecinde zorluklarla karşılaşmalarında bireysel ilgi olmasının ve sınıf müfredat uygulamalarına zorluklarla başa çıkmanın dahil edilmesi gerekir. Günümüzde de çoğu araştırmacı, çocukların öğrenme süreçlerini yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde incelemeye başlamıştır. Öğrenme faaliyetleri ve öğrenme ortamları işbirlikli öğrenmeye teşvik ederek sosyal etkileşimleri ortaya çıkarır. Aynı zamanda üstbilişsel becerileri kapsayan akademik becerilerin öğrenilmesini kendi kendine düzenleme becerisini öğrenen çocukların okula uyum süreçleri hız kazanır. Etkili öz düzenlemenin temelinde çocukların bilgiyi kendilerinin aktif olarak inşa etmesi yer alır. Çocuklar eski edindikleri bilgileri kullanarak yeni bilgileri edinme süreçleri yapılandırmacı yaklaşımda önemlidir. Çocukların bildikleri olay ve durumlara yeni bilgileri kendilerinin aktif olarak eklemeleri, onların öğrenme motivasyonlarını arttırır (Forbes, Duke ve Prosser, 2001). Benzer şekilde çocukların var olan bilgilerine yeni bilgiler eklemelerinin bir diğer yolu günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözümler bulmaları ile gerçekleşir (Blumenfeld, 1992).

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı; 20. yüzyılın başlarında İsviçreli bir psikolog olan Jean Piaget tarafından ortaya atılmıştır. Kuramda, çocukların farklı bilişsel aşamalarda ilerlemelerini ve farklı yaşlarda çocukların farklı becerilerini kazandığına yer verilmiştir (Feiman, Mody vd., 2022). Bilişsel gelişim kuramının temelinde şemalar, özümseme, uyumsama ve dengelenme durumları yer alır. Şemalar, bireylerin dış dünya ile oluşturdukları bağıdır. Çocuklar dünyanın bileşenleri hakkında akıl yürütme tarzlarını bütünleştiren bir dizi şema kullanırlar (Spodek ve Saracho, 1994). Özümseme, önceden var olan şemanın yeni bilgi ile bütünleşmesi ve genişletilmesidir; uyumsama ise yeni bilginin yeni bir şemayla oluşturulmasıdır. Bu durumda ortaya çıkan şemaların oluşturulması durumunda denge ve dengesizlik durumları ortaya çıkar. Çocuğun denge durumu içerisinde şemalarını oluşturabilmesi için odaklanması önemli yer tutmaktadır. Bilişsel süreçlerin öğrenme üzerindeki etkisine odaklanır. Okul olgunluğunun kazanımında da odaklanma önemlidir (Babakr vd., 2019). Birey, yaşadığı durumlara odaklanarak kalıcı öğrenmesini gerçekleştirir.

Piaget'nin çalışmalarının çoğu bilişsel gelişime odaklanmıştır. Piaget'ye (1963) göre, bireyler olgunlaşma, deneyim, sosyal aktarım ve denge olmak üzere dört ana etkiye dayalı olarak gelişim gösterir. Çocukların okula hazır olması ve formal eğitimi almaları için bu dört unsur arasında ilişkiyi kurmaları gerekir (Spodek ve Saracho, 1994). Piaget'nin kuramında, okul olgunluğunun kazanılması işlem öncesi döneme denk gelmektedir. İşlem öncesi dönemde çocuklar dili fazlaca kullanır ve okumaya hazırlık konusunda kullandıkları bu dil çocuklara

kolaylık sağlar. Bununla ilgili olarak okula hazırlıkta Piaget'nin çalışmaları çocuğun zihinsel gelişimine odaklanmıştır. İşlem öncesi dönemde okula hazır olma ile ilgili birkaç önemli nokta vardır (Slavin ve Cheung, 2005). Bu noktalar;

- Çocuk kendi anlayışına ulaşmalıdır, bunlar çocuğa hazır olarak verilmez. Çocuklar kendi öğrenme alanlarını ve ilgilerini belirlemelidir. Piaget, her çocuğun ya da her sınıfın kendi öğrenme alanlarını belirlemeleri, kendi hızlarında öğrenmelerini vurgular. Çocukların öğrenme merakları ve ilgi alanları belirlenerek, bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimde ilerleme bu şekilde gerçekleşir.
- Sadece somut deneyimler edinmek anlamayı sağlamaz; anlamanın unsurları olan diğer deneyimlere de yer verilmelidir. Öğrenme süreçlerinde çocukların bilişsel süreçlerinde sonuçtan daha çok süreç önemlidir. Bu süreçte çocuğun desteğe ihtiyacı olabilir. Erken çocukluk yıllarından itibaren çocukların uygulama sonuçlarına değil kavramları nasıl içselleştirdiklerine ve nasıl öğrendiklerine odaklanmak önemlidir.
- Eğitim, nihai ürüne odaklanmak yerine öğrenme sürecini ya da çocuğun bilgiyi nasıl edindiğini vurgulamalıdır. Bu doğrultuda öğrenme uygulamalarını planlamak ve uygulamalara odaklanmak önemlidir. Tekrarlanan uygulamalar ya da çocukların gelişim seviyelerine uygun olan uygulamalar hazırlamak, işlem öncesi dönemde bulunan çocukların öğrenme niteliklerini etkiler.
- Kısıtlı deneyimleri ve düşünme kabiliyetleri nedeniyle, bir kişinin ötesine geçebileceği sınırlar vardır. Her çocuğun kendine özgü öğrenme özellikleri ve bireysel farklılıkları vardır. Çocukların kendilerine özgü öğrenmelerinin vurgulanması gerekir. Ayrıca çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesinde bireysel farklılıklarına uygun olan değerlendirme türlerinin tercih edilmesi önemlidir. Uygulamalar çocukların gelişimlerine ve gerçek potansiyellerine dayanmalıdır.

Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı; 20. yüzyılın başlarında Sovyet psikolog Lev Vygotsky'nin çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Kuramda Vygotsky, doğal ve kültürel gelişim olmak üzere iki gelişim sürecine vurgu yapmıştır. Doğal gelişimde olgunlaşmanın etkisine vurgu yaparken; kültürel gelişimde dil ve muhakeme gelişimine vurgu yapmıştır. Ancak vurgu yaptığı iki gelişim sürecinde de bireylerin yetiştikleri kültüre değinmiştir. Vygotsky kuramında çocukların örgün eğitime başlamaları için zenginleştirilmiş deneyim sağlanmasının, çocukların karmaşık dil yapılarını öğrenmelerinde ve kavramsal düşünme düzeylerini ortaya çıkarmasında önemli olduğunu savunur. Ters bir durumda ise çocuklara sınırlı deneyim sağlanırsa, örgün eğitime hazır olma potansiyelleri olumsuz etkilenir (Vygotsky, 1978). Vygotsky öğrenmeyi sosyal bir

süreç olarak tanımlar ve bireylerin çevrelerindeki kültürle etkileşimlerine odaklanır. Başka bir deyişle çocuklar bilgi üreten bilişsel düşünürler olmadan önce sosyal öğrenenler olurlar (Saracho ve Evans, 2021). Sosyal öğrenme süresinde çocuklar sosyal etkileşime girerler ve bilgileri zihinsel yapılarına bu yolla entegre ederler. Bu zihinsel yapıların oluşmasında aktif dikkat, mantık, hafıza ve kavramların gelişimi ile ilgilidir. Piaget bu süreci bireyler arasındaki gerçek ilişkiler olarak tanımlar (Vygotsky, 1978). Gerçek ilişkilerin kurulmasında ise proksimal gelişim bölgesine dikkat çekmiştir. Bu bölge çocukların bilişsel olarak hazır oldukları alandır ve potansiyelini ortaya çıkarmak için desteğe ve sosyal etkileşime ihtiyacın olduğu alandır (Briner, 1999). Çocuklar günlük yaşamda problemlerle karşılaştıklarında potansiyelleri gelişir ve olayları düşünme tarzlarıyla bütünleştirirler. Bu durumda çocuklar yetişkinlerle etkileşime girerler ve öğrenme yeteneklerini geliştirirler (Shabani, Khatib ve Ebadi, 2010). Öğrenme yeteneklerinin geliştirilmesinde olgunlaşma ve kültürün etkisi vardır. Kültür çocukların olgunlaşmasında düşünme şekillerini etkiler. Vygotsky'nin bu modeli özellikle dil ve okuryazarlık eğitime uyarlanmıştır (Saracho vd., 2017).

Anlamlı Öğrenme Kuramı; 20. yüzyılın ortalarında Amerikalı eğitimci ve psikolog David Ausubel'in çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Kuramda, Ausubel öğrenme teorisini iki aşamaya ayırır. Birinci aşamada çocuklar kabul ve keşfetme yoluyla sunulan kavramlarla ilgilenirken ikinci aşamada bu kavramları var olan bilişsel yapılarına bağlayabilirler (Reflianto, Bustami ve Syafruddin, 2019). Ausubel tarafından önerilen anlamlı öğrenme kuramı yeni bilgileri kişinin bilişsel yapısında var olan ilgili süreçlerle ilişkilendirme olarak açıklanır. Böylece çocukların bilişsel yapısında değişimler meydana gelecek ve çocuklar yeni bilgi ağları oluşturabilecektir. Oluşan bu ağlarla birlikte çocuklarla gerçek ve anlamlı olan öğrenme şemaları ortaya çıkacaktır. Anlamlı öğrenmenin ortaya çıkması için bilginin kalıcılığının sağlanmasında bilginin gerçek yaşamda var olan durumlara aktarılması önemli yer tutar. Bu durum öğrenme modelleri ve çocuklara sunulan öğrenme materyalleri ile de ilişkilidir. Anlamlı öğrenme, bağımsız öğrenmeye yönelik aktif öğrenme yöntemleri aracılığıyla öğrenme sistemini yönetmeye yönelik bir yaklaşımdır. Bağımsız öğrenme anlamlı öğrenmenin nihai hedefidir. Dolayısıyla çocukların bağımsız öğrenme becerilerinin desteklenmesinde çocukların öğrenmede kendilerini nasıl anlamlı hissedeceklerini anlamlı derecede etkiler (Miswar, 2017).

Kavramı anlamak, anlamlı öğrenme kuramı içerisinde önemli bir adımdır. Çünkü kavramı anlamak, bağlamı anlamayı da kolaylaştırır. Kavramı anlamak, çocukların yalnızca bu kavram üzerinde çalışabilmelerini değil aynı konuyu özgün bir şekilde sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade etmeleri ve yorumlayabilmeleri için önemlidir. Ausubel tarafından başlatılan

Anlamlı Öğrenme Kuramı, kişinin bilişsel yapısında yeni bilgileri ilgili kavramlarla ilişkilendirme sürecidir (Reflianto vd., 2019). Ausubel, öğrenmenin gerçekleşmesi için çocukların nasıl öğrendiklerini bilmenin önemli olduğunu savunur.

Psikolojik açıdan bakıldığında, anlam, bilişsel yapıyla birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan bir üründür (Ausubel ve Robinson, 1969). Anlam, bireyin yaşam deneyimleri doğrultusunda düşünce, duygu ve eylem birleşimini temsil eder. Ausubel, bireylerin farklı ortamlarda farklı bilgiler edindiğine değinerek, aynı nesne ya da duruma farklı anlamlar yüklenmesi sonucu öğrenmenin gerçekleşeceğini savunur. Bir kavram ezbere öğretildiğinde geçici bir bilgi olur. Bunun aksine çocukların var olan bilgileri incelenip, öğrenme planlarının buna yönelik hazırlanması öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Bu kalıcı hale gelmede çocuk, öğretmen ve materyaller arasında etkileşimin büyük önemi vardır. Ancak Ausubel, çocukların nasıl öğrendiğine odaklanır ve kendi zihnindeki yapılandırma süreçlerini sorgular. Zihindeki yapılandırma süreci anlamlı hale geldiğinde uzun süreli bellekle birleşir ve öğrenme gerçekleşir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi çocukların okul olgunluğu kazanımında önemli yere sahiptir ve uzun yıllar bilginin kalıcılığını sağlar.

Nörofizyolojik Kuram; 20. Yüzyılın başlarında Donald Hebb'in çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Kuram, öğrenme süreçleri nörolojik işlevler ve beynin yapısı ile ilişkililidir. Bu kuram, beynin sinirsel aktiviteleri ve zihinsel süreçleri ile ilgilenir. Aynı zamanda nöroloji ve psikoloji alanıyla ilişkilidir. Nörofizyolojik öğrenme sinaptik süreçler arasındaki bağlantıların güçlendirilmesi yoluyla oluşur. Beynin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği ve bu süreçte öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgilenen kuram, öğrenme-öğretme süreçlerinde değişikliğe gidilmesini de ortaya çıkarmaktadır. İnsan zekasının ve güdülenmesi bu kuramda önemlidir. Nörofizyolojik kuramda, erken çocukluk eğitiminde zengin uyarıcı bir çevreyle çocuğu bütünleştirmek ve olaylar arasında bağlantılar kurmak öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar.

Duygu düzenleme yalnızca bir duygusal süreç değildir ve temel nörofizyolojik, bilişsel ve davranışsal süreçleri kapsar (Calkins, 2008; Fox ve Calkins, 2003). Duygu düzenlemede ve duygusal süreçlerde dikkat kapasitesinin rolü vardır. Yaşamın ilk yıllardan itibaren dikkat süreçlerini önemli ölçüde etkileyen nöral süreçlerde, dikkatin olgunlaşmasını etkiler (Colombo, Harlan ve Mitchell, 1999; Posner ve Fan, 2008). Bu süreç aynı zamanda dikkatin gelişmesiyle beraber duygusal olgunluğu kazanmanın ve bu süreci yönetmek için gerekli olan temel stratejilerin de temellerinin atıldığı bir süreçtir (Grolnick, McMenemy ve Kurowski, 2006). Bu nedenle, çocukların dikkat gelişiminin temelinde yatan nedenleri anlamak ve dikkat gelişimini etkin bir şekilde sürdürmeleri için temeldeki nöral mekanizmaları anlamak önemlidir (Colombo ve Cheatham, 2006; Posner ve Fan, 2008). Birçok araştırmada dikkati aktif ve etkin

kullanabilmeye sinir ağlarının gelişiminin önemli olduğu vurgulanmıştır (Posner ve Fan, 2008). Bu nedenle beyin bölgelerinde sinir ağlarından gelen bilgilere odaklanma, bilgileri kontrol etme ve işlemeye hazır hale getirmede hem bilişsel süreçler hem de duygusal süreçler etkilidir (Beauregard, Levesque ve Paquette, 2004; Posner, 2011; Posner, Rothbart, Sheese ve Tang, 2007; Rubia vd., 2008).

Bebeklik döneminde gelişmeye başlayan sinir ağlarını anlamak, çocukluk yıllarında karmaşık stratejilere odaklanmak ve bu stratejileri kullanmak için gerekli olan sinir ağlarının oluşmasına bağlı olduğu düşünülür (Fox ve Calkins, 2003; Silk, Shaw, Skuban, Oland ve Kovacs, 2006). Sinir ağlarının gelişimindeki gecikmeler erken dikkat süreçlerinin gelişimini de olumsuz etkiler (Calkins ve Keane, 2004; Sheese, Rothbart, Posner, White ve Fraundorf, 2008). Çocukların gelişim süreçlerindeki sonuçlar temel nörofizyolojik süreçlere bağlıdır (Thompson, Lewis ve Calkins, 2008). Beyin gelişimindeki nöral süreçlerin tamamlanmasında erken yıllarda yapılan dikkat çalışmaları nöral sistemlerin doğru çalışması yönünden etkilidir (Posner, 2011).

Akış Kuramını; 20. yüzyılın son çeyreğinde Macar psikolog Mihaly Chikszentmihalyi'nin çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Kuram, Chikszentmihalyi'nin "Sıkıntı ve Kaygının Ötesinde (Beyond Boredom Anxiety)" adlı kitapta ortaya konulmuş olsa da daha öncesinde psikoloji alanında yazdığı doktora tezinde ressamların işlerini yaparken hissettiklerini araştırmasıyla kuramın temellerini atmıştır. Bireylerin çalışmalarını yaparken duydukları hazzın işlerine yansıma durumlarını akış kuramında önemi gördüğünü ifade etmiştir. Akış kuramında bireylerin yaşlarından bağımsız olarak ürettikleri etkinliklere yönelik duygu yoğunluklarının performansı etkilediği bilinir (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh ve Nakamura, 2005). Bu performansın etkilenmesi yaptıkları işten bağımsızdır. Buradan yola çıkarak akış teorisi ortaya çıkmıştır. Csikszentmihalyi "*Akış içinde bulunulan eylem yalnızca zorluk veya fırsatlar bütünü sunmaz, aynı zamanda aşamalı zorlukların ve becerilerin gelişmesiyle devam eden ve derinleşen keyif barındıran bir sistem sunar*" diyerek görüşünü açıklamıştır (Csikszentmihalyi, 2015). Akış, kişinin bir deneyime tüm benliğiyle dahil olması olarak tanımlanır (Chikszentmihalyi, 1997). Aynı zamanda kişinin bir aktiviteyle mutlak olarak meşgul olması, duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak aktivitede aktif olması olarak tanımlanır. Aynı zamanda bu aktif olma durumunda eğlence, keyif ve mutluluk hissinin ötesinde bireysel bir deneyimdir (Clarke ve Haworth, 1994). İçgüdüsel olarak keyifli olmak ve bilinçli olarak aktif olma, motivasyonun yüksek olarak çalışma durumudur (Asakawa, 2004). Akışın son yıllardaki tanımlarına bakıldığında ise bir faaliyeti, etkinliği gerçekleştiren bireyin yoğun bir şekilde dikkatini vererek odaklanması, dışsal bir ödül için değil içsel olarak yapmak ve şimdiki ana yoğunlaşıp aktif katılım halidir (Little, 2019; Rheinberg ve Engeser, 2018; Tandon, 2017).

Okul olgunluğuna ilişkin kuramlar dikkate alındığında, okul olgunluğunda öne çıkan sözcükler Şekil 5'te gösterilmiştir.



22

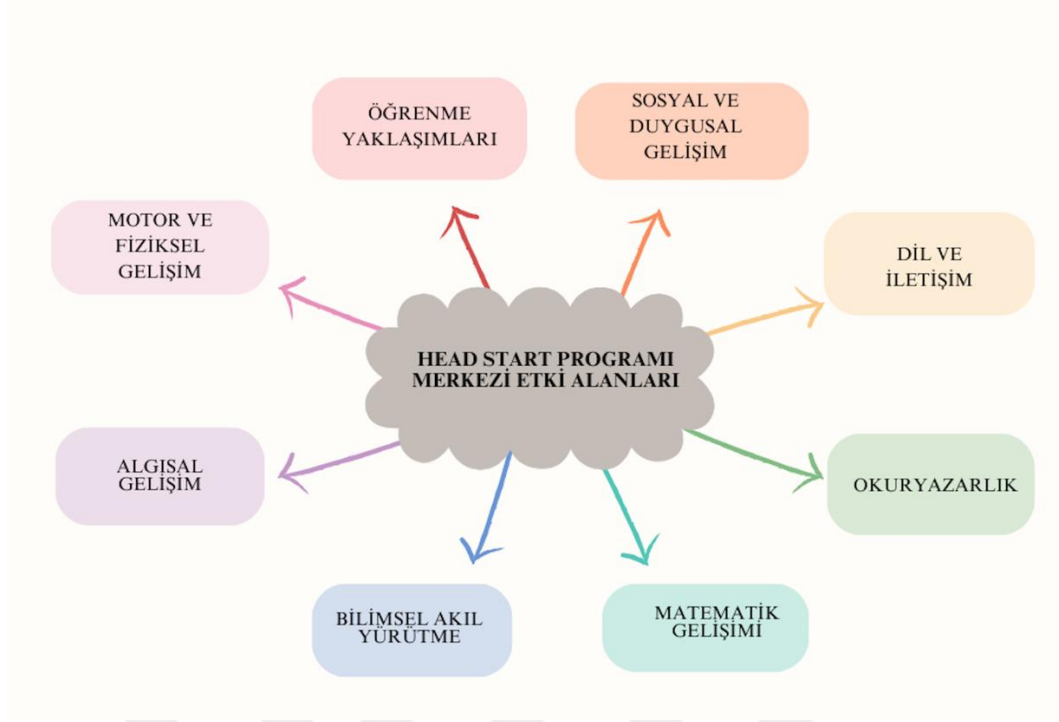
2.3. Erken Çocuklukta Okul Olgunluğu Eğitim Yaklaşımları

Erken çocukluk alanında dünyanın farklı ülkelerinde gelişimsel ihtiyaçlardan ortaya çıkan eğitim programları ve yaklaşımlarda çocukların okul olgunluğunu desteklemek amaçlanmıştır. Bu başlık altında Head Start ve High Scope yaklaşımları ele alınmıştır.

Head Start Yaklaşımı; 20. Yüzyılın ortalarında Amerikalı politikacıların çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Okula hazırlık için Head Start Yaklaşımı, düşük gelirli ailelere sahip çocukların okula hazırlıklarını destekler. Programın sonunda çocukların okula hazır olduğu, ailelerin öğrenimini desteklemeye hazır olduğu ve okulların çocuklar için hazır olduğu kabul edilir (Bierman vd., 2008). Head start yaklaşımına göre;

- Fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişim okula hazır olmanın temel bileşenleridir.
- Head start programları okula hazır olmayı, okulda başarı ve daha sonra öğrenme için gerekli beceri, davranış ve bilgiye sahip çocuklar olarak görür.
- Programlar, çocukların yaşlarına ve gelişimsel göstergelerine uygun olarak hedefler belirlemelidir.
- Okula hazırlık hedeflerine doğru ilerlemenin uygulanması ve ölçülmesi, programların çocuklar için bireyselleştirilmesine yardımcı olur.
- Programlar, çocukların anaokuluna hazır olmak için gerekenleri bilmeyi ve yapabilmeyi sağlamalıdır.
- Okula hazırlık hedeflerini belirlemede çocukların aileleri, öğretmenleri ve yaşadıkları çevre temel alınmalıdır.
- Head start okulları çocukları okula hazırlar ve aile katılımı hizmetlerinin temelini atar (Office of Head Start, 2016).

Head Start yaklaşımının okula hazırlık alanlarına bakıldığında; öğrenme yaklaşımları çocukların nasıl öğrendiğine odaklanır. Bu alan merak, öğrenme motivasyonu ve yaratıcılığı içerir. Çocuklar okula hazır olmak için zaman alan öğrenme deneyimlerini kazanırlar. Çocukların öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri, tüm gelişim alanlarını etkiler ve okul başarısına hem doğrudan hem de dolaylı olarak katkı sağlar. Head Start Çocuk Çıktıları Çerçevesi, dil, okuryazarlık, matematik, bilim, bilişsel, sosyal, duygusal, yaratıcı sanat ve fiziksel gelişim dahil olmak üzere okula hazır olmada birden çok bileşen olduğunu vurgular (Office of Head Start, 2016). Çocukların okula hazır olmak için Head Start yaklaşımının anahtar kavramları Şekil 6'da verilmiştir:



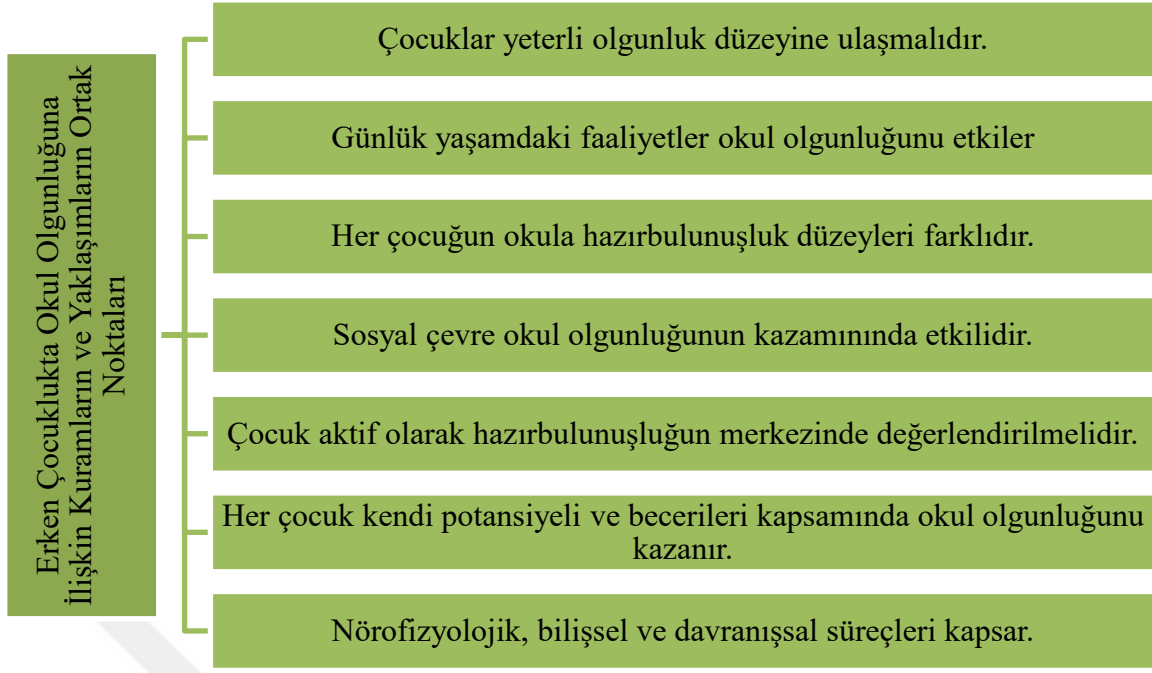
Şekil 6. Okul olgunluğu alanları

Şekil 6’da verilen alanlarda duygusal ve davranışsal öz düzenleme, bilişsel öz düzenleme, girişim ve merak, yaratıcılık sosyal duygusal gelişim başlığında ele alınır. Sosyal ve duygusal gelişim, çocukların hem yetişkinlerle hem de diğer akranları ile nitelikli ilişkiler kurma ve kurdukları bu ilişkileri sürdürme yeteneğini ifade eder. Sosyal ve duygusal gelişimde; yetişkinlerle ilişkiler, akranlarla ilişkiler, duygusal işlevsellik ile kimlik ve aidiyet duygusu ele alınır. Dil ve okuryazarlık; hem okuma hem de yazmanın temelini atan bilgi ve becerileri ifade eder. Dil ve okuryazarlık alanının dil ve iletişim alt alanında; anlamak, iletişim kurmak ve konuşmak ile kelime hazinesi; okuryazarlıkta ise fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, anlama ve metin yapısı ile yazmak ele alınır. Biliş; bilişsel gelişimi ifade eder ve çocukların dünyayı anlamalarına ve organize etmelerini sağlayan akıl yürütme, düşünme becerileri, zihin işlemleri ve problem çözme becerilerini içerir. Biliş kavramında matematik gelişimi alt alanında sayma ve kardinallik, işlemler ve cebirsel düşünme, ölçüm, geometri ve mekânsal duygu; bilimsel akıl yürütmede ise bilimsel sorgulama ile akıl yürütme ve problem çözme ele alınır. Algısal, motor ve fiziksel gelişim; çocukların kendi bedenlerinin farkında olarak çevrelerini ve dış dünyayı keşfetmelerine yardımcı olan fiziksel refah ile ilgilidir (Office of Head Start, 2016). Algısal, motor ve fiziksel gelişimde; kaba motor, ince motor ile sağlık ve beslenme yer alır.

High Scope Yaklaşımı; 20. yüzyılın ortalarında Amerikalı eğitimci David Weikart’ın çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Kuram, çocukların etkin öğrenmelerini temel alır. Yaklaşımın

oluşturulmasın Piaget'nin kuramı temel alınmıştır. High Scope yaklaşımında çocukların sorumluluk almayı öğrenmeleri, öz disiplini geliştirmeleri, kendilerini rahat ifade edebilmeleri önemlidir. Bunun sonucunda dili yetkin bir şekilde kullanırlar (Kurdek ve Sinclair, 2001). Çocuklar okul olgunluğu kazanmalarında ihtiyaç duydukları becerilere yönelik olarak desteklenirler. Çocukların olgunluk düzeyindeki artışa bağlı olarak öğrenme olanakları yaratılır. Yaklaşımın temelinde okul olgunluğunu kazanarak ilkokula başlayan çocukların akademik ve davranışsal gelişminin daha iyi olduğu vurgulanır (Pianta ve Kraft-Sayre, 2003; Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000).

Özetle; günümüzde okul olgunluğu farklı eğitim programlarının hedefleri arasında yer almaktadır. Okul olgunluğu ile ilişkili olan hazırbulunuşlukla ilgili mevcut kuramlar ve yaklaşımlar bütünleştikçe, süreç daha geniş bir kapsamda ele alınmaktadır. Eski kuramlarla beraber çağdaş kuramlar birlikte ele alındığında, okul olgunluğunu etkileşimci ya da çift yönlü perspektiften ele alınır. Olgunlaşmacı, yapılandırıcı, anlamlı öğrenme, zihin ve akış kuramının unsurları ile Head Start ve High Scope yaklaşımları bütünleşince, okul olgunluğunda sosyal ve kültürel bağlamın önemi kabul edilmektedir. Kuramların ve yaklaşımların tümünde çocuğun aktif olması, hazır olması, yeterli olgunluk düzeyine ulaşması ve sosyal çevresindeki olaylar önemlidir. Çocuk hazırbulunuşluğun merkezindedir. Okul olgunluğu kapsamında çocukların genetik yapıları, kendi potansiyelleri, becerileri ve yetenekleri kendi sosyal çevreleri bağlamında edindikleri deneyimlerle elde edilmiş karmaşık bir yapıdan oluşur. Bu sayede çocuklar, okul olgunluğunun alt alanlarında bütünsel olarak gelişir ve okul olgunluğunu daha nitelikli olarak kazanabilirler. Kuramlar ve yaklaşımlarda okul olgunluğuna yönelik ortak noktalardan bazıları şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Erken çocuklukta okul olgunluğuna ilişkin kuramların ve eğitim yaklaşımlarının ortak noktaları

Şekil 7 incelendiğinde, erken çocuklukta okul olgunluğuna ilişkin kuramlar ve eğitim yaklaşımlarının çocukların olgunluk belirli olgunluk düzeyine ulaşmaları, günlük yaşamla ilişkilendirilen temel kavramlar, hazırbulunuşluk düzeylerinin, sosyal çevrenin, bireysel potansiyellere vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca nörofizyolojik, bilişsel ve davranışsal süreçlerin kuramlar ve eğitim yaklaşımlarında ön plana çıktığı görülmüştür.

2.4. Erken Çocuklukta Okul Olgunluğu Alanları

Geçmiş yıllarda, okul olgunluğu için gerekli olan becerilerin akademik ve aritmetik beceriler olduğu vurgulanırken (Fleer, 2021; Taylor ve Boer, 2019); doğrudan öğretimi temel alan akademik ve aritmetik becerilerin temel alındığı gelişimsel uygulamaların okul olgunluğunu değerlendirmede tek başına yeterli olup olmadığı tartışılmaya başlanmıştır (NAEYC, 2017; Zosh vd., 2017). Buna ek olarak Durkin, Lipsey, Farran ve Wiesen, (2022) yaptığı çalışmada uzun süreli akademik başarının sağlanmasında desteklenmesi gereken tek becerinin akademik beceri olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Pistorova ve Stutsky (2018) ise düşünme ve ilişkilendirme gibi yaşam becerilerinin okul olgunluğu kazanımında önemli olduğunu vurgulamıştır.

Okula hazırlık becerilerinin temelleri bilişsel beceriler, sosyal beceriler, dikkat ve odaklanma ile öz düzenleme becerilerinin düzenlenmesi ile oluşur (Claessens vd., 2009; Jones, Innerd, Giles ve Azevedo, 2015; La Paro ve Pianta, 2000). Yapılan çalışmalarda çocukların bilişsel,

dil, fiziksel sosyal ve duygusal gelişimlerinin okul olgunluğunu etkilediği bilinir (Ganey, 2010; La Paro ve Pianta, 2000; Strickland ve Riley-Ayers, 2007). Genel olarak bakıldığında duyuşsal becerilerin bilişsel becerilerle ilişkili olduğu ve okula uyumu etkileyerek daha sonraki yıllarda akademik başarıyı arttırdığı (Collie, Martin, Roberts ve Nassar, 2018; Guhn, Gadermann, alması, Schonert-Reichl ve Hertzman, 2016); fiziksel sağlık, motor gelişim, sosyal yeterlilik (Fantuzzo, McWayne, Perry ve Childs, 2004); duygusal gelişim (Ursache, Blair ve Raver, 2012) ayrı ayrı okul olgunluğunu etkileyeceği gibi hepsi bir arada gelişim gösterdiğinde okul olgunluğu düzeyini arttırarak akademik başarıyı da etkiler (McClelland, Tominey, Schmitt ve Duncan, 2017). Akademik becerilerin yanı sıra sosyal duygusal gelişimleri, dil ve iletişim becerilerinin nitelikli bir şekilde günlük yaşamda sürdürülüyor olması okul olgunluğu kavramı ile karşımıza çıkar (Ziv, 2013). Bu nedenle bu başlık altında okul olgunluğunun akademik beceriler, matematik becerileri, duyuşsal beceriler, günlük yaşam becerileri, teknolojiye uyum sağlama ile fiziksel sağlık ve iyilik olmak üzere altı başlıkta incelenecektir. Çocukların erken yıllarda okul olgunluğu alanlarında başarı sağlamaları, onların okul olgunluğu kazanımında güçlü öngörücü olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura ve Zimbardo, 2000; Cerda, Im ve Hughes, White, Foley ve Devine, 2014; Claessens, Duncan ve Engel, 2009; Duncan vd., 2007; Duncan ve Magnuson, 2011; Farkas ve Hibbel, 2007; Hair vd., 2006; Janus ve Duku, 2007; Li-Grining vd., 2010; Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009; McClelland, Acock ve Morrison, 2006; Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman ve Zumbo, 2014; Sabol ve Pianta, 2012).

2.4.1. Akademik Beceriler

Erken çocukluk döneminde okumaya yazmaya hazırlık becerileri erken akademik becerileri arasındadır (Uyanık ve Kandır, 2010). Okuma yazmaya hazırlık becerilerine bakıldığında; alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, aynı sesle başlayan farklı iki ya da daha çok sözcüğü tanıma, aynı sesle biten farklı iki ya da daha çok sözcüğü tanıma, bir ses verildiğinde o sesle başlayan sözcükleri tanıma gibi becerileri kapsar (Morrow ve Gambrell, 2004). Akademik becerileri etkileyen öğrenme hızı, sosyoekonomik düzey, bireysel farklılıklar gibi birçok faktör bulunmaktadır (Blair ve Rayer, 2015; Bull, Espy ve Wiebe, 2008; Rayer vd., 2013). Çocukların erken dönemlerden itibaren akademik becerilerinin desteklenmesinin okula uyum becerilerini iyileştirdiğine yönelik çalışmalar mevcuttur (Suntheimer ve Wolf, 2020). Çocukların erken akademik becerilerinin okula başlamadan önce değerlendirilmesinin onların sözcük bilgisi, matematik bilgisi becerilerinin ortaya konulmasında ve buna yönelik eğitim

içeriğinin oluşturulması noktasında önemlidir. Çocukların öğrenme hızı ve bireysel farklılıklarına göre hazırlanan programlarda akranlarının gerilerinde kalabilirler ve bu süreç onları duygusal olarak da etkileyerek ilerleyen süreçlerdeki akademik becerilerini etkiler (Kegel ve Bus, 2013).

Doğumdan önce başlayan dinleme becerisi, doğumdan sonra konuşma becerisiyle bütünleşmesi sonucunda okuma yazma becerilerinin temelleri atılır (Jackman, 2005; Strickland ve Riley-Ayers, 2007). Okuma yazmaya hazırlık becerileri kapsamında değerlendirilen söz dizimi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi gibi becerilerin hem doğrudan hem de dolaylı olarak çocukların akademik becerileri kazanmalarını sağlar (Albrecht ve Miller, 2004; Poe, Burchinal ve Roberts, 2004). Akademik beceriler, çocukların algılarını geliştirmek, dikkatlerini toplamak, akıl yürütme becerilerini desteklemek, el göz koordinasyonu, ilişki kurma becerisi gibi temel becerileri edinmelerini kolaylaştırmaktadır (Albrecht ve Miller, 2004).

Çocukların akademik becerilerini desteklemede bu becerilere yönelik etkinlikler planlamak onları okula hazırlar. Akademik becerilerden olan okuma yazma becerisi, alfabe öncesi beceriler, alfabeyi ayırt etme bilgisi, alfabenin yazılı harflerini, seslerini ve seslerin adlarını, harflerin birbirinden farklı seslendirmeleri ve yazılışı olduğunu ve harfleri tanıma farkındalıklarını içerir (Davis, 2004). Alfabedeki harflerin seslerini bilme ve ayırt edebilme, okuma yazmaya hazırlığın temel becerisidir (Christie, 2010) ve bu beceri çocukların akademik becerilerde başarı göstermelerini destekler. Çocukların erken yıllardan itibaren harf ses ilişkisini düşünmeleri ve anlamaları, onları okuma yazma konusunda motive eder. Akademik yetkinlik, eğitim sistemleri için merkezi bir odak noktası olsa da çocukların duygusal refahının sağlanması da eğitim sistemlerinin merkezi haline gelmektedir (OECD, 2015). Yapılan araştırmalarda dil sorunları yaşayan çocukların okula uyum becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği belirtilir (Chow ve Wehby, 2018). Bu nedenle çocukta akademik yetkinliğin oluşması için öğrenme refahını da gözetmek gerekir.

Okuryazarlık öncesi beceriler, okuma ve yazmanın resmi olarak edinilmesinden önce gelişen becerileri ve bilgileri içerir (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant ve Colton, 2001). Mason ve Stewart (1990)'a göre dört bileşene ayrılan okuryazarlık öncesi beceriler şekil 8'de gösterilmiştir:



Şekil 8. Okuryazarlık öncesi becerilerin bileşenleri

Şekil 8 incelendiğinde; okuryazarlık kavramı ve işlevinin desteklenmesinde çocukların çevrelerinde basılı olan kelime bilgisi; yazma ve besteleme kavramının desteklenmesinde kelime yazımı, harfler ve kelimeler hakkında bilgi; ortografik (harf tanımlayabilme) becerisinin desteklenmesinde harf bilgisi; kelimeleri tanıma becerileri, fonolojik farkındalık ve sözcük anlama becerisinin desteklenmesinde sözcük bilgisi, yeniden hikaye üretme önemlidir (Mason ve Stewart, 1990). Bu bileşenlerin desteklenmesi çocukların akademik becerilerinin gelişimi için önemlidir. Sénéshal vd., (2001), yaptığı araştırmada bu dört bileşen ile okul olgunluğu kazanımında ve akademik becerilerin kazanımında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda çocukların ilkokuldan başlayarak ilerleyen akademik başarılarında bu dört bileşende erken yıllardan itibaren başarılı olmalarının sonucu olduğuna ulaşılmıştır. Fonolojik farkındalık ve harf bilgisi becerilerinin erken çocukluk yıllarda kazanılmasının ilkokulda yazım ve anlamada çocukların %54 oranında daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Aram, 2005; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Çocuklar erken yıllardan itibaren çevrelerinde okuryazarlık becerilerini destekleyen birçok etkene maruz kalmaktadır (Frijters, Barron ve Brunello, 2000). Dolayısıyla bu etkenlerin doğru şekilde ve nitelikli şekilde yönlendirilmeleri çocukların ilerleyen yaşamlarında onların dil becerileri etkileyecektir.

2.4.2 Matematik Becerileri

Akademik becerilerin bir diğeri alanı ise matematik becerileridir. Erken dönem matematik becerilerine bakıldığında, matematikle ilgili olan kavramları eşleştirme, sayılar, şekiller, ölçme, parça-bütün ilişkisi kurma, model alma gibi beceriler yer alır (Griffin, 2004; Kandır ve Orçan, 2010). Erken çocukluk dönemindeki matematik kavramlarına bakıldığında sınıflandırma, sıralama, birebir eşleme, karşılaştırma, örüntü, sayılar, veri toplama, grafikler, olasılık, toplama, çıkarma, çarpma, bölme, geometri, semboller gibi kavramları içermektedir (NCTM, 2000). Çocukların erken yıllardan itibaren sayı kavramını edinmeleri, sayma deneyimleri ile yakından ilişkilidir. Sayı ve işlem standartlarında ise nesneleri sayabilme, birebir eşleme, aynı sayıdaki nesneleri eşleştirme, nesneleri gruplandırma (sayılarına göre), sayı sembolünü tanıma, tanımlama, sayı sembolünü ayırt etme, kendisine verilen nesneyi sayısının sembolü ile eşleştirme, sayı sembollerini gruplandırma, sayı sembollerini sıralama, sayılarına göre gruplanan nesneleri sıralayabilme, sıralanan rakamlara uygun nesne ile eşleştirme becerileri yer alır (Cockburn ve Haylock, 2014; Erdoğan ve Baran, 2003). Uzay kavramı ise nesnelerin mekanda birbirlerine olan konumları ile ilgilidir. Burada, orada, yakın, uzak, altında, üstünde, yanında, yakınında gibi terimler nesnelerin birbirleri ile olan konumlarını anlamaları için önemli sözcüklerdir. Geometri ise, şekilleri tanıma ve isimlerini bilme, şekillerin özelliklerini keşfetme, şekilleri kaydırma, çevirme, döndürme, simetri, koordinat kullanarak harita okumak, alan, hacim, ölçüm alt alanlarını içerir (Clements, 1999; Sperry Smith, 2016). Ölçme kavramı ise, nesneleri büyüklük-küçüklük, uzunluk-kısalık, çokluk-azlık, ağırlık-hafiflik gibi konularda karşılaştırarak ifade etmedir. Sayı sembollerinin kazanımı ölçme becerilerinin ölçülebilen ve ölçülemeyen birimlerini ifade etmek için gereklidir (Kandır ve Orçan, 2010). Tüm bu kavramların çocuklara basitten karmaşığa doğru verilmesi önemlidir (Akman, 2002).

Matematik becerilerinin erken dönemlerde kazanılması çocukların ilerleyen yıllarda okul başarısını etkiler (Aktaş Arnas, 2013; Clements & Sarama, 2014; Lumairridlo vd., 2021; National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2000; Niklas ve Schneider, 2014; Uyanık ve Kandır, 2010). Bununla ilişkili olarak yapılan araştırmalarda erken çocukluk döneminden itibaren edinilen erken matematik becerilerinin ilerleyen yıllardaki akademik başarının yordayıcısı olduğu ve okul başarısını etkilediğine yönelik araştırmalar mevcuttur (Duncan vd., 2007). Yapılan diğer araştırmalarda matematikle ilgili becerilerin okul döneminden daha önce başladığı ve temel karşılaştırmaları becerilerin edinildiğine yönelik sonuçlar bulunur (Butterworth, 2005; Wynn, 1990).

2.4.3. Duyuşsal Olgunluk

Duyuşsal olgunluk, duygusal ve sosyal becerilerin duygular süreçlerini içerir. Bireylerin hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını anlaması, duygularını uygun tepkilerle ifade etmelerini ve hedefledikleri sosyal durumlara ulaşmak için duygularını kontrol etme becerileri duyuşsal olgunluk olarak tanımlanır (O'Neil Woods, 2012). Duygu düzenleme süreçleri ise duygusal deneyimleri ve duygusal ifadeleri düzenlemeyi ifade eden davranışlar, beceriler ve stratejiler olarak tanımlanır (Calkins ve Hill, 2007; Ulutaş, 2013). Duygu düzenleme gelişimi, birden fazla gelişimsel alanda karşılıklı ve ilişkisel işlemlere dayansa da, dikkat becerileri ile bağlı olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Bell ve Calkins, 2012; Calkins, 2008). Yaşamın ilk yıllarında duygu düzenleme, bebeklerin duygusal tepkilerini azaltmak ve duygu düzenlemelerini dengelemek için beyindeki kontrol mekanizmalarını çalıştırmak için önemlidir (Posner ve Rothbart, 2000). Dikkat ve odaklanma duyguların erken yıllardan itibaren düzenlenmesinde kritik role sahiptir (Rothbart, Sheese, Rueda ve Posner, 2011). Bunun nedeni duygulara dikkati yöneltme ve dikkati duygusal uyarana yöneltme etkisine sahip olmasındandır (Rothbart, Ziaie ve O'Boyle, 1992).

Duyuşsal olgunluk, çocukların okul öncesi eğitime başlamaları ile okul ortamına alışmaları ve okul olgunluğunu kazanmalarında önemli bir role sahiptir (Fung vd., 2020). Duyuşsal beceriler yaşamın her yerinde mevcuttur ve çocukların okula alışmalarında yaşadıkları yeni deneyimlere uyum sağlamada kullanmalarına yardımcı olur. Çocukların duyuşsal olgunluğu kazanmaları, duygularla ilgili görevlerini yerine getirmelerinin bir göstergesidir. Aynı zamanda bu beceriler sosyal yetkinlik ile de ilişkilidir. Akranlarıyla nitelikli, bağımsız etkileşimin erken çocukluk döneminde sağlanması için duyuşsal olgunluk önemlidir. Okul öncesi dönemden başlayıp ilkokul yıllarında devam eden ve yaşamın geri kalan yıllarında zihinsel sağlık ve iyilik için de duyuşsal olgunluk merkezi bir durumdur (Denham, 2003). Bu beceriler aynı zamanda başkalarının bakış açısını anlama ve sosyal becerileri yönetme yönünden, nöropsikolojik bir terim olan yürütücü işlevlerle de ilişkilidir (Semrud-Clikeman, 2007).

Duyuşsal olgunluk, çocukların akademik ve sosyal olarak okula hazır olmalarına yardımcı olur. Duyuşsal olgunluk içerisinde, duygusal durum ve motivasyon farkındalığı, bireylerin duygularını sözel ya da sözel olmayan ipuçları ile anlamak, duygusal dili kullanabilme, empati, duygusal zorlayıcı durumlarla başa çıkmak, duygusal öz-yeterlik becerileri yer alır. Duyuşsal olgunluğu düşük olan çocukların akademik performansları da olumsuz etkilenebilir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). İlgili alanyazında duyuşsal olgunluk, akademik performans ve okul olgunluğu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Chen,

2010; Durlak vd., 2011). OECD'nin yayınladığı son raporlarda da duyuşsal olgunluk ve sosyal yetkinlik düzeyleri iyi olan çocukların okula daha iyi uyum sağladıkları ve okul olgunluğunu kazandıkları vurgulanmıştır (OECD, 2018). Çocukların okul olgunluğu kazanımı ve okula uyum becerilerinin iyileştirilmesinde, duyuşsal beceriler ve deneyimlerle beyinde meydana gelen değişimler bütüncül gelişimi destekler. Çocukların sadece duygusal becerilerinin desteklenmesi için değil sosyal, fiziksel, dil gelişimlerinin de desteklenmesi için duygusal olarak uyarılması gerekir (Goodwin, 2008). Araştırmalarda duygusal olgunlukları düşük olan çocukların akran reddine maruz kaldıkları ve bu sürecin de akademik başarıları ve okula uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilediğine yönelik çalışmalar mevcuttur (Agostin ve Bain, 1997; McClelland, Morrison ve Holmes, 2000). Sosyal beceriler bireylerin sosyal bir bağlama uygun yaşaması için gerekli olan beceriler olduğundan okula hazırbulunuşlukta akademik becerilerden daha önemli olabilir (Özdil Öztürk, 2023; Thompson ve Meyer, 2007; Ziv, 2013). Yapılan bir araştırmada okul öncesi dönemde duyuşsal olgunluğu kazanmış olan çocukların ilköğretim dördüncü sınıfa kadar sosyal, duygusal, dil becerileri ve bilişsel becerilerinde diğer çocuklara kıyasla daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmış ve bu durumun öğrenmeyi olumlu etkilediği görülmüştür (Guhn vd., 2016). Okula uyum süresinde duyuşsal becerileri yüksek olan çocukların öğrenme motivasyonu yüksek olduğundan, daha sonraki öğrenme süreçlerinde aktif öğrenme ve içselleştirici öğrenmenin de daha iyi olduğu bilinir (Romano, Babchishin, Pagani ve Kohen, 2010).

2.4.4. Günlük Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri kavramı ile ilgili alanyazında farklı birçok tanım bulunur. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), kişilerin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmek için sorumluluk alması, karşılaştıkları durum ve davranışlara uygun doğru ve nitelikli karar almaları olarak tanımlar. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, bireylerin yaşadıkları durum ve olaylarla ilgili uyum becerileri, doğru davranış geliştirmeleri bu kavramda ön plana çıkmaktadır. UNICEF ise yaşam becerilerini, bireylerin bilgileri ile becerileri arasındaki dengeyi sağlamak için geliştirdikleri davranışlar olarak tanımlamaktadır. Ek olarak üst düşünme becerileri aracılığı ile sağlıklı iletişim kurma ve sosyal becerilerin önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Yaşam becerileri tanımlanırken üzerinde durulan konu, bireylerin öğrendiklerini günlük yaşamlarında karşılaştıkları problem durumları ya da ortaya çıkan sorunlarda kullanabilme ve pratik olma durumlarıdır. Bireylerin bu durumları yaşamlarında kullanabilmeleri için erken çocukluk yıllarında bu becerileri edinmeleri onların eleştirel düşünme, bağımsız olma, empati yapma,

yaratıcı olma, problem çözme, duygularla başa çıkma gibi becerileri edinmeleri açısından önemli yer tutar. Erken çocukluk yıllarında çocukların bu becerileri edinmeleri, sınıf içi uyum olmasını sağlamakla birlikte, çocukların gelişimlerine katkı sağlamakta, problem davranışların ortaya çıkmasını da engellemektedir. Bu nedenle yaşam becerileri ile ilgili alan yazın incelendiğinde birçok farklı sınıflandırma olmasına karşın duyguların farkında olma, olumsuz duyguların da bir duygu olduğunu anlamak ve bu duygularla başa çıkma, düşünme becerileri, iletişim, öz farkındalık ve empati her yaş grubu için temel becerileri kapsar (Hodge, Danish ve Martin, 2013; WHO,1999).

Yaşam için gerekli gelişimsel becerilerin kazanılmasını sağlayan beceriler, 21. Yüzyıl becerileri kapsamında önem kazanmıştır (Buchert, 2014). Bu beceriler erken yıllardan itibaren çocukların hedeflerine ulaşmalarına ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olur. Bu nedenle günlük yaşam becerilerinin desteklenmesi, erken yıllarda başladığında yaşam memnuniyeti yüksek çocuklar yetiştirilmesini sağlar (Murthy, 2016) ve okula hazırlığı destekler (Gatumi ve Kathuri, 2018; Norman ve Jordan, 2013; Parvathy ve Pillai, 2015).

Günlük yaşam becerileri yönergeleri takip etme, işlevsel iletişim, gecikme toleransı ve arkadaşlık becerileri olarak dört alandan oluşur (Hanley, Heal, Tiger ve Ingvarsson, 2007; Luczynski, Hanley ve Rodriguez, 2014; Robison vd. 2020; Víðisdóttir ve Sveinbjörnsdóttir 2021). Yönergeleri takip etme, yardım isteme, talep etme, sabırlı olma, teşekkür etme, başkalarını övme, paylaşma, yardım teklif etme gibi davranışsal becerileri içerir (Falligant ve Pence, 2017). Aynı zamanda günlük yaşam becerileri sosyal becerilerle iç içedir (Fahmie ve Luczynski, 2018; Shek, Lin ve Ma, 2021). Dünya Sağlık Örgütü (2018) ise yaşam becerilerini problem çözme karar verme yaratıcı ve eleştirel düşünme, kişilerarası beceriler, öz farkındalık ve empati, başa çıkma ve öz yönetim becerileri olmak üzere beş gruba ayırır (Davis, 2018). Çocukların okula hazırbulunuşluğunun desteklenmesi için günlük yaşam becerilerinin desteklenmesi gerekir (Day, 2016).

2.4.5. Teknolojiye Uyum Sağlama

Teknolojiyi son yıllarda tüketici olarak değil üretici olarak kullanabilme becerisi olarak tanımlanan dijital okuryazarlık, okuma yazma becerilerinin kazanılmasında önem kazanır (O'Brien ve Scharber, 2008). Günlük yaşamlarında teknolojiyi sıklıkla kullanan bireylerin verileri yönetmek, ayırt etmek, temsil etmek, farklı fikirleri edinmek ve ifade etmek için teknolojiye ihtiyaç duymaktadır (Mishra, Koehler ve Henriksen, 2011; Paige-Smith ve Craft, 2011). Çocuklarla yapılan araştırmalarda teknolojinin öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı

sonucuna ulaşılmıştır (Nasah, DaCosta, Kinsell ve Seok, 2010; Paige-Smith ve Craft, 2011). Teknoloji çocukların günlük yaşamlarında mevcuttur ve erken yıllardan itibaren sınıflarda yapılan etkinliklerde öğretmenler teknolojiden yararlanmaktadır (Bang Luft, 2013; Wang ve Hoot 2006). Ancak bu noktada olumlu bir öğrenme ortamı yaratma ve teknolojinin öğrenme aracı olarak kullanılmasına dikkat edilmelidir. Çocuklara yönelik gelişimsel uygulamalarda teknolojiden yararlanılan kaynaklarda uygun öğrenme deneyimleri önemlidir ve bu konuda çocukların gelişimsel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının iyi bilinmesi gerekir (NAEYC, 2009).

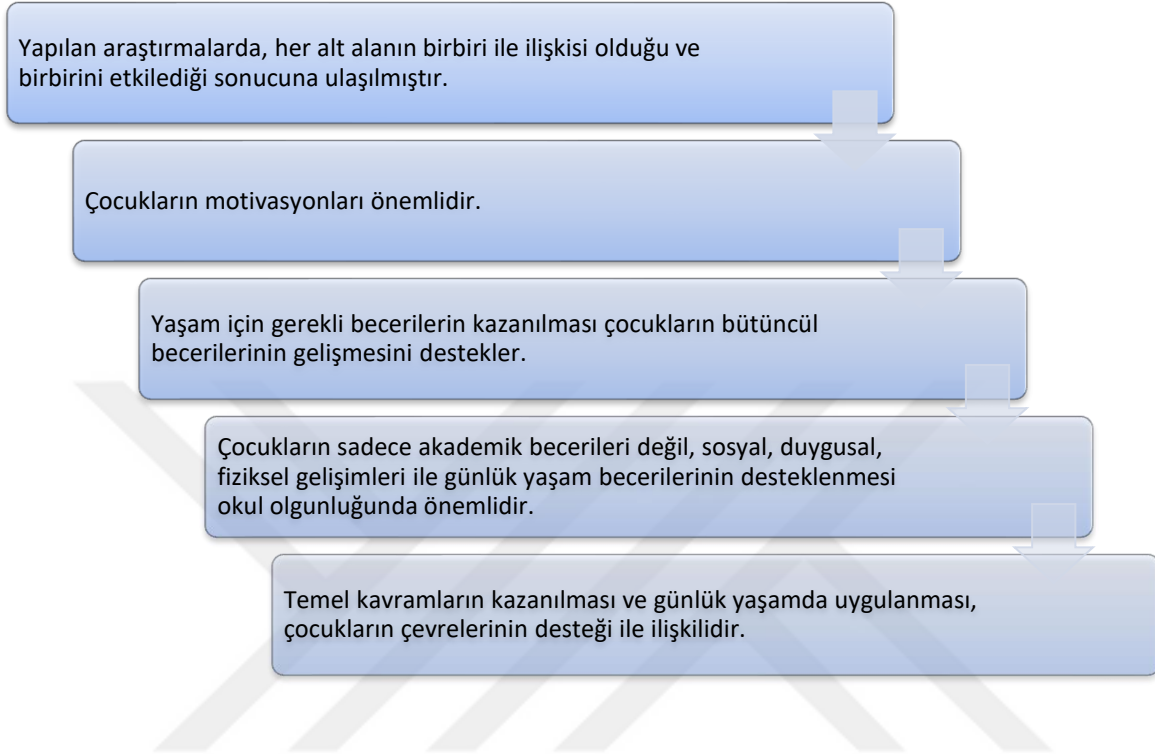
2.4.6. Fiziksel İyilik ve Sağlık

Fiziksel iyilik ve sağlık, okul olgunluğu bağlamında; okul günü için fiziksel hazırlık, fiziksel bağımsızlık ile ince ve kaba motor beceriler olarak üç alanda ele alınır (Janus ve Offord, 2007). Fiziksel iyilik ve sağlık çocukların okula aç, yorgun, hasta ya da okula ya da hava durumuna uygun olup olmayan giysiler tercih etmeleri, gün içerisinde etkinliklerdeki enerji seviyeleri, fiziksel hijyeni sağlama durumları, kaba ve ince motor becerilerini içerir (Brinkman-Stoppelenburg, Rietiens ve Van der Heide, 2014). Bu nedenle, fiziksel iyilik ve sağlıkta çocukların okula uyum becerilerini etkileyebilecek bileşenler bulunur. Çocukların okula aç, yorgun, uykusuz gelmeleri onların okul gününe hazır olmadıkları ile ilişkilendirilebilir ve bu durum okula uyum konusunda çocukların refahını etkiler (Reiss, 2013; West vd., 2020). Çocukların okula aç, uykusuz ya da yorgun geldikleri gün sayısı, fırça, boya gibi materyal farklılaşmasında el göz koordinasyonunu sağlama durumu gibi özellikler çocukların fiziksel sağlık ve iyiliğinin değerlendirilmesi için öğretmene ipuçları verir (Janus, Brinkman ve Duku, 2011). Yapılan araştırmalarda çocukların fiziksel iyiliğı ve sağlığı ile ilgili olarak ince ve kaba motor becerileri ile dil yetenekleri arasında bir ilişki olduğı, bu durumun da okula hazır olmayı etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır (Bart Hajami ve Bar-Haim, 2007; Chow ve Wehby, 2018; Lumairridlo vd., 2021). Yapılan diğerk araştırmalarda ise, daha gelişmiş motor becerilere sahip olan çocukların ilkokulda okula uyumunun daha iyi olduğı, okuma ve matematik becerilerinde daha iyi bir dereceye sahip oldukları (Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah ve Steele, 2010; Kit, Akinbami, Isfahani ve Ulrich, 2017); daha güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip oldukları (Bart vd., 2007) sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle çocukların fiziksel iyilik ve sağlık durumlarının dengede olmasının onların okul olgunluğunu etkileyeceğı açıktır (McPhilips ve Jordan-Black, 2007).

Fiziksel iyilik ve sağlık için fiziksel aktiviteler gereklidir. Fiziksel aktiviteler bilişsel gelişimi etkiler. Aynı zamanda beynin kendi kendini düzenleyen davranışlarından sorumlu kısmı olan

prefrontal korteks ile de ilişkilidir (Davis vd., 2011). Fiziksel olarak sağlıklı, iyi dinlenmiş ve iyi beslenmiş, hava durumuna uygun giyinmiş olan çocukların yeni etkinliklere daha istekli oldukları ve böylece öğrenme motivasyonlarının da yüksek olduğu bilinir (Currie, 2005).

Okul olgunluğu alt alanlarının ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir:



Şekil 9. Okul olgunluğu alt alanlarının ortak özellikleri

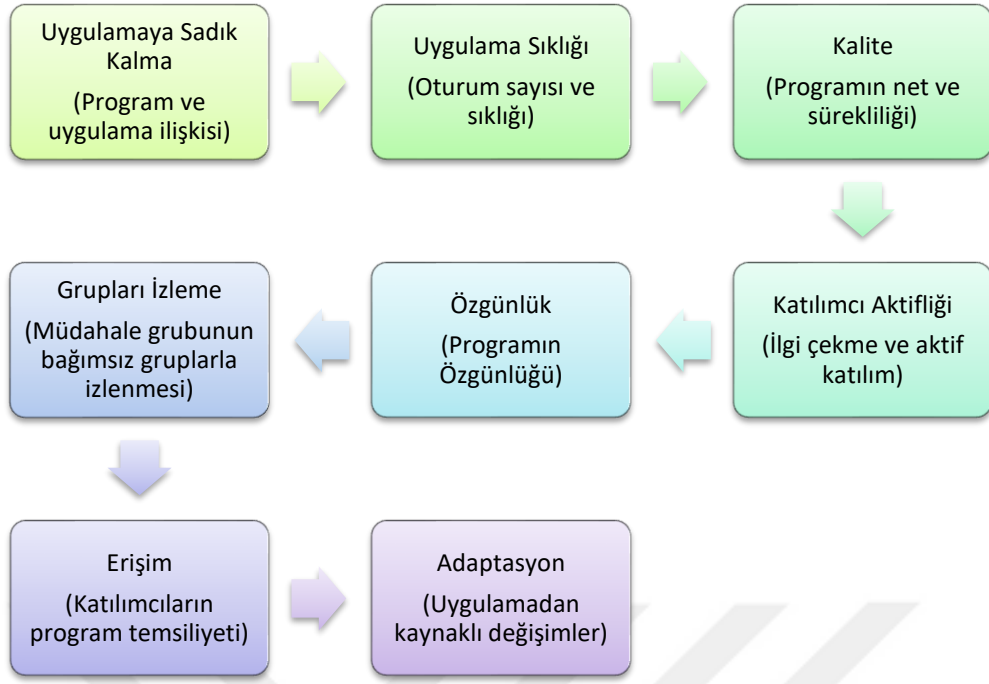
Şekil 9 incelendiğinde, okul olgunluğu alt alanlarının ortak özellikleri görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında, akademik beceriler, matematik becerileri, duyuşsal olgunluk, günlük yaşam becerileri ile fiziksel iyilik ve sağlık birlikte değerlendirildiğinde, bu alt alanların okul olgunluğunu hem ayrı ayrı hem de birlikte bütüncül gelişimi desteklediği görülür. Bu nedenle çocuğun gelişiminde alt alanların birbirlerini gelişimsel olarak desteklediği açıktır. Ayrıca çocukların okul olgunluğunun desteklenmesi için öğrenme motivasyonu önemlidir. Çocukların bu öğrenmelerinde temel kavramları günlük yaşamları ile ilişkilendirdiklerinde etkin öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.

2.5. Erken Çocukluk Döneminde Okul Temelli Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık, kişinin dikkatini yargılamadan bilinçli olarak şimdiki ana odaklanması olarak ifade edilir (Brown & Ryan, 2003). Bilinçli farkındalık, çocukların dikkatlerini düzenlemelerine, öğrenme deneyimlerine katkı sağlamakla beraber, içinde bulundukları anda

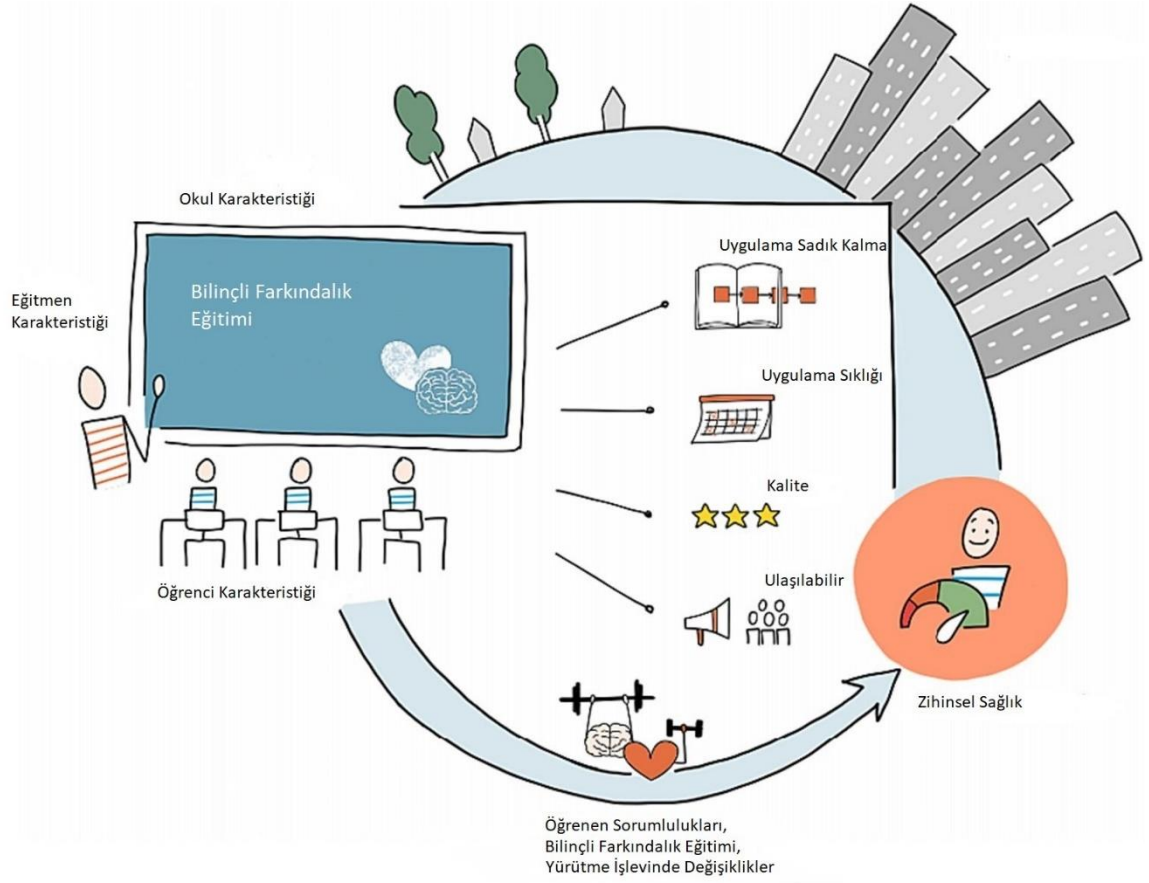
yargısız olmalarını destekler (Kabat-Zinn, 2003). Bilinçli farkındalık eğitimleri ile bireylerin dikkatlerini düzenlemeleri, sürdürmeleri, dengelemeleri, kendilerine ve başkalarına karşı duygularını tanımları, ifade etmeleri, düzenlemeleri desteklenebilir (Cullen, 2008; Schonert-Reichl, & Lawlor, 2010). Bilinçli farkındalık çocukların günlük aktivitelerine (yemek yeme, bahçe işleri, yürüme ve dinleme gibi) ve okul temelli aktivitelere (sınıf çalışması gibi) dikkat edilerek de geliştirilebilir (Albrecht, Albrecht ve Cohen 2012). Okul öncesi çocukları ile uygulanan programlar bütüncül bir şekilde ele alınmalıdır. Bu nedenle çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, davranışsal gelişimlerinin yanı sıra öğretmenleriyle olan etkileşimleri de birlikte değerlendirilmelidir. Öğrenme ve öğretme süreçlerini temel alan okul temelli farkındalık programları (School-based Mindfulness Training-SBMT) üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda artmaktadır (Black, Mikam ve Sussman, 2009; Britton vd., 2014; Dunning vd., 2019; Kander, Lawrence, Fox, Houghton ve Becerra, 2024). Yapılan araştırmalar okul temelli farkındalık programlarının çocukların davranışları, algıladıkları stres, dikkat, odaklanma, duygusal düzenleme ve akademik performansları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Sibinga vd., 2013; Zenner, Hernleben-Kurz ve Walach, 2014). Erken çocukluk eğitiminde verilen okul temelli bilinçli farkındalık eğitiminde dikkat edilmesi gereken önemli faktörlerden biri, çocukların tüm gelişim alanlarını dikkate alarak, yaş ve gelişim düzeylerine uygun hazırlanmasıdır. Yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış bilinçli farkındalık eğitim programı, okul öncesi çocukların gelişimleri ve ileriki yaşamlarında başarılı olabilmeleri için bir fırsattır.

Çocuklar için okul temelli bilinçli farkındalık müdahalelerinin uygulanmasında çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu müdahalelerin uygulanma, programın içeriği ve belirli bir ortamda nasıl temsil edildiğini ifade eder (Durlak ve DuPre, 2008). Durlak ve DuPre (2008), okul temelli bilinçli farkındalık müdahale programlarının sekiz ayrı boyutu bulunduğunu ifade etmiştir. Bu boyutlar şekil 10'da modellenmiştir:



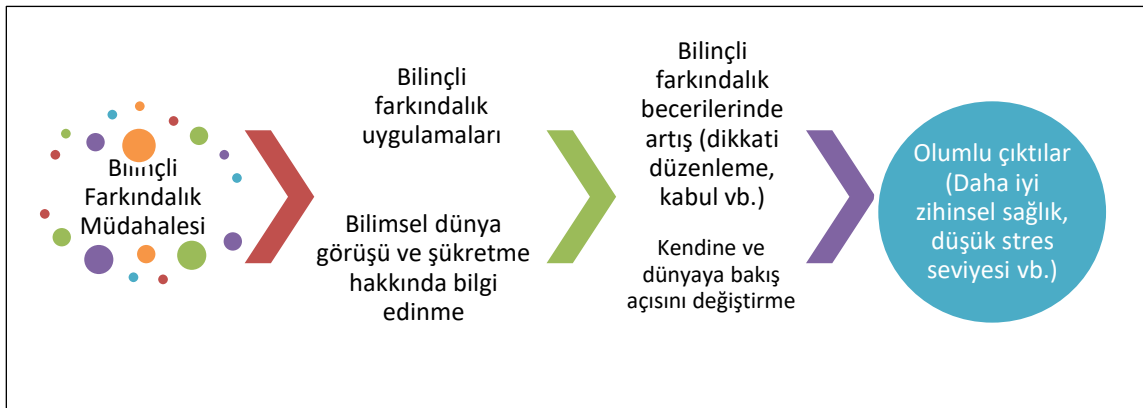
Şekil 10. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık uygulama modeli

Şekil 10 incelendiğinde, uygulamaya sadık kalma, uygulamanın oturum sayısı ve sıklığı, programın netliği ve sürekliliği, ilgi çekme ve aktif katılım, programın özgünlüğü, grupların izlenmesi, programa erişim ve adaptasyon olmak üzere toplamda 8 boyut, okul temelli bilinçli farkındalık uygulamasında önemli olarak görülür. Birçok araştırma programa sadık kalma ve uygulama oturum sayısını daha çok dikkate alırken (Roeser vd., 2023); okul temelli bilinçli farkındalık uygulamalarının okulda gerçekleştiği ve birçok faktörden etkilendiği göz önünde bulundurularak 8 boyuta da dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır. Program uygulamasının okulda gerçekleşmesi nedeniyle; program uygulayıcısının karakteri, okul iklimi ve kültürü, eğitim politikası gibi etkiler okul temelli bilinçli farkındalığın uygulamasında farklılık oluşturabilir. Bu farklılığın oluşmaması için sekiz boyuta dikkat etmek önemlidir. Bu çerçevede okul temelli farkındalık eğitimlerinin kavramsal modeli Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Okul temelli bilinçli farkındalık eğitimlerinin kavramsal modeli (Braun, S. S., Greenberg, M. T., Roeser, R. W., Taylor, L. J., Montero-Marin, J., Crane, C., ... & MYRIAD Team. (2024). Teachers' stress and training in a school-based mindfulness program: Implementation results from a cluster randomized controlled trial. *Journal of School Psychology, 104*, 101288.kaynağından alınmıştır.)

Şekil 11'de Okul temelli bilinçli farkındalık eğitimlerinin kavramsal modeline bakıldığında öğretmenin karakteristik yapısı, okulun iklimi ve karakteristiği ve öğrenenin karakteristik yapısı okulda gerçekleşen okul temelli bilinçli farkındalık uygulamalarının temelinde bulunur. Bu üç temelden yola çıkarak zihinsel sağlığa ulaşmada uygulamaya sadık kalma, uygulamanın sıklığı, kalitesi, ulaşılabilirliği, öğrenen sorumlulukları çerçevesi önemlidir. Böylece farkındalık temelli müdahalelerle beraber katılımcılarda oluşabilecek değişim şekil 12'de verilmiştir:



Şekil 12. Farkındalık müdahalelerinin olası etkiler şeması (Galla, B. (2024). How motivation restricts the scalability of universal school-based mindfulness interventions for adolescents. *Child Development Perspectives*. Kaynağından alınmıştır.)

Şekil 12 incelendiğinde; Galla (2024); bilinçli farkındalık müdahalesi sonucunda dikkat düzenleme, kabul becerileri gibi duyuşsal becerilerin ve bireylerin hem kendilerine hem de dünyaya bakış açılarının değiştiğini ifade ederek daha iyi zihinsel sağlık, düşük stres gibi olumlu çıktıları olduğunu ifade etmiştir. Bu müdahaleler okulda yürütüldüğünde gelişimi çok yönlü desteklemektedir. Okullar çocukların nasıl iletişim kuracaklarını öğrendikleri, paylaşma ve iletişim motivasyonlarını geliştirdikleri, empati becerilerini edindikleri ve etik değerleri geliştirdikleri ortamlar olmalıdır (Maratos, Hurst, Harvey ve Gilbert, 2022; Weizs vd., 2022; Yeager, Dahl ve Dweck, 2018). Alan yazında birçok çalışma okul temelli bilinçli farkındalık uygulamaları ile çocuklarda bu becerileri geliştirdikleri, şefkat ve fedakarlığı şematize ettikleri, bilişsel işlevleri ve fiziksel sağlığı iyileştirebileceklerini göstermiştir (Berger, Benatoy, Cuadros, VanNattan ve Gelkopf, 2018; Carro, Kuperman, D'adamo ve Lozada, 2022; Carro ve Lozado, 2020). Kişisel gelişim ve duygu düzenleme konusunda iyileşmeler olduğuna dair az sayıda araştırma olsa da (Bach ve Guse, 2015; Karr, Roberson, Tiura, 2019), öz şefkat konusunda bilinçli farkındalığın etkilerine yönelik daha çok çalışma mevcuttur (Bluth, Roberson ve Gaylord, 2015; Seekis, Farrell ve Zimmer-Gembeck, 2023). Bunun yanı sıra stresin akademik başarı ve okul olgunluğu üzerinde olumsuz etkileri olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Allen, Diamond-Myrsten ve Rollins, 2018; Ashra, Barnes, Stupple ve Maratos, 2021; Flett, Hewitt, Nepon, Sherry ve Smith, 2022).

Okul temelli bilinçli farkındalık müdahaleleri kapsamında en yaygın olarak kullanılan farkındalık temelli stres azaltma (MBSR-Kabat-Zinn, 1990) ve farkındalık temelli bilişsel terapidin (MBCT-Segal vd., 2002) türetilmiştir. Çocukların öğrenmeye hazır ve yaşadıkları çevre ile ilgili anlık deneyimlere odaklanma gibi durumlarda farkındalık tutumları azdır. Bu odaklanmanın geliştirilmesi için bazı farkındalık becerilerinin öğrenilmesi gerekir (Iani, Lauriola ve Cafaro, 2020). Çocukların eğitim ortamlarında farkındalık eğitimlerinin etkisini gösteren müdahale programları sınırlıdır (Schonert-Reichl ve Roiser, 2016).

Farkındalık kavramının temelinde, yargılamadan şimdiki anda olmak yer alır (Kabat-Zinn ve Hanh, 2009). Bu nedenle farkındalık alıştırmalarında, bireylerin dikkatini, nefesini, bedensel duyularını, düşünceleri ve duyguları, çevreyi gözlemlemek de dahil olmak üzere şimdiki anda yer alan deneyimlere odaklanması için farklı nesneler ve durumlar kullanılır. Farkındalık

temelli programların uygulanması genellikle karmaşık görünür ve genellikle farkındalık temelli stres azaltma, farkındalık temelli bilişsel terapi uygulamalarını içerir. Uygulanan bu müdahalelerin çocukluk döneminden başlayarak stresin azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chiesa vd., 2009; Dunning vd., 2019; Kallapiran, Koo, Kirubakaran ve Hancock, 2015).

2.6. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık ve Okul Olgunluğu İlişkisi

Dikkat becerileri çocukların, belirli durumlara ya da nesnelere ya da farklı zihinsel içeriklere odaklanmaları yoluyla gelişir. Duyguları fark etme, kontrol etme, stresi azaltma, yönetme ise çocukların bilinç akışındaki olaylara dikkat etmeleri yoluyla gerçekleşir. Son on beş yılda, bilinçli farkındalık kavramı, bu kavrama ilişkin eğitimler ve uygulamalar araştırmacılar tarafından artan bir şekilde ilgi görmüştür (Diamond ve Lee, 2011). Yetişkinlerde uygulanan dikkat becerilerini ve odaklanmalarını artırmak için yapılan bilinçli farkındalık eğitimlerinin, onların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını düzenlemelerinde başarılı olduğu bilinmektedir (Ortner, Kilner ve Zelazo, 2007; Ramel, Goldin, Carmona ve McQuaid, 2004; Segal, Williams ve Teasdale, 2002). Ayrıca yapılan araştırmalarla dikkat ve odaklanma becerisinin geliştirilmesi ile ortaya çıkan duygu, düşünce ve davranışlardaki düzenlemeler nörolojik açıdan sinir sistemlerinin özellikle prefrontal korteks gibi beynin kortikal bölgelerinin güçlendirilmesini destekler (Creswell, Way, Eisenberger ve Lieberman, 2007). Dikkat ve odaklanma becerilerinin desteklenerek, duygu düşünce ve davranışların geliştirilebilmesi için yetişkinlerde ve daha büyük yaş grubu çocuklarda yapılan bilinçli farkındalık uygulamalarının, okul öncesi çocukları için de yaş ve gelişim seviyeleri dikkate alınarak kullanılabilir olduğunu gösterebilir (Diamond ve Lee, 2011). Bilinçli farkındalık uygulamalarında çocuklar öğretmenlerinin duygularını, davranışlarını gözlemler ve onlarla etkileşime girer. Bu durumda çocukların öğrenme potansiyelleri, öğretmenlerin duygu, düşünce ve öğretim uygulamaları ile ilişkilidir (Whitehead, 2011). Öğrenme ve öğretme faaliyetleri ile ilişkili olan okul temelli bilinçli farkındalık içeren programlarla çocukların öğrenme potansiyellerinin arttığı bilinmektedir (Falligant ve Pence, 2017; Hooker ve Fodor, 2008; McCallum ve Price, 2010).

Duyguların, düşüncelerin ve davranışların kontrol edilmesi, ilkokulda ve daha sonraki yaşamda kritik bir öneme sahiptir. Duygu, düşünce ve davranışların düzenlemesi, dikkat ve odaklanma becerilerinin geliştirilmesi ilkokula başlamada gerekli olan temel becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynar (Gunning, Holloway ve Grealish, 2020; Larose, Haeck, Quellet-Morrin,

Barker ve Côté, 2021; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Bu nedenle, okul temelli bilinçli farkındalık eğitimleri okul olgunluğu için gerekli olan becerileri geliştirmeyi hedefler.

Yapılan araştırmalarda bireylerin erken yıllarda düşünceleri ve davranışları kontrol etme becerisini kazanması, ilkokulda okuma ve matematik başarıları ile ilişkili olduğu belirtilir (Blair & Razza, 2007; Ponitz vd., 2009). Duygularının ve düşüncelerinin farkında olan, düzenleyebilen çocuklar dikkat ve odaklanma seviyelerini kontrol edebildiklerinden öğrenme için daha çok fırsata sahiptir (Raver, Garner, Smith-Donald, 2007).

Sonuç olarak, okul temelli bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların bilişsel gelişim, akademik gelişim, dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişim ile iç içe olduğu; çocuklara verilecek kapsamlı ve nitelikli bilinçli farkındalık eğitiminin onların bilişsel, akademik, dil ve sosyal duygusal gelişimlerine, okuma yazma ve matematik becerilerine olumlu katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Bu sebeple bilinçli farkındalık eğitimlerinin doğasında olan dikkat, ana odaklanma, duyguları fark etme, kabul etme, uygun yollarla ifade etme etkinliklerinin yer aldığı bir bilinçli farkındalık eğitim programının, çocukların okul olgunluğunu etkileyeceği düşünülmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında alan yazında yer bulun araştırmalar yurt dışı ve yurt içi araştırmalar olarak iki temel başlıkta ele alınmıştır.

2.7.1. Yurt Dışı Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışı ilgili araştırmalar erken çocukluk döneminde bilinçli farkındalığa yönelik araştırmalar ve erken çocukluk döneminde okul olgunluğuna yönelik yapılan araştırmalar olarak iki alt başlıkta ele alınmıştır.

2.7.1.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Bilinçli Farkındalığa Yönelik Yapılan Araştırmalar

Thierry vd., (2016) yaptıkları araştırmada farkındalık temelli bir programın okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile akademik performanslarına etkisini araştırmışlardır. Okul öncesi çocuklarına normal eğitimlerine ek olarak 2 yıl boyunca farkındalık temelli program uygulamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunda, okul öncesi eğitime devam eden 47 çocuk yer almıştır. Deneysel desende yürüttükleri araştırmalarında bir

sene sonunda çocukların yürütücü işlev becerilerine, öz düzenleme becerilerine ve sözel dil bilgilerini değerlendirmişlerdir. İlk sene sonunda yürütücü işlev ve öz düzenleme becerilerinde deney grubunun lehine bir sonuç bulunurken, sözel dil becerilerinde deney ve kontrol grubu arasında bir fark bulmamışlardır. İkinci senenin sonunda ise sözel dil becerileri ve akademik beceriler yönünden deney grubunun lehine bir sonuca ulaşmışlardır.

Culotta (2021) yaptığı araştırmada, bilinçli farkındalık eğitim programının okul öncesi çocukların dürtü kontrolü, duyguları düzenleme ve problem çözme becerilerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yaptıkları ön test ile öz düzenleme becerileri düşük olan gruptan belirlemiştir. Ek olarak programın uygulandığı 9 hafta boyunca çocukları 10 dakikalık aralıklarla gözlem yapmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri Düzenlemeyle İlgili Beceriler Ölçütü (RRSM) kullanılarak kaydedilmiştir. Araştırmada deney grubu çocukların kontrol grubuna kıyasla öz düzenleme davranışında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğretmenlerin uygulamalarının çocukların öz düzenleme davranışını etkilediğini belirlemişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin günlük eğitim akışında yaptıkları etkinliklerle bilinçli farkındalık uygulamalarını bütünleştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Galvez Tan ve Alampay (2021) yaptıkları araştırmada okul temelli farkındalık programının Filipinli gençlerin depresif ve kaygı semptomları ile duygu düzenleme kapasiteleri üzerindeki etkilerinin moderatör etkilerinde yaş ve cinsiyeti araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 9-16 yaş arası 186 çocuk oluşturmuştur. 8 haftalık bir farkındalık temelli müdahale programı hazırlayarak çocuklara uygulamışlardır. Araştırmada müdahale programının deney grubu çocukların dürtü kontrolü, duygusal kabul ve duygu düzenleme stratejilerinde kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ek olarak farkındalık müdahale programında kaygıyı azaltmada ve duygusal kabulü iyileştirmede kız çocukların erkek çocuklara kıyasla daha başarılı olduklarını bulmuşlardır.

Guenther vd., (2021) yaptıkları araştırmada, ebeveyn-çocuk farkındalık temelli eğitim programının uygulanabilirliğini, kabul edilebilirliğini ve bilişsel gelişime etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 8-10 yaş arası 14 çocuk ve aileleri katılmıştır. 6 hafta boyunca çocuklara ve ailelere çevrimiçi ortamda programı uygulamışlardır. Programda yer alan etkinlikler çocuk kitapları, çalışma sayfaları, ses kayıtları ve günlük rutinlerle uygulamalardan oluşmaktadır. Deney grubuna ek olarak 8 kişilik kontrol grubu oluşturmuşlardır. Küçük çocuklarda stresin akademik başarılarına engel olabileceğini düşünerek bu çalışmayı planlamışlardır. Uyguladıkları programın stresi engellediğini, yaşam boyu başa çıkma becerilerini iyileştirdiğini, sosyal ve duygusal düzenlemeyi sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

King vd., (2021) yaptıkları araştırmada okul öncesi ve ilkokul çocuklarına öğretmenleri aracılığıyla uygulanan bilinçli farkındalık eğitim programına yönelik öğretmen görüşlerini araştırmışlardır. Çalışma grubunu seçerken dezavantajlı gruplardan, strese maruz kalan çocukları seçerek psikolojik olarak iyi oluş düzeylerini artırmayı da amaçlamıştır. Öğretmenlere 6 hafta boyunca bilinçli farkındalık eğitimi verilmiş ve haftada en az 3 kez bu programa yönelik etkinlik uygulamalarını istemişlerdir. Öğretmenlerin uyguladıkları programa yönelik görüşlerini almak amacıyla görüşme formu hazırlamışlardır. 8 öğretmenle programı 124 çocuğa uygulamıştır. Görüşmeler sonunda öğretmenlerin çocukların bu programdan sonra daha sakin ve rahat olduklarını belirttikleri, çocukların farkındalık çerçevelerini geliştirmeleri için önemli olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Lertlataluck vd., (2021) yaptıkları araştırmada, Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı hazırlayarak, çocukların öz düzenleme becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmayı Tayland'da sosyoekonomik düzeyi düşük olan ve gelişimsel olarak risk altında olan okul öncesi dönem çocukları ile yürütmüşlerdir. Araştırmada hazırladıkları programın çocukların hem yürütücü işlev becerileri hem de öz düzenleme becerileri üzerinde diğer çocuklara kıyasla olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. McCann (2021) yaptığı araştırmada 4 yaşındaki çocuklara uygulanan mindfulness temelli müfredatın çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Mindfulness müfredatını yoga etkinlikleri içerisine yerleştirerek, mindfulness temelli yoga eğitimi hazırlamıştır. Programı 31 çocuğa 12 hafta boyunca uygulamıştır. Araştırmada bilişsel esneklik, engelleme ve çalışma belleği gerektiren durumlarda bilinçli farkındalık müdahale programının olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sciutto, Veres, Marinstein, Bailey ev Cehelyk, (2021) yaptıkları araştırmada okul temelli farkındalık eğitim programının çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu K2 sınıflarından (2 anaokulu, 3 birinci sınıf, 3 ikinci sınıf) 106 çocuk oluşturmuştur. Çalışma yarı deneysel desende tasarlanmıştır. 8 haftalık 16 oturumdan oluşan etkinlikler hazırlamışlardır. Araştırmada okul temelli farkındalık eğitim programının etkilerinin en çok 3. Sınıflarda en az ana sınıfı çocuklarında olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ana sınıfında bulunan çocukların olumlu sosyal davranış geliştirmelerinde diğer yaş gruplarına kıyasla zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Braun vd., (2024) yaptıkları araştırmada, okul temelli bilinçli farkındalık uygulamalarında öğretmenlerin kurumdaki diğer paydaşlarla ilişkilerinin çocuklara uygulanan program niteliğini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 43 okul ve 206 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmada, okul müdürleri

tarafından desteklenen öğretmenlerin okul temelli müdahale uygulamalarını daha nitelikli uyguladıkları ve çocukların daha nitelikli eğitim aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

2.7.1.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Okul Olgunluğuna Yönelik Yapılan Araştırmalar

Santo (2006) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların, ebeveynlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin okul olgunluğu inançlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 105 okul öncesi çocuğu, 72 ebeveyn ve 53 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada öğretmenler ve ebeveynler çocukların duyuşsal olgunluğunun okul olgunluğu için önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Ek olarak öğretmenlerin sosyal gelişimlerinin ve fiziksel olarak iyi oluşlarının okul olgunluğunu etkilediğini bulmuşlardır. Çocuklar ise anasınıfını oyun ve belirlenen kurallara uyma olarak ifade etmişlerdir.

Umec vd., (2008) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitimi alanın çocukların okul olgunluğu düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 68-83 aylık 219 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların zihinsel becerileri ile dil yeterliklerinin okul olgunluğunun yüksek düzeyde olmasında önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ek olarak düşük sosyoekonomik düzeye sahip aileler için okul öncesi eğitime devam durumu okul olgunluğunun gelişmesinde önemli bir faktör iken yüksek sosyoekonomik düzeyde aileler için önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Nix vd., (2013) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklarının sosyal duygusal beceri ile akademik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 356 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Çocuklara sosyal-duygusal gelişimlerini geliştirecek bir eğitim programı uygulamışlardır (REDI- Araştırmaya Dayalı-Gelişimsel). Duygu anlayışı, sosyal problem çözme ve olumlu sosyal davranışı temel almışlardır. Bu becerilerin dil ve erken okuryazarlık becerisine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile sözcük bilgileri, kavram kazanımları ve erken okuryazarlık beceri arasında çift yönlü pozitif yüksek korelasyon olduğunu bulmuşlardır. Ek olarak okul öncesi dönemde kazanılan sosyal duygusal kazanımların çocukların dil ve akademik becerilerine aracılık ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Montroy vd., (2014) yaptıkları araştırmada, erken davranışsal özdenetim ile akademik beceriler arasındaki ilişkiyi sosyal beceriler ve problem çözme davranışlarının arabuluculuk etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunda okul öncesi eğitime devam eden 118 çocuk yer almıştır. Çocukların öz düzenleme, okuryazarlık ve matematik becerilerini test etmişlerdir.

Arabuluculuk için yapısal eşitlik modelini kullanmışlardır. Araştırmada sosyal davranışların ve problem çözme becerilerinin çocukların okul öncesi dönem boyunca öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine aracılık ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak matematik becerilerine aracılık etmediğini bulmuşlardır.

Davies, Magdalena, Duku ve Gaskin, (2016) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların hem bütüncül gelişimi destekleme hem de akademik açıdan bir üst eğitim kademesine hazır olma durumlarını incelemişlerdir. Okul öncesi eğitim alan 450 çocuk; araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada bilişsel, akademik, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim açısından çocukların okula hazır olma seviyelerini belirlemek amacıyla Erken Gelişim Aracı (Early Development Instrument) kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların çocukların bir üst eğitim kademesine akademik gelişim, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim ve fiziksel gelişim yönünden hazır oldukları belirlenmiştir.

Rabiner vd., (2016) yaptıkları araştırmada, erken akademik beceri ile dikkat ve sosyo-duygusal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi eğitime devam eden 386 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fast Track normatif değerlendirme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda matematik başarıları ile erken okuma arasında pozitif yönlü yüksek ilişki bulunurken, dikkat güçlüğü ve akran kabulünde zorluklar yaşayan çocukların bu başarı olanlarını düşük olarak tespit etmişlerdir. Erken akademik becerileri küçük yaşlardan itibaren desteklenen çocukların ileriki yıllarda erken okuma ve matematik başarılarının da yükseldiğini bulmuşlardır.

Justice, Jiang, Khan ve Dynia, (2017) araştırmalarında, okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Ek olarak araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin çocukları okula hazırlama konusundaki deneyimlerini incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 396 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Dil becerileri için Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF); Matematik becerileri Academic Rating Scale, erken okuryazarlık becerileri Woodcock-Johnson III Tests of Achievement (Fonolojik Farkındalık Okuryazarlığı ve Harf-Kelime Tanıma Alt Testleri) ve sosyal duygusal becerileri de Social Skills Scale kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda örneklem grubunda yer alan çocukların yaklaşık %50'sinin akademik beceriler yönünden; %71'inin ise duygusal olarak kendilerini okula hazır hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Fitzpatrik (2017) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilköğretimdeki performansları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmasını okul öncesi dönem çocukların bilişsel, akademik, entelektüel yeteneklerinin 4. Sınıftaki becerileri ile arasındaki ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığından boylamsal olarak tasarlamıştır. Fransız ve Kanadalı 670 çocuk araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların okuma yazma ve matematik becerilerinin yanı sıra motivasyon ve iletişim becerilerinin de önemli olduğunu, bu nedenle sınıf içi etkin katılımın da düzeyinin belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Veri toplama aracı olarak Wechsler Okul Öncesi ve Birincil Zeka Ölçeği- Revize edilmiş blok tasarım alt boyutunu kullanmıştır. Akademik beceriler için Sayı Bilgi Testini, sınıf içi katılım için de 7 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Çalışmada öğretmenlerle de görüşmeler yapmıştır. Sonuç olarak öğretmen yeterliklerinin de çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini etkilediğini bulmuştur. Çocukların okul öncesi dönemde okula hazırbulunuşluk düzeylerinin ileriki yaşamlarında akademik becerilerini etkilediği ve okula hazır olma ve akademik beceriler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların ilkokula başlamadan okula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenerek, sınıfların bu şekilde oluşturulması gerektiğini de öneri olarak eklemiştir.

Lonigan vd., (2017), yaptıkları araştırmada, erken çocukluk döneminde öz denetim ve yürütücü işlevlerin çocukların akademik becerileri ile ilişkisini incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) ve Dil, Okuryazarlık ve Matematik Beceriler Testini kullanmışlardır. Araştırmada fonolojik farkındalık ve matematik becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuşlardır ancak kelime bilgisi ve basılı bilgi bilgisi ile bir ilişki bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Elliot (2019) akademik beceri, yürütücü işlevler ve davranışsal beceriler açısından anaokulundan 3. Sınıfa kadar çocuklarla boylamsal bir araştırma yürütmüştür. 18 binin üzerinde çocukla yapılan kapsamlı çalışmada çocukların gelişimsel verileri ölçeklerle ve gözlemlerle toplanırken, öğretmenler ve ailelerle de görüşmeler yapmıştır. Çocukların akademik becerileri kapsamında okuma yazma becerileri Early Childhood Longitudinal Program Ölçeği yardımıyla okuryazarlık, kelime bilgisi ve anlama kapsamında doğrudan değerlendirilmiştir. Matematik becerileri ise kavramsal becerilerinin yanı sıra problem çözme becerilerini de içermektedir. Çocuğun performansına bağlı olarak zorluk derecesi değişmektedir. Yürütücü işlev becerileri için Boyutsal Değişim Kartı Sıralaması (DCCS) kullanılmıştır. Çocuklara kartlar verilerek, görevleri sıralaması istenilerek kullanılmaktadır. Çocukların Davranışsal

becerileri Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ile ölçülmüştür. Ölçekte çocukların belirlenen davranışları ne sıklıkta yaptığı belirlenmektedir. Araştırmanın sonucunda anaokulundaki puanlarla 3. Sınıftaki puanların benzerlik gösterdiği ancak gelişimsel düzeye bağlı olarak bu düzeyin arttığı belirlenmiştir.

2.7.2. Yurt İçi Araştırmalar

Bu bölümde yurt içi ilgili araştırmalar erken çocukluk döneminde bilinçli farkındalığa yönelik araştırmalar ve erken çocukluk döneminde okul olgunluğuna yönelik yapılan araştırmalar olarak iki alt başlıkta ele alınmıştır.

2.7.2.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Okul Temelli Bilinçli Farkındalığa Yönelik Yapılan Araştırmalar

Acer (2018) yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara bölgesinde görev yapan 220 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanmıştır. Çalışmada bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinin duyguyu yeniden değerlendirme boyutu arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşırken; bilinçli farkındalık ve duyguyu baskılama arasında negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çollak (2018) yaptığı araştırmada, bilinçli farkındalık programının çocukların dikkatli olma/odaklanma, öz denetimli olma, kendini sevmek ve kendini kabul, diğer bireylere karşı ilgili ve yardımsever olmalarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Bilinçli Farkındalık Programı hazırlayarak, bu programı 5-6 yaşındaki 20 çocuğa 8 hafta boyunca uygulamıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme- Sınıf Öğretmeni Değerlendirme Formu ile Öğretmen Görüşme Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan bilinçli farkındalık programının okul öncesi dönem çocukları üzerinde olumlu bir etki yarattığı bulunmuştur. Hem nicel analizler hem de öğretmen görüşlerine göre uygulanan mindfulness programı çocuklarda dikkatli olma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevmek, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Önoğlu Yıldırım (2019) yaptığı araştırmasında bilinçli farkındalık temelli yoga eğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma

grubunu 3-5 yaş arası 45 çocuk oluşturmuştur. Haftada 2 kez olmak üzere 12 hafta boyunca çocuklara yoga programı uygulanmıştır. Araştırmada, yönetici işlevler ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen öz düzenleme becerisini ölçmek amacıyla erken çocukluk bataryası veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu çocukların işleyen bellek alanında yüksek performansa sahipken, diğer tüm alanlarda bir fark çıkmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre de deney ve kontrol grubu arasında fark çıkmazken, ailelerin değerlendirmelerinde yoga grubunun lehine bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tonga (2019) yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık kavramı ve bu kavramın okul öncesi eğitimde kullanılmasına yönelik görüşlerini incelemiştir. Nitel yöntemde olgu bilim deseninde tasarladığı araştırmasının çalışma grubunu 21 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlayarak öğretmen adayları ile görüşmeler yapmıştır. Öğretmen adayları ile önce bilinçli farkındalık kavramının tanımını vermeden görüşmeler yapmış, sonrasında tanımı vererek görüşmeler yapmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kendinin farkında olma, olumsuz duyguları fark etme ve kontrol etme gibi durumların farkında oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak uzun süreye ihtiyaç duyma, anda yargısız olamama, geçmişi ya da geleceği düşünmede olumsuz görüşlere de sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Işık (2020) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının ebeveynlerine yönelik geliştirdiği Bilinçli Farkındalık Aile Eğitim Programı'nın ebeveynlerin bilinçli farkındalıkları, yetkinlik alanları ve iletişim sorunları ile çocukların davranış sorunları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş arası 38 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Deneysel desende tasarladığı araştırmada hazırladığı programı 19 anneye haftada 1 kez olmak üzere 11 hafta uygulamıştır. Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği, Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ile araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi Formu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan programın ebeveynlerin bilinçli farkındalıkları, yetkinlik alanları ve iletişim düzeyleri ile çocukların davranış sorunları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.7.2.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Okul Olgunluğuna Yönelik Yapılan Araştırmalar

Okur (2015) yaptığı araştırmada, yoksulluk ile okul olgunluğu arasındaki ilişkide ev ortamının etkisi ve anne ile ilgili depresyon ve ebeveynlik kalitesinin aracılık rolünü araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ve Mersin’de yaşayan, düşük sosyoekonomik düzeye sahip 209 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ev ortamı ile çocukların sözcük bilgileri ve matematik becerileri arasında pozitif ilişki bulunurken, annelerin çocuklarına karşı saldırgan ve olumsuz tutuma sahip olması çocukların kelime bilgisi, matematik becerisi ve ses bilgisel farkındalıkları ile negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

Küçük (2016) yaptığı araştırmada, okula başlamak üzere olan farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen iki dilli ve tek dilli çocukların okul olgunluğu düzeylerini alıcı ve ifade edici dil becerilerini ve okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 6 farklı okuldan 190 çocuk oluşturmuştur. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ile Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada çocukların okul olgunluğu davranışları ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu ve bu ilişkiyi belirleyen faktörlerin okul öncesi eğitim alma süresi ve iki dilli olma olarak bulunmuştur.

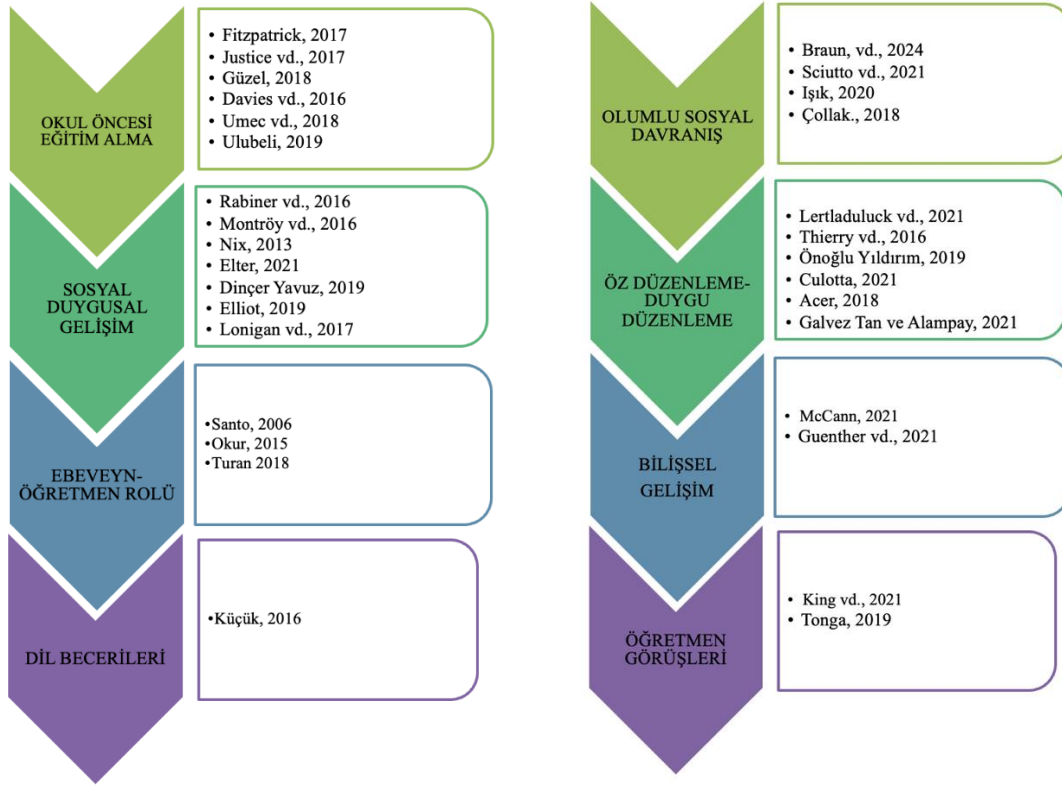
Güzel (2018) yaptığı araştırmada, okul öncesi çocuklarının okul olgunluğu düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 221 okul öncesi çocuğu, 5 okul öncesi öğretmeni ve 5 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Karma yöntemde tasarladığı çalışmada veri toplamak amacıyla Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ile araştırmacının hazırladığı görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri ve yaşları ile okul olgunlukları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bağımsız anaokuluna devam eden çocukların ilkokul bünyesinde bir anasınıfına devam eden çocuklara kıyasla okul olgunluğu davranışlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenler ise okul olgunluğu düzeyi yüksek olan çocuklardan fiziksel ve zihinsel becerilerde belirli bir düzeyde olmalarını, sorumluluk sahibi olmalarını, kurallara uymalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Turan (2018) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu ile babaların katılım düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim alan 258 çocuk, çocukların babaları ve 20 öğretmen oluşturmuştur. İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Baba Katılım Ölçeği veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada çocukların okul olgunluğu ile babaların katılım düzeyi arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği’nin bilişsel alt boyutu ile Baba Katılım

Ölçeği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ek olarak çocukların cinsiyeti ve yaşlarının okul olgunluğunda anlamlı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinçer Yavuz (2019) yaptığı araştırmada, Montessori yöntemi ve geleneksel yöntemle okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluğu, öz düzenleme becerileri ve annelerin çocuklarının okul olgunluğu ve öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 65 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ile Okul Öncesi Dönem Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği, annelere ise Annenin Çocuğun Yeteneklerine Yönelik Algısı ile Anababa-Okul Etkileşim Anketi veri toplamak amacıyla uygulanmıştır. Araştırmada okul öncesi dönemde alınan eğitim programı türünün okul olgunluğu düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, öz düzenleme becerisinin olumlu duygu alt boyutunda Montessori yöntemiyle eğitim alan çocukların diğer çocuklara kıyasla becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin çocuklarının başarılarına yönelik algılarında ise geleneksel yöntemle eğitim alan çocukların annelerinin Montessori yöntemiyle eğitim alan çocukların annelerine kıyasla daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Ulubeli (2019) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi ile çocukların okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 7 anaokulu temel alınmıştır ve bu anaokullarına devam eden 145 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çevresel Koşullar (ECERS) Ölçeği ve Metropolitan Okul Olgunluğu Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim kurumunun kalite düzeyi ile çocukların okul olgunluğu davranışları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Elter (2021), yaptığı araştırmada okul öncesi çocukların okul olgunluğu davranışı ile fiziksel ve duygusal gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 103 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için; okul olgunluğu davranışlarını belirlemek amacıyla Metropolitan Okul Olgunluğu Testi; duygusal gelişim düzeyini belirlemek için Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği; fiziksel gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla Anropometrik Ölçümü kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyete göre okul olgunluğu ve sosyal duygusal gelişim arasında bir farklılık bulunmamıştır. Okul olgunluğu ile fiziksel gelişim arasında düşük düzeyde pozitif ilişki; duygusal gelişim arasında ise anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur.



Şekil 13. Okul olgunluğuna ilişkin araştırmalar Şekil 14. Bilinçli farkındalığa ilişkin araştırmalar

Şekil 13 ve Şekil 14'te okul olgunluğuna ve bilinçli farkındalığa ilişkin yapılan araştırmaların dağılımı verilmiştir. Şekil 13 incelendiğinde, okul olgunluğuna ilişkin alan yazında yapılan araştırmaların genellikle okul öncesi eğitim alma ve sosyal duygusal gelişim başlıkları altında toplandığı ve bu çalışmaların nicel çalışmalar olduğu görülmüştür. Nitel çalışmalarda ise daha çok ebeveyn ve öğretmen rolünün ve görüşlerinin incelendiği çalışmalar yer almıştır. Şekil 14 incelendiğinde ise bilinçli farkındalığa ilişkin alan yazında yapılan araştırmaların genellikle öz düzenleme-duygu düzenleme ve olumlu sosyal davranış geliştirme başlıkları altında toplandığı görülmüştür. Bu araştırmaların daha çok nicel çalışmalar olduğu, nitel araştırmalarda ise bilinçli farkındalık uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği belirlenmiştir.

Şekil 13 ve Şekil 14'te verilen yurt dışı ve yurt içi araştırmalar incelendiğinde; çocukların okul olgunluğuna ilişkin akademik beceri, yürütücü işlevler, ilköğretim performansları, öz denetim, dil becerileri gibi kavramların çeşitli yöntemlerle incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Bilinçli farkındalık eğitime yönelik yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin bilinçli farkındalık eğitime yönelik görüşlerinin, tutumlarının incelendiği, çocukların duygu düzenleme, akademik beceri, dürtü kontrolü, problem çözme, kendini kabul ve sevmeye, ebeveynlere verilen eğitimin çocukların davranışlarına etkisinin incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Buna karşın yurt içi ve yurt dışı ilgili araştırmalar incelendiğinde; okul öncesi

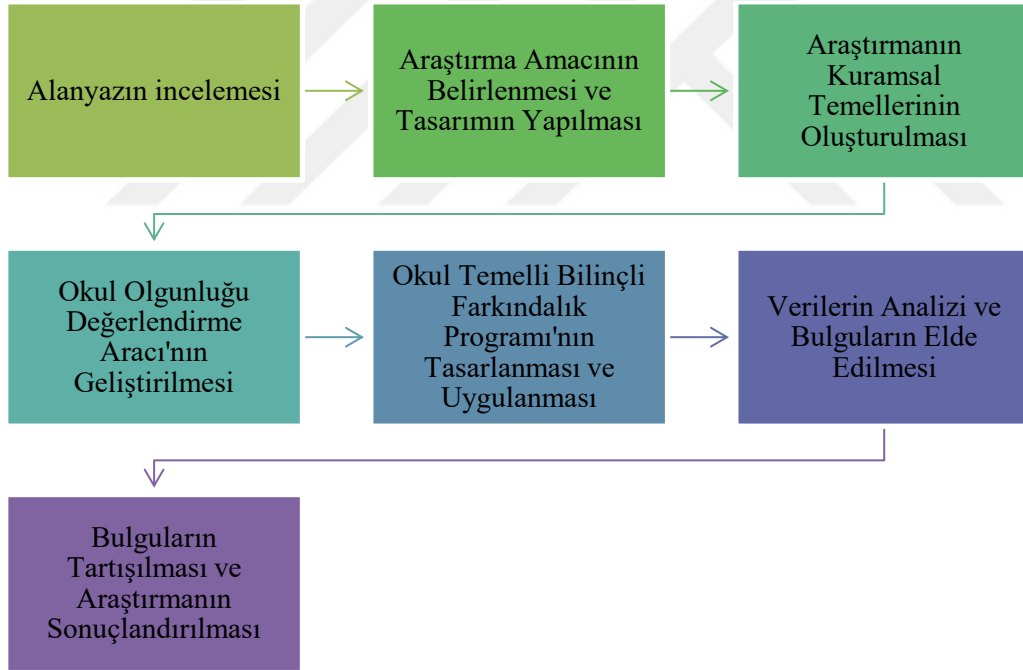
Çocukların okul olgunluğu davranışlarını tüm boyutlarıyla bir arada ele alan ve bilinçli farkındalık eğitimiyle ilişkilendiren bir araştırmaya rastlanmamıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın 48-72 aylık okul öncesi çocukların *okul olgunluğuna* etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tüm araştırma sürecinde izlenen işlem adımları şu şekildedir:



Şekil 15. Araştırma sürecinde izlenen işlem adımları

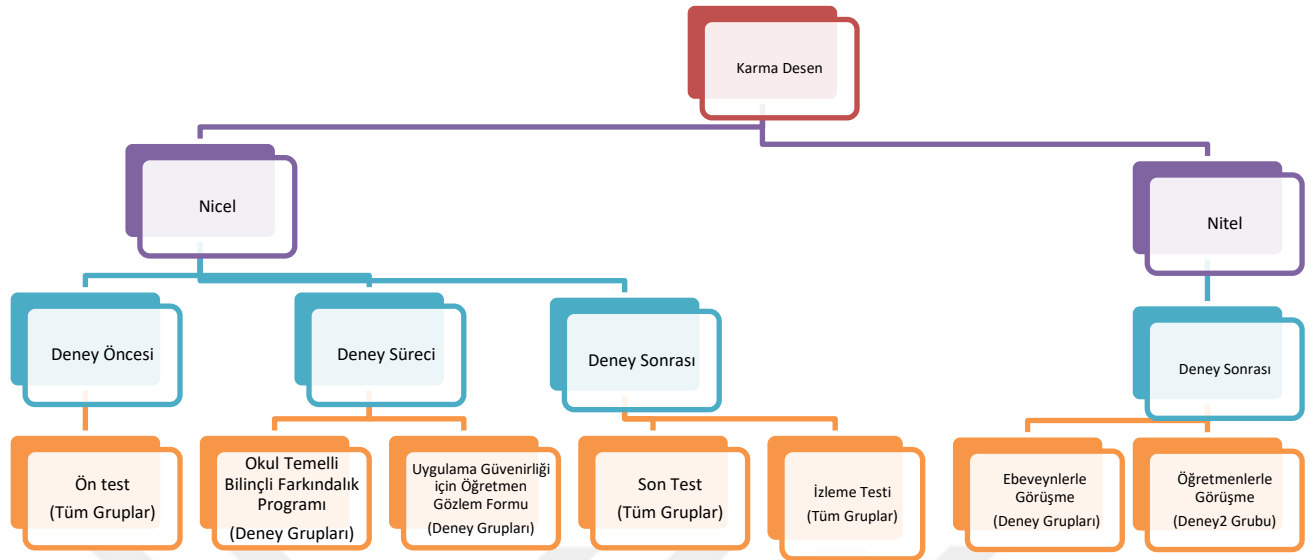
Şekil 15’te sunulan işlem adımları doğrultusunda; araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin analizler, Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının Tasarlanması (hazırlık, uygulama, değerlendirme), verilerin toplanması ve verilerin analizi sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'nın okul öncesi çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada karma yöntem tasarımı kullanılmış, nitel ve nicel araştırma desenlerine bir arada yer verilmiştir. Karma yöntem, araştırma problemlerini anlamak için nicel ve nitel verilerin toplandığı, analiz edildiği ve sonrasında analizlerden elde edilen sonuçların bütünleştirilerek kullanılmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Bu çalışmada karma yöntemin gömülü karma desen türü kullanılmıştır. Araştırmanın nicel tasarımında yarı deneysel desen, nitel tasarımında fenomenoloji (olgu bilim) kullanılmıştır. Deneysel desende müdahale yalnızca çocuklara uygulanmış, müdahalenin etkisi için çocuklarla birlikte çocukların ebeveynlerinden de veri toplanarak incelenmiştir. Çocuklarda deneysel desende ise 3x3 karışık desen (split plot); ebeveynlerde 2x2 karışık desen (split plot) kullanılmıştır. Çocuk gruplarında da iki deney bir kontrol grubu belirlenmiş, ölçümlerde ise öntest-sontest-kalıcılık testi yapılmıştır. Ebeveynlerde iki deney grubundaki çocukların ebeveynlerinden oluşan bir deney, kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerinden oluşan bir kontrol grubu belirlenmiş, ölçümlerde ise öntest-sontest yapılmıştır. Davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan ön test-sontest- kalıcılık testi kontrol gruplu yarı deneysel desen, bağımlı değişken üzerinde deneysel işlemin etkisinin test edilmesinde istatistiksel güç sağlayan ve elde edilen bulguların neden sonuç ilişkisi çerçevesinde yorumlanmasına olanak sağlayan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2019). Araştırmanın nitel tasarımında, fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni bireylerin öznel gerçekliklerine ilişkin derinlemesine bilgi sunması yönüyle araştırmanın problemine uygundur (Creswell, 2017).

Çocukların okul olgunluğuna “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkisini test etmek ve eğitim programı uygulama sürecinde katılımcıların edindiği deneyimleri ortaya çıkarmak için yapılan bu araştırma sürecinin anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla karma desene ilişkin diyagram Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. Karma desene ilişkin akış diyagramı

Şekil 16 incelendiğinde, araştırmada önce deneysel desene ilişkin nicel veriler analiz edilip sonuçlar yorumlanmıştır. Ardından nicel yöntemin sonuçlarını güçlendirmek ve bu sonuçların yansımalarını görmek için ve varsa çocuktaki gelişimsel ve davranışsal değişimi ortaya çıkarmak için nitel yöntem kullanılmış ve veriler analiz edilip açıklanmıştır.

Bu doğrultuda, araştırmanın nicel kısmı çocuklar ve ebeveynleri olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklardan, deney-1, deney-2 ve kontrol grubu olmak üzere çocuklarda üç grup belirlenmiştir. İlk aşamayı çocuklar oluşturmuştur. Çocuklarda, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” deney1 grubunda araştırmacı tarafından uygulanırken, deney2 grubunda sınıfın öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Program uygulamasında; araştırmacının bilgi birikiminin etkisini ortadan kaldırmak; eğitim programının öğretmene eğitim verildiğinde de etkililiğini ortaya koymak ve yaygın etkinin öğretmenler tarafından oluşturulacağı düşünülerek hem araştırmacının hem de sınıf öğretmenin uygulama yapacağı iki farklı deney grubu oluşturulmuştur. Çocuklarda deney1, deney2 ve kontrol gruplarının tamamında doğrudan çocuklardan yanıt alınan ve görselli bir araç olan, araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” ön-test/son-test/kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. İkinci aşamayı ebeveynler oluşturmuştur. Deney1, deney2 ve kontrol gruplarında “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulaması yapılan çocukların ebeveynlerinden bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Ebeveynlere bir müdahale programı uygulaması yapılmamış, çocuklara

uygulanen “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” öncesinde ve sonrasında araştırma kapsamında geliştirilen, ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel özelliklerini değerlendirmeleri için ebeveynler tarafından doldurulan “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Bu bağlamda desende bağımlı değişken, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylar arasında yer alan çocukların “okul olgunluğu”; bağımsız değişken ise “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”dır.

Nicel sürecin işleyişi Tablo 1’de gösterilmiştir;

Tablo 1:

Nicel Desen İşleyiş Tablosu

Gruplar	Öntest		İşlem (8 Hafta)		Sontest		Kalıcılık Testi	
Deney1	Okul	Olgunluğu	Okul Temelli Bilinçli	Okul	Olgunluğu	Okul	Olgunluğu	
	Değerlendirme	Aracı	Farkındalık Programı	Değerlendirme	Aracı	Değerlendirme	Aracı	
	Çocuk Formu		(Araştırmacı	Çocuk Formu		Çocuk Formu		
	Okul	Olgunluğu	tarafından	Okul	Olgunluğu			
	Değerlendirme	Aracı	uygulanmıştır.)	Değerlendirme	Aracı			
	Ebeveyn Formu			Ebeveyn Formu				
Deney2	Okul	Olgunluğu	Okul Temelli Bilinçli	Okul	Olgunluğu	Okul	Olgunluğu	
	Değerlendirme	Aracı	Farkındalık Programı	Değerlendirme	Aracı	Değerlendirme	Aracı	
	Çocuk Formu		(Sınıf öğretmeni	Çocuk Formu		Çocuk Formu		
	Okul	Olgunluğu	tarafından	Okul	Olgunluğu			
	Değerlendirme	Aracı	uygulanmıştır.)	Değerlendirme	Aracı			
	Ebeveyn Formu			Ebeveyn Formu				
Kontrol	Okul	Olgunluğu	---	Okul	Olgunluğu	Okul	Olgunluğu	
	Değerlendirme	Aracı		Değerlendirme	Aracı	Değerlendirme	Aracı	
	Çocuk Formu			Çocuk Formu		Çocuk Formu		
	Okul	Olgunluğu		Okul	Olgunluğu			
	Değerlendirme	Aracı		Değerlendirme	Aracı			
	Ebeveyn Formu			Ebeveyn Formu				

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın nicel kısmı şu süreçlerle yürütülmüştür:

- Deney1, deney2 ve kontrol grubunda yer alan çocuklara öntest olarak “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu” uygulanmıştır.
- Deney1, deney2 ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine öntest olarak “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu” uygulanmıştır.

- Deney1 grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından ve Deney2 grubunda yer alan çocuklara sınıfın öğretmeni tarafından sekiz hafta süreyle “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulanmıştır.
- Kontrol grubu rutin programlarına devam etmiş, Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı haricinde bir program uygulanmamıştır.
- Deney1, deney2 ve kontrol grubu çocuklarına son test olarak “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu” uygulanmıştır.
- Deney1, Deney2 ve kontrol grubu çocuklarının ebeveynlerine son test olarak “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu” uygulanmıştır.
- Son test uygulamasından dört hafta sonra deney1, deney2 ve kontrol grubunda yer alan çocuklara izleme testi olarak “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu” tekrar uygulanmıştır.

Deney2 grubunda uygulama yapan öğretmene, hazırlanan “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” ile ilgili programının özellikleri, amaç ve kazanımları, amaçlara ulaşabilmek için yaratılacak öğrenme süreçleri/egitim durumları, çocuklarla iletişim kurma yolları, bu iletişimin kurulabilmesi için gerekli bir fiziksel ortamın oluşturulması, bu ortamın hangi uyarıcılarla gerçekleşeceği, yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Uygulanması planlanan her etkinlik bir gün önce eğitime araştırmacı tarafından anlatılmıştır ve öğretmenin etkinlikleri izlenerek uygulama güvenilirliği hesaplanmıştır. Uygulama güvenilirliği, uygulayıcının uygulama planına ne ölçüde bağlı kaldığının belirlenmesidir (Peterson, Horner ve Wonderlich, 1982). Uygulama güvenilirliği için deney1 grubunda uygulama yapan araştırmacı ve deney2 grubunda uygulama yapan öğretmenin hazırlanan programı takip edip etmediğini belirlemek amacıyla “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Gözlem Formu (EK 11)” kullanılmıştır. Form her iki grupta da aynı kişi ve aynı etkinlikler dış gözlemci tarafından gözlemlenerek doldurulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutu için “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulanma sürecine ilişkin öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini almak amacıyla “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu” ve “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu”ndan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formuna yanıt veren tüm katılımcılara, sorular aynı sırada sorulup, sorular açık uçlu ve araştırmacının yönlendiriciliği olmayan şekilde ifade edilmektedir.

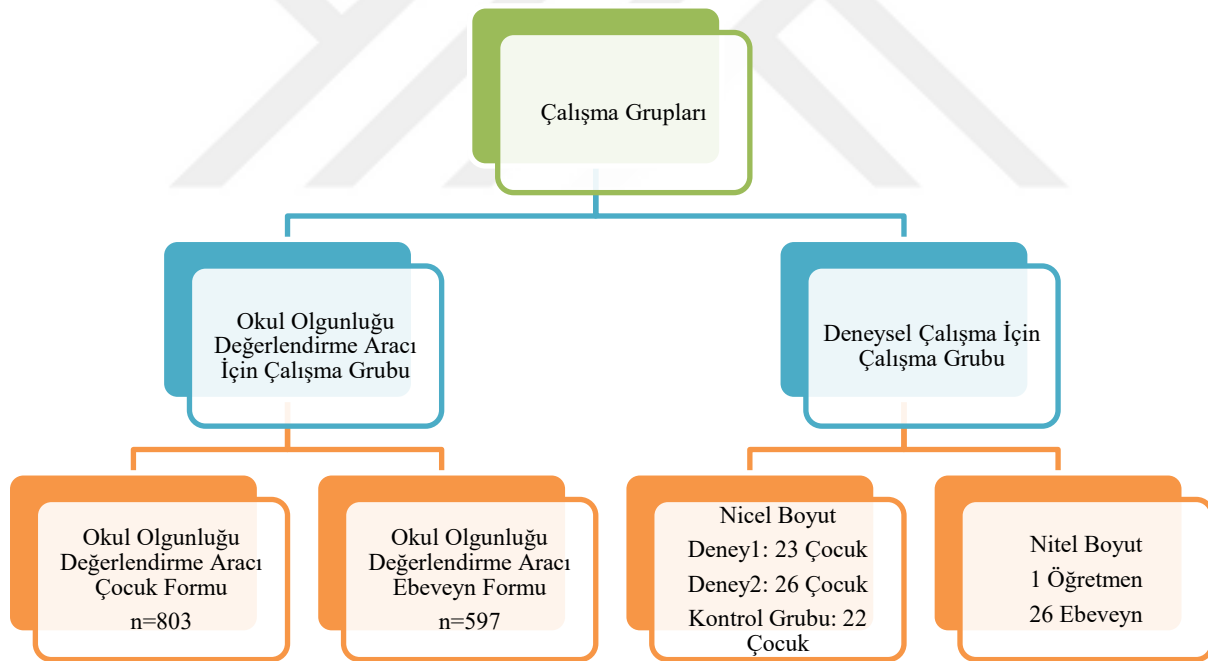
“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkililiğini incelemek amacıyla araştırmanın nitel kısmı sırasıyla şu şekilde yürütülmüştür:

- Deney1 grubunda araştırmacı her uygulama günü etkinlikler sonunda günlük tutmuştur.
- Deney2 grubunda öğretmenin programın uygulanmasına ve çocuklarda gördüğü gelişimsel değişime ilişkin görüşleri alınmıştır.
- Deney1, Deney2 grubunda ebeveynlerin çocuklarda gördüğü gelişimsel değişime ilişkin görüşleri alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada birden fazla aşama yer aldığı için birden fazla çalışma grubu belirlenmiştir. İlk aşamada, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik kanıtları için üç grup, ikinci aşamada deneysel işlem için üç çocuk grubu ve iki ebeveyn grubu, üçüncü aşamada deneysel işlemin etkililiği için bir öğretmen, bir ebeveyn grubu belirlenmiştir.

Çalışmalar, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğündeki merkez anaokullarına/anasınıflarına devam eden okul öncesi çocukları, çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma gruplarına ilişkin bilgiler Şekil 17’de verilmiştir:



Şekil 17. Çalışma grupları

Şekil 17 incelendiğinde; Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu’na ilişkin AFA analizlerinin yapılmasında 444 çocuk; DFA analizlerinin yapılmasında AFA’da veri toplanan çocuklar dışındaki 359 çocuk olmak üzere toplamda 803 çocuktan veri toplanmıştır. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu için 597 ebeveynden veri toplanmıştır. “Okul

Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanması aşamasında ise nicel boyutta deney1 grubunda 23 çocuk, deney2 grubunda, 26 çocuk, kontrol grubunda 22 çocuk yer alırken; nitel boyutunda 1 öğretmen ve 26 ebeveyn yer almıştır.

3.2.1. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı (Çocuk Formu-Ebeveyn Formu) Geçerlik Güvenirlik Kanıtları İçin Belirlenen Çalışma Grubu

Araştırmada, geçerlik ve güvenirlik çalışmasına “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” ve “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” olarak iki ana başlıkta yer verilmiştir.

3.2.1.1. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu İçin Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezinde bulunan MEB’e bağlı anaokullarına/anasınıflarına devam eden ve hem okuldaki gelişim kayıt dosyalarından hem de sınıf öğretmenlerinin gelişimsel gözlemlerine göre tipik gelişim gösteren 48-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” nun geçerlik ve güvenirlik çalışması için tüm anaokulları/anasınıflarını gösteren liste elde edilmiştir. Bu okulların tamamından veri toplayabilmek için il Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 1). Bu doğrultuda merkez ilçelerinde belirlenen okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile araştırmanın amacı, önemi, uygulama sürecine yönelik toplantılar ve bireysel görüşmeler yapılarak araştırmaya katılmaya davet edilmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden okulların öğretmenleri ile okulda öğrenime devam eden çocukların aileleri ile görüşmeler yapılmış ve benzer şekilde araştırmanın amacı, önemi ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Bilgilendirme sürecinin sonunda araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin, çocukların ve ebeveynlerin gönüllü katılımları ile araştırmanın yürütüleceği ifade edilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynlerin çocukları için “Bilgilendirilmiş Ebeveyn Onay Formu (EK 10)”nu imzalamaları istenmiştir. Ek olarak, bu okullarda eğitime devam eden çocukların herhangi bir okul olgunluğu ya da bilinçli farkındalık ile ilgili bir programa dahil edilmemiş ve daha önce de bu yönde bir çalışmaya katılmamış olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya gönüllü olan 5 anaokulu veri toplama sürecine dahil edilmiştir.

Pilot uygulama öncesinde değerlendirme aracında yer alan maddelerin ve yönergelerin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla evrenin dışında kalan (48 aydan küçük, 72 aydan büyük), tipik gelişim gösteren 10 çocuk ile ön pilot yapılmıştır. Bu aşamada küçük yaş grubunda tüm soruların büyük çoğunluğunu doğru anladığı halde yapamamaları, büyük yaş grubunda tüm soruların doğru anlaşılacak doğru yanıtlanması beklenmiştir. Daha sonra çalışma grubu için seçilen okullardan tesadüfi olarak belirlenen 50 çocukla yeniden ön pilot yapılmıştır. Ön pilotun ardından “OODA-Çocuk Formu” için herhangi bir değişiklik yapılmayarak esas uygulamaya geçilmiştir. Ön pilotta maddelerde ya da yönergelerde bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırmada yer alan okulların adları O1, O2, O3... gibi kodlarla ifade edilmiştir.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu’nun geçerlik ve güvenirlik kanıtları için toplamda 803 çocuğa ulaşılmıştır. Form ilk hali ile önce 444 çocuğa uygulanmış ardından AFA yapılmıştır. AFA’da yapının belirlenmesinin ardından değerlendirme aracına son hali verilerek farklı 359 çocuğa yeniden uygulanmıştır. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu için AFA ve DFA verileri farklı çocuklardan toplanmıştır. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı- Çocuk Formu tüm çocuklara tek oturumda uygulanmıştır.

Çalışma grubuna dahil edilen çocukların demografik bilgileri incelendiğinde; çocukların %47,2 erkek, %52,8 kız olduğu görülmüştür. Çocukların yaşlarına göre dağılıma bakıldığında % 43,6 48-60 ay, %,56,4 60-72 ay arasında olduğu görülmüştür. Çocukların %23,7 okul öncesi eğitimde ilk yılı, %43,4 okul öncesi eğitimde ikinci yılı ve %32,9 üçüncü yılı olduğu bulunmuştur.

3.2.1.2. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu İçin Çalışma Grubu

“Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” için çocuk formunu geliştirmek için veri toplanan 5 okuldaki çocukların ebeveynlerine ulaşılmıştır. Her aileden telefon numaraları ve çocuk bilgileri alınarak aynı çocuğun verisinin iki kez kullanılması da önlenmiştir. Form ebeveynlere öğretmenler aracılığıyla hem Google formlar hem de kağıt kalem formu ile gönderilmiştir. Ön pilot için 50 ebeveynin formu doldurması sağlanarak maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu pilot uygulama için 597 ebeveynle çalışılmıştır. 73 baba formu doldururken 524 anne doldurmuştur. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu için çalışma grubuna dahil edilen ebeveynlerin demografik bilgileri incelendiğinde; annelerin %22,9 (n=120)’u 30 yaşının altında; %41,04 (n=215)’ü 30-34 yaş aralığında; %36,06 (n=189)’sı ise 35 yaş ve üzeridir. Annelerin %46,18

(n=242)'i lisans ve lisansüstü mezunu iken; %25,76 (n=135)'sı lise mezunudur. Annelerin %53,82 (n=282)'si ev hanımı iken; %32,82 (n=172)'si memurdur.

Çalışma grubundaki babaların %46,58 (n=34)'i 35 yaşın altında iken %53,42 (n=39)'si 35 yaşın üzerindedir. Babaların %69,86 (n=51)'sı lisans ve lisansüstü mezunu iken; %30,14 (n=22)'ü lise ve önlisans mezunudur. Babaların %42,47 (n=31)'si memur iken %57,53 (n=42)'ü esnaftır ve kendi iş yerlerini işletmektedirler.

3.2.2. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Uygulamasında Deneysel Çalışma İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın deneysel çalışmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezinde bulunan MEB'e bağlı anaokullarına/anasınıflarına devam eden tipik gelişim gösteren 48-72 aylık çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Bu okulda veri toplayabilmek için il Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 7). Araştırmanın çalışma grubunu ise, 2023-2024 eğitim öğretim yılında belirlenen okullara devam eden, benzer sosyo-demografik özelliklere sahip, tipik gelişim özellikleri gösteren, daha önce “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” ya da herhangi bir ek program uygulamasına katılmamış okullardan tesadüfi olarak sınıflar seçilmiştir. Bu sınıflara çocuk formu uygulanarak ortalamaları birbirine yakın olacak şekilde 3 grup belirlenmiştir. Bir grup araştırmacının programı uygulaması için, bir grup sınıf öğretmenin uygulama yapması için bir grup da kontrol grubu olacak şekilde 3 grup belirlenmiştir. Programın okul öncesi öğretmenlerinin uygulamasına yönelik hazırlanması, okul öncesi öğretmenlerine eğitim verildiğinde programı öğretmene eğitim verildiğinde uygulamada herhangi bir zorluk yaşanmadığını kanıtlamak, araştırmacının “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”na yönelik bilgi birikiminin ve bireysel özelliklerinin etkisini ortadan kaldırmak ve programın yaygın etkisini de arttırmak amacıyla hem araştırmacının hem de sınıf öğretmenin uygulama yapacağı 2 deney grubu seçilmiştir. Bu 3 grubun okul olgunluğu değerlendirme aracı çocuk formundan aldıkları puanların ortalamaları Tablo 2’de ve ortalamalar arasındaki farka ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu Öntest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	n	$\bar{x}$	SS
Deney1	23	41,261	11,682
Deney2	26	38,423	11,521
Kontrol	22	42,727	12,052

Tablo 2’de deneysel uygulamaya gönüllü olan öğretmenin grubu deney2, deney gruplarının farklı devre olması için deney1 grubu ve kalan grup da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney1 grubu 23 çocuk, Deney2 grubu 26 çocuk ve kontrol grubunu 22 çocuk olmak üzere toplam 71 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde deney1 grubunda 23 çocuğun yer aldığı ve puan ortalamasının 41,261; standart sapma değerinin 11,682; deney 2 grubunda 26 çocuğun yer aldığı ve puan ortalamasının 38,423; standart sapma değerinin 11,521; kontrol grubunda 22 çocuğun yer aldığı ve ortalamasının 42,727; standart sapma değerinin 12,052 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Deney1, Deney2 ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Öntest Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	232,405	2	116,202	0,843	0,435
Gruplarıçi	9371,145	68	137,811		
Toplam	9603,549	70			

Tablo 3 incelendiğinde, deney1, deney2 ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu”ndan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p=0,435$; $p>0,05$). Deneysel işlem öncesi alınan bu ölçüm, grupların öntest puanlarını ifade etmektedir.

Deney1 grubunda yer alan çocuklara ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde %39,13 ($n=9$)’ü kız, %60,87 ($n=14$)’si erkek; %47,83 ($n=11$)’ü ilk çocuk; %34,78 ($n=8$)’i son çocuk; %17,39 ($n=4$)’ünün da ortanca veya ortanca çocuklardan biri olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların %69,57 ($n=16$)’ünün herhangi bir okul öncesi eğitim kurumundaki ikinci yılı,

%17,39 (n=4)'unun okul öncesi eğitimde birinci yılı; %13,04 (n=3)'ünün üçüncü yılı olduğu görülmüştür. Deney1 grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde annelerin %34,78 (n=8)'inin 35 yaşının altında ve %65,22 (n=15)'sinin 35 yaşının üzerinde olduğu görülmüştür. Annelerin %17,39 (n=4)'unun lisansüstü; %60,87 (n=14)'sinin lisans; ve %21,74 (n=5)'ü lise mezunudur. Annelerin %34,78 (n=8)'i ev hanımı, %65,22 (n=15)'i profesyonel meslek sahibidir (öğretmen, akademisyen, diyetisyen, muhasebeci vb.). Çalışma grubundaki babaların %60,87 (n=14)'si 36-40 yaş arasında ve %39,13 (n=9)'ü 41 yaş ve üzerindedir. Babaların %26,09 (n=6)'u lisansüstü, %60,51 (n=14) lisans, %13,04 (n=3)'ü lise mezunudur. Babaların %29,09 (n=6) profesyonel meslek sahibi iken %70,91 (n=17)'i memurdur.

Deney2 grubunda yer alan çocuklara ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde %30,77 (n=8)'si kız, %69,23 (n=12)'ü erkek; %50 (n=13)'si ilk çocuk; %26,92 (n=7)'si son çocuk; %23,08 (n=7)'inin de ortanca veya ortanca çocuklardan biri olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların %57,69 (n=15)'ünün herhangi bir okul öncesi eğitim kurumundaki ikinci yılı, %23,07 (n=6)'sinin okul öncesi eğitimde birinci yılı; %19,24 (n=5)'ünün üçüncü yılı olduğu görülmüştür. Deney2 grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde annelerin %46,15 (n=12)'i 35 yaşının altında ve %53,85 (n=14)'inin 35 yaşının üzerinde olduğu görülmüştür. Annelerin %19,23 (n=5)'ü lisansüstü; %57,69 (n=15)'unun lisans ve %23,08 (n=6)'i lise mezunudur. Annelerin %34,62 (n=9)'si ev hanımı, %65,38 (n=17)'si profesyonel meslek sahibidir (öğretmen, akademisyen, diyetisyen, muhasebeci vb.). Çalışma grubundaki babaların %69,23 (n=18)'ü 36-40 yaş arasında ve %30,77 (n=8)'si 41 yaş ve üzerindedir. Babaların %26,92 (n=7)'si lisansüstü, %57,69 (n=15)'u lisans ve %15,39 (n=4)'u lise mezunudur. Babaların %53,85 (n=14)'i profesyonel meslek sahibi iken %46,15 (n=12)'i memurdur.

Kontrol grubunda yer alan çocuklara ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde %45,45 (n=10)'i kız, %54,55 (n=12)'i erkek; %59,09 (n=13) ilk çocuk; %27,27 (n=6)'si son çocuk; %13,64 (n=3)'ünün de ortanca veya ortanca çocuklardan biri olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların %63,64 (n=14)'ünün herhangi bir okul öncesi eğitim kurumundaki ikinci yılı, %22,73 (n=5)'ünün okul öncesi eğitimde birinci yılı; %13,63 (n=3)'ünün üçüncü yılı olduğu görülmüştür. Deney2 grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde annelerin %40,91 (n=9)'inin 35 yaşının altında ve %59,09 (n=13) 35 yaşının üzerinde olduğu görülmüştür. Annelerin %13,64 (n=3)'ü lisansüstü; %54,55 (n=12)', lisans; ve %31,85 (n=7)'i lise mezunudur. Annelerin %40,91 (n=9)'i ev hanımı, %59,09 (n=13)'u profesyonel meslek sahibidir (öğretmen, akademisyen, diyetisyen, muhasebeci vb.). Çalışma

grubundaki babaların %77,27 (n=17)'si 36-40 yaş arasında ve %22,73 (n=6)'ü 41 yaş ve üzerindedir. Babaların %13,64 (n=3)'ü lisansüstü, %59,09 (n=13)'ü lisans ve %27,27 (n=6)'si lise mezunudur. Babaların %54,54'ü (n=12) profesyonel meslek sahibi iken %45,46 (n=9)'sı memurdur.

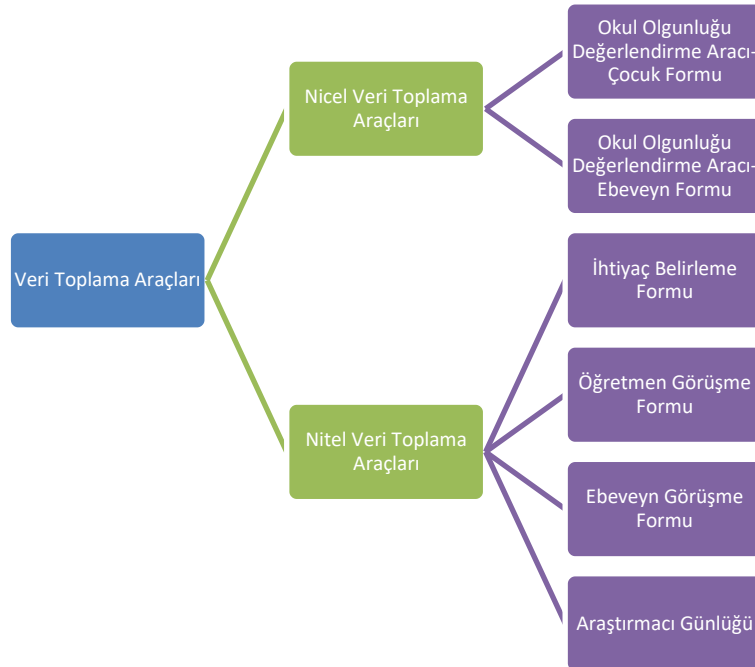
3.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada, veri toplama yöntemi başlığı üç grupta incelenmiştir. Bu gruplar; veri toplama araçları, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın Tasarımı (hazırlık, uygulama, değerlendirme) ve verilerin toplanma sürecidir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan çocuklar ve ebeveynlerine ilişkin kişisel bilgiler “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Çocukların okul olgunluğunu değerlendirmek amacıyla “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” ve Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” uygulama sonrasında deneysel işlemin etkililiği hakkında görüş almak için “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu” ve “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Şekil 18’de verilmiştir.



Şekil 18. Veri toplama araçları

Şekil 18 incelendiğinde, araştırmada nicel veri toplama aracı olarak “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” ve “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu”; nitel veri toplama aracı olarak ise İhtiyaç Belirleme Formu, Öğretmen Görüşme Formu, Ebeveyn Görüşme Formu ve araştırmacı günlüğü yer almıştır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmamanın çalışma grubunu oluşturan çocukların aileleri, öğretmenleri ve kendileri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, çocukların ay grubu, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam durumları, anne babalarının yaşları, öğrenim durumları, meslekleri gibi demografik bilgilerin ortaya konulmasına yönelik sorulara yer verilmiştir (EK 6).

3.3.1.2. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı (Çocuk Formu-Ebeveyn Formu), çocukların temel kavram gelişimlerinin, akademik becerilerinin, sosyal ve duygusal becerilerinin, fiziksel motor koordinasyonlarının, fiziksel sağlıklarının gelişimsel özellikleri ile okul olgunluğunun değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlgili alanyazın ve kuramsal dayanakları ışığında yapılan incelemeler değerlendirip Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu ve Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu olmak üzere iki ayrı form geliştirilmesi planlanmıştır. Doğrudan çocuğa uygulanan ve çocuğa yöneltilen resimlere ve şekillere dayalı maddelerin yer aldığı Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu; çocukların temel kavram gelişimleri, akademik becerileri, matematik becerileri, duyuşsal olgunlukları, günlük yaşam becerileri ve fiziksel motor koordinasyonlarına ilişkin gelişimsel özelliklerinin değerlendirilmesine yönelik maddelerden oluşmuştur. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu ise; ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel gözlemlerine dayalı olarak çocukların gelişim özellikleri yönünden değerlendirmelerine yönelik hazırlanmıştır.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu ve Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu hazırlanırken şu test planı dikkate alınmıştır (Özçelik, 2013):

- Hazırlanacak olan testin amacı
- Testin kapsamı, testte yoklanacak öğrenme ürünleri
- Kapsamdaki öğrenme ürünlerinin hangi tür sorularla yoklanacağı
- Her bir öğrenme ürünü için kaç soru sorulacağı

- Hazırlanan soruların nasıl bir düzene sokularak test haline getirileceği
- Testin nasıl uygulanacağı
- Test sorularının nasıl planlanacağı
- Testte elde edilen puanların nasıl kullanılacağı belirtilir.

Test planı dikkate alınarak hazırlanan Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı (Çocuk Formu-Ebeveyn Formu)’nun geliştirilmesinde izlenen adımlar Şekil 19’da gösterilmiştir:



Şekil 19. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-ODA (Çocuk Formu-Ebeveyn Formu)”nın geliştirilme süreci

Şekil 19’a göre “ODA” nın geçerlik ve güvenirlik çalışmasında kapsam geçerliği kanıtları kapsamında; birinci aşama olan *alanyazın incelemesi*; ikinci aşama olan *ihtiyaç analizinin yapılması*, üçüncü aşama olan *kuramsal temeller, ilgili araştırmalar ve ihtiyaç analizi sonuçlarının bütünleştirilmesi* Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu ve Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu için ortak ele alınmıştır. Dördüncü aşama olan *Alt alanların oluşturulması* aşamasından itibaren ise ayrı başlıklarda anlatılmıştır.

- **Kapsam Geçerliği Kanıtları:**

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-OODA geliştirilme süreci için, *alanyazın incelemesi, ihtiyaç analizinin yapılması, kuramsal temeller, ilgili araştırmalar ve ihtiyaç analizi sonuçlarının bütünleştirilmesi, alt alanların belirlenmesi, gelişimsel yapı taşlarının belirlenmesi ve madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması, ön uygulamanın yapılması, esas uygulamanın yapılması* aşamaları kapsam geçerliği kanıtları kapsamında ele alınmıştır. Bu başlıklar ayrıntılı olarak şu şekilde açıklanmıştır:

✓Alanyazın incelemesi;

Değerlendirme aracını oluşturmada önce ölçülmek istenen yapı ile ilgili kuramsal çerçevenin boyutlarını tanımlamak için teorik çerçevenin ve alanyazında yapılan araştırmaların kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekir. Bu amaçla Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracının kuramsal çerçevesinde olgunlaşmacı kuramdan yola çıkılmıştır. Olgunlaşmacı kuramın yanı sıra yapılandırmacı kuram, anlamlı öğrenme kuramı, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı, nörofizyolojik kuram ve akış kuramı ile Head Start yaklaşımı ve High Scope yaklaşımı incelenmiştir. Bu kuram ve yaklaşımların okul olgunluğuna yönelik ortak noktaları temel alınmıştır. Ek olarak ilgili alan yazın ve okul olgunluğunun değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar incelenerek okul olgunluğu alanları belirlenmeye çalışılmıştır:

Tablo 4.

Okul Olgunluğu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Okul Olgunluğu Alt Alanları	Araştırmalar	Peterson, Loeb ve Chamberlain, 2018	Mistry, Benner, Biesanz, Clark ve Howes, 2010	Ferretti ve Bub, 2017	Puccioni, 2018	Turnbull vd., 2022	Sabol ve Pianta, 2017	Boivin ve Bierman, 2014	Duncan vd., 2007	Blair, 2016	Kholoptseva, 2016	Ramsook, Welsh ve Bierman vd., 2019	Tandon vd., 2016	Blair ve Raver, 2015	Finders, McClelland, Geldhof, Rothwell ve Hatfield, 2021	Pears ve Peterson, 2018	Rouse, Nicholas ve Garner, 2016	McCarty, 2016	Bassok, Latham ve Rorem, 2016	Williams ve Lerner, 2019	Fitzpatrick ve Pagani, 2013
Sosyal davranış	✓													✓	✓						
Günlük yaşam		✓														✓	✓	✓	✓		
Fiziksel iyilik ve sağlık			✓					✓					✓								✓
Duyuşsal olgunluk					✓			✓													
Bilişsel beceriler						✓	✓		✓	✓											
Matematik becerileri														✓	✓						✓
Akademik beceriler						✓	✓				✓	✓									
Dil becerisi						✓	✓				✓										

Tablo 4’te verilen araştırmalar incelendiğinde, sosyal davranış, günlük yaşam, fiziksel iyilik ve sağlık, duyuşsal olgunluk, bilişsel beceriler, matematik becerileri, akademik beceriler ve dil becerileri ile ilgili araştırmaların olduğu grlmştır. Yurt içi ve yurt dışı ilgili araştırmalar incelendiğinde; çocukların okul olgunluğuna ilişkin akademik beceri, yürütücü işlevler, ilköğretim performansları, öz denetim, dil becerileri gibi kavramların çeşitli yöntemlerle incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Buna karşın yurt içi ve yurt dışı ilgili araştırmalar incelendiğinde; okul öncesi çocukların okul olgunluğu davranışlarını tüm boyutlarıyla bir arada ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalar çocukların okul olgunluğunu belirlemede hep tek yönlü olarak planlanmış ve bütüncül bir değerlendirmeyi yansıtılmamaktadır. Ayrıca kuramsal alan yazında okul olgunluğu etkileyen birçok faktörün olduğuna yönelik araştırmalara rastlanmıştır. Boyutlara bakıldığında ince-kaba motor beceriler, iş birliği, zgven, merak, yaratıcılık, sözel beceride yetkinlik, kelime bilgisi ve okuryazarlık bilgisi, ses harf ilişkisi ve aritmetik beceriler olarak sıralanabilir (Kagan vd., 1995). Okul olgunluğunun alt boyutlarını oluşturan becerileri ayrı ayrı değerlendiren lme araçları ve okul olgunluğuna yönelik maddeler incelenmiş olup, okul olgunluğunu etkileyen tüm boyutların bütüncül bir şekilde ele alınmadığı grlmştır. Bu bağlamda yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde fiziksel iyilik sağlık, sosyal yeterlik, duyuşsal olgunluk, bilişsel ve ştbilişsel beceriler, akademik beceriler, dil becerileri, kaba ve ince motor becerilerine ilişkin değerlendirme araçlarına rastlanmakla birlikte, bu alanları bütüncül bir şekilde ele alan ve okul olgunluğunu değerlendiren bir değerlendirme aracına rastlanmamıştır (Bassok vd., 2016; Blair, 2016; Blair & Raver, 2015; Bloom vd., 2008; Boivin & Bierman, 2014; Burkam & Lee, 2002; Duncan vd., 2007; Ferretti & Bub, 2017; Finders vd., 2021; Fitzpatrick & Pagani, 2013; Kholoptseva, 2016; Kids Count Data Center, 2019; La Paro & Pianta, 2000; Li-Grining vd., 2010; McCarty, 2016; Mistry vd., 2010; Nix vd., 2013; Peterson vd., 2018; Puccioni, 2018; Sabol ve Pianta, 2017; Pears & Peterson, 2018 ; Ramsook vd., 2019; Rouse et al., 2020;). Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise; okul olgunluğunun alt alanlarını bütüncül olarak ele alan değerlendirme araçlarına rastlanmamakla birlikte çocukların okul olgunluğunu değerlendirmek amacıyla değerlendirme araçlarının yaygın olarak kullanıldığı grlmştır (Canbulat ve Kırıktay, 2016; Güzel, 2018; Karaman ve Aytar, 2013; Küçük, 2016; Okur, 2015; Polat ve Oktay, 2003; Sak ve Yorgun; 2020; Turan, 2018; Uğurtay vd., 2007). Aynı zamanda bu değerlendirme araçları ölçeğin alt boyutları ve gelişimsel yapı taşlarına karar verme sürecine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı, Bracken Temel Kavram leği Gözden Geirilmış Formu, Marmara ilköğretime Hazır Oluş leği, Gelişimsel ilkokula Hazırbulunuşluk leği,

Öğrenime Hazır Oluş Ölçeği, Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi, Lollipop Testi, Brigance K&1 Tarama Testi, Galileo Okul Öncesi Değerlendirme Aracı, Brainline Okula Hazırbulunuşluk Testi, Erken Gelişim Aracı vb. detaylı bir şekilde incelenmiş, benzer ve farklı yönleri Tablo 4’te ortaya konulmuştur.



Tablo 5.

Okul Olgunluğuna Yönelik Hazırlanmış Değerlendirme Araçları ve Okul Olgunluğu Alt Alanlar Matrisi

Okul Olgunluğu Alt Alanlar						
		Akademik	Matematik	Duyuşsal	Günlük Yaşam	Fiziksel Sağlık
		Beceriler	Becerileri	Olgunluk	Becerileri	ve iyilik
Okul Olgunluğuna İlişkin Ölçekler ve Alt Alanları	Kelime anlama	*				
	Cümleler	*			*	
	Genel Bilgi					
	Eşleştirme		*			
	Sayılar		*			
	Kopya Etme	*				
	Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme	*				
	Yazı Farkındalığı	*				
	Öyküyü Anlama	*				
	Görselleri Eşleştirme	*				
Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme	*					
Renk				*		
Harf	*					
Sayı-Sayma		*				
Boyut		*				
Karşılaştırma		*				
Şekil		*				
Yön-pozisyon		*				
Bireysel Sosyal Farkındalık			*			
Yapı-materyal		*				
Miktar		*				
Zaman		*				
Sıralama		*				
Gelişim Alanları		*		*	*	*
Uygulama (Matematik, Fen, Ses, Çizgi, Labirent)		*				

İlkokula Hazırlanış Ölçeği (Öğretmen Değerlendirme Formu) (Canbulat ve Kırktaş, 2016)	Bilişsel	*
	Duyuşsal	*
	Psikomotor	*
	Özbakım	*
Gelişimsel İlkokula Hazırlanış Ölçeği (Sak ve Yorgun, 2020)	Matematik	*
	Fiziksel Gelişim ve Sağlık	*
	Sosyal Bilimler	*
	Sosyal ve Duyuşsal Gelişim	*
	Dil, Okuryazarlık ve İletişim	*
	Fen ve Teknoloji	*
	Öğrenme Yaklaşımı	*
	Yaratıcı Sanatlar	*
Öğrenime Hazır Oluş Testi G.H. Dildreth, L. Nellie ve Griffiths (Test ve Araştırma Bürosu uyarlamıştır.)	Sözcük Anlama	*
	Cümleler	*
	Bilgi	*
	Eşleştirme	*
Brigance K&1 Tarama Testi Aral vd., 2008	Motor Beceriler	*
	Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi	*
	Akademik-Bilişsel Gelişim	*
	Günlük Yaşam Becerileri	*
	Sosyal Duyuşsal Gelişim	*
Galileo Okul Öncesi Değerlendirme Ölçeği	Dil ve Okuryazarlık	*
	Fiziksel Sağlık Uygulamaları	*
	İnce/Kaba Motor Gelişim	*
	Sosyal Duyuşsal Gelişim	*
	Yaratıcılık	*
	Fen ve Doğa	*
	Öğrenme Yaklaşımı	*
	Erken Matematik	*
Brainline Okula Hazırlanış Testi (Afrika Brainline Uzaktan Eğitim Merkezi, 2003)	Gözlem	*
	Gözlem ve Egzersizler	*

Okula Hazırlanış Değerlendirme Testi (Bağçeli Kahraman ve Başal, 2013)	Matematik Becerisi	*
	Dil Gelişimi	*
	Fiziksel Sağlık ve İyi Oluş	*
Erken Gelişim Aracı	Sosyal Yetkinlik	*
(Dr. Dan Offord ve Dr. Magdalen Janus, 1998)	Duygusal Olgunluk	*
	Dil ve Bilişsel Gelişim	*
	İletişim Becerileri ve Genel Bilgi	*

Tablo 5 incelendiğinde, okul olgunluğunu değerlendirmek için hazırlanan değerlendirme araçlarının alt alanlarının çoğunlukla akademik beceriler ve matematik becerilerle ilişkilendirildiği; duyuşsal olgunluk, günlük yaşam becerileri ile fiziksel sağlık ve iyi oluş alt alanlarında sınırlı sayıda alt alanda yer verildiği görülmüştür. Bu duruma ek olarak okul olgunluğunun alt alanlarından olan akademik beceriler, matematik becerileri, duyuşsal olgunluk, günlük yaşam becerileri, fiziksel sağlık ve iyi oluş ile teknolojiye uyum sağlama alt alanlarının tamamına yer verildiği ve bütüncül gelişimi destekleyen bir değerlendirme aracına rastlanmamıştır.

✓İhtiyaç analizinin yapılması;

Alanyazında teorik çerçevede ortaya çıkan bu açığın uygulamalardaki karşılığını belirleyebilmek amacıyla 2 birinci sınıf öğretmeni, 3 okul öncesi öğretmeni ve 3 ebeveyn olmak üzere toplamda 8 kişi ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Hem sınıf öğretmenleri hem okul öncesi öğretmenleri hem de ebeveynlere okul olgunluğunu değerlendiren mevcut ölçekleri kullanma durumlarından yola çıkarak okul olgunluğu kavramının hangi alanları temsil etmesi gerektiği ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin çocukların okula hazır olmalarına vurgu yaparak, onların kaba ve ince motor becerilerinin gelişmiş olmasına, anlama, algılama gibi bilişsel becerilerine, iletişim kurmalarına, öğrenme isteğine, sosyal becerilere, kendilerini ifade etmelerine, bireysel ve grup çalışmalarına katılım göstermelerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Sınıflardaki akıllı tahtalara vurgu yaparak öğretmenler teknolojiyi eğitim içerikli kullanan çocukların da okul olgunluğunu destekleyeceğini belirttikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler bu bilgilerin ebeveynlerden alınmasının yanı sıra çocuklarla doğrudan çalışmalar yoluyla belirlenmesinin ebeveyn yanlılığını da ortadan kaldıracakını belirtmişlerdir. Okul olgunluğunun bütüncül ve nitelikli bir şekilde değerlendirilmemesi onları yanlış yönlendirmeye ya da gereksiz bir kaygı oluşturmaya neden olabilir. Bu ortak görüşlerden yola çıkılarak ve mevcut değerlendirme araçları incelenerek bütüncül bir değerlendirme aracına gereksinim duyulduğu fikrine varılmıştır. Okuma yazma becerileri, matematik becerileri, görsel algı gibi akademik becerilerin yanı sıra sosyal duygusal gelişimleri, dil ve iletişim becerilerinin nitelikli bir şekilde sürdürülüyor olması okul olgunluğu kavramı ile ilişkilidir (Lin, Lawrence ve Gorrel, 2013). Bütün bunlardan yola çıkılarak, çocukların okul olgunluğunu bütüncül bir şekilde ele alan bir değerlendirme aracına gereksinim duyulduğu sonucuna varılmıştır. Buradan hareket edilerek “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı (OODA)”nın geliştirilmesine karar verilmiştir.

✓ *Kuramsal temeller, ilgili araştırmalar ve ihtiyaç analizi sonuçlarının bütünüştirilmesi:* Araştırmanın belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için ilgili alan yazın ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu bağlamda okul olgunluğunu değerlendirmeye yönelik yurt içi ve yurt dışında geliştirilen ve uyarlanan değerlendirme araçları, okul olgunluğunun desteklenmesine yönelik kuramlar ve yaklaşımlar, okul olgunluğunu içeren alt alanlar ve bu alt alanların gelişimsel aşamaları ele alınmıştır. 48-72 ay aralığındaki çocukların okul olgunluğunun gelişimsel aşamaları incelenmiştir. Geniş bir alan yazın taraması yapılarak değerlendirme aracının kavramsal alt yapısı ve ana erevesi belirlenmiştir. Alanyazın taraması doğrultusunda, geliştirilecek olan değerlendirme aracı, gelişim ve öğrenme kuramları, eğitim yaklaşımları ile bütünsel bir değerlendirme yapılarak değerlendirme aracının kuramsal dayanakları oluşturulmuştur (Arı ve zcan, 2016; Babayığıt ve Erkuş, 2017; Carlton ve Winsler, 1999; Erkan, 2011; Kagan vd., 1995; Lin vd., 2013; Oktay, 2013; Snow, 2006; Umec vd., 2008). Bu doğrultuda Olgunlaşmacı Kuram, Ausubel Anlamalı ğrenme Kuramı, Piaget Bilişsel Gelişim Kuramı, Thackray Hazırbulunuşluk ve ğrenme Yaklaşımı incelenmiştir. Bu kuramlarla birlikte üç düzey becerilerin kazandırılmasını temel alan diğer yaklaşımlar da “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı”nın felsefesinin oluşturulmasında kuramsal dayanaklara katkı sağlamıştır. Bu kuramlar ev yaklaşımlar ışığında yurt içi ve yurt dışında okul olgunluğunun değerlendirilmesine temel olan değerlendirme araçları incelenmiştir. Hem yaklaşımlar ve kuramlar hem de değerlendirme araçları birlikte incelenerek okul olgunluğunu değerlendirmede benzer ve farklı yönleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Kuramsal temeller, ilgili araştırmalar, okul olgunluğunu değerlendirmede kullanılan mevcut lme araçları ve ihtiyaç analizlerinin sonuçları bütüncöl olarak değerlendirilerek alt alanlar oluşturulmuştur. Bu alt alanlara ilişkin 48-72 ay aralığındaki çocukların okul olgunluğu gelişim aşamalarına ilişkin gelişimsel yapı taşları oluşturulup, bu yapı taşlarını içeren madde havuzu oluşturulmuştur. İlgili kuramlar ve değerlendirme araçları ile yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiş ve buradan yola çıkarak “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı (ocuk Formu-Ebeveyn Formu)” tasarlanmıştır. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı ocuk Formu ve Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu ayrı başlıklarda ele alınmıştır.

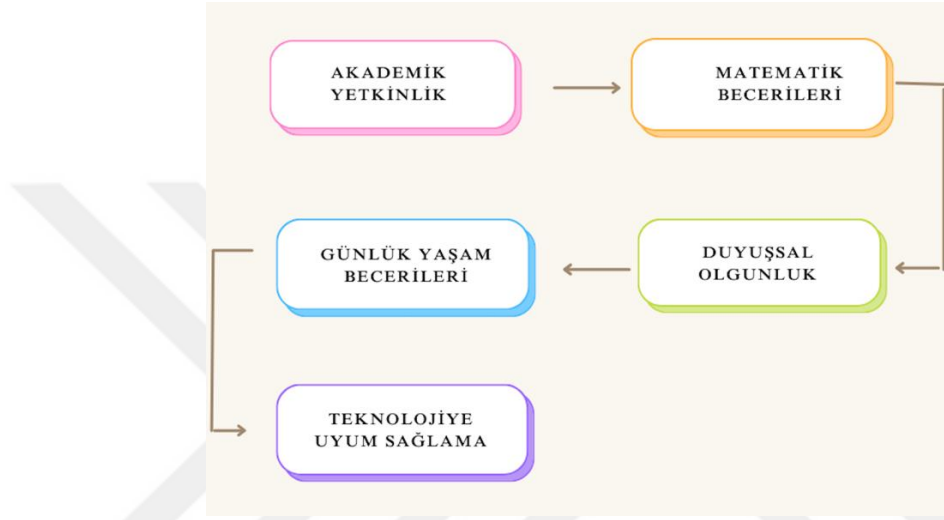
3.3.1.2.1. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı ocuk Formunun Geliştirilmesi

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı ocuk Formu, 48-72 aylık çocukların akademik becerileri, matematik becerileri, duyuşsal olgunlukları, günlük yaşam becerileri, teknolojiye

uyum sağlama becerilerini kapsayan okul olgunluğunu değerlendirmek amacıyla doğrudan çocukla uygulanan bu form, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

√ *Alt Alanların Belirlenmesi;*

Kuramsal temeller, ilgili araştırmalar, okul olgunluğunu değerlendiren mevcut ölçekler, ihtiyaç analizi sonuçları dikkate alınarak dikkate alınarak “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu”nun madde havuzunu oluşturmak için okul olgunluğunu bütünüyle temsil eden alt alanlar belirlenmiş içerik organizasyonu Şekil 20’de şu şekilde oluşturulmuştur:



Şekil 20. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı (OODA) Çocuk Formu” içerik yapısı

Şekil 20 incelendiğinde, içerik yapısında yer alan *akademik yetkinlik*, *matematik becerileri*, *duyuşsal olgunluk*, *günlük yaşam becerileri* ve *teknolojiye uyum sağlama* alt alanları çocuk formunda yer almıştır. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu kapsamındaki alt alanlar ve kapsamları şu şekilde ele alınmıştır:

Akademik Yetkinlik: Akademik yetkinlik; erken çocukluk eğitiminde çocukların temel kavramları edinmesi ve okuma yazmaya hazırlık becerilerini kapsamaktadır (Morrow & Gambrel, 2004). Temel kavramlar sıcak-soğuk, büyük-küçük, aynı-farklı; okuma yazmaya hazırlık becerileri çizgi çalışmaları, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, kendini ifade etme, hikaye anlatma, ön kapak-arka kapak ayrımı gibi becerileri kapsamaktadır.

Matematik Becerileri: Erken çocukluk döneminde erken matematik becerileri sayma, miktar (daha fazla, daha az), şekiller (daire, üçgen, kare), uzamsal ilişkiler (üst, alt), ölçüm (uzun-kısa, büyük-küçük) ve desenler (kırmızı, mavi, kırmızı, mavi) gibi çeşitli kavramları ifade eder (Ulusal Araştırma Konseyi, 2009; Sarama & Clements, 2009).

Duyuşsal Olgunluk: Duyuşsal olgunluk, sosyal bağların kurulmasında önemli olan duygusal becerilerin bütüncül olarak değerlendirildiği bir kavramdır. Duyguları ile öne çıkan davranışı engellemek ve gelip geçici olan duyguların davranışları ve düşünceleri tepkisel yaklaşmayı önlemek için gerekli olan duygu becerilerini edinmedir (Kuboja & Ngussa, 2015). Duygusal zeka, duygu yönetimi, duygu kontrolü, farkındalık, empati, sosyal ilişkileri düzenleme, duyuşsal ifade, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol becerilerini kapsamaktadır.

Günlük Yaşam Becerileri: Günlük yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olan öğrenmeye dayalı beceriler olarak bilinir (Silva, 2009). Bu beceriler; çeşitli sorunlarla başa çıkmaları, sorunları önleme, günlük rutinleri takip edebilme, günlük yaşamında kullanacağı materyalleri bilme gibi kavramları ifade eder.

Teknolojiye Uyum Sağlama: Teknolojiye uyum sağlama günümüz sosyal kültürü kapsamında çocukların yaşları, gelişim seviyelerine uygun olarak eğitim materyali olarak doğru kullanıldığında gelişim ve öğrenmelerini destekler (Epstein, 2013; MCManis ve Günnewig, 2012). Aynı zamanda teknolojiye uyum sağlama becerileri eğitim amaçlı nitelikli olarak kullanıldığında çocukların ilkokula hazır olma becerilerini de destekler (Li, Atkins ve Stanton, 2006). Bu becerilere bakıldığında teknolojik cihazı temel düzeyde kullanabilme, teknolojik araçla etkileşim, teknolojiye uyum gösterme, teknolojiyi eğitim içerikleri için kullanma becerilerini kapsar.

√ *Gelişimsel yapı taşlarının belirlenmesi ve madde havuzunun oluşturulması;*

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu'nun alt alanlarına ilişkin gelişimsel yapı taşları belirlenmiştir. Alt alanları temsil eden gelişimsel yapı taşları Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6.

“Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” Alt Alanları ve Alt Alanları Temsil Eden Yapı Taşları

ALT BOYUT	GELİŞİMSEL YAPI TAŞLARI	ALT BOYUT	GELİŞİMSEL YAPI TAŞLARI
AKADEMİK YETKİNLİK	Uyaklı sözcükleri bulma	MATEMATİK BECERİLERİ	Sayılar
	Sözcüklerin başlangıç sesini fark etme		Şekiller
	Verilen sesle ilgili sözcük türetme		Eşleştirme
	Aynı sesle başlayan sözcük üretme		Parça-bütün
	Sözcüğün son sesi ile yeni sözcük türetme		Karşılaştırma
			Miktar
	Sözcükten heceyi atıp yeni sözcük oluşturma		Zaman-Günün belirli zaman dilimlerini bilme
	Sesleri birleştirerek yeni sözcük oluşturma		Sıralama
	2-3 heceli sözcükleri hecelere ayırma		Neden sonuç ilişkisi kurma
	Kitabın ön yüzünü gösterme	DUYUŞSAL OLGUNLUK	Duyguları anlama
	Kitabın arka yüzünü gösterme		Duyguları ifade etme
	Kitabın kapağındaki yazıyı fark etme		Yardımlaşmayı bilme
	Yazının yönünü bilme		Paylaşmayı bilme
	Metin içerisinde ters yazılmış sözcüğü fark etme		Kurallara uyma
	Büyük ve küçük harfi bilme		Duyguya uygun sözel bildirimde bulunma
	Cümlelerin bittiği yeri bilme		Probleme uygun çözüm üretir
	Gösterilen 4 resimle basit öykü oluşturma		Sırasını beklemeyi bilme
	Gösterilen 6 resimle öykü oluşturma		Kendisini sözel yollarla ifade etme
	Nesneler arası benzerlik)	GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİ	Yaşını bilme
	Nesneler arası farklılık)		Hava durumunu bilme
	Görseller arası ilişkili durumları fark etme		Yemek yerken kullanacağı aletleri bilme
	Şekil zemin ayrımı		Hava şartlarına uygun kıyafet seçimi
	Şekil sabitliği		Aile bireylerinin mesleğini bilme
	Mekanda konum		Bir olayı oluş sırasına göre anlatma
	Basit Labirent-bir yerden başka bir yere akıl yürüterek ulaşma		Başkasının eşyalarını alırken izin isteme
	Akılda tutma(söylenen cümleyi aynısı gibi tekrar etme, anlatılan kısa hikayede geçen olayları anlatma gibi)		Yemek yerken kullanacağı aletleri bilme-amacına uygun kullanma
	Gösterilen çizgiyi kopya etme (dik, eğik, yatay)	TEKNOLOJİYE UYUM SAĞLAMA	Cihazı açma-kapatma tuşu
	Gösterilen şekli düzgün kesme		İnternete bağlanma
	Noktalı çizgileri birleştirme (dik, eğik, yatay)		Başlat tuşunu bilme
	Kelemin yazı yazar gibi tutma, yazının yönüne uygun gösterim		Durdurma tuşunu bilme
			Mouse (fare) işlevini bilme
			Klavyenin işlevini bilme
			Dokunmatik ekranı bilme

Tablo 6’da yer alan gelişimsel yapı taşları doğrultusunda madde havuzu oluşturulurken maddelerin açık, anlaşılır ve amaca uygun olmasına dikkat edilmiştir. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu, çocukların yaş grubu ve gelişimsel seviyeleri göz önünde bulundurularak görsellerle desteklenmiştir. Madde yazımında görsel seçiminde çocuklar için hazırlanmış görsellerin yoğunlukla kullanıldığı araçlar incelenmiştir. Görsel seçiminde telifsiz görsellerin bulunduğu farklı siteler incelenmiştir. Bazı maddelerde telifsiz görseller kullanılırken bazı maddelerdeki görseller Marmara Üniversitesi Grafik Tasarımı Bölümü mezunu bir uzman tarafından çizilmiştir. Değerlendirme aracındaki maddeler hazırlanırken, şu ilkelere dikkat edilmiştir:

- ☐ Görsellerin/çizimlerin netliği
- ☐ Gelişimsel sıralamaya uygunluğu
- ☐ Yaş gurubuna uygunluğu
- ☐ Amaca uygunluğu
- ☐ Bir maddede bulunan tüm görsellerin birbirleri ile ilişkili olması
- ☐ Basitten zora doğru
- ☐ Dil birliği
- ☐ Yönerge birliği
- ☐ Açıklama birliği.

Değerlendirme aracı madde havuzu hazırlandıktan sonra görseller ve çizimler yapılmış, uzman onayına hazır hale getirilmiştir.

√ Uzman Görüşlerinin Alınması;

“Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk” için uzman görüşü alınmıştır. Kapsam geçerliği kanıtı olarak, değerlendirme aracında bulunan maddelerin ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini ortaya koymak amacıyla alınan uzman görüşleri incelenmiştir. Uzman görüşleri değerlendirme aracının maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıp yansıtmadığını anlamaya çalışmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Değerlendirme aracının geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek için kullanılan kuramsal süreçler, genellikle uzman görüşlerini içeren nitel çalışmalara dayanmaktadır. Bu durumlarda uzmanlardan ilgili maddenin ölçülmek istenen kapsamı temsil edip etmediğine ilişkin görüş alınmakta ve uzmanlar arasındaki uyum incelenmektedir. Uzmanların “OODA” ı amaca uygunluk, anlaşılabilirlik ve gelişim seviyesine uygunluk açısından değerlendirmeleri amacıyla araştırmacı tarafından “Uzman Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır (EK 2). Uzmanlardan değerlendirme amacıyla her maddeyi “Uygun”, “Uygun Değil”, “Kısmen Uygun/Düzeltilmeli” şeklinde üçlü likert tipi değerlendirme ölçütlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre;

- ☐ Uygun/Kalsın: İlgili madde okul öncesi çocuklar için okul olgunluğunu değerlendirmeye uygunsa işaretlemeleri istenmiştir.
- ☐ Kısmen uygun/Düzeltilmeli: İlgili madde okul öncesi çocuklar için okul olgunluğunu değerlendirmeye uygunsa, ancak geliştirilmesi gerekiyorsa işaretlemeleri istenmiştir. Bu seçeneği işaretleyen uzmanların açıklama kısmına düzeltmenin ne şekilde olacağına yönelik önerilerini yazmaları istenmiştir.
- ☐ Uygun değildir: İlgili madde okul öncesi çocuklar için okul olgunluğunu değerlendirmeye uygun değilse işaretlenmeleri istenmiştir.

Uzmanların görüş birliği ile uygun buldukları maddeler değerlendirme aracına olduğu gibi alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Ardından hesaplanan KGO'ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir. KGO her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde kullanılan istatistiksel bir araçtır. Bu değer, maddelerin uygunluk düzeyi için hesaplanır. Her maddenin KGO'sunun tespitiyle değerlendirme aracında kalmasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak değerlendirme aracının tamamı için KGİ değeri elde edilir (Yurdugül, 2005). Bu nedenle yönergeler hazırlandıktan sonra değerlendirme aracının hem çocuk hem de ebeveyn formu Türk Dili uzmanına gösterilerek, maddelerin anlaşılabilirliği yönünden dönüt alınmıştır. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu; 6 erken çocukluk eğitimi alanında akademisyen, iki ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 3 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplamda 11 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi kullanılmıştır. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu toplamda 78 madde ile uzman görüşüne gönderilmiştir. Buna göre uzman görüşleri doğrultusunda maddeler üzerinde değişiklik yapılmadan değerlendirme aracına son şekli verilmiştir ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

OODA-ÇF'daki tüm maddeler uzman görüşlerine göre uygun bulunmuş olduğundan tüm maddeler için KGO değeri 1 olarak elde edilmiştir. 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olan KGO değerine sahip maddelerin kapsam geçerliğinin sağlandığı sonucuna varılmaktadır (Yurdagül, 2005). Değerlendirme aracının KGİ değeri de 1 olarak hesaplanmıştır. Buna göre tüm maddelerin test formunda kalmasına karar verilmiştir.

Kapsam geçerliği sonuçları dikkate alınarak OODA'na son şekli verilmiş ve 78 madde ile uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı'nın geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla, 803 çocuk ile test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Buna göre 78 maddeden oluşan "OODA"nın alt alanlarına ve gelişimsel yapı taşlarına yönelik hazırlanan maddelerin dağılımı şu şekildedir:

Alt alan 1:	Akademik Yetkinlik	26 Madde
Alt alan 2:	Matematik Becerileri	23 Madde
Alt alan 3:	Duyuşsal Olgunluk	11 Madde
Alt alan 4:	Günlük Yaşam Becerileri	11 madde
Alt alan 5:	Teknolojiye Uyum Sağlama	7 Madde
Toplam		78 Madde

√ *Ön uygulamanın yapılması;*

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu'nun okul olgunluğunu doğru bir şekilde değerlendirebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla, önceden belirlenen çalışma grubunda yer alan okullar arasından rasgele seçilen O2 anaokuluna devam eden 48-72 aylık 50 çocukla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada yer alan çocukların kişisel bilgi formları araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Çocuğa yönelik bilgiler okulda bulunan dosyasından ve öğretmeninden elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunda, çocuklara yönelik cinsiyet, doğum sırsı, okul öncesi eğitime devam süresi gibi sorular ebeveynlerine ilişkin ise yaş, öğrenim durumu, mesleği gibi bilgilere yönelik sorulara yer verilmiştir. Değerlendirme aracında yer alan maddelerin, yönergelerin ve görsellerin anlaşılrlılığını belirlemek amacıyla evrenin dışında kalan (48 aydan küçük, 72 aydan büyük), tipik gelişim gösteren 10 çocuk ile ön pilot yapılmıştır. Bu aşamada küçük yaş grubunda tüm soruların büyük çoğunluğunu doğru anladığı halde yapamamaları, büyük yaş grubunda tüm soruların doğru anlaşılrlarak doğru yanıtlanması beklenmiştir. Uygulama sırasında 7 çocuğun iki farklı maddede yer alan görseli yanlış ifade etmelerinden kaynaklı, maddeye yanlış yanıt verdikleri tespit edilerek, 2 maddede görsel değişimi yapılmıştır. Değerlendirme aracının ön uygulama sırasında maddelerin, yönergelerinin ve görsellerin anlaşılrlılığı ve çocukların katılımına ilişkin herhangi bir sorunla karşılaşılrlmamıştır. Ayrıca ön uygulama sonuçları, maddelerin ve yönergelerin anlaşılrlılığı, çocukların katılımı yönünden değerlendirilmiş ve istatistiksel analizleri yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre, değerlendirme aracında bir değişiklik yapılmamış ve ön uygulama sonuçları esas uygulama dahil edilmiştir. Buna göre ön uygulama sonucunda esas uygulamaya geçilmiştir.

√ *Esas Uygulamanın Yapılması;*

Esas uygulamada veriler araştırmacı ve araştırmacının eğitim verdiği farklı üç uygulayıcı ve araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı uygulamaya geçmeden önce veri toplayacak olan araştırmacılara uygulama eğitimi vermiştir. Ardından anaokuluna gidilerek araştırmacı uygulama yaparken diğer uygulayıcılar izlemiştir. Her bir uygulayıcı değerlendirme aracını ikişer kez uygulamış ve araştırmacı onları izlemiştir. Değerlendiricilerin uygulama sürecini öğrenmesi için yapılan bu çalışmadaki 8 çocuk araştırmaya dahil edilmemiştir. Aynı zamanda üç uygulayıcı ve araştırmacı arasında puanlayıcı

güvenirliğine Fleiss Kappa değeri hesaplanarak bakılmıştır. Fleiss Kappa değeri hesaplaması, ikiden fazla puanlayıcının aynı puanlama anahtarını kullanarak puanlama yapması durumunda kullanılır (Fleiss, 1971). Puanlama güvenirliği 22 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı 22 çocukla uygulamasını okulun sessiz bir ortamı olan rehberlik servisinde bireysel olarak gerçekleştirmiş ve çocuğun yanıtlarını yüzü görünmeyecek şekilde video ile kayıt altına almıştır. Ardından araştırmacı video kayıtları uygulayıcılar ile paylaşmış ve çocuğun yanıtlarını puanlamalarını istemiştir. 22 çocuk için 4 uygulayıcı tarafından elde edilen puanların puanlayıcı güvenirliği ... olarak bulunmuştur. Bu sonuç 4 uygulayıcının da çocukların yanıtlarına benzer yanıtları verdiğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Puanlama güvenirliğinin hesaplanmasının ardından esas uygulamaya geçilmiştir. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu”nun uygulanması okulun sessiz alanlarından olan rehberlik servisi ve çok amaçlı salonda gerçekleştirilmiştir. Bu ortamlarda çocuklara uygun bir masa ve 2 sandalye ve test araçları yer almıştır. Değerlendirme aracı çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulayıcı çocuğun bulunduğu sınıfa giderek çocukları sırasıyla uygulama yapacakları odaya getirmiş daha sonra çocuğa “Sana şimdi bazı resimler göstereceğim. Şimdi bu resimlere bakarak söylediklerimi yanıtlamanı istiyorum. Benimle bu çalışmayı yapmak ister misin?” diye sorarak çocuklardan da uygulama öncesi sözlü onay alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden çocuklara Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu uygulanmıştır. Uygulama sırasında yönerge bir kez okunmuştur, çocuğun yönergeye tepki vermesi beklenmiştir. Gerekli durumlarda yönerge ikinci kez tekrarlanmıştır. Çocuk ikinci yönergeye de tepki vermediğinde maddeyi yanıtlamadığı kabul edilmiştir. Çocuğun verdiği yanıtlar “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Yanıt Formu”na işaretlenmiştir. Çocuğun verdiği her yanıt ilgili maddenin karşısında yer alan kutucuğa işaretlenmiştir. Değerlendirme aracı her çocuk için tek oturumda tamamlanmıştır. Bütün veri toplama süreci 4 uygulayıcı tarafından tamamlanmıştır. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu’nun uygulanması her çocuk için aynı günde tek oturum şeklinde uygulanmıştır. Değerlendirme aracının uygulanması her çocuk için ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Uygulama sırasında yönergelerin net ve anlaşılır olarak okunmasına özen gösterilmiştir. Esas uygulama sonucunda 78 madde ve 444 çocuktan elde edilen verilere açıklayıcı faktör analizi uygulanmış ve değerlendirme aracının faktör yapısı belirlenmiştir.

- **Yapı Geçerliği Kanıtları:**

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-OODA geliştirilme süreci için, Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Bu başlıklar ayrıntılı olarak şu şekilde açıklanmıştır:

√Yapı Geçerliği kanıtları için analizlerin yapılması:

Faktör yapısı belirlenen değerlendirme aracına doğrulayıcı faktör analizi yapılabilmesi için farklı çocuklardan yeniden veri toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için toplanan veriler ve doğrulayıcı faktör analizi için toplanan veriler farklı çocuk gruplarına aittir.

Yapı Geçerliği; Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu'nun geçerlik kanıtlarını incelemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve analiz sonuçları detaylı olarak ayrı başlıklarda verilmiştir.

AFA Sonuçları: “OODA”nın faktör yapısını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkiler doğrultusunda faktör bulmaya yönelik gerçekleştirilen bir işlemdir (Büyüköztürk, 2019). Maddeler 0-1-2 şeklinde puanlanan sıralı veri olduğu için polikorik korelasyon matrisi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Faktör sayısını belirlemek amacıyla, öz değerlere bakılmış, yamaç birikinti grafiği incelenmiş ve Paralel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi uygunluğu için KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir.

444 okul öncesi çocuğundan elde edilen ölçümlere ilişkin AFA'da analize 78 madde dahil edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen KMO, Bartlett's Küresellik testi Tablo 7'de, paralel analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı KMO ve Bartlett Testi Değeri

KMO Değeri		0,76
Bartlett Testi Sonuçları	X ²	46,7317
	Sd	666
	p	0,00

Tablo 7 incelendiğinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri kabul edilebilir sınır olan .70'in üzerinde 0,76 olarak bulunmuştur. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Barlett Sphericity testi anlamlı bulunmuştur p=0,00; p<0.05). KMO ve Bartlett Küresellik testi anlamlılığı, verinin faktör yapısının ortaya çıkarılması için uygun olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi ve Paralel Analiz ile yapı incelenmiştir. Paralel Analiz, temel alınan bir veriye ilişkin öz değerler ile bu veriye paralel olarak üretilmiş verinin öz değerlerinin karşılaştırılmasına dayalı olarak faktör sayısına karar vermenin bir yoludur (Horn, 1965). Pallant ise eğitim ve psikoloji alanındaki çalışmalarda paralel analiz yöntemine yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. 78 madde ile yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda birinci öz değer 18,96 ikinci öz değer 2,95 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin oranının üçten büyük olması yapının tek faktörlü olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2019). Paralel analiz sonuçları

da tek faktörlü yapıyı desteklemiştir. Minimum faktör yükü 0,30 olarak kullanılmıştır. Tek faktörlü yapıya ilişkin incelenen çözümlerde kapsam geçerliği de dikkate alındığında değerlendirme aracının 37 madde ile kullanılması uygun görülmüştür. “OODA-ÇF” na ilişkin Açıklayıcı Faktör ve Paralel Analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

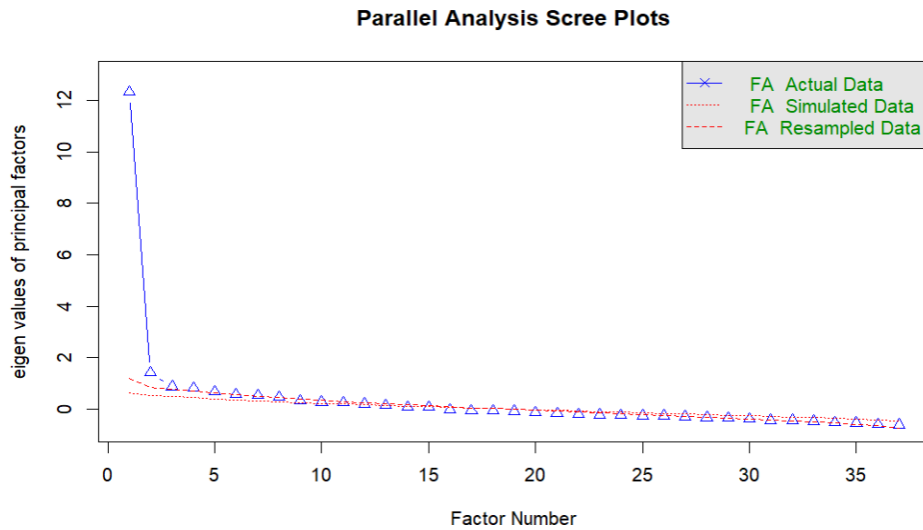
Tablo 8.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu Paralel Analiz ve AFA Sonuçları

Bileşen	AFA				
	Rotasyon Öncesi Özdeğerler	Paralel Sonuçları	Analiz	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Varyans Yüzdesi
	Toplam				
1	12,98	12.33801681		0,33	0,33
2	2,03	1.41852295			
3	1,58	0.86531748			
4	1,48	0.82196399			
5	1,34	0.67174176			
...	...	...			

*Paralel analiz sonucunda bulunan özdeğerler.

Tablo 8 incelendiğinde, Kaiser ölçütüne göre 1’in üzerindeki özdeğer sayısı 8’dir. Paralel analizden elde edilen ortalama özdeğerler ve orijinal verilerden elde edilen özdeğerler karşılaştırıldığında ise tek faktörlü bir yapının uygun olduğu görülmektedir. Yine birinci ve ikinci öz değerin oranı üçten büyüktür. Bu nedenle tek faktörlü yapıya karar verilmiştir. Yamaç birikinti grafiği Şekil 21’de verilmiştir.



Şekil 21. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu 37 madde için yamaç-birikinti grafiği

Tablo 7 ve Şekil 21 incelendiğinde 37 maddeden oluşan tek faktörlü yapının toplam varyansın %33'ünü açıkladığı görülmektedir. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu maddelerine ilişkin faktör yüklerine Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formunda Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör1
C05	0,65
C01	0,59
C04	0,59
C06	0,57
C03	0,57
D03	0,54
D11	0,54
A17	0,53
B11	0,53
D09	0,52
A18	0,52
D08	0,52
C02	0,51
B24	0,49
B05	0,49
A03	0,48
D06	0,47
D05	0,46
B04	0,46
E05	0,45
A08	0,45
A13	0,45
B08	0,44
B16	0,44
B21	0,44
E01	0,44
A05	0,43
C10	0,43
A16	0,43
A26	0,42
E07	0,42
A02	0,41
D04	0,41
A04	0,38
E06	0,34
A01	0,34
A19	0,30

Tablo 9 incelendiğinde minimum faktör yükünün 0,30 maksimum faktör yükünün 0,65 olduğu görülmektedir. AFA sonucu elde edilen bu yapının yeni bir örnekleme test edilmesi amacıyla DFA yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesine dayanan istatistiksel bir analizdir (Büyüköztürk, 2009).

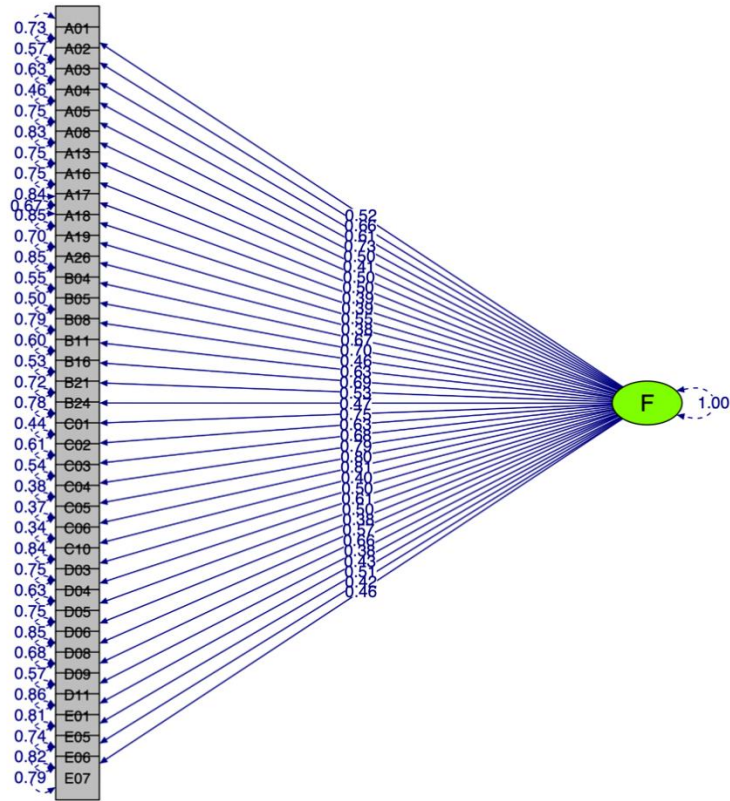
DFA Sonuçları: Verinin tek faktörü yapıya uygunluğunu test etmek için DFA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 37 maddenin tek boyutta yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu Model Uyum İndeksi

	RMSEA	χ^2 / sd	SRMR	CFI	TLI
Model	0,072	2,550	0,096	0,942	0,939

Tablo 10'da araştırma verisinin modele uyum sağlayıp sağlamadığını incelemek üzere farklı model uyum indeksleri verilmiş ve modelin doğrulanıp doğrulanamadığı incelenmiştir. Model uyum indekslerinin değerlendirilmesinde şu kriterler göz önüne alınmıştır: $RMSEA \leq 0.08$ iyi uyum ve ≤ 0.05 mükemmel uyum (Jöreskog ve Sörbom, 1993); χ^2 / sd için ≤ 2.5 mükemmel uyum (Kline, 2005), CFI ve TLI için ≥ 0.90 iyi uyum (Fidell ve Tabanick, 2003; Marsh ve Hau, 1996), SRMR için ≥ 0.90 iyi uyum (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Uygulanan Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu verilerinden elde edilen hata ve uyum indeksleri göz önüne alındığında model-veri uyumunun mükemmel olduğu söylenebilir. Tek faktörlü yapı Şekil 22'de gösterilmiştir:



Şekil 22. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu DFA sonucu

Şekil 22'ye bakıldığında, yapı geçerliğine ilişkin analizler sonucunda Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu'nda 37 maddelik tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

- **Güvenirlik Kanıtları:**

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-ODA geliştirilme süreci için, güvenilirlik kanıtları kapsamında test-tekrar test güvenirliliği ve Cronbach Alpha güvenirliliği incelenmiştir. Bu başlıklar ayrıntılı olarak şu şekilde açıklanmıştır:

√ *Test Tekrar Test Uygulamasının Yapılması;*

Araştırmanın güvenirliliği kapsamında esas uygulama bittikten sonra test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Test-tekrar test uygulanana değerlendirme aracının zamana bağlı olarak kararlılığının belirlenmesinde kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2023). Esas uygulama bittikten 4 hafta sonra 50 çocuğa tekrar uygulanmıştır. Test tekrar test için uygulamalar esas uygulama ile aynı koşullarda gerçekleştirilmiştir.

“Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu”nun güvenirlilik kanıtları kapsamında toplam güvenirliliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test güvenirlilikleri incelenmiştir.

Test tekrar test güvenilirliğini hesaplamak için değerlendirme aracının 37 madde maddelik son hali 50 Çocuğa 4 hafta arayla uygulanmıştır. Elde edilen ölçümlerin normal dağılıp dağılmadığına bakmak için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri incelenmiştir. Normal dağılım gösterdiği için test tekrar test güvenilirliğinde Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 11’de güvenilirlik kanıtları verilmiştir.

Tablo 11.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu Güvenirlik Kanıtları

Maddeler	AFA Cronbach alpha	DFA Cronbach alpha	Test Tekrar Test
OODA	0,91	0,91	0,92

Tablo 11’de görüldüğü gibi, Cronbach Alpha değerinin ve test tekrar test sonuçları arasındaki korelasyonun .70’in üzerinde olmasının güçlü bir geçerlik kanıtı olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Tablo 8’de test tekrar testin kararlılık anlamındaki güvenilirlik değerinin 0,92 (0,70’in üzerinde) ve cronbach alpha değerinin 0.91 olduğu görülmektedir.

√ *Değerlendirme Aracının Nihai Formuna Ulaşması:* Değerlendirme aracının nihai formunda alt alanların maddelere göre dağılımı şu şekildedir:

Alt alan 1:	Akademik Yetkinlik	12 Madde
Alt alan 2:	Matematik Becerileri	7 Madde
Alt alan 3:	Duyuşsal Olgunluk	7 Madde
Alt alan 4:	Günlük Yaşam Becerileri	7 madde
Alt alan 5:	Teknolojiye Uyum Sağlama	4 Madde
Toplam		37 Madde

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu’nun nihai formunda tek boyutlu bir yapıda 37 madde yer almıştır.

3.3.1.2.2. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formunun Geliştirilmesi

“Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” 48-72 aylık çocukların okul olgunluğunun çocuklardaki göstergelerinin ebeveyn tarafından gözlenip gözlenmediğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

√ *Alt Alanların Oluşturulması;*

“Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu”nın madde havuzunu oluşturmak için okul olgunluğunu bütünüyle temsil eden alt alanlar belirlenmiş içerik organizasyonu şu şekilde oluşturulmuştur:



Şekil 23. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı (OODA) Ebeveyn Formu” içerik yapısı

Şekil 23 incelendiğinde, içerik yapısında yer alan *akademik yetkinlik*, *matematik becerileri*, *duyuşsal olgunluk*, *günlük yaşam becerileri*, *teknolojiye uyum sağlama* ve *fiziksel iyilik ve psikomotor yetkinlik* alt alanları ebeveyn formunda yer almıştır. Çocuk formundan farklı olarak, ebeveyn formuna çocukta gözlemlenmesi zaman alan, ebeveyn gözlemleri ile değerlendirilebilen fiziksel iyilik ve psikomotor yetkinlik alt alanı eklenmiştir.

Fiziksel İyilik ve Psikomotor Yetkinlik: Fiziksel iyilik ve psikomotor yetkinlik; karmaşık motor hareketleri gerçekleştirmek için gerekli olan becerileri ve fiziksel ve psikomotor yeterliklerini, iyi olma halini kapsar (Reedy & Krebs-Smith, 2010). Bu becerilere bakıldığında hareket becerileri, yer değiştirme, nesne kontrolü, denge becerileri, beden farkındalığı, bedeni ile bulunduğu alan farkındalığı gibi becerilerdir (Heper vd., 2012).

✓ *Gelişimsel yapı taşlarının belirlenmesi ve madde havuzunun oluşturulması:* Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'nun alt alanlarına ilişkin gelişimsel yapı taşlarını temsil eden değerlendirme aracı taslak formuna ilişkin maddeler belirlenmiştir. Alt alanlarına ilişkin gelişimsel yapı taşları ve gelişimsel yapı taşlarını temsil eden değerlendirme aracı taslak formu madde örneklerine Tablo 12'de verilmiştir:

Tablo 12.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu Alt Alanları ve Alt Alanları Temsil Eden Gelişimsel Yapı Taşları

ALT ALANLAR	GELİŞİMSEL YAPI TAŞLARI	ALT ALANLAR	GELİŞİMSEL YAPI TAŞLARI
FİZİKSEL İYİLİK VE SAĞLIK	Vücut parçalarını tanıma	SOSYAL YETERLİLİK	Aldığı sorumluluğu yerine getirme
	Fiziksel Bağımsızlık		İş birliği
	Gün içerisinde fiziksel olarak aktif olması		Sırasını bekleme/Sabırlı olma
	Hava koşullarına uygun kıyafet seçimi		Yardımlaşma
	Dengeli ve sağlıklı beslenme		Paylaşma
	Hasta olduğunda kime gideceğini bilme		Etrafindakileri dinleme
	Kaba Motor Beceriler		Uygun sözel bildirimde bulunma
	El göz koordinasyonu		İletişimi başlatma
	Sıçrama		İletişimi sürdürme
	Ayakta Durma-Denge		İletişimi sonlandırma
DUYGUSAL OLGUNLUK	İnce Motor Beceriler	BİLİŞSEL YETKİNLİK- AKADEMİK YETKİNLİK	Sözel beceriler- cümle kurma- bir kitabı nasıl kullanacağını bilme yazı yazma yönünü bilme büyük küçük harf fark etme, hatırlama, ilişki kurma
	Verilen geometrik şekilleri çizme		Sayısal beceriler neden sonuç ilişkisi kurma
	Dik/eğik/yatay çizgi		Görsel beceriler gösterilen görselde benzerlik farklılığı bulma konum
	Bir kaptan diğerine su boşaltma		Problemi çözme
	Duyguları isimlendirme		Dikkat
	Sosyal Çatışmalara çözüm üretme		Farklı çözüm yolları arama
	Başkasına yardım etme		Kendisini sözel yollarla ifade etme
	Saldırgan davranış gösterme		Renkleri Bilme
	Kurallara uyma		Sıralama-Sınıflama yapabilme
	Empati yapma		Sayma becerisi
GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİ	Sorumluluk alma	TEKNOLOJİYE UYUM SAĞLAMA	Şekiller bilgisi
	Tuvalet alışkanlığı kazanmış olması		Teknolojik cihazları kullanabilme
	Yemek yeme alışkanlığı		Teknolojik araçla etkileşim
	Kendi başına kıyafetlerini giyme		Teknolojiye uyum gösterme
	Günlük yaşamla ilgili durumlar		Cihazı açma-kapatma tuşu
	Olayın oluş sırasını bilme		İnternete bağlanma
	İhtiyacı olan şeyleri belirleme		Başlat tuşunu bilme
	Bağımsız yemek yeme		Durdurma tuşunu bilme
	Başkasının eşyalarını alırken izin isteme		
	Kendi eşyalarını düzenli kullanma		

Tablo 12’de yer alan gelişimsel yapı taşları doğrultusunda madde havuzu oluşturulurken maddelerin açık, ebeveynler tarafından gözlemlenebilir, anlaşılır ve amaca uygun olmasına dikkat edilmiştir. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu, çocukların yaş grubu ve gelişimsel seviyeleri göz önünde bulundurularak madde havuzu oluşturulmuştur. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” nın **kapsam geçerliği** yapılmıştır.

√ *Uzman Görüşlerinin Alınması;*

Maddeler hazırlandıktan sonra Türk Dili uzmanına gösterilerek, maddelerin ifadelerinin anlaşılabilirliği yönünden uzman görüşü alınmıştır. Ardından değerlendirme aracı okul öncesi eğitimi alanında uzman 5 akademisyen ve 2 okul öncesi öğretmenine gönderilerek uzman görüşü alınmıştır (EK 4). Uzmanlardan gelen görüşler Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri kullanılmıştır. Uzmanların görüş birliği ile uygun buldukları maddeler olduğu gibi alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 98 madde olan değerlendirme aracı 71 maddeye düşürülmüştür. 71 madde ile uzmanlardan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Ardından hesaplanan KGO’ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu 71 Madde uzman görüşlerine göre uygun bulunmuş olduğundan tüm maddeler için KGO değeri %89 Olarak elde edilmiştir. 0,70 den büyük olan KGO değerine sahip maddelerin kapsam geçerliğinin sağlandığı sonucuna varılmaktadır (Yurdağül, 2005). Değerlendirme aracının KGİ değeri de %91 Olarak hesaplanmıştır. Buna göre 71 maddenin test formunda kalmasına karar verilmiştir.

Kapsam geçerliği sonuçları dikkate alınarak OODA-YF’na son şekli verilmiş ve 71 madde ile uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu’nun geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla, 597 ebeveyn ile uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Buna göre 71 maddeden oluşan “OODA-YF”nun alt alanlarına ve gelişimsel yapı taşlarına yönelik hazırlanan maddelerin dağılımı şu şekildedir:

Alt alan 1:	Akademik Yetkinlik	14 Madde
Alt alan 2:	Matematik Becerileri	10 Madde
Alt alan 3:	Duyuşsal Olgunluk	12 Madde
Alt alan 4:	Günlük Yaşam Becerileri	12 madde
Alt alan 5:	Teknolojiye Uyum Sağlama	10 Madde
Alt alan 6:	Fiziksel iyilik ve Psikomotor yetkinlik	13 Madde
Toplam		71 Maade

√Ön Uygulamanın Yapılması;

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'nun okul olgunluğunu doğru bir şekilde değerlendirebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla, önceden belirlenen çalışma grubunda yer alan okullar arasından rasgele seçilen O2 anaokuluna devam eden 48-72 aylık çocukların ebeveynlerinden 30 ebeveyn ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme aracının ön uygulama sırasında maddelerin ve yönergelerinin anlaşılabilirliğine ilişkin herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre, değerlendirme aracında bir değişiklik yapılmamış ve ön uygulamada formun uygulandığı 30 ebeveyn esas uygulama dahil edilmiştir. Buna göre ön uygulama sonucunda esas uygulamaya geçilmiştir.

√Esas Uygulamanın Yapılması;

Değerlendirme aracının esas uygulamasında Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu'nun uygulandığı çocukların ebeveynlerine ulaşılmış ve formu doldurmaları istenmiştir. Form ebeveynlere sınıf öğretmenleri aracılığıyla Google Formlar hazırlanmış hali çevrimiçi olarak iletilmiştir. İletilen çevrimiçi bağlantıda "Her maddeye yanıt verilmesi zorunludur." Seçeneği işaretlenerek veri kaybı da önlenmiştir. Formun doldurulması ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Toplamda 597 ebeveyne ulaşılmış ve 71 madde için yapı geçerliliğine ilişkin analizler yapılmıştır.

√Yapı Geçerliği kanıtları için analizlerin yapılması;

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'nun geçerlik kanıtlarını incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ebeveynlerden elde edilen ölçümlere ilişkin AFA'da analize 71 madde dahil edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen KMO, Bartlett's Küresellik testi Tablo 13'te, paralel analiz sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu KMO ve Bartlett Testi Değeri

KMO Değeri		0,933
Bartlett Testi Sonuçları	X2	11244,087
	Sd	561
	p	0,000

Tablo 13 incelendiğinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri kabul edilebilir sınır olan .70'in üzerinde 0,933 olarak oldukça yüksek bir değer bulunmuştur. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Bartlett Sphericity testi anlamlı bulunmuştur ($p=0,00$; $p<0.05$). KMO ve Bartlett Küresellik testi

anlamlılığı, verinin faktör yapısının ortaya çıkarılması için uygun olduğunu göstermektedir ve ardından Açıklayıcı Faktör Analizi ve Paralel Analiz ile yapı incelenmiştir.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu’na yapılan madde analizleri sonucunda “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu”ndan 37 madde çıkarılarak 71 olan madde sayısı 34 olmuştur.

“Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu”na ilişkin Açıklayıcı Faktör ve Paralel Analiz sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

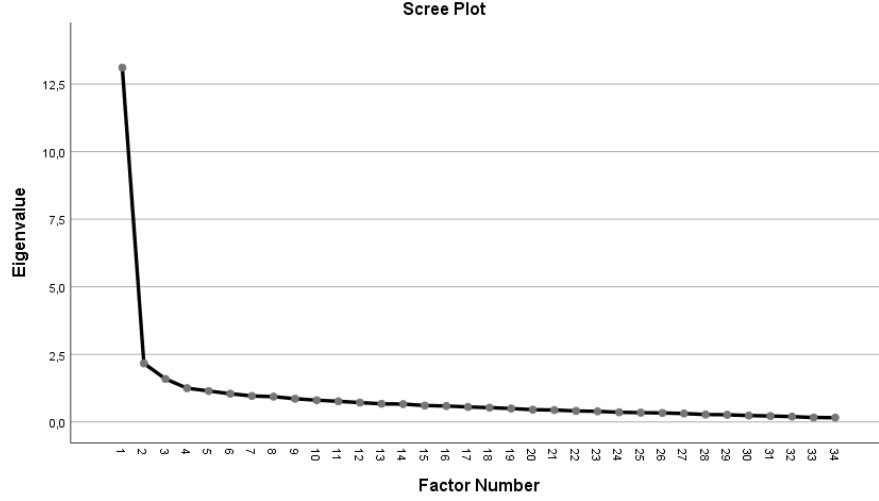
Tablo 14.

“Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” Paralel Analiz ve AFA Sonuçları

Bileşen	Rotasyon Öncesi Özdeğerler Toplam	AFA		
		Paralel Sonuçları	Analiz	Açıklanan Varyans Yüzdesi
				Yığılmalı Varyans Yüzdesi
1	13,107*			38,550
2	2.167			44,922
3	1,589			49,596
4	1,248			53,266
5	1,144			56,631
...	...			...

*Paralel analiz sonucunda bulunan özdeğerler.

Tablo 14 incelendiğinde, Kaiser ölçütüne göre 1’in üzerindeki özdeğer sayısı 1’dir. Paralel analizden elde edilen ortalama özdeğerler ve orijinal verilerden elde edilen özdeğerler karşılaştırıldığında ise tek faktörlü bir yapının uygun olduğu görülmektedir. Bu nedenle tek faktörlü yapı için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel Eksenler Faktör Analizi işleminde faktör yükünün en az .40 olması esas alınmıştır. Döndürme yöntemlerinden promax kullanılmıştır. Yamaç-birikinti grafiği Şekil 24’te madde faktör yükleri Tablo 15’de gösterilmiştir.



Şekil 24. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu 37 madde için yamaç-birikinti grafiği

Şekil 24 incelendiğinde, rasgele oluşturulan veri setindeki ortalama özdeğer ile orijinal verilerden elde edilen özdeğerler karşılaştırıldığında 37 madde tek faktör bir yapının uygun olduğu görülmektedir. Son AFA analizi sonucunda her madde yalnızca bir faktöre yüklenmiştir. Açıklanan varyans oranı %39’dür. Temel Eksenler Faktör Analizi işleminde faktör yükünün en az 0,40 olması esas alınmıştır. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu maddelerine ilişkin faktör yüklerine Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yüğü
M15	0,544
M18	0,513
M20	0,676
M21	0,622
M22	0,501
M23	0,602
M24	0,650
M25	0,704
M26	0,586
M27	0,535
M28	0,500
M29	0,656
M30	0,712
M32	0,540
M33	0,722
M34	0,760
M35	0,723
M36	0,523
M43	0,665
M46	0,561
M47	0,680
M55	0,661
M56	0,621
M58	0,598
M59	0,593
M64	0,543
M69	0,504
M73	0,533
M79	0,497
M81	0,591
M82	0,555
M83	0,525
M86	0,620
M87	0,639

*.50'den düşük faktör yüğü olan maddeler değerlendirme aracına dahil edilmemiştir.

Tablo 15’te görüldüğü gibi OODA-YF’nun maddelerinin hiçbir faktör yükü .50’tan küçük değildir. Yapı geçerliliğine ilişkin analizler sonucunda Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu’nda 34 maddelik tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

√ *Değerlendirme Aracının Nihai Formuna Ulaşması;*

Değerlendirme aracının nihai formunda alt alanların maddelere göre dağılımı şu şekildedir:

Alt alan 1:	Akademik Yetkinlik	6 Madde
Alt alan 2:	Matematik Becerileri	6 Madde
Alt alan 3:	Duyuşsal Olgunluk	7 Madde
Alt alan 4:	Günlük Yaşam Becerileri	5 madde
Alt alan 5:	Teknolojiye Uyum Sağlama	4 Madde
Alt Alan 6:	Fiziksel İyilik ve Psikomotor Yetkinlik	6 Madde
Toplam		34 Madde

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu’nun nihai formu 34 maddelik tek faktörlü bir yapıdan oluşmuştur.

3.3.1.3. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu” öğretmenin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”na yönelik görüşlerini değerlendirmek ve programın çocuklar üzerindeki gelişimsel değişimlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Form iki ayrı bölümden oluşmuştur. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulama sürecinde ve sonrasında kişisel/mesleki gelişimine yönelik iki soru; eğitim programının etkililiğine, uygulama esnasında karşılaşılan durumlara, eğitim programının uygulama şekline, eğitim programına yönelik önerilerine yönelik 4 soru olmak üzere toplamda 6 soru yer almıştır. Formda öğretmenin kişisel mesleki gelişimine yönelik; “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının kişisel gelişiminize katkıları nelerdir?” “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programını mesleki gelişiminiz yönünden nasıl değerlendirirsiniz?” sorularına yer verilirken; programın etkililiğine, eğitim programının uygulama şekline, eğitim programına yönelik; “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı uygulama sürecinde çocuklarda neler gözlemlediniz?” “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının sonrasında çocukların bilinçli farkındalığa yönelik bakış açılarında ne gibi değişiklikler gözlemlediniz? vb. sorularına yer verilmiştir. Programın uygulama esnasında karşılaşılan durumlara yönelik ise; “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının güçlü gördüğünüz yönleri nelerdir? “Okul

Temelli Bilinçli Farkındalık Programı ile ilgili önerileriniz nelerdir?” sorularına yer verilmiştir. Bu form araştırmacı tarafından öğretmenle bireysel görüşme yapılarak öğretmenin verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından yazılarak kaydedilmiştir. Ardından hazırlanan metin öğretmene okutularak onay alınmıştır. Görüşme öğretmenin çalışma saatleri dışında, görev yaptığı anaokulunda sessiz olması ve dikkat dağıtıcı unsurların olmaması nedeniyle rehberlik servisinde yapılmıştır. Görüşme 15 dakika sürmüştür.

3.3.1.4. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu” ebeveynlerin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” na yönelik görüşlerini değerlendirmek ve programın çocukları üzerindeki gelişimsel değişimlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Eğitim programının uygulama süreci sonunda ebeveynlerle görüşmeler yapılarak, program hakkındaki görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Formda ebeveynlerin uygulanan eğitim programının çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik gözlemlerini ifade edecekleri 2 soru; eğitim programının uygulanmasına yönelik görüşlerine ilişkin ise 3 soru olmak üzere toplamda 5 soru yer almıştır. Formda ebeveynlerin uygulanan eğitim programının çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik gözlemlerini ifade etmeleri için “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının çocuğunuzun gelişimine katkıları nasıl oldu?” vb. soruları yer alırken; eğitim programının uygulanmasına yönelik görüşlerine “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının aile katılımı etkinliklerini değerlendiriniz?” “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının size katkıları nelerdir?” vb. sorularına yer verilmiştir. Form ebeveynlerle bireysel görüşmeler yapılarak araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür.

3.3.1.5. Araştırmacı Günlüğü

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Araştırmacı Günlüğü” deney1 grubunda uygulama yapan araştırmacının çocukların gelişimi ve sınıf dinamikleri hakkında tuttuğu anekdot kayıtlarından oluşmaktadır. Anektod kayıtlarının amacı “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”ndaki etkinliklerde yer alan kazanımlar ve gelişimsel göstergelerin çocuklar tarafından öğrenilme durumunu belirlemek, öğretimde karşılaşılan zorlu ve güçlü yönleri incelemektir. Bu kayıtları sınıf dinamiğinde ya da çocuk özelinde ilk defa ortaya çıkan durumlar diğer çocuklardan farklı gerçekleştirilen davranışlar, sınıfın genel olarak etkinliklerde farklı yaptıkları davranışlar araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Kullanılan anektod kaydı formunda gün, saat, etkinliğin numarası ve adı, Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı’ndaki alt alanı, kazanım ve gelişimsel göstergeleri ve

gözlenen olay ve olayın gerçekleşme şekli, kim tarafından gerçekleştirildiği gibi bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1.6. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı İhtiyaç Belirleme Formu

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” okul ortamlarında çocukların odaklanmalarının sağlanarak, dikkatlerini düzenlemelerine, öğrenme deneyimlerine katkı sağlamakla beraber, içinde bulundukları anda yargısız olmalarını desteklemek için ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı İhtiyaç Belirleme Formu” hazırlanmıştır (EK 11). Hazırlanan bu form kişisel bilgilere yönelik soruların ve ihtiyaçların belirlenmesine yönelik soruların yer aldığı iki bölümden oluşmuştur. Kişisel bilgilere yönelik; *yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem yılı* gibi bilgilere yönelik 7 soru yer alırken; ihtiyaçların belirlenmesine yönelik; *lisans öğrenimlerinde aldıkları derslerin duyguları fark etme ve kontrol etmeye ilişkin etkinlikleri planlamadaki yeterli olma durumları, günlük eğitim akışında duyguları fark etme, ifade etmeye, dikkat ve odaklanmaya yönelik etkinliklere yer verme durumları, duyguları ifade etme, duyguları düzenleme, dikkat ve odaklanma etkinliklerinde çocukların gelişimsel olarak desteklenme durumları ile okul temelli bilinçli farkındalık programlarında hazırlık/uygulama/değerlendirme aşamalarında desteğe ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesine* yönelik 6 soru yer almıştır. Araştırmada veriler 21 okul öncesi öğretmeni ile bireysel görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Verilere içerik analizi uygulanmıştır.

3.3.3. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı (OTBFP)’nin Tasarımı ve Uygulanması

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” çocukların duygu düzenlemeleri, dikkat ve odaklanma, öz farkındalık ve öz şefkat becerilerinin geliştirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” ile erken çocukluk eğitime devam eden çocukların okul olgunluğuna destek olunması amaçlanmıştır. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın tasarımı; “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın TASARIMI ve “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanması başlıkları altında aşamalı olarak açıklanmıştır:

- **“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın Tasarımı**

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı’nın tasarımında öncelikli olarak kapsam geçerliği kanıtları kapsamında kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. Ardından programın modeli belirlenmiştir ve programın modeli doğrultusunda tasarım süreci ayrı başlıklarda açıklanmıştır:

√Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Kapsam Geçerliği Kanıtları: Kapsam geçerliği kanıtları kapsamında kuramsal temeller ve ilgili alanyazın incelenmiştir. Program modeli belirlendikten sonra durum çözümlemesi, ihtiyaçların belirlenmesi, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, programı desenleme alt başlıkları kapsam geçerliği kanıtları kapsamında ele alınmıştır.

Kuramsal Temeller;

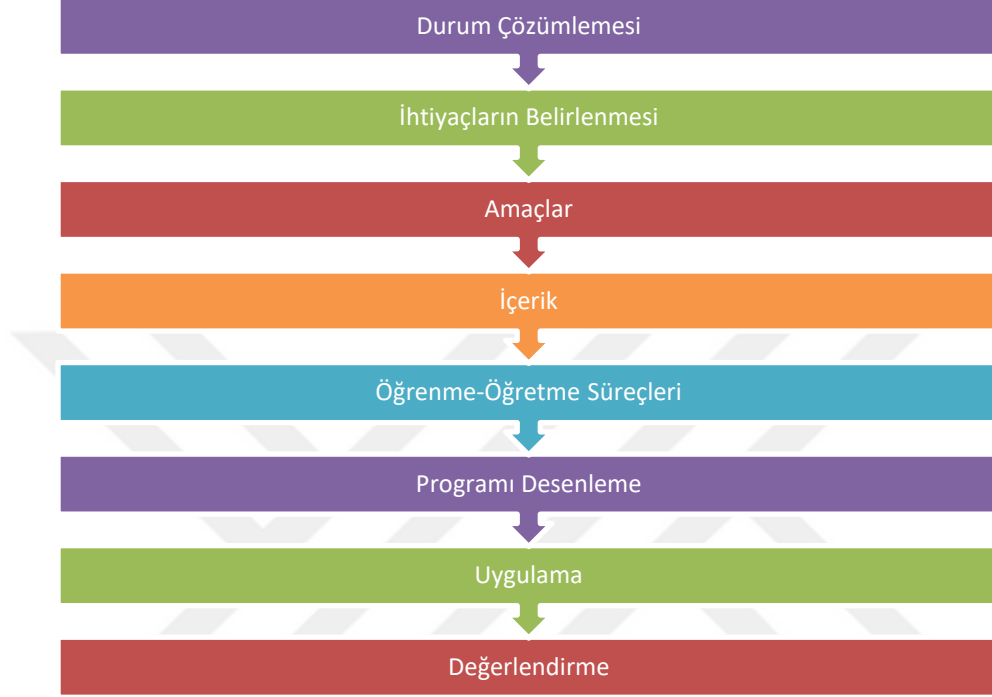
Alan yazın ve ilgili araştırmaların (Kabat-Zin, 2021; Siegel, 2010; Bishop vd. 2004) sonuçlarından hareket edilerek entegrasyona ilişkin eğitim sorunları ve ihtiyaçları ortaya konmuştur. Bilişsel Davranışçı Kuramın bireyin kendisini ve yaşadığı çevreyi anlaması, Akış Kuramı'nın o ana odaklanma, dikkati verme, anda kalma; Zihin Kuramı'nın kendisinin ve başkalarının duygu, düşüncelerini anlayabilme; Vygotsky Bilişsel Gelişim kuramının duygu ve düşüncelere odaklanarak içsel motivasyonunun sağlanarak öğrenmenin gerçekleşebileceği durumundan yola çıkılmıştır. Programın Kuramsal Temelleri ve Felsefesi; yurt içi ve yurt dışı alan yazın taraması yapılarak “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın kuramsal temelleri ve felsefesi oluşturulmuştur. Bu doğrultuda okul temelli bilinçli farkındalık kavramı, bu kavramın bileşenleri, özellikleri ve çocuklardaki gelişim süreci hakkında kuramsal bilgi için alan yazın taraması yapılarak, Türkiye’de ve dünyada yapılan ilgili araştırmalar incelenmiştir. Alan yazın ve ilgili araştırmalara ek olarak bilinçli farkındalık temel alanlarının belirlenmesinde Kabat-Zin (2021)’in temel tutumlar sınıflaması, Siegel (2010) bilinçli farkındalık uygulamaları sınıflandırması, Bishop vd. (2004) bilinçli farkındalık uygulama boyutları temel alınmıştır. Kabat Zinn ve Kabat Zinn (2021) anda kalmak, güven, yargıları kabul etmek, kabul, başlangıç ruhu, sabır, akışa bırakmak olarak sınıflandırmıştır. Siegel (2010), bilinçli farkındalık uygulamalarını formal uygulamaları informal uygulamalar ve inziva pratiği; Bishop vd. (2004) ise odak ve dikkati toparlayabilme ile yaşantıların içerisinde sergilenen duygu ve davranışları ifade etmesi olarak sınıflandırmıştır.

Bilişsel Davranışçı Kuramın bireyin kendisini ve yaşadığı çevreyi anlaması, Akış Kuramı'nın o ana odaklanma, dikkati verme, anda kalma; Zihin Kuramı'nın kendisinin ve başkalarının duygu, düşüncelerini anlayabilme; Vygotsky Bilişsel Gelişim kuramının duygu ve düşüncelere odaklanarak içsel motivasyonunun sağlanarak öğrenmenin gerçekleşebileceği durumundan yola çıkılmıştır.

Araştırmanın kuramsal temellerinin ardından *eğitim programının program geliştirme modeline karar vermek amacıyla*, alan yazında yer alan eğitim modelleri incelenmiştir. Bu bağlamda Tyler Model, Taba Model, Taba Tyler Model, Skilbeck Okul Temelli Model, Oliva'nın Okul Temelli Program Modeli incelenmiştir (Eviren, 2017; Hewitt, 2018). Yapılan incelemeler sonucunda Skilbeck Okul Temelli Program Geliştirme Modeli ve Taba Tyler Eğitim Modeli sentezlenerek Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'nın yapısal modeli ortaya konmuştur. Taba Tyler Modeli'nin Milli Eğitim

Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile uyumlu olduğu (Demirel, 2020), hazırlanan bu programın MEB Programına entegre edileceği ve okul içerisinde bulunan etkinlikleri kapsadığından Durumsal Yenilikçi Model olarak da tanımlanan Skilbeck Okul Temelli Program Modeli ile sentezlenerek kullanılmıştır.

Bu modellerin aşamalarında tespit edilen ortak özellikler şunlardır;



Şekil 25: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” modeli (Skilbeck Okul Temelli Program modeli, Alcı, B. 2019. Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller. H. Şeker (Ed.), Eğitimde program geliştirme içinde (s. 71-88). Ankara: Anı ve Demirel, Ö. 2020. Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.’den uyarlanmıştır.).

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nda Skilbeck Okul Temelli Program Geliştirme Modeli’nin ilk basamağı olan durum çözümlemesinden hareket edilmiştir ve ihtiyaçlar belirlenmiştir.

√ *Durum Çözümlemesi*;

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”na yönelik ilgili alanyazın ve yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmalarda sıklıkla okul temelli bilinçli farkındalık uygulamalarının iletişim becerileri kazanma, şefkat geliştirdikleri, bilişsel işlevleri destekleyici çalışmalara (Berger vd., 2018; Carro vd., 2022; Carro ve Lozado, 2020; Maratos vd., 2022; Yeager vd., 2018) ve sosyal duygusal becerileri destekleme (Sciutto vd., 2021; Nieminen ve Sajaniemi, 2016; Koncz, Köteles, Demetrovics ve Tacas, 2021; Lertladuck vd., 2021) alanlarına daha çok yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte okul temelli bilinçli farkındalık programları ile çocukların okula uyum sorunlarının giderileceği ve okula hazırlık becerilerinin destekleneceğine yönelik araştırmalar mevcuttur (Maynard vd., 2017; Galvez Tan ve Alampay, 2021). Son yıllarda araştırmalarda okul temelli bilinçli farkındalık

programlarına daha çok yerilmeye başlanmış ama bu çalışmaların daha çok sosyal duygusal gelişimi destekleme yönünde olduğu; okul olgunluğunu destekleyici “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın hazırlanmadığı görülmüştür. Kuramsal alan yazında ortaya çıkan açıkla beraber uygulamanın pratikte de yürütülebilmesi amacıyla 21 okul öncesi öğretmeni ile bireysel görüşmeler yapılarak ihtiyaçlar belirlenmiştir.

√ *İhtiyaçların Belirlenmesi:*

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın yapısını belirleme sürecinde eğitim modellerinin yanı sıra, bilinçli farkındalıkla ilgili alan yazın, kuramlar, yaklaşımlar ve araştırmalar incelenmiştir. Alan yazın ve ilgili araştırmalara ek olarak bilinçli farkındalık temel alanlarının belirlenmesinde Kabat-Zin (2021)’in temel tutumlar sınıflaması, Siegel (2010) bilinçli farkındalık uygulamaları sınıflandırması, Bishop vd. (2004) bilinçli farkındalık uygulama boyutları temel alınmıştır. Kabat Zin (2021) anda kalmak, güven, yargıları kabul etmek, kabul, başlangıç ruhu, sabır, akışa bırakmak olarak sınıflandırmıştır. Siegel (2010), bilinçli farkındalık uygulamalarını formal uygulamaları informal uygulamalar ve inziva pratiği; Bishop vd. (2004) ise odak ve dikkati toparlayabilme ile yaşantıların içerisinde sergilenen duygu ve davranışları ifade etmesi olarak sınıflandırmıştır. Teorikte alanyazında ortaya çıkan açığın yanı sıra araştırmacı tarafından “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı İhtiyaç Belirleme Formu” hazırlanmıştır (EK 11). “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı İhtiyaç Belirleme Formu” 21 okul öncesi öğretmeni ile okulda çalışma saatlerinin dışında, rehberlik servisinde bireysel görüşmeler yapılarak uygulanmıştır. Yapılan ihtiyaç analizi sonucunda öğretmenler her gün duygularla ilgili çalışmalara daha çok günlük rutinlerde güne başlama zamanında yer verirken; kendi öğrenim süreçlerinin okul temelli bilinçli farkındalık eğitimlerini planlamada yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ek olarak öğretmenler okul temelli bilinçli farkındalık uygulamalarını yapmak için bireysel çabalarının ya da verilecek eğitimlerin önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmenler bu etkinliklerin çocuklarda daha çok sosyal becerileri desteklediğini ifade etmişlerdir (Özcan ve Kandır, 2024). Hem alanyazın incelemesi hem de öğretmen görüşlerinden yola çıkarak belirlenen ihtiyaçlar ışığında programın amacı belirlenmiştir.

√ *Amaçlar:* Kuramsal temellerden ve öğretmen görüşmelerinden yola çıkarak programın amacı belirlenmiştir. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” ile okul öncesi çocukların dikkat, odaklanma, duygu kontrolü, öz farkındalık ve öz şefkat becerilerinin yer aldığı planlama, zihinsel şemalar oluşturma ve duyuşsal farkındalığın desteklendiği etkinlikleri oluşturularak çocukları gelişimsel olarak desteklemek amaçlanmıştır. Hazırlanan kuramsal çerçeve doğrultusunda, ilgili eğitim modelleri, gelişim-öğrenme kuramları ve öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak “Okul Temelli Bilinçli

Farkındalık Programı'nın ilkeleri ve özellikleri belirlenmiştir. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'na özgü ilkeler şunlardır:

- Programda *okul temelli bilinçli farkındalık etkinlikleri dört alanda ele alınır*. Bunlar *duygu düzenleme, dikkat kontrolü ve odaklanma, öz farkındalık ve öz şefkattir*.
- *Çocukların aktif duyuşsal deneyimlerini yansıtmaları esastır*.
- *Süreç odaklıdır*.
- *Duyuşsal farkındalığın desteklendiği etkinliklerin temelini oluşturur*.
- *Etkinlikler Okul Temelli Bilinçli Farkındalık programının alt alanlarını dengeli bir şekilde temsil eder*.
- *Disiplinlerarası uygulamaları temel alır*.
- *Anda kalma, dikkat ve odaklanma ile birlikte beyin gelişiminin desteklenmesini hedefler*.
- *Duygu, düşünce ve deneyimlere odaklanmayı hedef alır*.
- *Etkinliklerde anda kalmanın teşvik edilmesi esastır*.
- *İçinde bulunulan anda yargısız olarak odaklanmayı hedef alır*.
- *Bireyin yaşadığı olumlu/olumsuz duyguları kabul ederek belleği ve sosyal davranışlarını desteklemeyi amaçlar*.
- *Aktif dikkat ve odaklanma ile öğrenme süreçlerini temel alır*.
- *Öz farkındalığın desteklenmesi esastır*.
- *Kendini sevme, kabul, başkalarını kabulü içeren öz şefkatin geliştirilmesi hedeftir*.
- *Soyut kavramlar çocukların seviyesine uygun olarak somutlaştırılmalıdır*.
- *Etkinlikler uygulanmadan önce ön hazırlık gerektirir*.

Bu ilkeler doğrultusunda 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” farklı özellikleri olan kapsamlı ve ilgi çekici bir programdır. Bu ilkeler doğrultusunda “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın özellikleri belirlenmiştir. Özellikler belirlenirken, belirlenen alt alanların desteklenmesine, kazanım ve göstergelerin alt alanlara yönelik hazırlanması, alt alanlara, kazanım ve göstergelere ve etkinlik türlerine dengeli bir şekilde yer verilmesi, alt alanların kapsadığı kavramların etkin kullanılması, öğretmen-çocuk-aile etkileşimini temel alması, aile katılımına önem verilmesi, çocukların anda kalmasına, bilinçli bir şekilde eğlenerek öğrenmesine, kazanım göstergelerin sarmal bir şekilde alınması, kazanım ve göstergelerle planlanan öğrenme süreçlerinin basitten zora doğru ilerlemesi, aktif katılım ve anda kalınması, aktif dikkat ve odaklanmayı temel alması programın temel özelliklerindendir. Programın amacı, ilkeleri ve özellikleri dikkate alınarak içerik planlaması hazırlanmıştır.

✓ *İçerik:* Alanyazın taraması, kuramsal temeller, ihtiyaçların belirlenmesi ve programın amacı, ilkeleri ve özellikleri doğrultusunda ilgili alan yazın taraması yapılarak alt alanlar ve bu alt alanlara ait gelişimsel yapı taşları belirlenmiştir. Alt alanların içeriği ve gelişimsel yapı taşları şu şekilde ele alınmıştır:

Duygu Düzenleme; bireylerin duyguları öznedir. Bilinçli farkındalık kavramının tanımında da sıklıkla kullanılan duygu düzenleme, duyguları yargılamadan gözden geçirmek olarak ifade edilmektedir. Duyguları fark etmeyi sağlayan öz düzenleme ve öz denetim becerileri duygu düzenleme içerisinde ele alınır. Duyguların tanınması, fark edilmesi, kabul edilmesi, açıklanması ve uygun yollarla ifade edilmesi de yine duygu düzenleme içerisinde. Erken yaşlarda öz düzenleme, duyguların fark edilmesi, ifade edilmesi gibi becerileri kazanmış olan çocukların ilkökula hazır olmada, sözel dili kullanmada, matematik becerilerinde ve duygusal yetkinlik alanlarında başarılı olmalarıyla birlikte yetişkinlik yıllarında da birçok beceriyi algılama ve iyi bir yaşam sürdürmede başarılı oldukları görülür.

Duygu düzenleme alt alanında duyguları fark etme (Amundsen, Riby, Hamilton, Hope ve McGann, 2020; Atuesta de Greiff, 2020; Brown ve Ryan, 2003; Claessens ve Dowsett, 2014; Culotta, 2021; Donald vd., 2016; Gratz ve Roemer, 2004; Gross, 1998; Jennings, 2015; Kabat-Zin, 2003; Lutz vd., 2009; Maynard vd., 2017; Moffitt vd., 2011; Ponitz vd., 2009; Thera, 2001.); *duyguları anlama* (Biegel, Chang, Garrett ve Edwards, 2014; Brown ve Ryan, 2004; Culotta, 2021; Donald vd., 2016; Gratz ve Roemer, 2004; Gross, 1998; Meiklejohn vd., 2012; Ortner vd., 2007); *duyguları tanıma* (Atuesta de Greiff, 2020; Brown ve Ryan, 2003; Culotta, 2021; Galvez Tan ve Alampay, 2021; Meiklejohn vd., 2012); *duyguları kabul etme* (Bishop, 2004; Brown ve Ryan, 2003; Claessens ve Dowsett, 2014; Donald vd., 2016; Maynard vd., 2017; Moffitt vd., 2011; Ponitz vd., 2009; Ramel vd., 2004.); *duyguları uygun yollarla ifade etme* (Atuesta de Greiff, 2020; Brown ve Ryan, 2003; Claessens ve Dowsett, 2014; Galvez Tan ve Alampay, 2021; Moffitt vd., 2011; Ponitz vd., 2009) şeklindedir.

Dikkat ve Odaklanma; dikkat becerileri çocukların, belirli durumlara ya da nesnelere ya da farklı zihinsel içeriklere odaklanmaları yoluyla gelişir. Stres nedeniyle artan kaygı çocukların odaklanma ve dikkat becerilerini azaltabilir. Odaklanma ve dikkat becerilerinin azalması akademik performansın ve özgüvenin zedelenmesine yol açar. Öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili olan okul temelli bilinçli farkındalık çocuk merkezlidir ve öğretmen-çocuk etkileşimini ön plana alır. Beden, duygu, bilinç ve zihinsel şemalarla ilgili değişimler çocukların odaklanma ve dikkat kontrolü ile ilişkilidir. Bilinçli farkındalık tanımında da yer alan bilinçli dikkati dağıtmadan şimdiki ana odaklanmak, çocukların öğrenme deneyimlerine katkı sağlamakla beraber akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

Dikkat ve odaklanma alt alanında dikkat (Black ve Fernando, 2014; Brown ve Ryan, 2003; Culotta, 2021; Çollak, 2018; Diamond ve Lee, 2011; Gratz ve Roemer, 2004; Gross, 1998; Jennings, 2015; Schonert-Reichl vd., 2015; Sibinga vd., 2013; Zenner vd., 2014); *odaklanma* (Culotta 2021; Çollak,

2018; Diamond ve Lee, 2011; Jennings, 2015; Ortner vd., 2007; Schonert-Reichl vd., 2015; Sibinga vd., 2013; Zenner vd., 2014; Nieminen ve Sajaniemi 2016); *içinde bulunulan ana odaklanma* (Brown ve Ryan, 2003; Diamond ve Lee, 2011; Nieminen ve Sajaniemi, 2016; Ortner vd., 2007; Pollak, Camras ve Cole, 2019; Schonert-Reichl vd., 2015; Sibinga vd., 2013; Zenner vd., 2014); *stresi azaltma* (Carmody ve Baer 2009; Champion ve Rocco 2009; Kabat-Zin 2003; Kuzuhanakis, 2021; Nieminen ve Sajaniemi 2016; Pepping, O'donovan, Zimmer-Gembeck ve Hanisch, 2014; Sibinga vd., 2013; Zenner vd., 2014), *yargılayıcı olmama* (Brown ve Ryan 2003; Champion ve Rocco, 2009; Neff, 2003; Schonert-Reichl vd., 2015); *kabullenme* (Brown ve Ryan 2003; Culotta 2021) şeklindedir.

Öz Farkındalık; dış uyaranlara bağlı kalmadan kendi hayatımızı şekillendirebilme becerisidir. Duygu ve düşüncelerini ayırt edebilmek, bireyin bu konudaki ihtiyaçlarını duygu ve düşüncelerinden nasıl etkilendiğini belirlemeyi hedefler. Bireyin kendisini neyin mutlu ettiğini, endişelendirdiğini ya da kendisinde nasıl etki bıraktığını anlaması için kendini tanıması ve dolayısıyla öz farkındalığını geliştirmesi gerekir. Bireyler öz farkındalık ile duygu ve düşüncelerinin farkına vararak onları yönetebilme becerisini geliştirir. Bireyin kendini ifade etme biçimini, kurduğu ilişkilerini, sosyal becerilerini, karar verme stratejilerini ve stres yönetimini içine alan geniş bir anlama sahiptir. Farkındalık eğitiminin onların bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişimlerine, okuma yazma ve matematik becerilerine olumlu katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür. *Öz farkındalık alt alanında özgüven* (Black ve Fernando 2014; Diamond ve Lee, 2011; Knothe ve Marti, 2018; Nieminen ve Sajaniemi 2016); *sosyal ilişkiler* (Sciutto vd., 2021); *beden farkındalığı* (Jennings, 2015); *öz denetim* (Claessens ve Dowsett, 2014; Culotta 2021; Diamond & Lee, 2011; Galvez Tan ve Alampay, 2021; Gravill, Compeau ve Marcolin, 2002; Gregoire ve Pinto-Gouveio 2013; Lertladaluck vd., 2021; Luberto, Cotton, McLeish, Mingione ve O'Bryan, 2014; Moffitt vd., 2011; Neff, 2003; Nieminen ve Sajaniemi 2016; Ortner vd., 2007; Önoğlu Yıldırım, 2019; Pepping vd., 2014; Ponitz vd., 2009; Ramel vd., 2004; Segal vd., 2002; Sibinga vd., 2013; Thierry vd., 2016; Quinn ve Hennessy, 2010; Zenner vd., 2014); *öz denetim* (Ponitz vd., 2009); *dürtü kontrolü/düşünceleri/davranışları düzenleme* (Culotta, 2021; Nieminen ve Sajaniemi, 2016; Ortner vd., 2007; Segal vd., 2002; Ramel vd., 2004); *empati* (Cooper vd., 2014; Nieminen ve Sajaniemi, 2016) şeklindedir.

Öz Şefkat; başarısızlık, algılanan yetersizlik ve kusurluluk durumlarında bile bireyin kendisi ile ilişki kurmasının nazik bir yoludur (Neff, 2011). Başka bir deyişle öz şefkat; yaşanan olumsuz deneyimler karşısında bireylerin kendilerine karşı olumlu olmasını ifade eder. Olumsuz durumlarla uygun yollarla başa çıkabilme becerisi öz şefkat içerisinde ele alınır. İyi oluş hali, kaygıyı azaltma, kendini sevmek, kendini kabul, başkalarını kabul, duygu ve düşünceleri dengede tutmak kavramları öz şefkat içerisinde yer alır. Çocukların kendi içlerinde öz şefkat becerilerinin desteklenmesi onların motivasyonlarını ve öğrenmelerini etkilemektedir. *Öz şefkat alt boyutu alt alanında iyi oluş hali* (Amundsen vd., 2020;

Carmody ve Baer, 2009; Galvez Tan ve Alampay, 2021; Gravill vd., 2002; Maynard vd., 2017; Williams ve Penman, 2011); *kaygıyı azaltma* (Flook vd., 2015; Galvez Tan ve Alampay 2021; King vd., 2021; Nieminen ve Sajaniemi, 2016; Williams ve Penman, 2011); *kendini sevme* (Black ve Fernando 2014; Cooper vd., 2014; Çollak, 2018; Flook vd., 2015; Neff, 2003; Quinn ve Hennessy, 2009); *kendini kabul* (Cooper vd., 2014; Çollak, 2018; Flook vd., 2015; Neff, 2003; Thierry vd., 2016; Quinn ve Hennessy, 2009); *başkalarını kabul* (Cooper vd., 2014; Çollak, 2018; Thierry vd., 2016; Quinn ve Hennessy, 2009) şeklindedir.

Sonuç olarak bakıldığında, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nda *duygu düzenleme, dikkat ve odaklanma, öz farkındalık ve öz şefkat* alt alanları ve *duyguların tanınması, duyguların fark edilmesi, duyguların kabul edilmesi, duyguların uygun yollarla ifade edilmesi, duygularla başa çıkma, aktif dikkat, odaklanma, duyuşal deneyimlere odaklanma, stresi azaltma, anda kalma, farkındalık, bedensel duyu farkındalığı, dikkat kontrolü, öz düzenleme, öz denetim, duygu ve düşüncelerin farkına varma, farkındalık, öz farkındalık, karar verme stratejileri, stres yönetimi, sosyal beceriler, iyi oluş hali, kaygıyı azaltma, kendini sevme, kendini kabul, başkalarını kabul, duygu ve düşünceleri dengede tutmak* yapı taşları sınıflaması temelinde her alanı temsil edecek etkinliklere dengeli bir şekilde yer verilmiştir. Bu bağlamda “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” için Milli Eğitim Müdürlüğü 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı’nda yer alan kazanımlar incelenmiştir. Bu kazanımlardan ilişkili olanlar programa dahil edilip programa özgü kazanımlar ve gelişim göstergeleri hazırlanmıştır. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nda yer verilen kazanımlar ve gelişim göstergelerine Tablo 16’da yer verilmiştir:

Tablo 16.

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Örnek Kazanımlar ve Gelişimsel Göstergeleri

ALT ALAN	KAZANIM VE GÖSTERGELERİ
DUYGU DÜZENLEME	Kazanım 4. Hissettiği duyguyu kabul eder. Göstergeleri: Olumlu ve olumsuz duyguları söyler. Olumlu/olumsuz ayırt etmeden hissettiği duyguyu ifade eder. Duygularının kaynağını söyler. Yaşadığı duygunun sonuçlarını açıklar. Kazanım 6: Başa çıkma stratejisi geliştirir. Göstergeleri: Kendisini rahatsız eden duygu ve düşünceleri ifade eder. Öfke duyduğu ve kızgın olduğu durumun nedenlerini açıklar. Stres, öfke, üzüntü gibi zorlayıcı duygusal durumlarda başa çıkma becerileri geliştirir.
DİKKAT ODAKLANMA	Kazanım 2. Günlük yaşamıyla ilgili duyuşsal deneyimlere odaklanır. Göstergeleri: Ses, koku, tat, doku gibi duyuşsal uyaranları tanımlar. Günlük yaşamda bulunan ses, koku, doku, tat gibi uyaranları söyler. Sesi koku, tat, doku gibi uyaranların benzer ve farklı yönlerini kendi cümleleri ile ifade eder. Ses, koku, tat, doku gibi uyaranların neler olduğu ile ilgili sorulara yanıt verir. Kendi duyuşsal deneyimlerine örnekler verir. Kazanım 3. Şimdi ve burada yaşadığı duyguyu, düşünceyi açıklar/Anda kalır. Göstergeleri: Anda yaşadığı kendi duygu ve düşüncelerini sözel ya da farklı yollarla ifade eder. Anda yaşadığı duygularının nedenlerini açıklar. İçinde bulunduğu şu anı gözlemler.
ÖZ FARKINDALIK	Kazanım 1. Öz denetim becerilerini geliştirir. Göstergeleri: Kendi davranışlarının nedenlerini açıklar. Davranışlarının sonuçlarını açıklar. Duygusal tepkilerini kendine özgü yollarla (beden dili, sözel dil gibi) ifade eder. Öğrenmek için kendine ait farklı yollar geliştirir. Öğrenme sürecinde etkin katılımcıdır. Kendi duygularını, düşüncelerini paylaşmada isteklidir. Kazanım 4. Karar verme stratejileri geliştirir. Göstergeleri: Bir sorunla karşılaştığında farklı çözümler üretir. Ürettiği çözümleri açıklar. Bir karar aldığı anda nedenlerini açıklar. Aldığı kararın sonuçlarını açıklar. Neden sonuç ilişkisi kurar.
ÖZ ŞEFKAT	Kazanım 3. Başkalarını kabul eder. Göstergeleri: Bireylerin farklı özellikleri olduğunu fark eder. Farklı düşüncelerin nedenlerini açıklar. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını açıklar. İnsanların yaşadıkları olumsuz deneyimlere karşı olumlu davranış gösterir. Kazanım 5: Yaşadığı olumsuz ya da zorlu durumlarda/olaylarda kendine şefkatli davranır. Göstergeleri: Olumsuz yaşantılarda yaşadığı duyguyu kabul eder. Bir hata yaptığı anda kendisine fiziksel ya da duygusal olarak zarar vermez. Kendine karşı olumsuz düşüncelerini olumlu düşünce alışkanlıkları ile değiştirir.

Tablo 16 incelendiğinde, MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” ndan duygu düzenleme alt alanında bir kazanım ve gelişimsel göstergeleri; dikkat ve odaklanma alt alanında 2 kazanım ve gelişimsel göstergeleri olmak üzere toplam 3 kazanım ve gelişimsel göstergelerine yer verilmiştir. Buna ek olarak programın 3 kazanım ve gelişimsel göstergenin program temsiliyeti için yetersiz olacağından amaç doğrultusunda belirlenen alt alanları temsil eden duygu düzenleme alt alanı için 4 kazanım ve gelişimsel göstergeleri; dikkat ve odaklanma alt alanı için 5 kazanım ve gelişimsel göstergeleri; öz farkındalık alt alanında 8 kazanım ve gelişimsel göstergeleri; öz şefkat alt alanında ise 5 kazanım ve gelişimsel göstergeleri programa özgü becerileri desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Programda toplamda 25 kazanım ve bu kazanımlara ait gelişimsel gösterge yer almıştır. Kazanım ve gelişimsel göstergelerin yanı sıra “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” nın amacına ve alt alanlarına hizmet edecek programa özgü kavramlarla desteklenmiştir. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” kapsamında hazırlanan kavramlara Tablo 17’de yer verilmiştir:

Tablo 17.

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Etkinliklerinde Yer Alan Kavramlar

Yön/Mekanda Konum	Duyu	Duygu	Zıt	Farkındalık
<i>Ön/Arka</i>	<i>Tatlı</i>	<i>Mutlu</i>	<i>Aynı-Farklı- Benzer</i>	Dikkati Düzenleme
<i>İleri/Geri</i>	<i>Tuzlu</i>	<i>Üzgün</i>	<i>Hızlı-Yavaş</i>	Odaklanma
<i>Yukarıda/Aşağıda</i>	<i>Acı</i>	<i>Kızgın</i>	<i>Hareketli- Hareketsiz</i>	Şimdiki An
	<i>Ekşi</i>	<i>Korkmuş</i>	<i>Karanlık- Aydınlık</i>	Yargısızlık
	<i>Sert/Yumuşak</i>	<i>Şaşkın</i>	<i>Başlangıç-Bitiş</i>	Nefes
	<i>Kaygan/Pütürlü</i>	<i>Endişeli</i>		Düşünce
	<i>Tüylü/Tüysüz</i>	<i>Öfkeli</i>		Bedensel Denge
	<i>Sivri/Küt</i>	<i>Heyecanlı</i>		Duygusal Denge
	<i>Sesli/Sessiz</i>			Düşünsel Denge

Tablo 17 incelendiğinde, yön/mekanda konum, duyu, zıt kavramlar MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kavramlardan seçilmiştir. Duygu kavramında ise mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş ve şaşkın kavramları MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’ndan alınırken bu kavramlara endişeli, öfkeli, heyecanlı kavramları eklenmiştir. Farkındalık kavramı ise “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın amacı, ilkeleri doğrultusunda programa özgü olarak hazırlanmış kavramlardır. Kazanım ve gelişimsel göstergeler, kavramlar hazırlandıktan sonra programın öğrenme-öğretme süreçlerinde etkinliklerde yer verilecek farklı yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Kullanılan yöntem ve tekniklerin açıklaması ve programda hangi amaçla kullanıldığı şu şekildedir:



Şekil 26. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulamasında kullanılan yöntem ve teknikler

Şekil 26 incelendiğinde, farkındalık kutusu, wordwall/match up, merak duvarı, T tablosu, Y tablosu, KWL tablosu, gözlem tablosu, 3-2-1 çıkış bileti, iki yıldız bir dilek, frayer diyagramı, venn şeması, tuvalet kağıdı rulosu, donuk imge, kırmızı-sarı-yeşil ışık, scamper, istasyon, kalp şeması, beyin fırtınası ve resme gir-dolaş-çık yöntem ve teknikleri program uygulamasında etkinliklerde kullanılmıştır. Bu yöntem ve tekniklerin açıklaması şu şekildedir:

Farkındalık Kutusu: Farkındalık kutusunda çocukların farkında oldukları odaklandıkları öğrenme çıktılarını belirlemek esastır. Programda haftalık olarak hazırlanmıştır ve çocukların o hafta yapılan etkinlikleri yansıtmaları hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanılmıştır.

Wordwall/Match up: eğitim materyalleri oluşturmak ve paylaşmak için kullanılan bir web sitesidir. Programda hem çocukların gruplara ayrılması, duyularla ve duygularla ilgili örnekler vermeleri amacıyla kullanılmıştır.

Merak Duvarı: Bir pano ya da karton oluşturularak çocukların etkinlik öncesi ya da sırasında merak ettikleri durumları küçük kağıtlara ya da yapışkanlı kağıtlara yazarak/çizerek yapıştırabilecekleri bir yöntemdir. Programda, etkinliğe hazırlık aşamalarında çocukların etkinliğe yönelik merak ettikleri durumları anlamak ve etkinlik sonunda değerlendirme aşamasında merak ettiklerini öğrenme durumlarını anlamak amacıyla kullanılmıştır.

T Tablosu: İki durumu, olayı, özelliği karşılaştırmak için kullanılan bir şemadır. Programda etkinliklerin değerlendirme aşamasında çocukların öğrendikleri iki durumu, duyguyu, duyuyu karşılaştırmaları amacıyla kullanılmıştır.

Y Tablosu: Üç durumu, olayı, özelliği karşılaştırmak için ya da aynı konuyu üç farklı yönden ele almak için kullanılan şemadır. Programda etkinliklerin değerlendirme aşamasında çocukların öğrendikleri üç durumu, duyguyu karşılaştırmaları amacıyla kullanılmıştır.

KWL Tablosu: Çocukların ne bildikleri (K), neyi merak ettikleri (W) ve neyi öğrendiklerini (L) karşılaştırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Programda hazırlık aşamasında ne bildikleri ön bilgileri öğrenmek amacıyla, etkinlik sürecinde motive olmaları ve amaca uygun öğrenmenin ortaya çıkması için neyi merak ettikleri, etkinlik sonunda neyi öğrendiklerinin tablosu çocuklarla hazırlanmıştır. Böylece bildiklerini, merak ettiklerini ve öğrendiklerini kendilerinin karşılaştırmaları sağlanmıştır.

Gözlem Tablosu: Bir olayın ya da durumun inceleme sonucunda elde edilen bilgidir. Programda, çocukların materyalleri duyuları aracılığıyla gözlem yapmaları ve gözlem notlarını hazırlanan tablolara çizim yoluyla kaydetmeleri amacıyla kullanılmıştır.

3-2-1 Çıkış Bileti: Çocukların herhangi bir konuda 3,2,1 tane olacak şekilde bilgi söylemeleri için kullanılan bir yöntemdir. Programda çocukların duygulara günlük yaşamdan örnekler vermeleri amacıyla kullanılmıştır. Örneğin; 3 tane mutlu olduğun an, 2 tane üzgün olduğun an, 1 tane öfkeli olduğun bir anı anlatması şeklinde ilerlemiştir.

İki Yıldız Bir Dilek: Öğrendikleri iki durumu ve öğrenmek istedikleri bir durumu anlatmaları yoluyla gerçekleşen bir tekniktir. Programda, duyguları yansıtmak amacıyla kullanılmıştır.

Framer Diyagramı: Bir konuyu çevreleyen farklı özellikler veya fikirler üzerinden beyin fırtınası yapmak için kullanılan bir grafik düzenleyicidir. Programda duygularla, duygularla ilgili farklı olaylar üzerinden beyin fırtınası yapmak amacıyla kullanılmıştır.

Venn Şeması: Bir konu veya fikir arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla kullanılan dairesel grafiklerdir. Programda kavramlar üzerindeki ortak ve farklı durumları ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

Tuvalet Kağıdı Rulosu: Çocuklara ne yapılacağı söylenmeden bir tuvalet kağıdı rulosu verilerek tuvalet kağıdından istedikleri kadar parçalar koparmaları istenir. Verilen yönergeye göre kopardıkları parçaların her birine anlatım yapmalarının sağlandığı yöntemdir. Programda hazırlık aşamasında çocukların ön bilgilerini öğrenmek amacıyla kullanılmıştır.

Donuk İmge: Çocukların serbest bir şekilde yürüdüğü liderin bir sözcük söylemesi ve çocukların o sözcüğü canlandırıp donup kalmaları ile gerçekleştirilen bir yöntemdir. Program kapsamında uygulayıcının bir duyguyu söylemesi ve çocukların o duyguya ait yüz ifadesi ile donması şeklinde kullanılmıştır.

Ayna: Çocukların ikişerli grup oluşturarak bir çocuğun ayna diğerinin aynaya bakan kişi olduğu bir yöntemdir. Aynaya bakan çocuk hangi hareketi yaparsa ayna olan çocuk da aynı hareketi yapar ve süreç ilerler. Programda, çocukların birbirlerinin yüz ifadelerini taklit etmeleri amacıyla kullanılmıştır.

Kırmızı-Sarı-Yeşil Işık: Bir konu, durum ya da duyguyla ilgili olarak dur, düşün, plan yap, harekete geç aşamalarını temsil eden bir yöntemdir. Programda çocukların yaşadıkları duyguya yönelik ani karar vermemeleri ve sakin olmaları amacıyla önce durmaları, duygunun nedenlerini düşünmeleri ve sağlıklı karar vermelerini ardından doğru tepkiyi vermelerini pekiştirmek amacıyla kullanılmıştır.

Scamper: Tek bir nesnenin daha önceden belirlenmiş olan adımları üzerinden o nesne hakkında beyin fırtınası yapılması tekniğidir. Programda, empati yapmak, odaklanmak amacıyla kullanılmıştır.

İstasyon: Grup çalışmalarında grupların belirlenen sürelerde ya da durumlarda yer değiştirerek birbirlerinin çalışmalarına katkı sağlamaları amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Programda, çocukların farklı olayları, durumları, duyguları anlamaları; farklı noktalara dikkat etmeleri ve odaklanmaları, farklı durumların farkında olmaları amacıyla kullanılmıştır.

Kalp Şeması: Programda kalbin içine ve dışına hissettikleri duyguları çizmeleri amacıyla kullanılmıştır.

Deney: Bilimsel bir olayı kanıtlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Programda Amacıyla kullanılmıştır.

Beyin Fırtınası: Yaratıcı düşüncüyü destekleyen, takım çalışmalarını destekleyerek fazla bilgi üretilmesine ve var olan bilgilerin geliştirilmesine yönelik kullanılan bir tekniktir. Programda çocukların bir duygu, durum ya da olaya yönelik var olan düşüncelerin pekiştirilmesi ve farklı fikirlerin ortaya çıkarılması amacıyla kullanılmıştır.

Resme Gir-Dolaş-Çık: Verilen bir resim üzerinden çocukların odaklanmaları ve dikkat etmeleri, sorgulamalarını destekleyen bir yöntemdir. Programda çocuklara verilen karmaşık bir resim üzerinden dikkat ettikleri durumları ve günlük yaşama transfer etme durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” için içerik, kazanım ve göstergelerin hazırlanması, kavramların belirlenmesi ve yöntem tekniklerin belirlenmesinden sonra öğrenme-öğretme süreçleri hazırlanmıştır

√ Öğrenme-Öğretme Süreçleri;

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” kapsamında öğrenme-öğretme süreçleri belirlenen kazanım göstergeler, kavramlar, yöntem ve teknikler doğrultusunda planlanmıştır. Öğrenme süreçlerinin planlanmasında bilimsel niteliği olan etkinlik kitapları, ulusal ve uluslararası alan yazın ve uluslararası web siteleri incelenmiştir. Öğrenme süreçleri planlanırken, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın felsefesi, ilkeleri ve özellikleri dikkate alınmıştır. Öğrenme süreçlerinin

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın “Duygu Düzenleme”, “Dikkat ve Odaklanma”, “Özfarkındalık” ve “Özşefkat” alt alanlarını destekleyecek şekilde tasarlanmasına özen gösterilmiştir. Bununla birlikte öğrenme süreçleri tasarlanırken çocukların yaşı, gelişimsel özellikleri, ilgileri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmuştur. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” etkinlik formatında ayrıca; etkinliğin türü, etkinliğin adı, okul temelli bilinçli farkındalık alanı, ulaşılması beklenen kazanımlar ve gelişimsel göstergeler, kullanılacak materyaller, temel kavramlar, kullanılacak yöntem/teknikler gibi farklı bölümlere de yer verilmiştir. Bu bağlamda toplam 25 kazanım ve gelişimsel göstergeleri, *yön/mekanda konum, duyu, duygu, zıt, farkındalık* kavramlarını destekleyici, farklı yöntem ve tekniklerin olduğu 24 özgün etkinlik ve öğrenme sürecinden oluşmuştur. Ayrıca etkinliklerin uygulanması esnasında oluşabilecek olumsuz durumlar için 6 adet alternatif etkinlik planlanmıştır. Böylece “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nda 30 adet özgün etkinliğe yer verilmiştir. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nda yer alan etkinliklerin haftada üç gün süre ile sekiz hafta boyunca basitten karmaşığa doğru uygulanması planlanmıştır. Hazırlanan eğitim materyallerinin özgün, güvenli, ergonomik, fonksiyonel, dayanıklı, etkili ve ilgi çekici olmasına dikkat edilmiştir. Materyallerin ekonomik, amaca uygun ve içinde eğlence unsuru barındırmasına özen gösterilmiştir. Etkinliklerin planlanmasının ardından etkinliklerde kullanılacak eğitim materyalleri hazırlanmıştır. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nda yer alan etkinliklerde balon, mukavva, patafiks, kavram kartları, labirent, nefes kartları, rakam kartları, duyguların yüz maskesi, hikayeler, küçük pullar, kavanoz, dal parçaları, yapraklar, tutkal, delgeç, tahta çubuk, farklı renklerde kartonlar, kozalak, taş, pamuk, kuru boya, zımpara kağıdı, taşlar, kumaş, tüy, kutular, tuvalet kağıdı rulosu, keçeli kalem, siyah çarşaf, göz bandı, resim çarkı, projeksiyon cihazı, duyu görselleri, zil, beyaz ve siyah renklerde A4 kağıdı, kil hamuru, farklı renklerde elektrik bantları, karton bardaklar, pet şişe, ipler, peluş kurbağa kuklası, mikado çubukları, hulahop, oyun havuzu topları, 0.5 litrelik saklama kapları, pipet, damlalık, parmak boyası, scamper defteri, ayna, hoparlör, kese, çimenlik alan, farklı kablolar, kapaklar, kraft kağıdı, emoji duygu kartları, hentbol topu, pinpon topları, meyve-sebze kartları, çöp şiş çubukları, pet tabak, abeslang materyalleri kullanılmıştır. Materyaller bireysel ya da grup etkinliklerine göre çocuk sayısı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Her etkinlik 40-45 dk sürecek şekilde planlanmıştır. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” na yönelik hazırlanan etkinlikler uzman görüşüne sunulmuştur. Erken çocukluk eğitimi alanında uzman 6 akademisyen ve 5 okul öncesi öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nda yer alan etkinlikleri değerlendirmeleri için etkinlik değerlendirme formu hazırlanmıştır (EK 8). Uzmanlardan, hazırlanan etkinliklerin amaca uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği, çocukların gelişim seviyelerine uygunluğu, çocukların ilgisini çekmesi, okul temelli bilinçli farkındalık açısından uygunluğuna ilişkin görüş bildirmeleri ve gerekli gördükleri durumlarla ilgili önerilerde bulunmaları

istenmiştir. Uzman görüşlerine göre gerekli görülen düzeltmeler yapılarak eğitim programına son hali verilmiştir. Ayrıca uzmanların etkinlikleri değerlendirmeleri sonucunda uzmanlar arasındaki uyum değeri incelenmiştir.

İkiden fazla sayıda değerlendirici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçmek amacıyla Fleiss'in Kappa Katsayı değeri belirlenir. Uyum değeri incelenirken Fleiss'in Kappa katsayı değeri üzerinden yorum yapılmıştır (Fleiss, 1971). Uzmanlar arası uyum değeri Fleiss'in (1971) Kappa Katsayısı formülüne ($K = \frac{P - Pe}{1 - Pe}$) göre elle hesaplanmıştır. Hesaplanan kappa değeri 0.95'dir. Tablo 18.

Kappa Uyuşma Değerleri ve Yorumu

Kappa Değeri	Yorum
0.0 - 0.20	Önemsiz uyuşma olması
0.21 - 0.40	Orta derecede uyuşma olması
0.41 - 0.60	Ekseriyetle uyuşma olması
0.61 - 0.80	Önemli derecede uyuşma olması
0.81 - 1.00	Neredeyse mükemmel uyuşma olması

Tablo 18 incelendiğinde, Landish ve Koch (1977) elde edilen değerleri yorumlamak için Kappa değeri ve yorumları verilmiştir. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”na ait etkinliklerin uzman görüşüne göre değerlendirilmesi sonucunda, uyuşma değeri 0,95'dir. Bu planlamalar doğrusunda program desenlenmiştir.

√ Programı Desenleme;

Duygu düzenleme, dikkat ve odaklanma, öz farkındalık ve özşefkat alt alanlarına yönelik öğrenme süreçlerinin dengeli ve kazanımların sarmal bir şekilde yer aldığı “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkinlik formatı “Hazırlık”, “Uygulama” ve “Değerlendirme” olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Hazırlık; Eğitim ortamının öğrenme süreci için hazırlanması, çocukları etkinliğe hazırlama sürecini ifade eder.

Uygulama; Çocukların aktif katılımıyla gerçekleşen öğrenme sürecini içerir.

Değerlendirme; Çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmeye yönelik betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik, yaşamla ilişkili sorularla ve farklı yöntem/tekniklerle değerlendirildiği süreçtir.

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'nda yer alan etkinlikler hem tek hem de bütünleştirilmiş etkinliklerden oluşur. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan farklı etkinlik türlerine yer

verilmiştir. Buna göre “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” nda yer alan etkinliklerin sayısı, bulunduğu alt alan, etkinlik adları ve etkinlik türleri Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19.

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Etkinliklerinin Türlerine ve Haftalara Göre Dağılımı

HAFTA	ETKİNLİK SAYISI	ALT ALAN	ETKİNLİK ADI	ETKİNLİK TÜRÜ
HAFTA 1	3	Duygu Düzenleme	Nasıl Hissediyorum?	Hareket ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Duygu Düzenleme	Duygularımı Keşfediyorum	Türkçe ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Duygu Düzenleme	Duygu Kavanozum	Sanat ve Fen Bütünleştirilmiş Etkinlik
HAFTA 2	3	Dikkat ve Odaklanma	Yürüyüşümün Farkındayım	Oyun ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Dikkat ve Odaklanma	Doğayı Boyuyorum	Hareket ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Dikkat ve Odaklanma	Dikkati Renklendirme	Fen ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
HAFTA 3	3	Dikkat ve Odaklanma	Ritmi Hisset	Hareket ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Öz Farkındalık	Otoportrem	Hareket ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Öz Farkındalık	Bir Kurbağa gibi Sakin ve Dikkatli	Fen ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik
HAFTA 4	3	Dikkat ve Odaklanma	Hulahop	Oyun Etkinliği
		Dikkat ve Odaklanma	Nefesine Odaklan	Sanat Etkinliği
		Duygu Düzenleme	Duygulara Odaklan	Sanat Etkinliği
HAFTA 5	3	Dikkat ve Odaklanma	Doğaya Odaklan	Hareket ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Duygu Düzenleme	Dans Partisi	Müzik ve Hareket Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Öz Şefkat	Güvenli Yerim	Oyun ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
HAFTA 6	3	Öz Farkındalık	Benliğimin Farkındayım	Hareket ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Öz Şefkat	Sessizliği Fark Et	Türkçe ve Hareket Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Öz Şefkat	Kendine Şefkat	Türkçe ve Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik
HAFTA 7	3	Duygu Düzenleme	Duyguları Tanırım	Türkçe ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Öz Farkındalık	Bedenini Fark Et	Türkçe ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Öz Şefkat	Şefkat Topu	Türkçe ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
HAFTA 8	3	Öz Şefkat	Duygunu Hisset	Türkçe Etkinliği
		Duygu Düzenleme	Duygular Mutfağım	Türkçe ve Fen Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Öz Farkındalık	Mandala	Hareket Etkinliği

Tablo 19 incelendiğinde, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” alt alanlarına ve MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer verilen etkinlik türlerine programın ilkesi ve özellikleri doğrultusunda dengeli ve sarmal bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Bu dağılımın ardından etkinliklerin haftalara göre dağılımı Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 20.

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Etkinliklerinin Haftalara Göre Dağılımı

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27
1.HAFTA (Uyum Haftası)	*	*	*																								
2.HAFTA			*	*	*	*																					
3.HAFTA							*	*	*																		
4.HAFTA									*	*	*	*															
5.HAFTA												*	*	*													
6.HAFTA															*	*	*	*									
7.HAFTA																			*	*	*	*	*	*	*	*	*
8.HAFTA																						*	*	*	*	*	*
9.HAFTA																									*	*	*

Tablo 20’ye bakıldığında, haftada 3 gün olmak üzere 8 hafta boyunca “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulanmıştır. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı’nda yer alan etkinliklerde farklı yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Etkinliklerinde kullanılan yöntemlerin etkinliklere göre dağılımı Tablo 21’de verilmiştir.



Tablo 21.

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Etkinliklerinde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Etkinliklere Göre Dağılımı

Kullanılan yöntemler/Etkinlik	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Farkındalık Kutusu			*			*			*			*			*			*				*		*
Wordwall/Match up												*												
Merak duvarı	*	*																						
T Tablosu			*				*	*	*															
Y Tablosu				*		*																		
KWL Tablosu						*						*												
Gözlem Tablosu													*											
3-2-1 çıkış bileti						*																		
İki yıldız bir dilek																					*			
Frayer diyagramı																*								
Venn Şeması																								*
Tuvalet kağıdı			*	*																				
Donuk imge		*																						
Ayna														*										
Kırmızı-sarı-yeşil ışık							*																	
Scamper												*												
İstasyon								*																
Kalp şeması															*									
Deney			*																					
Beyin fırtınası																	*						*	
Resme gir-dolaş-çık																	*							

Tablo 21 incelendiğinde, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulamalarında farklı yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerden *farkındalık kutusu* her hafta uygulamanın son gününde 8 hafta boyunca sürdürülmüştür. Diğer yöntem ve tekniklere etkinliklerin içeriğinde yer verilmiştir. Ayrıca “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” nda ev okul işbirliğinin sağlanması, kalıcı öğrenmeye yer verilmesi, programda yer alan etkinlikleri destekleyici ve programın sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla, her hafta bir etkinlik için aile katılımı çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmalar sınıf öğretmeni aracılığıyla ailelere ulaştırılmıştır. Aile katılımı çalışmalarına Tablo 22’de yer verilmiştir:



Tablo 22.

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Etkinliklerinde Kullanılan Aile Katılımı Etkinlikleri

HAFTALAR	PROGRAMDAKİ ETKİNLİK ADI	AİLE KATILIMI
HAFTA 1	Duygular Kavanozum	Program uygulaması kapsamında etkinlik öncesi ailelerden çocukları ile okula bir kavanoz göndermeleri istenmiştir. Çocuklarla sınıf içerisinde duygulara yönelik yapılan kavanoz, etkinlik sürecindeki kazanımların paylaşılması amacıyla okul çıkışı çocuklarla evlere gönderilmiştir. Ailelere yapılan etkinliğin amacı iletilmiş ve çocuklarıyla kavanozda ortaya çıkan duygular hakkında konuşmaları istenmiştir.
HAFTA 2	Doğayı Boyuyorum	Program uygulaması kapsamında uygulanan etkinliğin amacı ailelere anlatılmıştır. Ailelere çocukları ile bir doğa yürüyüşüne çıkarak (evin bahçesi, orman vb.) doğada gördükleri olaylara, canlılara, duygulara odaklanmaları ve çocukları ile odaklandıkları durumlar hakkında etkinliğin amacına uygun sohbet etmeleri istenmiştir.
HAFTA 3	Ritmik Hisset	Program uygulaması kapsamında, uygulanan etkinliğin amacı ailelere anlatılmıştır. Kalp atışlarındaki değişimi evde çocukların aile bireyleri ile gözlem yapmaları istenmiştir. Önce dinlenip birbirlerinin kalplerinin üzerine ellerini koyarak kalp atışını dinlemeleri, sonra yavaş bir şekilde hareket ederek kalp atışını aynı şekilde dinlemeleri, ardından hızlı bir hareket sonrasında kalp atışını yeniden dinlemeleri istenmiştir. Ardından kalp atış hızının değişmesi hakkında etkinlik amacına uygun olarak ritim değişikliği hakkında sohbet etmeleri istenmiştir.
HAFTA 4	Nefesine Odaklan	Program uygulaması kapsamında, uygulanan etkinliğin amacı ailelere anlatılmıştır. Evde bir masa ve bir kağıt üzerine az miktarda su döküp, üfleterek gözlem yapmaları istenmiştir. Suyu iletirmek için nefeslerinin hızlı/yavaş olması durumlarına dikkat etmeleri ve nefesleri hakkında sohbet etmeleri istenmiştir.
HAFTA 5	Güvenli Yerim	Program uygulaması kapsamında uygulanan etkinliğin amacı ailelere anlatılmıştır. Çocukları ile güvenli yerlerinin çizimlerini yapmaları istenmiştir. Ardından çizim yaparken çocukları ile “neden bu alanı güvenli yer olarak gördükleri, güvenli yerde nasıl hissettikleri, bu alanda kimlerin olmasını istedikleri vb.” durumlar hakkında sohbet etmeleri istenmiştir.
HAFTA 6	Kendine Şefkat	Program uygulaması kapsamında uygulanan etkinliğin amacı ailelere anlatılmıştır. Aile büyüklerinden bir kişiyi çocukları ile belirleyerek, yakında ise ziyaret edip ihtiyaçları üzerine konuşmaları, ihtiyaçlarını gidermek için yapacakları konuşmaları ve onların bir ihtiyaçlarını gidermeleri istenmiştir. Aile büyükleri uzakta ise onu arayarak ihtiyaçları üzerine konuşmak ve yanına gidildiği zaman yardımcı olmak için planlamalar yapmaları istenmiştir.
HAFTA 7	Duyguları Tanırım	Program uygulaması kapsamında uygulanan etkinliğin amacı ailelere anlatılmıştır. Evde çocukları ile en mutlu/en üzgün/en öfkeli/en heyecanlı hissettikleri anlar ile ilgili sohbet etmeleri ve kendileri de en mutlu/en üzgün/en öfkeli/en heyecanlı hissettikleri duyguları anlatmaları istenmiştir.
HAFTA 8	Duygular Mutfağım	Program uygulaması kapsamında uygulanan etkinliğin amacı ailelere anlatılmıştır. Evde birlikte bir meyve ya da sebze salatası hazırlayarak her bir eklenen meyve ya da sebze nasıl hissettikleri üzerine sohbet etmeleri istenmiştir.

Tablo 22 incelendiğinde, aile katılımı etkinliklerine uygulanan etkinliklerdeki kazanım ve göstergelerin sürekliliğinin sağlanması, ev okul iş birliğinin sürdürülmesi, ailelerin çocuklarının duygu düzenlemeleri, dikkat ve odaklanma becerileri, öz farkındalık ve öz şefkat becerilerinde farkındalıklarının arttırılması, program uygulamalarının aile okul çocuk boyutunda yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Aile katılımı etkinliklerine ilişkin bir örnek şu şekildedir:

Örnek Aile Katılımı Etkinliği:

Sevgili aileler;

Bugün çocuğunuzla beraber "Güvenli Yerim" etkinliğini uyguladık. Bu etkinlikte etkinliğe hazırlık kapsamında önce çocuğunuzla beraber nefes egzersizleri yaptık. Ardından çocuklarınız gözlerini kapatarak mindere uzandılar ve kendileri için güvenli olan yerleri hayal ettiler. Güvenli yerlerini tanımlarken çevrelerinde neler gördüklerini, neler hissettiklerini, neler kokladıklarını hayal ettiler. Ardından hayallerindeki güvenli yerlere bir isim buldular. Ardından etrafı siyah çarşaf ile kapatılmış olan masanın altından geçmek için hazırlandılar. Duyu tünelinden geçmeden önce ve geçtikten sonra neler hissettiklerini, nelere dokunduklarını resmettiler.

Sizden; çocuğunuzla beraber "Güvenli Yerim" çizimi yapmanızı istiyorum. Çizim yaparken çocuğunuzla "Neden bu alan güvenli gördün?", "Güvenli alanda neler var?", "Güvenli alan senin için neyi ifade ediyor?", "Güvenli yerde kendini nasıl hissettin?" "Güvenli alanda seninle birlikte kimlerin olmasını isterdin?" sorularını çocuğunuza sorarak bu etkinliği etkileşimli bir şekilde sürdürmeniz, hem okuldaki etkinlikteki kazanımların evde de sürekliliğini sağlayacak hem de çocuğunuzun gelişiminde rol almanızı sağlayacaktır.

İş birliğiniz için teşekkür ederim.

Mihriban Özcan

Yapılan etkinliğe ilişkin görseller şu şekildedir:



Ek olarak "Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı" şu materyallerden oluşmaktadır:

Program Özeti: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın temelli, gelişme süreci, kapsamı, programın uygulanması, programın değerlendirilmesi hakkında bilgiler bulunmaktadır.

Eğitimci Rehber Kitabı: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” kapsamında olan eğitim etkinliklerine yer verilmiştir. Her bir etkinlik hakkında; etkinlik numarası, etkinlik türü, etkinlik adı, kullanılan yöntem/teknikler, kazanım ve gelişim göstergelerine yer verilmiştir. Etkinliğin materyalleri, materyallerin hazırlanması ve öğrenme süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ayrıca her hafta etkinlikler sonrası uygulanması düşünülen aile katılımı çalışmalarına yer verilmiştir. Ek olarak her hafta uygulanması planlanan “Farkındalık Kutusu” etkinliklerine yer verilmiştir.

Değerlendirme Formları: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulama sürecinin değerlendirilmesine ilişkin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Gözlem Formu”, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu”, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu” bulunmaktadır.

Programda etkinliklerin, alt alanların, yöntem tekniklerin dağılımı ve materyallerinin oluşturulmasının ardından program uygulamaya hazır hale gelmiştir. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulaması öncesinde geçerlik ve güvenirlik kanıtları incelenmiş ve iç-dış geçerliği tehdit eden unsurlar kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bu unsurlar;

Geçerlik Kanıtları; Araştırmanın deneysel aşamasında iç ve dış geçerlik için tehdit oluşturan bazı faktörler bulunmaktadır ve bu başlık altında araştırmacının iç ve dış geçerlik tehditlerini önlemek için aldığı önlemler açıklanmıştır. İç geçerlik, araştırma sürecinde bağımlı değişkende gözlemlenen değişimlerin bağımsız değişkenlerle açıklanabilirlik derecesi olarak ifade edilebilir (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada iç geçerlik tehdidi yaratan unsurlara yönelik şu önlemler alınmıştır:

1. *Katılımcı seçimi:* Katılımcıların olası gelişiminin deneysel işlemde kaynaklandığını söyleyebilmek için katılımcıların yansız olarak seçilmesi ya da eşleştirmenin olması gerekir (Büyüköztürk, 2023). Araştırma için belirlenen okullar Gaziantep iline bağlı merkez ilçelerde bağımsız anaokulları arasından tesadüfi olarak seçilmiştir. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu’nun ön test uygulamasında gruplararası fark olmayan, daha önce bilinçli farkındalığa yönelik bir eğitim almamış olan çocuklardan oluşan (benzer geçmişlere sahip) 2 grup deney grubu 1 grup da kontrol grubu olarak seçilmiştir.

2. *Katılımcı kaybı etkisi:* Deneysel işlem başladıktan sonra katılımcılar gruplardan ayrılabilir. Bu durumun sonuç üzerinde etkili olması muhtemeldir (Büyüköztürk, 2023). Bu araştırmada deneysel işlem başlangıçta planlandığı şekilde tamamlanmıştır, katılımcı kaybı

yaşanmamıştır. Araştırma iki deney bir kontrol grubu olarak yürütülmüştür. Araştırmacının uygulama yaptığı deney1 grubunda 23 çocuk, sınıf öğretmenin uygulama yaptığı deney2 grubunda 26 çocuk ve kontrol grubunda 22 çocuk bulunmaktadır. Araştırma toplamda 71 çocukla tamamlanmıştır.

3. *Beklentilerin Etkisi:* Deneysel işlem sırasında hem araştırmacılarda hem de katılımcılarda uygulamayı bildikleri zaman performanslarını olduğundan yüksek gösterme eğilimleri bulunabilir. Bunu engellemek için deneysel işlem ve uygulanacak ölçme araçları hakkında kişilere bilgi verilmemesi önerilir (Büyüköztürk, 2023). Program uygulanmaya başlamadan önce anaokuluna gidilerek deney2 grubu öğretmenine programla ilgili bilgi verilmiştir. Bu nedenle grupların farklı devrelerden seçilmesine dikkat edilmiş ve çocuklara hangi gruplarda yer aldıkları belirtilmemiştir.

4. *Veri Toplama Araçları:* Veri toplama aracı etkisi, ölçme araçlarının deneysel koşullarda farklılaşması durumunda ortaya çıkar (Büyüköztürk, 2023). Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara öntest-sontest-izleme testi olarak Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu; çocukların ebeveynleri için de öntest-sontest olarak Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu uygulanmıştır. Araştırmacı tarafında testi uygulayıcılara eğitim verilmiş ve bu puanlayıcılar arasında güvenirlik incelenmiştir.

5. *Ön Test Etkisi:* Aynı testin aynı katılımcılara belirli aralıklarla iki kez uygulanması, bireylerin teste aşına olarak sontest puanları üzerinde belirli bir etkiye neden olabilir (Büyüköztürk, 2023). Ön testin etkisini azaltmak için sekiz haftalık eğitim programı bittikten sonra son test yapılmıştır.

6. *Katılımcıların Geçmişi:* Deney sürecinde geçmiş olarak tanımlanan bilinmeyen bir değişkenin katılımcıları etkileyebileceği durumudur (Büyüköztürk, 2023). Katılımcıların geçmiş etkisini azaltmak için deney1, deney2 ve kontrol grubu aynı okuldan seçilmiştir. Böylece benzer sosyoekonomik düzeyde olmalarına önem verilmiştir. Seçilen üç grubun aynı deneyimlere sahip olmadıklarını belirlemek için öğretmenlerinden ve okul idarelerinden görüş alınmıştır. Öğretmen ve müdürün görüşü doğrultusunda benzer deneyimlere sahip üç grup uygulama için seçilmiştir.

7. *Katılımcıların Olgunlaşması:* Zamana bağlı yürütülen çalışmalarda deneysel uygulamalar arasındaki değişim olgunlaşmadan kaynaklanabilir (Büyüköztürk, 2023). Olgunlaşma etkisinin tüm deneysel koşullarda eşit oluşabilmesi için uygulama yapılan okul tesadüfi olarak belirlenmiştir. Gruplar ise birbirine denk olacak şekilde seçilmiştir.

Bu araştırmada dış geçerlik için ise şu önlemler alınmıştır.

Dış geçerlik, deney süresinde elde edilen bulguların, farklı insanlara, farklı ortamlara ve farklı zamanlara genellenebilir özellik taşıyıp taşımadığının incelenmesidir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu çalışmada dış geçerliği sağlamak için belirli ölçütlere dikkat edilmiş ve bunlara yönelik birtakım önlemler alınmıştır.

1. Örneklem Etkisi: Sınırlı bir alandan seçilen örneklemın başka yerlerdeki bireyleri temsil etmemesi durumudur (Büyüköztürk, 2023). Örneklem yönteminde okulu tesadüfi seçtin ama sınıfları tesadüfi olarak seçilememiştir. Sınıflardaki kişi sayılarına da müdahale edilememiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının bu nedenle dikkatli yorumlanması önerilir.

2. Beklenti etkisi: Deneye katıldığını bilen katılımcıların ölçme aracı ya da deneysel işleme dair edindikleri bilgilerin bu bilgiye sahip olmayanlara kıyasla deneysel koşullardaki tepkilerinde değişikliğe yol açabilir (Büyüköztürk, 2023). Bu çalışmada eğitim programının genel özellikleri olan uygulama hafta sayısı, etkinlik sayısı, materyaller, yöntem/teknikler, sürecin işleyişi gibi konular dışında araştırmaya ilişkin başka bir bilgi paylaşılmamıştır.

3. Öntest-Deneysel İşlem Etkileşim Etkisi: Deney öncesi ölçme ile deneysel değişkenin etkileşimi deneysel değişkene bağlı bir değişmeden farklı bir etki ortaya çıkarabilir (Büyüköztürk, 2023). Bu nedenle sonuçların dikkatli yorumlanması önerilir.

Güvenirlilik Kanıtları; Uygulama güvenirliği, deneysel araştırmalarda müdahale programında deneysel sürece bağlı kalıp kalınmadığının incelenmesi durumudur. Deneysel süreç sonunda elde edilen değişimin müdahale programından kaynaklandığına yönelik çıkarım yapabilmek için önemli görünmektedir (Peterson, Horner ve Wonderlich, 1982). Bu bağlamda programın uygulama sürecine geçilmiştir.

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının Uygulanması: “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanması deney1 grubunda araştırmacı tarafından, deney2 grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Desenlenen eğitim programı uygulanmaya başlamadan önce uzman görüşlerine ek olarak kapsam geçerliği kapsamında araştırmacı bir hafta boyunca 3 etkinlik için deney ve kontrol grupları dışındaki bağımsız bir sınıfta çocuklarla ön uygulama yapmıştır. Ön uygulamada etkinliğin akış süreci, çocuklar tarafından anlaşılabilirliği ve uygulama yönünden bir sorunla karşılaşılma ve esas uygulamaya geçilmiştir. Deney grubuna uygulanacak olan “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” için Gaziantep İl Milli eğitim Müdürlüğü’ne bağlı il merkezindeki Şehitkamil ilçesindeki K1 anaokuluna devam eden 48-72 aylık çocuklara uygulanabilmesi için amacıyla 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz yarısında Gaziantep İl Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı devam eden 48-72 aylık çocuklar için gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu”nun uygulanabilmesi için de

gerekli izinler Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı il merkezindeki K1 anaokulunun A₁ anasınıfı deney1 (23 çocuk) grubu; A₂ sınıfı deney2 grubu (26 çocuk); A₃ sınıfı (22 çocuk) ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Tüm bu süreçlerin ardından “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanması Deney1 ve deney2 gruplarında uygulama aşamaları şu şekilde gerçekleşmiştir:

Deney 1 grubunda; uygulama araştırmacı tarafından uygulanmıştır. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulamaya başlamadan önce araştırmacı hem kendisini tanıtmak hem de çocukları tanımak amacıyla 20-24 Kasım 2023 tarihleri arasında bir hafta boyunca farklı 3 günde çocuklarla sınıflarında bir araya gelerek tanışma etkinlikleri ve oyun etkinlikleri uygulamıştır. Bu etkinlikler çocukların isimlerini öğrenme, tanışma kapsamında yürütülmüştür. Bu süreçte çocukların isimlerine ait yaka kartları çocuklarla birlikte hazırlanmış ve boyunlarına asmaları sağlanmıştır. Ek olarak bu süreçte uygulamadaki sınıf kuralları çocuklarla birlikte belirlenmiş ve hazırlanan kurallar sınıfa asılmıştır. Deney1 grubunda yer alan çocukların ebeveynleri ile görüşülmüş araştırmanın amacı, süreci ve veri toplama araçları tanıtılarak onam formunu doldurmaları istenmiştir.

Deney 2 grubunda; uygulama sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Öğretmene araştırmanın amacı, içeriği, programda yer alan etkinlikler, materyaller, süreç, aile katılım çalışmaları ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Sınıf öğretmenin uygulamaya gönüllü katılımı esas alınmış olup, kişisel verilen korunması, etik ilkeler ve programın detaylarının paylaşılmaması konusunda yazılı beyan alınmıştır. Ardından ebeveynlerle görüşmeler yapılmış araştırmanın amacı, süreci ve veri toplama araçları tanıtılarak onam formunu doldurmaları istenmiştir. Deney2 grubu öğretmenine 20-24 Kasım 2023 tarihleri arasında “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanmasına yönelik öğretmen eğitimi yüz yüze verilmiştir. Bu eğitime ilişkin akışa Tablo 23’te yer verilmiştir:

Tablo 23.

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Eğitimi Süreci ve Kapsamı

Günler	Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Eğitimi İçeriği
1. Gün	Programın felsefesi ve amacı
2. Gün	Programın ilkeleri ve özellikleri
3. Gün	Programda kullanılacak materyallerin tanıtılması
4. Gün	Programın uygulama süreci
5. Gün	Program uygulamasında çocuğun ve öğretmenin rolü, Etik ilkeler ve kişisel verilerin korunması süreci

Tablo 23 incelendiğinde, Öğretmene eğitimin içeriği, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın felsefesi, amacı, özellikleri, ilkeleri, materyalleri, uygulama süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Ek olarak öğretmenin ve çocuğun rolü anlatılmıştır ve etik ilkeler kapsamında yazılı beyan alınmıştır. İlk uygulamada deney2 grubunda uygulama yapacak olan öğretmen, deney1 grubunda uygulama yapan araştırmacıyı izlemiş ve uygulama sonunda araştırmacı öğretmenin sorularını yanıtlarak geribildirim vermiştir. Ardından deney2 grubunda öğretmen uygulama yaparken araştırmacı sınıfta bulunmuş ve öğretmenin uygulamasını gözlem yapmıştır.

Kontrol Grubunda; herhangi bir ek uygulama yapılmamış olup, sınıf öğretmeni tarafından rutinelere ve MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı uygulamasına devam edilmiştir.

- “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulanmadan önce çocukların okul olgunluğunu belirleyebilmek amacıyla “Okul Olgunluğu Değerlendirme Formu Çocuk Formu” öntest olarak deney1, deney2 ve kontrol grubunda yer alan tüm çocuklara 20-24 Kasım 2023 tarihleri arasında uygulanmıştır. Değerlendirme aracının uygulaması okulda çocukların dikkatlerini dağıtmayacak unsurlar olan ve sessiz bir ortam olan çok amaçlı salonda bireysel olarak araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır. Test uygulanmadan önce çocuktan katılmak isteyip istemediğine dair sözlü onam alınmış ve test uygulamasında uygulama yönergelerine dikkat edilmiştir. Aynı üç grupta da yer alan çocukların ebeveynlerine “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” öğretmenler aracılığıyla basılı olarak ulaştırılmış ve formun öntest uygulaması yapılmıştır.

- “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” 27 Kasım 2023-12 Ocak 2024 tarihleri arasında, deney1 ve deney2 gruplarında, 8 hafta boyunca haftada 3 gün planlandığı şekilde uygulanmıştır. Bu süreçte araştırmacı deney1 sabah grubunda uygulama yapmış, öğretmen deney2 grubunda öğleden sonra uygulama yapmıştır. Araştırmacı gittiği günlerde etkinlik materyallerini ve gerekli dokümanları deney2 grubunda uygulama yapan sınıf öğretmenine iletmıştır.
- Deney gruplarındaki uygulama tamamlandıktan sonra, deney1, deney2 ve kontrol grubundaki çocukların tamamına 15-19 Ocak 2023 tarihleri arasında çocuklara “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” son test uygulaması yapılmıştır. Testin uygulaması ön test uygulaması ile aynı ortamda aynı koşullarda uygulanmıştır. Aynı üç grupta da yer alan çocukların ebeveynlerine “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” öğretmenler aracılığıyla basılı olarak ulaştırılmış ve formun son test uygulaması yapılmıştır.
- “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkisinin kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla son testten dört hafta sonra 19-23 Şubat 2024 tarihleri arasında deney1, deney2 ve kontrol grubundaki çocuklara izleme testi uygulaması yapılmıştır. Testin uygulanması ön test ve son test ile aynı ortamda aynı koşullarda gerçekleştirilmiştir.
- “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulamalarına ilişkin örnek bir etkinlik şu şekildedir:

Örnek Etkinlik:

Etkinlik Adı: Öfkemin Sembolü

Kazanım ve Göstergeler

Duygu Düzenleme

Kazanım 4. Olumlu/olumsuz ayırt etmeden yaşadığı duyguyu kabul eder. (Göstergeleri: Öfkelenildiği ya da sinirlendiği durumları açıklar. Olumsuz duygularının kaynağını söyler.)

Kazanım 6: Başa çıkma stratejisi geliştirir. (Göstergeleri: Kendisini rahatsız eden duygu ve düşüncelere yönelik kendini sakinleştirir. Öfke ve kızgınlığın duygu olduğunu kabul eder. Stres, öfke, üzüntü gibi zorlayıcı duygusal durumlarla başa çıkma becerileri geliştirir.)

Öz Farkındalık:

Kazanım 4. Karar verme stratejileri geliştirir. (Göstergeleri: Bir sorunla karşılaştığında farklı çözümler üretir. Bir karar aldığında nedenlerini açıklar. Aldığı kararın sonuçlarını açıklar. Neden sonuç ilişkisi kurar.)

Kavramlar:

☞ Duygu: Öfke

Kullanılan Yöntemler:

☞ KWL Tablosu

Materyaller:

☞ Hazırlık aşamasında çocukların ön bilgilerinin ve merak ettikleri durumları öğrenmek için 3 adet beyaz renk karton (KWL Tablosu)

☞ KWL Tablosuna çocukların bildikleri ve merak ettikleri durumlara yönelik çizimlerini yapmaları için A6 boyutlarında sınıftaki çocuk sayısı kadar beyaz kağıtlar

☞ KWL tablosu için hazırladıkları kağıtları yapıştırmaları için patafiks

☞ Çocuk sayısı kadar kil hamuru

☞ Farkındalık Müzesinin adını yazmak için A4 kağıdı

HAZIRLIK

☞ Çocuklarla beraber stresli olduğumuz ya da çok öfkeli olduğumuz zamanlarda ne yaptıklarımız konuşulur.

☞ KWL Tablosunun (EK 6.1) K ve W kısımları (Ne biliyorum, neyi merak ediyorum) doldurulur. Çocukların stresli zamanlara yönelik ne bildikleri, ne yapacaklarına dair yanıtları alınır ve resmetmeleri sağlanır.

☞ Resmettikleri durumları anlatmaları istenir.

EK 1



HAZIRLIK AŞAMASI GÖRSELLERİ



UYGULAMA

✓ Öğretmen sınıfa getirdiği kil hamurlarını çocuklara dağıtır.

✓ Hamurun öfkelendiğimiz bir olayı temsil ettiği söylenir.

✓ Öfkelendiğimiz zaman ne yaparız? En son ne zaman/kime öfkelendiğinizizi hatırlıyor musunuz? Peki sonrasında ne yaptınız? Öfke duygunuz devam ediyor mu? Öfkelendiğinizde vücudunuzda bir değişiklik hissettiniz mi? Gibi sorular sorulur ve öfkelerini anlatmaları istenir.

✓ Öfkelendiğimiz ya da stresli olduğumuz zamanlarda o duyguyu hissetmemiz ve başa çıkmamız gerektiği söylenir.

✓ Kili kullanarak farkındalık taşları oluşturmaları sağlanır.

✓ Çocukların kendilerine özel bir sembol oluşturmaları sağlanır (bir kalp, bir şekil, bir çiçek vs.).

✓ Bu kendilerine özel hazırladıkları sembolleri stresli zamanlarda nefes almak ya da farkındalığı uygulamak için hatırlatıcı olarak kullanacakları bir müze oluşturulacağı söylenir.

✓ Çocuklarla beraber müzenin adına karar verilir.

✓ Her çocuk yaptığı sembolün hikayesini anlatır ve öğretmen küçük not kağıtlarına bunları yazar.

✓ Hazırlanan materyaller müzede sergilenir.(EK 2)

EK 2



UYGULAMA AŞAMASI GÖRSELLERİ



DEĞERLENDİRME

✓ KWL Tablosunun L kısmı (ne öğrendim) doldurulur. Çocukların bildikleri, merak ettikleri ve öğrendiklerini karşılaştırmaları sağlanır.

✓ Neden öfkeleniriz?

✓ Öfkelendiğinde ne yaparsın?



“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanması sürecinde, fotoğraf çekimi ve video kaydı yapılmıştır. Bağımsız bir dış gözlemci tarafından hem deney1 grubunda uygulama

yapan araştırmacı hem de deney2 grubunda uygulama yapan sınıfın öğretmeni aynı gün aynı uygulamada haftada 1 defa olacak şekilde toplamda 8 kez izlenmiş ve “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Gözlem Formu” doldurulmuştur.

Uygulama sürecinde deney1 grubunda uygulama yapan araştırmacının ve deney2 grubunda uygulama yapan öğretmenin programa bağlılığı, programda verilenlerin ne azını ne de fazlasını yapıp yapmadığının gözlenmesi amacıyla, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Gözlem Formu” kullanılmıştır.

48-72 aylık çocuklar için hazırlanan “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulama sürecinde araştırmacının ve öğretmenin göstermiş olduğu performansı değerlendirmek amacıyla “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Gözlem Formu (EK 12)” hazırlanmıştır. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Gözlem Formu” 24 maddeden oluşan bir kontrol listesi şeklinde hazırlanmıştır. Öğretmen Gözlem Formu’nun uygulanışı şu şekilde gerçekteşmiştir; araştırmacı ve öğretmen eğitim programını uygularken bağımsız bir araştırmacı 8 hafta boyunca hem araştırmacıyı hem de öğretmeni aynı etkinlik için gözlem yapmıştır. Gözlemlerini gözlem formuna kaydetmiştir. Bağımsız araştırmacıya araştırmanın amacı, içeriği, izlenen yöntem, programın ilkeleri ve “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Gözlem Formu” nu doldururken dikkat etmesi gereken unsurlar anlatılmıştır.

Araştırmacının ve deney2 grubunda uygulama yapan öğretmenin eğitim programı uygulamalarına ilişkin dış gözlemcinin elde ettiği gözlem verileri arasında tutarlılığa Miles ve Huberman (2019) uyuşma yüzdesine bakılmıştır. Dış gözlemci tarafından yapılan uyuşma %97,4 olarak bulunmuş ve yüksek uyum olduğu belirlenmiştir.

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı’nın uygulama sürecine ilişkin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Gözlem Formu” ile elde edilen bulguların frekans ve yüzde değerleri Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24.

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'nın Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmen Gözlem Formu Değerlendirme Sonuçları

Madde No	Maddeler	Evet		Hayır	
		f	%	f	%
1	Etkinlik öncesi çocuklarla ısınma çalışmaları yapıldı.	8	100	-	-
2	Etkinlik sırasında anlaşılmayan ya da yapamadıkları durumları kendisine bildirilmesi gerektiğini vurguladı.	8	100	-	-
3	Etkinliklerde geçen uyarıcılar dışında eğitim ortamına verilecek işitsel ve görsel uyarıcı kaynaklarının çalışıp çalışmadığını kontrol etti.	8	100	-	-
4	Etkinlik materyallerinde eksiklik olup olmadığını kontrol etti.	8	100	-	-
5	Hazırlık aşamasında yer alan yöntem teknikleri amacına uygun olarak uyguladı.	7	87,5	1	12,5
6	Etkinlikte geçen kazanım ve göstergelere uygun olarak eğitim ortamını düzenledi.	8	100	-	-
7	Çocukların etkinliğe dikkatini çekebilecek sorular sordu.	7	87,5	1	12,5
8	Çocukların gelişim seviyelerine uygun geri bildirimler vererek etkinliği çocukların anlayabileceği şekilde açıkladı.	8	100	-	-
9	Etkinliğin yöntemine uygun olarak materyalleri etkili bir şekilde kullandı.	8	100	-	-
10	Etkinliklerde yer alan kazanım ve göstergelere uygun uyguladı.	8	100	-	-
11	Etkinliğe yönelik uygun yönergeler verdi.	7	87,5	1	12,5
12	Etkinliğe her çocuğun eşit ve etkin bir şekilde katılımını sağladı.	8	100	-	-
13	Etkinlik için belirlenen zamanı verimli bir şekilde kullandı.	7	87,5	1	12,5
14	Beden dilini, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullandı.	8	100	-	-
15	Ses tonunu etkili bir şekilde kullandı.	8	100	-	-
16	Çocukları etkin bir şekilde dinledi.	8	100	-	-
17	Çocukların sorularına gelişim düzeylerine uygun ve tatmin edici cevaplar verdi.	7	87,5	1	12,5
18	Çocukların ilgisi dağıldığında ilgilerini tekrar toplayabildi.	8	100	-	-
19	Etkinlik sonrası çocukların görüşlerini alarak sonuçları çocuklarla değerlendirdi.	8	100	-	-
20	Etkinlik sonrası etkinliğe ilişkin değerlendirme sorularını çocuklara sordu.	8	100	-	-
21	Değerlendirme sürecinde yer alan yöntem/teknikleri amacına uygun olarak uyguladı.	8	100	-	-
22	Etkinlik hakkında çocukların eşit bir şekilde düşüncelerini ifade etmesine fırsat verdi.	8	100	-	-
23	Çocukların cevaplarına yönelik uygun geri bildirimler verdi.	8	100	-	-
24	Etkinlikleri eğitim programında yer alan ilkelere göre uyguladı.	8	100	-	-

Tablo 24'te "Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı"nın uygulama sürecine ilişkin öğretmen gözlem formu ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğretmenin 1,2,3,4,6,8,9,10,12,14,15,16,18,19,20,21,22,23 ve 24 nolu maddelere ilişkin güçlükle yaşamadığı görülmektedir. Tablo 20'ye bakıldığında öğretmenin "hazırlık aşamasında yer alan yöntem teknikleri amacına uygun olarak uyguladı" maddesine ilişkin bir etkinlikte, "etkinliğe yönelik uygun yönergeler verdi" maddesine ilişkin bir etkinlikte, "etkinlik için belirlenen zamanı verimli bir şekilde kullandı" maddesine ilişkin bir etkinlikte; "çocukların etkinliğe dikkatini

çekebilecek sorular sordu” maddesine ilişkin bir etkinlikte, *“çocukların sorularına gelişim düzeylerine uygun ve tatmin edici cevaplar verdi*” maddesine ilişkin bir etkinlikte uygulamakta güçlük yaşadığı görülmektedir. Araştırmacı programa yönelik beklenen davranışları %100 uygularken, deney2 grubunda uygulama yapan öğretmenin gözlemlenen 8 etkinlik için beklenen davranışları %97,4 oranında sergilemiştir.

Öğretmenin etkinlikleri uygularken beklenen davranışların neredeyse tamamını sergilediği söylenebilir. Bu da “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulanmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından deney2 grubunda uygulama yapacak olan öğretmene eğitim programının amacı, önemi, ilkeleri, kazanım göstergeleri, eğitim ortamının düzenlenmesi, materyallerin etkin kullanımı, çocukların etkinliklere aktif katılımının sağlanması, hazırlık, uygulama, değerlendirme aşamalarının uygulanması gibi programın bütününe yönelik verilen eğitimin ve ilk uygulamada deney2 grubu öğretmenin araştırmacıyı izlemesi, araştırmacının ilk uygulamada deney2 grubunda uygulama yapan öğretmenin sınıfında bulunması ve geribildirim vermesinin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın amacına uygun olarak uygulandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmacı deney1 grubunda 8 haftalık “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulamasını gerçekleştirmiştir. Deney2 grubunda uygulamayı yapan öğretmene her hafta etkinliklerin eğitimini vermiştir. Uygulama sürecinde araştırmacının deneysel işlemdeki rolü kapsamında, uygulama sürecinde her uygulama gününde günlük tutmuştur. Bu günlüğe ilişkin bazı notlar şu şekildedir:

Uyum Haftası: Araştırmacı çocuklarla yabancılaşma sorununu ortadan kaldırmak için bir hafta boyunca haftada 3 gün tanışma ve drama etkinlikleri uygulamıştır. Bu etkinlikler aracılığı ile çocuklarla tanışmış ve uygulama süreci için sınıf kuralları çocuklarla beraber belirlenmiştir.

1. *Hafta:* Araştırmacı çocuklar sınıfa gelmeden önce hazırlık süreçlerini tamamlamıştır. Çocuklar sınıfa gelince, sınıfta olan farklılıklar üzerinde konuşulmuştur. Süreç anlatılmıştır. Çocukların üzgün ve kızgın olmayı duygusal olarak aynı anladıkları gözlemlenmiştir. Haftanın sonunda yapılan uygulamada farkındalık kutusu oluşturulmuştur. Çocuklar farkındalık kutusu uygulamasında biraz zorlanmış ama araştırmacının yönlendirmesi ile çocuklar etkinliklerde öğrendiklerine yönelik farkında oldukları durumları resmetmişlerdir.
2. *Hafta:* Araştırmacı sınıfa girdiğinde çocuklarla sınıf kurallarını tekrar etmiş ve duyuların asılı olduğu pano tekrar edilmiştir. Çocuklar etkinlikler için belirledikleri kuralları hatırlamışlar ve süreç içerisinde birbirlerine hatırlatmışlardır. Çocukların

duyguları daha iyi tanıdıkları gözlemlenmiş ve etkinlik sırasında birbirleriyle materyalleri paylaşma sırasında duygularını daha net ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Çocukların farkındalık kutusunu biraz daha anladıkları gözlemlenmiş ve duyguları ifade etmede daha çok örnek vermeye başladıkları gözlemlenmiştir.

3. *Hafta:* Çocukların öfke, üzüntü, kızgın olma duygularını daha net ayırt etmeye başladıkları verdikleri örneklerle gözlenmiştir. Uygulanan dikkat ve odaklanma etkinliklerinde çocukların önce odaklanmada zorluklar yaşadığı görülmüştür. Ardından daha yüzeysel de olsa dikkat etmeye ve odaklanmaya başladıkları görülmüştür. Merak duvarı ya da KWL tablosu oluşturulurken birbirlerine yardımcı oldukları gözlemlenmiştir.
4. *Hafta:* Çocuklar hazırlık etkinlikleri içerisinde yer alan etkinlikleri artık öğrenmiş ve nefes, ritim çalışmalarını kendileri yapmaya başlamıştır. Etkinliklere daha çok dikkat ettikleri, materyallerin başka hangi alanlarla kullanabileceklerine yönelik örnekler verdikleri gözlenmiştir. Etkinliğe başlamadan önce düşündükleri, sonrasında çizimlerine başladıkları böylece daha derinlemesine çalıştıkları gözlenmiştir. Farkındalık kutusunu artık haftanın son uygulamasında çocuklar kendileri hatırlatmaya başlamıştır.
5. *Hafta:* Çocuklar araştırmacı sınıfa geldiğinde yine nefes ve ritim çalışmalarını kendileri yapmayı teklif etmiştir ve araştırmacının rehberliğinde uygulamışlardır. Dikkat ve odaklanma becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda etkinliğe daha çok katılım gösterdiler. Çocuklar hem birbirleri ile ilgili hem de etkinlik sürecindeki farklı durumlara daha çok dikkat etmeye başlamıştır.
6. *Hafta:* Çocukların öz farkındalık alt alanı ile ilgili durumları diğer öğrendikleri duygu düzenleme, dikkat ve odaklanma becerileri ile bütünleştirdikleri ve geçmiş etkinliklere örnekler verdikleri gözlemlenmiştir. Kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmeye ve zayıf yönleriyle ilgili destek alma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Kendi ihtiyaçlarının farkında oldukları ve bunlarla ilgili kendilerini rahat ifade ettikleri görülmüştür.
7. *Hafta:* Öz şefkat alt alanı ile ilgili yapılan etkinliklerde çocukların, öz şefkati duyguları ile ilişkilendirdikleri ve bu etkinliklerde duygularla ilgili daha detaylı soru sordukları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda birbirlerinin duygularını anlama konusunda becerilerini geliştirdikleri gözlenmiştir. Başlarda kendi hataları ya da zayıf noktaları konusunda hassas olan çocukların, zaman geçtikçe daha cesaretli davrandıkları görülmüştür. Duygusal zorluklarla başa çıkma becerilerinin de arttığı

gözlenmiştir. Farkındalık kutusu oluştururken, kendi duyguları ile başkalarının duygularını bütünleştirerek daha derin bir öğrenme gerçekleştirdikleri görülmüştür.

8. *Hafta:* Çocuklar son hafta uygulamalarında, kendilerini daha iyi tanıyarak ifade etmiştir. Kendi sınırlarını, kişisel ihtiyaçlarını ve kendi duygu durumlarını tanımlama konusunda daha yetkin oldukları ve süreçte kendi iç dünyalarını daha iyi anladıkları gözlenmiştir. Gelişen dikkat ve odaklanma becerileri ile çocukların çevreleri, arkadaşları ve diğer yetişkinlerle daha derin bağlantılar kurmuşlardır. Kendi iç dünyalarındaki duygularını iyi anlayan ve tanıyan çocuklar başkalarının duygularını da daha iyi anlamaya başlamış ve örneklerini şekillendirmişlerdir.

✓Değerlendirme;

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulama sürecinde, uygulama öğretmenin göstermiş olduğu performansı değerlendirmek amacıyla “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Gözlem Formu” hazırlanmıştır. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulama süreci sonunda, uygulama öğretmenin program hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmıştır. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu” hazırlanmıştır.

3.4 .Verilerin Toplanması

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanması sonucunda çocukların okul olgunluğunda meydana gelen değişimin tespiti ve programının etkililiğinin belirlenmesi için kişisel bilgi formu, öntest, eğitim programı, sontest, izleme testi, öğretmen gözlem formu, öğretmen görüşme formu ve ebeveyn görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin toplanması aşaması veri toplama araçları ve eğitim programının uygulanmasından oluşmaktadır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formunun Uygulanması

Araştırmacı tarafından deney1, deney2 ve kontrol gruplarında bulunan çocuklara ve onların ebeveynlerine ait kişisel bilgiler ebeveynler tarafından “Kişisel Bilgi Formu”na kaydedilmiştir (EK 6). “Kişisel Bilgi Formu” 20-24 Kasım 2023 tarihleri arasında doldurulmuştur.

3.4.2. Öntestlerin Uygulanması

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocukların okul olgunluğuna etkisini belirlemek amacıyla deney1, deney2 ve kontrol grubundaki çocuklara “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” 20-24 Kasım 2023 tarihleri arasında öntest olarak uygulanmıştır. Çocuk formunun uygulaması, her çocukla bireysel olarak okulda bulunan sessiz ve dikkat dağınık unsurların olmadığı çok amaçlı salonda gerçekleştirilmiştir. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı” öntest uygulaması her çocuk için ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Uygulama yönergesinin anlaşılmadığı durumlarda yönerge çocuğa tekrarlanmıştır. Çocuklara öntestlerin uygulandığı 20-24 Kasım 2023 tarihleri arasında “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” deney1, deney2 ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Form ebeveynlere öğretmenler aracılığıyla elden gönderilmiş ve öğretmenler aracılığıyla toplanmıştır. Öntestlerin uygulanmasıyla “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulama öncesi çocukların okul olgunluğu düzeylerinin tespiti sağlanmıştır.

3.4.3. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı İhtiyaç Belirleme Formunun Uygulanması

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı İhtiyaç Belirleme Formu”, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın hazırlanması için ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” tasarımından önce, 21 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarında, çalışma saatlerinin dışında, rehberlik servisinde bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı İhtiyaç Belirleme Formu”na araştırmacı tarafından yazılmıştır. Ardından öğretmenler görüşme sonunda formu okumuş ve son hali hakkında onay alınmıştır. Form 18-22 Eylül 2023 tarihleri arasında uygulanmıştır.

3.4.4. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının Uygulanma Süreci

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” deney1 ve deney2 grubu çocuklarına uygulanmıştır. Deney1 grubunda yer alan çocuklara program araştırmacı tarafından uygulanırken deney2 grubunda yer alan çocuklara program sınıfın öğretmeni tarafından

uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacının çocuklara yabancılaşma sorununu ortadan kaldırmak amacıyla bir hafta boyunca haftada üç gün araştırmacı tarafından hazırlanan uyum haftası etkinlikleri uygulanmıştır. Ardından 8 hafta boyunca haftada üç gün deney1 grubunda araştırmacı, deney2 grubunda sınıf öğretmeni uygulama yapmıştır. İlk etkinlik uygulamasında araştırmacı deney1 grubunda uygulama yaparken deney2 grubunda uygulama yapacak sınıf öğretmeni, araştırmacıyı izlemiştir. Ardından sınıf öğretmeni uygulama yaparken araştırmacı sınıf öğretmenini izlemiş ve geribildirimlerini vermiştir. Uygulama süresince hazırlanan 24 etkinlik uygulanmış, yedek olarak hazırlanan 6 etkinlik kullanılmamıştır.

3.4.5. Sontestlerin Uygulanması

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulaması tamamlandıktan sonra deney1, deney2 ve kontrol grubundaki çocuklara 15-19 Ocak 2024 tarihleri arasında “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” sontest olarak uygulanmıştır. Testin uygulaması öntest uygulaması ile aynı ortamda aynı koşullarda aynı kişi tarafından uygulanmıştır. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” da çocuklara sontestlerin uygulandığı tarih aralığında ebeveynlere gönderilerek öntest uygulamasında olduğu gibi öğretmenler aracılığıyla elden gönderilmiş ve yine öğretmenler aracılığı ile elden toplanmıştır. Sontest uygulaması “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulamasından sonra, öntest puanlarına göre çocukların okul olgunluğundaki değişim tespit etmek amacıyla uygulanmıştır.

3.4.6. İzleme Testinin Uygulanması

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkisinin kalıcılığını tespit etmek amacıyla “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” sontest olarak uygulandıktan dört hafta sonra 19-23 Şubat 2024 tarihleri arasında öntest ve sontest uygulamaları ile aynı ortamda, aynı koşullarda ve aynı kişi tarafından tekrar uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde çocuk ve ebeveyn formlarının geliştirilmesi, deneysel işlem ve nitel verilerin analizi anlatılmıştır. Çocuk formunun analizinde R (v. 4.1.3) programlama dilinin RStudio (2023.06.0) arayüzü kullanılmıştır. Ebeveyn formunun analizleri için SPSS 25 paket programı, nitel verilerin analizi ise Microsoft Office Excel yardımıyla tamamlanmıştır.

3.5.1. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu'nda ilk aşamada kapsam geçerliği kanıtı için uzman görüşüne giden 78 madde için KGİ ve KGO hesaplanmıştır. KGO ve KGİ sonuçlarına göre madde çıkarılmamış, ifadelerde düzeltmeler yapılmıştır.

Yapı geçerliği kanıtı sağlamak adına AFA için 78 madde 444 çocuğa uygulanmıştır. Analizler için “psych” paketi kullanılmıştır. Veri seti incelendiğinde kayıp verilere rastlanmıştır. Kayıp veri ile başa çıkma yöntemi olarak kategorik veriler için uygun olan kesirli Hotdeck atama (“FHDI” paketi ile) yöntemi kullanılmıştır. Tek değişkenli uç değerler için z puanları ($|z| < 3$) “outliers” (Komsta & Komsta, 2022) paketi ile, çok değişkenli uç değer için Mahalanobis uzaklıkları ($p < 0,001$) incelenmiştir. Tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerlere rastlanmamıştır. Faktör analizi öncesinde KMO ve Barlett's Küresellik Değerleri incelenmiş ($p=0,00$; $p<0.05$) verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar 0-1-2 şeklinde puanlandığından analizde polikorik korelasyon matrisi kullanılmıştır. Faktör çıkarma yöntemi Temel Eksenler yöntemi kullanılmıştır. Faktör sayısına karar vermek için öz değerler ve öz değerlerin birbirine oranı, Açıklanan varyans oranı yamaç birikinti grafiği incelenmiş, paralel analiz sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Minimum faktör yükü 0,30 olarak belirlenmiştir. Ölçümlerin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Son durumda 37 madde ile elde edilen tek faktörlü yapı geçerliği kanıtlarını desteklemek adına 359 çocuktan veri toplanmıştır. Analizler için “lavaan” paketi kullanılmıştır. Kayıp veri incelemeleri AFA verisindeki benzer olarak yapılmıştır ve uç değerlere rastlanmamıştır. Kestirim yöntemi olarak kategorik veriler için uygun olan “DWLS (diagonally weighted least squares)” yöntemi kullanılmıştır. Model uyumunu değerlendirmek için kikare/sd, RMSEA, SRMR, CFI ve TLI değerleri incelenmiştir.

RMSEA, SRMR, CFI ve TLI değerlerinin incelenmesinde şu değerler dikkate alınmıştır: $RMSEA \leq 0,08$ iyi uyum ve $\leq 0,05$ mükemmel uyum (Jöreskog ve Sörböm, 1993); χ^2/sd için $\leq 2,5$ mükemmel uyum (Kline, 2005), CFI ve TLI için $\geq 0,90$ iyi uyum (Fidell ve Tabanick, 2003; Marsh ve Hau, 1996), SRMR için $\geq 0,90$ iyi uyum (Hopper vd., 2008).

Ölçümlerin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Zamana bağlı tutarlılık anlamındaki güvenilirliği hesaplamak için 50 çocuktan veri toplanmış, test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Test tekrar test için ölçümlerin normal dağılım gösterdiği görülmüş, pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçme aracından toplanan veriler araştırmacının eğitim verdiği farklı öğretmenler tarafından toplanmıştır. 30 çocuktan veri toplanırken elde edilen video kayıtlar 4 puanlayıcı tarafından bağımsız olarak puanlanmıştır. Bu puanlamalar arasındaki uyum incelenmiştir.

3.5.2. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'nda ilk aşamada kapsam geçerliği kanıtı için uzman görüşüne giden 98 madde için KGİ ve KGO hesaplanmıştır. KGO ve KGİ sonuçlarına göre 27 madde çıkarılmış ve 71 madde ile veri toplama aşamasına geçilmiştir. Yapı geçerliği kanıtı sağlamak adına AFA için 71 madde 597 çocuğa uygulanmıştır. Veri seti incelendiğinde kayıp verilere rastlanmıştır. Tek değişkenli uç değerler için z puanları ($|z| < 3$) “outliers” (Komsta & Komsta, 2022) paketi ile, çok değişkenli uç değer için Mahalanobis uzaklıkları ($p < 0,001$) incelenmiştir. Tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerlere rastlanmamıştır. Faktör analizi öncesinde KMO ve Barletts Küresellik Değerleri incelenmiş ($p=0,00$; $p<0,05$) verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar 1-2-3-4-5 şeklinde puanlandığından analizde polikorik korelasyon matrisi kullanılmıştır. Faktör çıkarma yöntemi Temel Eksenler yöntemi kullanılmıştır. Faktör sayısına karar vermek için öz değerler ve öz değerlerin birbirine oranı, Açıklanan varyans oranı yamaç birikinti grafiği incelenmiş, paralel analiz sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Minimum faktör yükü 0,40 olarak belirlenmiştir. Ölçümlerin iç tutarlılık anlamındaki güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Son durumda 34 madde ile tek faktörlü yapı elde edilmiştir. Ölçümlerin iç tutarlılık anlamındaki güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

3.5.3. Deneysel İşlem

Çocuklarla yapılan deneysel çalışma ve ebeveynlerin çocuklara ilişkin gözlemlerindeki farklılaşmaya ilişkin analizler için SPSS.25 paket programı kullanılmıştır. Çocuklarla yapılan deneysel çalışmanın analizinde, deney1 grubundaki 23 çocuk, deney2 grubundaki 26 çocuk ve kontrol grubundaki 22 çocuğun öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinde; deney grubundaki 22 ebeveyn ve kontrol grubundaki 19 ebeveynin çocuklara ilişkin gözlemlerindeki farklılaşmaya ait öntest ve sontest ölçümlerinde öncelikle veriler kontrol edilmiştir. Kayıp veri olmadığı görülmüştür. Tek değişkenli uç değerler için deney ve kontrol gruplarında her iki değişken için de ölçümler incelenmiş, çocuklara ilişkin ölçümlerde uç değere rastlanmamıştır ($|z|<3$); ebeveynlere ilişkin ölçümlerde ise z puanlarına bakıldığında -3, +3 aralığında olmayan kontrol

grubundan bir kişi analizden çıkarılmıştır. Her grubun tekrarlı ölçümünde verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını incelemek için betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin dağılımının normal dağılımdan çok büyük sapma göstermediğinin kanıtıdır (Fidell ve Tabachnick, 2003). Sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.

Deney1, Deney2 ve Kontrol Grubunun Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerine Ait Normallik Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maximum	Çarpıklık	Çarpıklık hata	Basıklık	Basıklık hata
Deney1	Öntest	23	41,261	11,682	17,00	62,00	-,347	,481	,176	,935
	Sontest	23	54,087	10,634	25,00	69,00	-1,219		1,410	
	İzleme	23	55,913	8,660	32,00	69,00	-1,066		1,229	
Deney2	Öntest	26	38,423	11,521	21,00	60,00	,445	,456	-,591	,887
	Sontest	26	55,269	7,411	42,00	68,00	-,374		-,649	
	İzleme	26	58,500	5,580	45,00	66,00	-,693		-,164	
Kontrol	Öntest	22	42,727	12,052	24,00	67,00	,115	,491	-,943	,953
	Sontest	22	42,318	12,841	20,00	66,00	-,046		-1,098	
	İzleme	22	43,546	10,373	28,00	64,00	,198		-,788	

Tablo 25 incelendiğinde deney1 grubunda yer alan 23 çocuğun, Okul Olgunluğu Testi öntest ölçümlerinin puan ortalamaları 41,261; standart sapma değeri 11,682; sontest ölçümlerinin puan ortalamaları 54,087; standart sapma değeri 10,634; izleme testi ölçümlerinin ortalama puanları 55,913 ve standart sapma puanı 8,660’tır. Deney2 grubunda yer alan 26 çocuğun Okul Olgunluğu Testi öntest ölçümlerinin puan ortalaması 38,423; standart sapma değeri 11,521; sontest ölçümlerinin puan ortalamaları 55,269 ve standart sapması 7,411’dir. Kontrol grubunda yer alan 22 çocuğun ise Okul Olgunluğu Testi öntest ölçümlerinin puan ortalamaları 42,727; standart sapması 12,052; sontest ölçümlerinin puan ortalaması 42,318 standart sapması 12,841 ve izleme testi ölçümlerinin puan ortalaması 43,546, standart sapması 10,373’tür. Öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinin gruplara göre basıklık çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; deney1 grubunun öntest çarpıklık değeri -0,347; son test çarpıklık değeri -1,219; izleme testi çarpıklık değeri -1,066’dır. Deney1 grubunun öntest basıklık değerleri 0,176; son test basıklık değeri 1,410; izleme testi basıklık değeri 1,229’dur. Deney2 grubunun öntest çarpıklık değeri 0,445; sontest çarpıklık değeri -0,374; izleme testi çarpıklık değeri -0,693’tür. Deney2 grubunun öntest basıklık değeri -0,591; sontest basıklık değeri -0,646; izleme testi basıklık

değeri ise -0,164'tür. Kontrol grubu öntest çarpıklık değeri 0,115; sontest çarpıklık değeri -0,046; izleme testi çarpıklık değeri 0,198'dir. Kontrol grubunun öntest basıklık değeri -0,943; sontest basıklık değeri; -1,098; izleme testi basıklık değeri ise -0,788'dir. Basıklık çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Fidell ve Tabachnick, 2003). Tablo incelendiğinde deney1, deney2 ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinin puanların normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir. Bu durumda parametrik testler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerden elde edilen ölçümlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 26'da verilmiştir:

Tablo 26.

Deney ve Kontrol Grubunun Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu Öntest ve Sontest Ölçümlerine Ait Normallik Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.	Çarpıklık	Çarpıklık hata	Basıklık	Basıklık hata
Deney1	Öntest	22	140,96	13,326	108	169	-,290	,491	,958	,953
	Sontest	22	150,86	8,149	136	169	,294		-,232	
Kontrol	Öntest	19	131,37	4,867	139	139	-,577	,524	-,820	1,014
	Sontest	19	133,58	4,018	140	140	-,740		,317	

Tablo 26 incelendiğinde deney grubunda yer alan 22 ailenin, Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu öntest ölçümlerinin puan ortalamaları 140,96; standart sapma değeri 13,326; sontest ölçümlerinin puan ortalamaları 150,86; standart sapma değeri 8,149; kontrol grubunda yer alan 19 ailenin çocuğun ise Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu öntest ölçümlerinin puan ortalamaları 131,37; standart sapması 4,867; sontest ölçümlerinin puan ortalaması 133,58 standart sapması 4,018'dir. Öntest ve sontest ölçümlerinin gruplara göre basıklık çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; deney grubunun öntest çarpıklık değeri -0,290; son test çarpıklık değeri ,294; kontrol grubu öntest çarpıklık değeri -,577 sontest çarpıklık değeri -0,740'tır. Basıklık çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Fidell ve Tabachnick, 2003). Böylelikle parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan deney1, deney2 ve kontrol grupları öntest puan ortalamaları birbirine yakın olacak şekilde seçilmiş sonrasında gruplar arasında farklılık olmadığı One Way ANOVA testi ile incelenmiştir. Bu analiz öncesinde varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol

edilmiştir. Varyansların homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir. $L(2,68)=0,447$ $p=641$, $p>.05$. Buna göre Tek Yönlü ANOVA varsayımlarının karşılandığı görülmektedir.

Öntest puanları açısından uygulama sınıflarının birbirine denk olması sağlanmış olsa da çocukların ebeveynlerinden veri toplandığı için ebeveynlerde öntest puanlarının denkliği sağlanarak gruplar seçilememiştir. Var olan gruplarda öntest puanlarının birbirinden farklı olup olmadığına ilişkin T Testi sonucu Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu Öntest gruplarının denkliği için ilişkisiz örneklem T Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	X	SS	sd	t	p
Öntest	Deney	22	140,95	13,326	39	2,965	,005
	Kontrol	19	131,37	4,867	27,231	3,140	

Tablo 27 incelendiğinde öntest puanlarının eşit olmadığı görülmektedir. $T(39)=2,965$, $p>0.05$. Öntest ölçümlerinin eşit olmadığı durumlarda ANCOVA analizi yapılır. ANCOVA analizi eşit olmayan grup farklılıklarını kontrol altına alarak düzeltilmiş ortalama hesaplanmasının gerektiği zamanlarda kullanılır. ANCOVA yapılmadan önce varsayımlar incelenmiştir. Normallik dışında ANCOVA varsayımlarından olan regresyon doğrularının eğimliği için değerleri incelenmiştir $F=1,421$; $p>0.05$. Grup*öntest etkileşiminin anlamlı olmadığı görülmüştür $F=0,080$; $p>0.05$. Verilerin, ANCOVA analizinin yapılması için varsayımları karşıladığı görülmüştür.

Deneyisel işlemin etkili olup olmadığı Karışık ölçümler için ANOVA testi ile incelenmiştir. Karışık ölçümlerde ilk rakam grup sayısını ikinci rakam tekrarlı ölçüm sayısını belirtmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu nedenle okul olgunluğu değişkeni için çocuklarda 3x3 ANOVA, ebeveynlerde 2x2 ANCOVA kullanılmıştır. Analizler öncesinde varsayımlar kontrol edilmiştir. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu ve Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu puanlarının her ikisinin de deney ve kontrol gruplarında normal dağıldığı Tablo 21’de verilmiştir.

Çocuklardan elde edilen ölçümlerde, Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı sağlanmadığı görülmektedir ($F=3,964$; $p=0,00$ $p<,05$). Fakat bu testin deney kontrol gruplarının kişi sayılarının birbirine yakın olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene Testi ile incelenmiştir. Öntest Okul Olgunluğu Testi’nin öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinin toplam puanları için yapılan karşılaştırmada varyansların

homojenliğinin karşılandığı görülmektedir (öntest $L(2,68)= 0,447$ $p=0,641$ $p>,05$; sontest $L(2,68)=5,325$ $p=0,007$ $p>,05$; kalıcılık $L(2,68)=4,999$ $p=0,009$ $p>,05$). Verilere karışık ölçümler için ANOVA testi varsayımlarının sağlandığı görülmüştür. Böylelikle 3x3 ANOVA testi yapılmıştır. Farklılaşma olduğunda, bu farkın hangi gruplar ya da hangi ölçümler arasında olduğunun belirlenmesi için post-hoc testi olarak Bonferroni Testi kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında ise kısmi eta kare değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında 0,01 ile 0,06 arasındaki değerler küçük etki düzeyi; 0,06 ile 0,14 orta etki düzeyi; 0,14 ve üzeri değerler ise geniş etki düzeyi olarak yorumlanmıştır (Rosnow ve Rosenthal, 2013).

Ebeveynlerden elde edilen ölçümlerde, Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı sağlanmadığı görülmektedir ($F=3,964$; $p=0,00$ $p<,05$). Fakat bu testin deney kontrol gruplarının kişi sayılarının birbirine yakın olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene Testi ile incelenmiştir. Öntest Okul Olgunluğu Testi'nin öntest ve sontest ölçümlerinin toplam puanları için yapılan karşılaştırmada varyansların homojenliğinin karşılandığı görülmektedir ($L(1,37)= 0,704$ $p>,05$). Verilere karışık ölçümler için ANOVA testi varsayımlarının sağlandığı görülmüştür. Böylelikle 2x2 ANCOVA testi yapılmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında ise kısmi eta kare değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında 0,01 ile 0,06 arasındaki değerler küçük etki düzeyi; 0,06 ile 0,14 orta etki düzeyi; 0,14 ve üzeri değerler ise geniş etki düzeyi olarak yorumlanmıştır (Rosnow ve Rosenthal, 2013).

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin analizinde “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu” ve “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu” nitel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanmış olduğu deney2 grubundaki sınıf öğretmenin eğitim programı hakkındaki görüşlerini almak için “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme sorularından elde edilen veriler nitel verilerdir ve içerik analizi tekniği kullanılarak kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur.

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanmış olduğu deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin eğitim programına yönelik görüşlerini almak için “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme sorularından elde edilen veriler nitel verilerdir. Elde edilen nitel verilere içerik analizi uygulanmış ve tekrar eden kodlarla beraber kategoriler oluşturulmuştur.

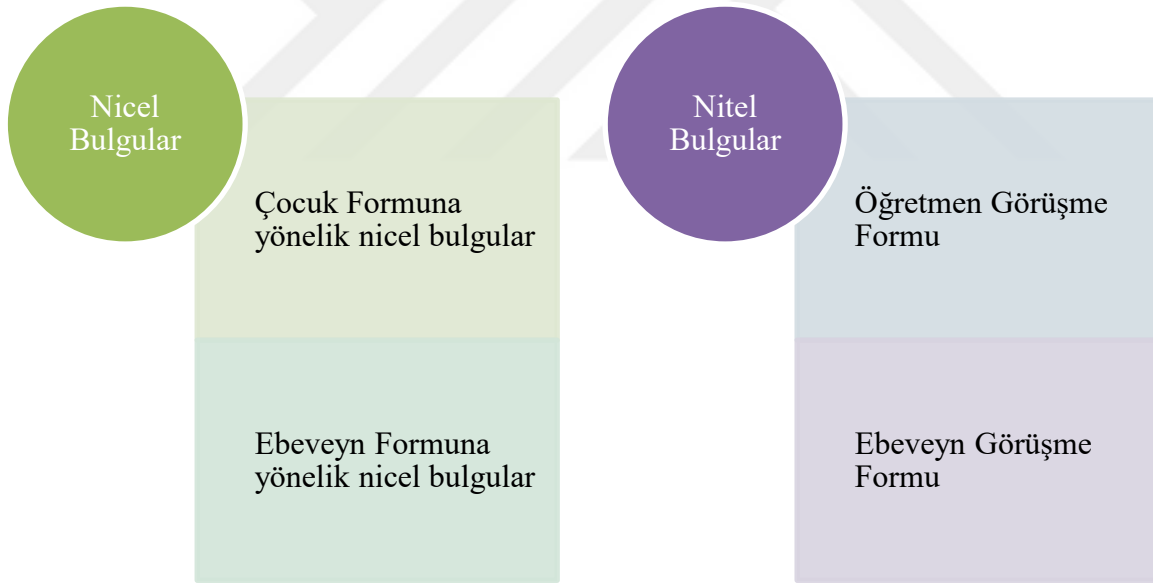
Nitel veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizinde; yarı yapılandırılmış açık uçlu soruların yer aldığı “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu” ve “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu” ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle elde analiz edilmiştir. Betimsel analizde, önceden numaralandırılmış veri metinleri düzenlenerek Microsoft Excel programına yüklenmiştir. Veriler genel bir bakış açısı kazanmak amacıyla bir kez okunmuş ve iki aşamada kodlanmıştır. Birinci aşamada yapısal kodlama yapılarak anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Her bölümün kavramsal olarak ifade ettiği anlam bulunmaya başlanmıştır. Ardından ikinci aşamada verilerin kodlanmasına geçilmiştir. Bu aşamada, ilk aşamada oluşturulan kodlar aracılığıyla kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak kodlar kategorilerle beraber verilerek doğrudan alıntılarla beraber neden sonuç ilişkileri kapsamında derinlemesine açıklamaya çalışılmıştır.

Kodlayıcı güvenilirliği sağlamak amacıyla; “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu”ndan elde edilen nitel verilerin analizinde eş kodlayıcı kullanılmıştır. Kodlayıcının güvenilirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını veya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir. Kategorilerin oluşturulması ve kodlama işlemlerinin yapılmasında birden fazla araştırmacı kullanılmasının güvenilirlik açısından önemli bir adım olduğunu ve her araştırmacının içeriği ayrı ayrı inceleyip sonuçları tartışarak kararlaştırmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Bu doğrultuda araştırmada, araştırmacı ve başka bir uzman tarafından birbirinden bağımsız ayrı kodlamalar yapılmış ve kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çocukların okul olgunluğuna “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır ve şekil 27’de gösterilmiştir:



Şekil 27: Bulgular şeması

Şekil 27 incelendiğinde; çocukların okul olgunluğuna “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkisine yönelik nicel bulgulara, Tablo 28 ile Tablo 32 arasında yer verilmiştir. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanma sürecine yönelik nitel bulgulara ise Şekil 29 ve Şekil 30’da yer verilmiştir.

4.1. Çocukların Okul Olgunluğuna Yönelik Okul Temelli Bilinçli Farkındalık

Programı'nın Etkisine Yönelik Nicel Bulgular

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı’nın Çocukların Okul Olgunluğuna etkisi var mıdır?” problem sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda çocuk formu ve ebeveyn formundan elde edilen nicel bulgular şu şekildedir:

4.1.1. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formundan Elde Edilen Nicel Bulgular

Çocukların “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu”ndan aldıkları öntest-sontest-kalıcılık ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest			Kalıcılık		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney1	23	41,26	11,68	23	54,09	10,63	23	55,91	8,66
Deney2	26	38,42	11,52	26	55,27	7,41	26	58,50	5,58
Kontrol	22	42,73	12,05	22	42,32	12,84	22	43,55	10,37

Tablo 28’de görüldüğü üzere, okul temelli bilinçli farkındalık programına katılan deney1 grubundaki çocukların deney öncesi Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu puanı 41,26 iken, bu değer deney sonrasında 54,09; kalıcılık testinde ise 55,91 olmuştur. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı’na katılan deney2 grubundaki çocukların Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı- Çocuk Formu puanı 38,42 iken deney sonrasında bu değer 55,27; kalıcılık testinde ise 58,50 olmuştur. Kontrol grubundaki çocukların aynı ortalama puanları sırasıyla 42,73; 42,32 ve 43,55’tir.

Deneyssel işleme maruz kalan çocukların okul olgunluğunda deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için ANOVA analizi uygulanmıştır. Karışık ölçümler için ANOVA analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.

“Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Etakare Etki büyüklüğü
Gruplararası	5600,546	70				
Gruplar	2719,178	2	1359,589	5,791	0,005*	0,146
Hata	15963,930	68	234,764			
Gruplariçi	11068,963	142				
Ölçümler	5650,254	2	2825,127	70,906	0,000*	0,510
Gruplar*Ölçümler	2811,535	4	702,884	17,641	0,000*	0,342
Hata	5418,709	136	39,843			
Toplam	16669,509	212				

*p<0,05

Tablo 29 incelendiğinde çocukların Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(2, 68)=5,791$, $p<.05$; $\eta^2>.14$). İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bu değişimin pratikteki anlamlılığı için hesaplanan etki büyüklüğünün (kısmi eta kare η^2) geniş etki büyüklüğü olduğu görülmüştür.

Araştırmada deney1, deney2 gruplarında yer alan çocukların kontrol grubunda yer alan çocuklara kıyasla son test puan ortalamalarında deney gruplarında yer alan çocukların lehine bir fark çıkması Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı ile duygu düzenleme alt alanında, çocukların duyguları fark etmeleri, duyguları anlamaları, duyguları tanımaları, duyguları kabul etmeleri ve duyguları uygun yollarla ifade etme süreçlerine yönelik; dikkat ve odaklanma alt alanında dikkat, odaklanma, içinde bulunulan ana odaklanma, yargılayıcı olmama, kabullenme süreçlerine yönelik; öz farkındalık alt alanlarında özgüven, sosyal ilişkiler, öz denetim, beden farkındalığı, duygu/düşünce/davranışları düzenleme süreçlerine yönelik; öz şefkat alt alanında iyi oluş hali, kaygıyı azaltma, kendini sevme, kendini kabul, başkalarını kabul süreçlerine yönelik kazanım ve göstergeleri içermesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Program ilkelerinde yer alan “Çocukların aktif duyuşsal deneyimlerini yansıtmaları esastır.” ilkesi ile programın özelliklerinde yer alan çocuğun aktif olduğu disiplinlerarası duygu, düşünce ve deneyimlere, ana odaklanan içeriklerden de çocukların bu becerilerini desteklediği

düşünülmektedir. Ayrıca programda çocukların kendilerini farklı ve özgün yollarla ifade etmelerine olanak sağlayan farkındalık kutusu, merak duvarı, gözlem tablosu gibi yöntem ve tekniklere yer verilmesi, deney grubunun lehine bir fark çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bu yöntem ve teknikler aracılığıyla duygular, öz şefkat alt alanlarında yer alan soyut süreçlerin somutlaştırılması ile her hafta uygulanan farkındalık kutusu etkinliklerinde öğrenmenin çocuklar tarafından pekiştirilmesi de farkın ortaya çıkmasında bir etken olabilir. Öğrenme ortamında özellikle hazırlık aşamasında merak duvarı, T Tablosu, Y Tablosu, KWL Tablosu gibi tekniklerin uygulanması ve süreç boyunca sınıfta çocukların görebileceği bir yerde bulunması, etkinliklerden önce çocukların merak ettikleri durumları kendilerinin fark etmeleri ile değerlendirme aşamasının hazırlık süreci ile bağlantısının sağlanması, çocukların öğrenmelerinde önemli rol oynayarak öğrenmelerinde bu süreçlerin etkisinden söz edilebilir. Şekil 29’da yer alan “Öğretmen Görüşme Formu”ndan elde edilen nitel bulgularda da öğretmen *“programda yer alan merak duvarı, 3-2-1 çıkış bileti, her hafta farkındalık kutusu oluşturulması, KWL Tablosu ile hazırlık ve değerlendirme sürecinin birbirine bağlanması çocukların ilgisini çekti...Böylece bildikleri, merak ettikleri ve öğrendiklerini kendileri değerlendirme imlanı buldular... Bu süreçler etkinliklere çocukların daha aktif katılmasını sağladı.”* ifadesinde eğitim programı içeriğinde yer verilen farklı yöntem ve tekniklere dikkat çekerek bunların çocukların öğrenmelerinde önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Okul temelli bilinçli farkındalık uygulamaları planlı ve farklı öğrenme süreçleri içermesi nedeniyle çocuğun eğlenerek öğrenmesini sağladığından aktif katılımını desteklemektedir. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nda yer alan duygu düzenleme, dikkat ve odaklanma, öz farkındalık ile öz şefkat alt alanlarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’na ek olarak programa özgü kazanımlar ve gelişimsel göstergelerin yer alması deney grubu çocukların öntest ve sontest puanlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı farklılık oluşturmuş olabileceği düşünülmektedir. Çocuklara kazandırılması gereken bu becerilere ilişkin öğretmenlerin farklı öğrenme süreçlerini kendilerinin planlarını hazırlamaları konusunda bilgi ve becerilerinin artırmaları, uygun öğrenme süreçleri hazırlama ve uygulamalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı ile iyi oluş hali ve duygu düzenlemelerinin desteklenmesi ile uyum sorunlarının giderilmesi, okula hazırlayıcı becerilerin geliştirilmesi gerçekleştirilebilir (Galvez Tan ve Alampay, 2021; Maynard vd., 2017). Okul olgunluğunun kazanılmasında çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel olarak olgunluğa erişmelerinin; düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etmelerinin önemli olduğu belirtilir (Ponitz vd., 2009; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını destekleyecek alt alanlara sahip olması, etkinliklerde çocukların

etkileşimini ön plana alması, bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliklerine yer verilmesi, materyallerin yapısı ve aile katılımı etkinliklerinin kapsamı deney1 ve deney2 grubundaki çocukların okul olgunluğunu kazanımında etkili olduğu söylenebilir. Bununla ilişkili olarak “Öğretmen Görüşme Formu”ndan elde edilen nitel verilerde de öğretmen *“Etkinlikler çocukların duygu düzenlemelerinin desteklendiği, dikkat ve odaklanmayı destekleyecek nitelikteydi. Aynı zamanda çocukların bu süreçte şefkat becerileri gelişti.”* ifadesi çocukların farklı becerilerini birlikte destekleyecek etkinliklere yer verilmesinin deney grubu çocuklarda kontrol grubunda yer alan çocuklara kıyasla fark oluşturmalarının bir kanıtı olarak düşünülebilir. Bu bağlamda ilgili alanyazında yer alan birçok deneysel araştırma, yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklara uygulanan bilinçli farkındalık programlarının akademik yetkinlik, matematik becerileri, duyuşsal olgunluk, günlük yaşam becerileri ve teknolojiye uyum sağlama gibi okul olgunluğuna temel oluşturan becerilerin gelişimine olumlu katkı sağladığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir (Hooker & Fodor, 2008; McCallum & Price, 2010; Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010). Buna ilişkin Thierry vd., (2016), yaptıkları araştırmada farkındalık temelli müdahale programlarının okullardan uygulanmasının onların akademik performansları üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 29 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan çocukların okul olgunluğu değerlendirme aracı öntest ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç “MEB 2013 Okul Öncesi eğitim Programı”nda okul temelli bilinçli farkındalık becerilerine yönelik kazanım ve göstergelerin sınırlı olarak yer almasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu durum “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nı uygulayan öğretmenlerin, programda yer alan ve program özelinde hazırlanan kazanım ve göstergelere ilişkin ön hazırlık gerektiren, zengin materyallerin kullanıldığı, çok aşamalı okul temelli bilinçli farkındalığı destekleyici etkinlikler gerçekleştirmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nda programın amacı ve ilkeleri doğrultusunda özel olarak hazırlanan kazanım ve gelişimsel göstergeler, kavramlar ve kullanılan farklı yöntem tekniklerin bu farkın ortaya çıkmasında temel oluşturduğu düşünülmektedir. Şekil 29 incelendiğinde “Öğretmen Görüşme Formu”ndan elde edilen nitel bulgular da deney2 grubunun öğretmeni, çocuklara yönelik katkılarını *“...bütüncül gelişimini desteklediğini düşünüyorum.”* ifadesi programda yer alan programa özgü süreçlerin deney grubu çocukların lehine fark oluşturmada bir etken olarak görülmektedir.

Deney1, deney2 ve kontrol gruplarında anlamlı farkın hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalara yönelik Bonferroni Testi yapılmıştır. Deney ve

kontrol gruplarına ölçümlerin ikili karşılaştırmalarına ilişkin Bonferroni Testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir:

Tablo 30.

Deney ve Kontrol Gruplarında Ölçümlerin İkili Karşılaştırmalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

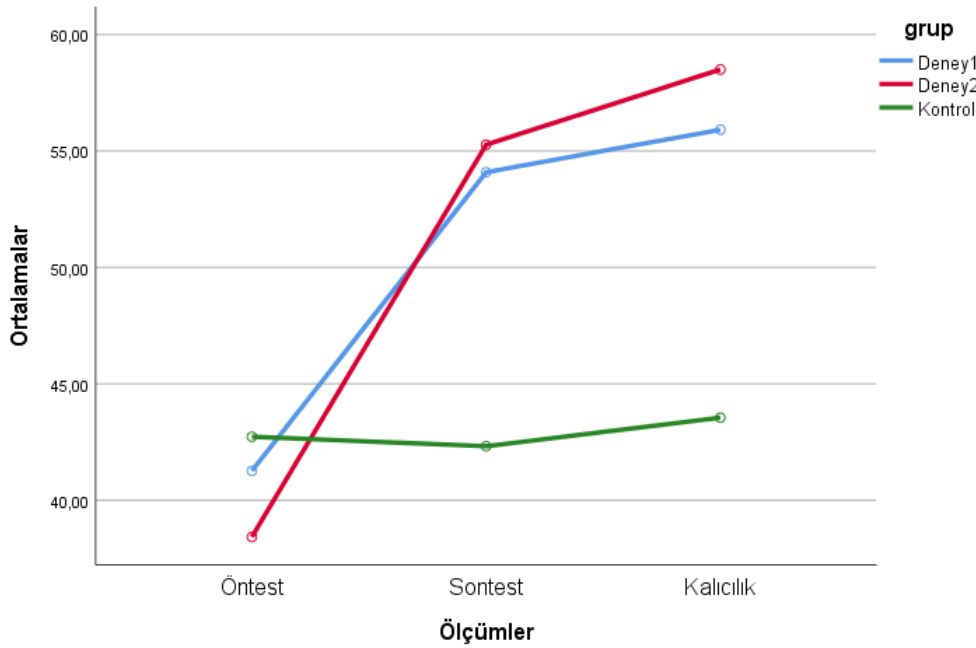
Grup	Ölçümler		Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Deney1	öntest	Sontest	-12,83	2,12	0,00*
		Kalıcılık	-14,65	1,95	0,00*
	sontest	Kalıcılık	-1,83	1,45	0,64
Deney2	öntest	Sontest	-16,85	1,99	0,00*
		Kalıcılık	-20,85	1,83	0,00*
	sontest	Kalıcılık	-3,23	1,36	0,06
Kontrol	öntest	Sontest	0,41	2,17	1,00
		Kalıcılık	-0,82	1,99	1,00
	sontest	Kalıcılık	-1,23	1,48	1,00

Tablo 30 incelendiğinde, deney1 grubunda öntest puanlarının sontest ve kalıcılık testinden anlamlı olarak farklı olduğu; sontest puanlarının kalıcılık testinden anlamlı olarak farklı olmadığı görülmektedir. Deney1 grubunda yer alan çocukların öntest ve sontest puanları arasında sontest grubunun lehine 12,83 puanlık anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öntest ve kalıcılık puan ortalamalarına bakıldığında kalıcılık ölçümlerinin lehine 14,65 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Deney2 grubunda öntest puanlarının sontest ve kalıcılık testinden anlamlı olarak farklı olduğu; sontest puanlarının kalıcılık testinden anlamlı olarak farklı olmadığı görülmektedir. Deney2 grubunun öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamalarına bakıldığında ise sontest grubunun lehine 16,85 puanlık bir artışın olduğu, kalıcılık grubunda ise 20,85 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ölçümlerin hiçbirisi arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Tablo 30’da deney1 ve deney2 grubunda yer alan çocukların okul olgunluğu son test puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından ve kalıcılık testi puan ortalamalarının da sontest puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı uygulamalarında çocuklar sınıfa geldiğinde duygu tüneli, sağ-sol beyni geliştirici materyal, kraft kağıdı, damlalıklar, labirent, elektrik bantları gibi etkinliğe özgü materyallerle hazırlanmış

ortam olması ile öğrenme ortamına yerleştirilen zengin uyarıcı materyaller ile çocukların öğrenme motivasyonları desteklenmiş ve deneyimleme fırsatı elde etmiş olmaları deney grubu çocukların öntest puanları ile son test puanları arasında fark çıkmasının bir nedeni olarak düşünülebilir. Çocukların hissettiği duyguları fark etmeleri ve ifade etmelerine, günlük yaşamlarındaki duygusal deneyimlere, öz denetim becerilerini geliştirmeye, yaşadığı olumlu/olumsuz duygularda kendisine şefkat göstermesine yönelik kazanım göstergelerin yer alması deney gruplarının kendi içlerinde öntest puanları ile sontest puanları arasında farkın oluşmasını sağlamış olabilir. Buna ek olarak bu uygulamaların kontrol grubunda yer almaması, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”na özgü kazanım göstergelere yer verilmesi, farklı yöntem ve tekniklerin öğrenme sürecinde yer verilmesi, programın amacı doğrultusunda programa özgü ilkeler ve özelliklerin oluşturulması deney grubunun kontrol grubuna kıyasla fark çıkmasında bir neden olarak düşünülebilir. Ayrıca “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” kapsamında aile katılımı etkinliklerine yer verilmesi ile ev okul iş birliğinin sağlanması, programdaki kazanım göstergelerin evde de pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması deney gruplarının kontrol gruplarına kıyasla fark oluşturmada bir neden olarak düşünülebilir. Bununla ilişkili olarak Şekil 30’da “Ebeveyn Görüşme Formu”na yönelik bulgulara deney grubunda yer alan çocukların ebeveynlerin “...Önceden çok fazla soru sormazdı ama artık detayları daha çok sormaya ve ilgisini çekmeye başladı.”, “Daha önce odaklanma için zorluk yaşıyordu ama ev çalışmalarını yaparken hem çok istekliydi hem de daha dikkatle yapıyordu.”, “...bu süreçte diğer insanların duygusunu daha çok merak etmeye başladı...” ifadeleri nicel bulgularla da paralellik göstermektedir ve programda yer alan aile katılımı çalışmalarının programın dört haftalık süre ile kalıcılığının sağlanmasında bir etken olarak düşünülebilir. Bununla ilişkili olarak Sibinga vd., (2013) ve Zenner vd., (2014) yaptıkları araştırmalarda okul temelli farkındalık programlarının çocukların davranışları, odaklanmaları, duygu düzenlemeleri ve akademik performansları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. King vd., (2021) yaptıkları araştırmada çocukların okul temelli bilinçli farkındalık eğitimlerine katılmalarının onların iyi oluş halini arttırdığı ve kaygı düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Erken yıllarda iyi oluş halinin arttırılması çocukların sözel dili kullanma, matematik becerileri, duygusal olgunluk, akademik beceriler gibi okul olgunluğunu etkileyen alanlarda ve günlük yaşam becerilerinde olumlu yönde etkileri olduğu bilinmektedir (Claessens ve Dowsett, 2014; Moffitt vd., 2011; Ponitz vd., 2009). Bu araştırmada da çıkan sonuçlar çocukların erken yıllarda duygularını fark etmelerinin, uygun yollarla ifade etmelerinin, dikkat ve odaklanma becerilerinin ve farkındalıklarının geliştirilmesinin onların okul olgunluğunu etkilediği görülmektedir. Okul temelli bilinçli farkındalık programlarının

çocukların beden, duygu, bilinçli durumu ve zihinsel şemaları ile ilgili değişimlerde olumlu etkiler yaratır (Nārada, 2013). Yapılan araştırmalarda çocukların zihinsel şemalarının dikkat ve odaklanma becerilerinin geliştirilmesi ile desteklenmesi nörolojik açıdan da sinir sisteminin güçlenmesini sağladığı ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır (Creswell vd., 2007). Okul temelli bilinçli farkındalık eğitimleri çocukların dikkat, odaklanma, duygu kontrolü gibi becerilerinin desteklenmesi için önemli fırsatlar sunar (Duff, 2024). Flook vd., (2010), yaptıkları araştırmada, uygulanan bilinçli farkındalık programının çocukların dikkat, odaklanma, zihinde plan yapma ve harekete geçme becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Culotta (2021) yaptığı araştırmada bilinçli farkındalık eğitim programının çocukların duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Deney1, Deney2 ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest, sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinden elde edilen okul olgunluğu puan ortalamalarının değişim grafiği şekil 28’de verilmiştir.



Şekil 28: Deney1, deney2 ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde edilen “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” puan ortalamalarına ilişkin değişim grafiği

Şekil 28 etkileşim grafiğinde deney1, deney2 ve kontrol grubundaki çocukların okul olgunluğu öntest, sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinin ortalamalarına yer verilmiştir. Bu grafik, deney1, deney2 ve kontrol grubundaki çocukların okul olgunluğu testi öntest, sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinden elde edilen puan ortalamalarının, ölçümler arasında anlamlı bir fark olup

olmadığına bakılmaksızın analizler yoluyla elde edilen bulguların şekilsel gösterimidir. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın kullanıldığı öntest-sontest-kontrol gruplu deneysel araştırmalarda elde edilen bulgular bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Ek olarak programın ilkelerinden “*Süreç odaklıdır.*” ilkesi temel alınarak hazırlanan etkinliklerde öğrenme çocuklarda süreç içerisinde ortaya çıkmıştır. Bu durum çocuklarda öğrenmenin kalıcı olabileceğini düşündürmektedir. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programında belirlenen alt alanlar bütüncül, dengeli ve sarmal bir yaklaşımla desteklenmiştir. Böylece çocukların farklı etkinliklerde farklı öğrenme süreçlerini kazanım ve göstergelere sarmal bir şekilde yer verilmesi bu farkın ortaya çıkmasında temel olabilir. Bu bulgu “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanması sonrasında ve daha sonra yapılan kalıcılık ölçümünde anlamlı olarak arttığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocukların okul olgunluğunu desteklemede kalıcılık ölçümü ile sınırlı olmak koşuluyla dört hafta süreyle okul olgunluğu üzerindeki etkisinin devam ettiğini göstermektedir. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın gelişimsel bir sıra takip etmesi, aşamalı olması, anda kalma dikkat ve odaklanma ile birlikte beyin gelişimini de desteklediği, süreç odaklı olması ve bu süreçte çocukların hem bilişsel hem sosyal duygusal hem de fiziksel olarak aktif olması, etkinliklerin daha çok işbirliği temeline dayanması, okul temelli bilinçli farkındalığı destekleyici ve gelişimi bütüncül desteklemede kapsayıcı olması okul olgunluğunu kazanmalarını ve etkisinin dört haftalık süreçte devam etmesini kolaylaştırmış olabilir. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulamalarında yer alan etkinliklerinde her iki deney grubu için de ortak uygulanması, bu süreçte öğretmene eğitim verilmesi ve süreç boyunca rehber olunması, öğretmenin ilk uygulamada araştırmacıyı, araştırmacının da öğretmeni izleyerek geri bildirim vermesi deney1 ve deney2 gruplarında etkinin devam etmesine katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Bu durum “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın hem bireysel, hem küçük grup hem de büyük grup etkinliklerine yer vermesi, bu etkinliklerde dikkat ve odaklanma ile öz düzenleme alt alanlarında ele alınan sosyal becerileri geliştirme, odaklanma, anda kalma, öz denetim kavramlarına yer verilmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte etkinlikler kapsamında haftalık olarak “*Farkındalık Kutusu*”nun oluşturulması ile çocuklarda kalıcı öğrenmelerin ortaya çıkmasını sağlamış ve kendi öğrenme çıktılarının çocuklar tarafından görülmesi ile bilinçli farkındalık süreçlerine yönelik farkındalıklarını arttırmış olabilir. Bununla ilişkili olarak Şekil 29’da nitel bulgulara bakıldığında öğretmenin farkındalık kutusuna yönelik; “*Farkındalık Kutusu*” ilk iki hafta için *zorlayıcıydı ama sonrasında çocuklar alışınca daha rahat geçti.*” ifadesi, farkındalık kutusu etkinliklerinin çocuklar sürece alıştıktan sonra amaca uygun kullanıldığının ve farkındalık

süreçlerini desteklediğinin bir göstergesi olabilir. Lertladaluck vd., (2021) yaptığı araştırmada okul temelli bilinçli farkındalık programı uygulayarak çocukların öz düzenleme ve yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. McCann (2021) de yaptığı araştırmada benzer sonuca ulaşmıştır. Bilişsel esneklik, engelleme ve çalışma belleği üzerinde Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sciutto vd., (2021) ise Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının çocukların olumlu sosyal davranış geliştirmede önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çollak (2018) de bilinçli farkındalık eğitim programının çocukların dikkat ve odaklanma, sakin olma, öz denetim, kendini sevmeye ve kabul, başkalarını kabul davranışları üzerinde olumlu yönde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erken yaşlarda öz düzenleme, duyguların fark edilmesi, ifade edilmesi gibi becerileri kazanmış olan çocukların ilkokula hazır olmada, sözel dili kullanmada, matematik becerilerinde ve duygusal yetkinlik alanlarında başarılı olmalarıyla birlikte yetişkinlik yıllarında da birçok beceriyi algılama ve günlük yaşamlarında iyi bir yaşam sürdürmede başarılı oldukları görülür (Bazzano et al., 2023; Claessens ve Dowsett, 2014; Galvez Tan & Alampay, 2021; Moffitt vd., 2011; Ponitz vd., 2009).

MEB programı uygulanan kontrol grubunda, çocukların okul olgunluğu puan ortalamaları farklı ölçümlerde anlamlı değişikliğe yol açmamıştır. Deney1 ve deney2 gruplarında ise, müdahale öncesinden sonrasına artış ivmesinin yüksek, müdahale sonrasında ise bu artışın daha az bir ivmeyle sürmeye devam ettiği söylenebilir.

4.1.2. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu’ndan Elde Edilen Nicel Bulgular

Ailelerin Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu’ndan aldıkları puan ortalamalarına göre düzeltilmiş puan ortalamaları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu Düzeltilmiş Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	22	150,86	148,342
Kontrol	19	133,58	136,499

Tablo 31 incelendiğinde, düzeltilmiş Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu ortalama puanlarına göre, deney grubunda yer alan 22 ebeveynin ortalaması 150,86; kontrol

grubunda yer alan ebeveynlerin ortalaması 133,58'dir. Bu puan ortalamalarına bakarak bir farkın olduğu ve deney grubunda yer alan ebeveynlerin puan ortalamalarının yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak grupların Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu puan ortalamaları kontrol edildiğinde puan ortalamalarında değişiklik olduğu görülmektedir. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 148,342; kontrol grubu için 136,499'dur. Grupların düzeltilmiş ölçek puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32.

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formuna Göre Düzeltilmiş Puan Ortalamalarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Eta kare
Öntest(reg)	1338,986	1	1338,986	146,956	0,000*	0,795
Grup	1166,874	1	1166,874	128,066	0,000*	0,791
Hata	346,237	38	9,111		0,000*	
Toplam	4731,122	41				

Tablo 32 incelendiğinde ANCOVA sonuçlarına göre, Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'na göre düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, ($F(1,38)=128,066$, $p<0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bu değişimin pratikteki anlamlılığı için hesaplanan etki büyüklüğünün (kısmi eta kare η^2) geniş etki büyüklüğü olduğu görülmüştür. Araştırmada hem çocuklarda uygulanan "Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı"nda; hem de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ailelerine uygulanan değerlendirme aracında kontrol grubuna kıyasla deney grubunun lehine bir fark çıkmıştır. Bu fark, Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'nın yer alan aile katılımı çalışmaları içermesinden kaynaklı olabilir. Aile katılımı etkinliklerinin ailelerin çocukları ile nitelikli etkileşimde bulunmalarını sağlamak, onların duygu düzenleme, dikkat ve odaklanma, öz farkındalık ve öz şefkat becerilerine odaklanarak ebeveyn rehberliğinde uygulanması ailelerin çocuklarının okul olgunluğuna bakış açısını etkilemiş ve çocuklarını bağlamda gözlem yapmaya başlamış olabilirler. Bu bağlamda alanyazında ebeveynlerle okul temelli bilinçli farkındalığın alt boyutlarından olan duygu düzenlemeye yönelik yapılan çalışmalarda; ebeveynlere verilen eğitimlerin çocukları olumlu etkilediğine yönelik sonuçlar bulunmaktadır

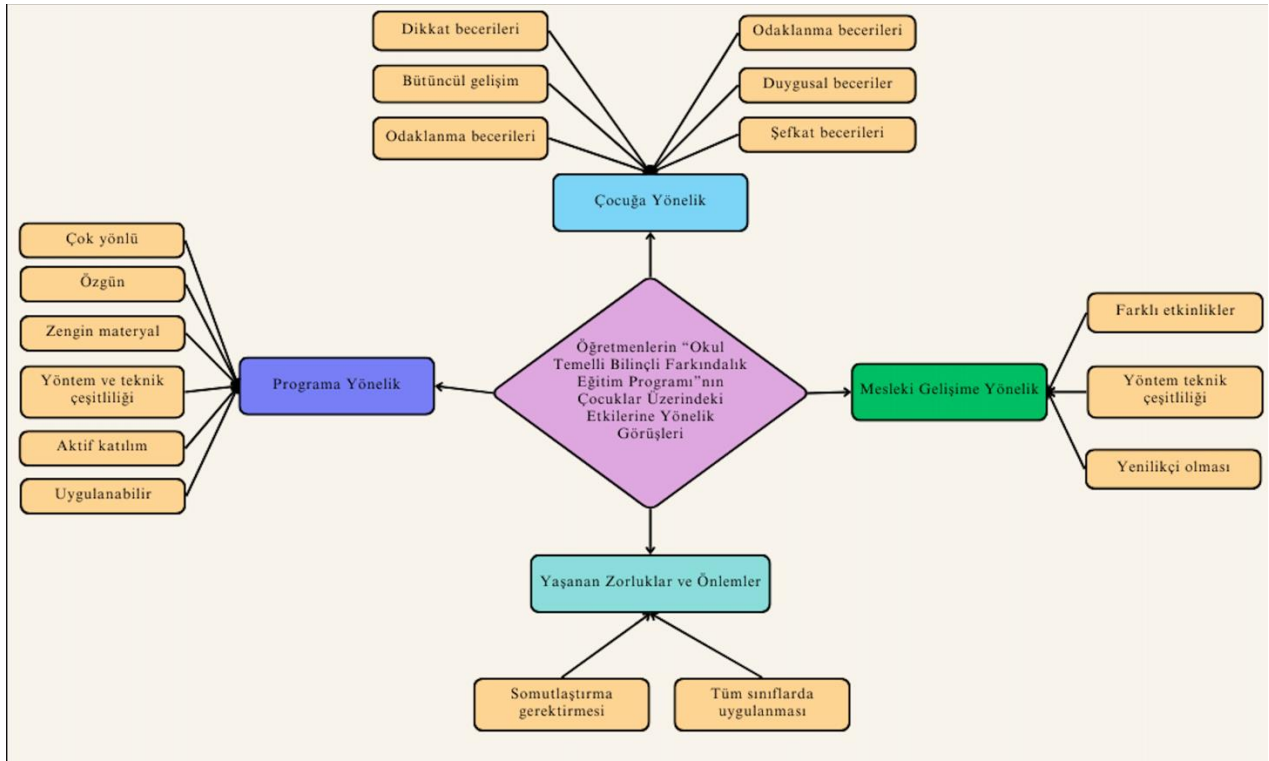
(Laxman, 2022). Wati & Sahid (2022) yaptığı araştırmada ailelerin çocuklarının gelişimini desteklemek için farkındalıklarının önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Guenther vd., (2021) yaptığı araştırmada, ebeveyn-çocuk temelinde uygulanan bilinçli farkındalık eğitim programlarının onların yaşam boyu başa çıkma becerileri iyileştirdiği ve akademik becerilerine katkı sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Galvez Tan & Alampay (2021) ise yaptığı araştırmada önceki araştırmalara benzer şekilde okul temelli farkındalık programlarının çocukların kaygılarını azalttığı ve duygu kabulü, duyguyu ifade etme, duygu kontrolü gibi duygu düzenlemelerine olumlu yönde etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

4.2. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'nın Uygulanma Sürecine Yönelik Nitel Bulgular

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulama süreci sonunda, deney2 grubunda uygulama yapan öğretmenin ve deney grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin uygulanan programa ve çocuklardaki gelişimsel değişime yönelik görüşleri alınmıştır. Nitel bulgular Öğretmen Görüşme Formu ve Ebeveyn Görüşme Formu olarak iki ayrı başlıkta ele alınmıştır.

4.4.1. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu” ile kayıt altına alınmış ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenin görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak Şekil 29’da yer verilmiş ve yorumlanmıştır.



Şekil 29: Öğretmenlerin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocuklar üzerindeki gelişimsel etkileri ve davranış değişikliklerine ilişkin görüşleri

Şekil 29 incelendiğinde programa yönelik, çocuğa yönelik, mesleki gelişime yönelik ve yaşanan zorluklara yönelik olmak üzere dört temaya yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmen programa yönelik görüşlerini; çok yönlü, özgün, zengin materyal, yöntem ve teknik çeşitliliği, aktif katılım ve uygulanabilir kodları ile; çocuğa yönelik görüşlerini; bütüncül gelişim, dikkat becerileri, odaklanma becerileri, duygusal beceriler ve şefkat becerileri kodları ile; mesleki gelişime yönelik görüşlerini; farklı etkinlikler, yöntem teknik çeşitliliği ve yenilikçi olması kodları ile; yaşanan zorluklara ve önerilere yönelik görüşlerini ise somutlaştırma gerektirmesi ve tüm sınıflarda uygulanması kodları ile belirtmiştir. Bununla ilişkili olarak deney2 grubunda uygulama yapan sınıfın öğretmeni, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocukların gelişimine etkisine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Etkinlikler çocukların duygu düzenlemelerinin desteklendiği, dikkat ve odaklanmayı destekleyecek nitelikteydi. Aynı zamanda çocukların bu süreçte şefkat becerileri gelişti. Bütüncül olarak gelişimi desteklediğini düşünüyorum.”

Çocuklarla yapılan çalışmalarda onların gelişimlerine uygun, nitelikli ve farklı öğrenme ortamı oluşturmanın ve süreçleri yapılandırmanın önemli olduğu bilinmektedir (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanma sürecinde farkındalık kutusu oluşturma, wordwall, merak duvarı, T tablosu, Y Tablosu, KWL Tablosu,

Gözlem tablosu, 3-2-1 çıkış bileti, İki yıldız bir dilek, frayer diyagramı, venn şeması, tuvalet kağıdı donuk imge, ayna, kırmızı-sarı-yeşil ışık, scamper, istasyon, kalp şeması, deney, beyin fırtınası, resme gir-dolaş-çık gibi farklı etkinliklerin kullanılması çocukların farklı yöntemlerle farklı öğrenmeler gerçekleştirmesini de desteklemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak deney2 grubunun öğretmeni programda kullanılan farklı yöntem ve tekniklere dikkat çekerek mesleki gelişimine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Programda yer alan merak duvarı, 3-2-1 çıkış bileti, her hafta farkındalık kutusu oluşturulması, KWL Tablosu ile hazırlık ve değerlendirme sürecinin birbirine bağlanması çocukların ilgisini çekti. Örneğin KWL Tablosunda hazırlık aşamasında bildiklerini ve merak ettiklerini not kağıtlarına çizdiler ve notlar etkinlik boyunca panoda asılı kaldı. Ardından değerlendirme sürecinde öğrendiklerini çizdiler. Böylece bildikleri, merak ettikleri ve öğrendiklerini kendileri değerlendirme imkanı buldular. Bu başlı başına çocuğun aktif katılımı demek. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan değerlendirme sorularına ek olarak bu yöntemlerin kullanılması çocuğa kendisini değerlendirme imkanı sağladı. Ya da merak duvarı yaptığımız zamanlarda etkinlik süresince yine merak duvarı çocukların görebilecekleri yerdeydi ve süreçte ‘aaa bunu buldum öğretmenim.’ diye yanıma gelen çocuklar oldu. Bu süreçler etkinliklere çocukların daha çok aktif katılmasını sağladı.

Öğretmenin bu görüşleri “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın farklı yöntem ve tekniklerle uygulama sürecini zenginleştirmesi programın ilkelerinde yer alan “Aktif dikkat ve odaklanma ile öğrenme süreçlerini temel alır.” İlkesi ile örtüşmektedir ve programın ilkelerine uygun şekilde uygulandığının bir göstergesi olabilir. Aynı zamanda “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın özgün olmasının etkinliklerde yöntem ve teknik kullanımında çeşitlemesine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulanmaya başlamadan önce deney2 grubunun öğretmene araştırmacı tarafından “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın genel yapısı, öğrenme süreçleri, kullanılan yöntem teknikler, öğretmenin rolü, aile katılımı, haftalık uygulanacak olan farkındalık kutusu gibi programda yer alan tüm süreçler detaylı bir şekilde aktarılmıştır. İlk uygulamada deney2 grubunun öğretmeni deney1 grubunda uygulama yapan araştırmacıyı izlemiş ve etkinlik sonunda öğretmenin soruları yanıtlanmıştır. Ardından araştırmacı deney2 grubunda uygulama yapan öğretmenin uygulamasını izlemiş ve sınıfta katılımcı gözlemci olarak rol almıştır. Etkinlik süresince sınıfta bulunan araştırmacı öğretmene

rehberlik etmiş ve öğretmenin süreci somutlaştırmasını sağlamıştır. Deney1 ve deney2 grubunda farklı uygulayıcılar olmasına karşın iki grupta da deneysel işlemin etkisinin benzer olmasını sağlamıştır. Bununla ilişkili olarak deney grubunda uygulama yapan sınıf öğretmeni mesleki gelişimine yönelik katkılarını şu şekilde ifade etmiştir:

“...Çocuklarla aynı anda öğrenmek ve keşfetme süreçlerine dahil olmak da önemli. Bu süreçte ben de yeni ve farklı bilgiler edindiğim için çocukların keşfetme süreçlerine dahil olabildim ve onlarla keşfettim.”

Öğretmenin bu ifadeleri çocukların sürece aktif bir şekilde katıldığını ve öğrenme sürecini keyifli bir şekilde geçirdiklerini vurgulamaktadır. Aynı zamanda öğretmenin bu görüşü yeni bilgiler öğrendiği, çocukların öğretmenleri ile keyifli süreçler geçirdiğini ve mesleki gelişimine de olumlu katkılar sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada bu sonucun elde edilmesinde “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşması ve bu aşamaların deney1 grubunda uygulama yapan araştırmacı ve deney2 grubunda uygulama yapan sınıf öğretmeni tarafından etkin bir şekilde kullanılmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bu bulgu, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulanmasında uygulayıcıdan kaynaklı bir fark olmadığının da bir kanıtı olarak görülebilir. “ Hazırlık aşamasında, öğretmen ve ebeveyn işbirliğiyle öğrenme ortamının düzenlenmesi, gerekli materyallerin ortama uygun sunulması, çocukların dikkatini çekecek merak duvarı, T tablosu, Y Tablosu, KWL Tablosu gibi uygulamaların yer alması; Uygulama aşamasında programın yapısına ve amaca uygun öğrenme süreçlerinin çocuklara ilgi çekici materyallerle ve çocukların aktif katılımıyla gerçekleştirilmesi; Değerlendirme aşamasında ise çocukların öğrenmelerinin betimsel, kazanıma yönelik, duyuşsal ve yaşamla ilgili sorulara ek olarak farkındalık kutusu oluşturma, KWL Tablosu, 3-2-1 çıkış bileti, İki yıldız bir dilek, frayer diyagramı, venn şeması, kalp şeması gibi farklı yöntemlerle değerlendirilmesinin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkililiğini artırdığı düşünülmektedir. Öğretmen bir başka görüşünde mesleki gelişimine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Etkinlikleri uygularken çocuklar keyif aldılar. Farklı süreçleri deneyimlediler. Mesleğimizde biz öğretmenlerin yeni bilgiler edinmesi ve süreçte dinamik, heyecanlı kalmamız önemli...”

Öğretmenin bu ifadeleri çocukların sürece aktif bir şekilde katıldığını ve öğrenme sürecini keyifli bir şekilde geçirdiklerini vurgulamaktadır. Aynı zamanda öğretmenin bu görüşü yeni bilgiler öğrendiği, çocukların öğretmenleri ile keyifli süreçler geçirdiğini ve mesleki gelişimine de olumlu katkılar sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen “Okul Temelli Bilinçli

Farkındalık Programı”nı uygularken yaşadığı zorluklara yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Aslında günlük yaşamla iç içe bir programdı bu nedenle uygulamakta genel anlamda bir zorluk yaşamadım. Her ne kadar yöntem ve tekniklerle etkinlikler somutlaştırılmış olsa da soyut kavramların yer aldığı etkinlikler kısmen zorlayıcı oldu. Örneğin “Farkındalık Kutusu” ilk iki hafta için zorlayıcıydı ama sonrasında çocuklar alışınca daha rahat geçti.”

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” ilkelerinde “Soyut kavramlar çocukların seviyesine uygun olarak somutlaştırılmalıdır. Okul öncesi dönemde çocuklar somut nesnelerle, farklı anlatı ve gösterilerle daha kalıcı öğrenme gerçekleştirir.” ifadesi yer almaktadır. Özellikle programın alt boyutlarından olan öz farkındalık ve öz şefkat boyutları kaygıyı azaltma, kendini sevmeye, kendini kabul, farkındalık gibi anahtar kavramları içermesi soyut kavramlarla ilişkilendirilebilir. Bu kavramların hikayelerle, drama gibi etkinliklerle desteklenmesi, yöntem ve tekniklerde kalp şeması, iki yıldız bir dilek gibi tekniklerle somutlaştırılmıştır. Öğretmenin “... her ne kadar yöntem ve tekniklerle somutlaştırılmış olsa da...” ifadesi yöntem ve tekniklerin çeşitli olarak kullanılmasının süreci somutlaştırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca “... çocuklar alışınca daha rahat geçti.” ifadesi çocukların farklı uygulamalara alışmada sistematik bir düzenin sürekli olarak kullanılmasının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”na yönelik önerilerini ise şu şekilde ifade etmiştir:

“Farklı ve özgün bir program. Çocukların birçok alanda gelişimini destekledi. Benim de yeni bilgiler edinmemi sağladı. Farklı sınıflarda da uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Belki bu konuda öğretmenlere eğitim bile verilebilir.”

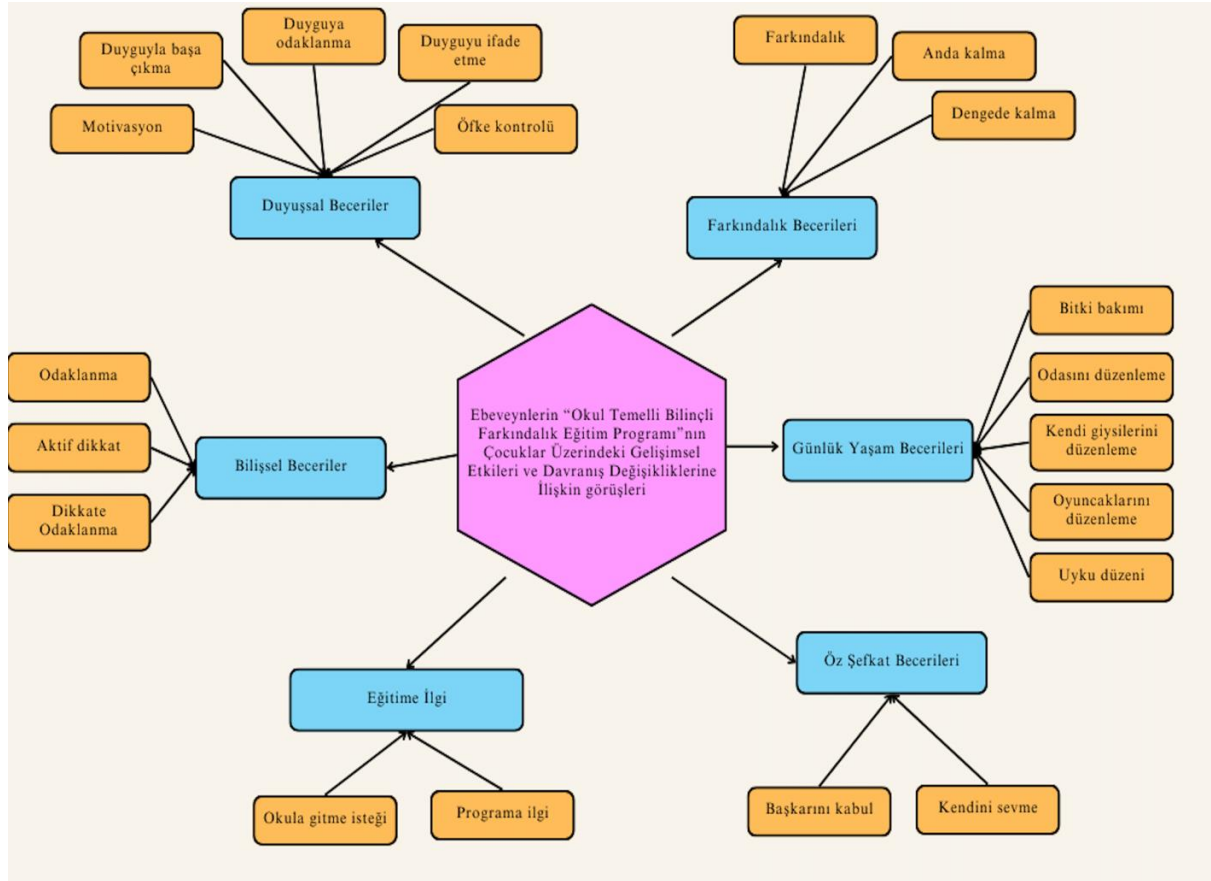
Öğretmenin bu görüşleri programın diğer tüm sınıflarda da uygulanabilir olduğu ve tüm öğretmenlerin uygulayabileceği düzeyde olduğunu düşündürmektedir. Aynı zamanda programın yenilikçi yönünü ifade ettiği şeklinde de yorumlanabilir. Jackman et al. (2019) yaptıkları araştırmada bilinçli farkındalık eğitim programına katılan ve bu konuda eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendi kendine sakinleşme becerilerini etkilediği, duygusal becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

4.4.2. Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulama sürecinin sonunda, ebeveynlerin uygulanan eğitim programına yönelik görüşleri alınmıştır. Ebeveynlerin görüşleri yarı

yapılandırılmış “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu” ile kayıt altına alınmış ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Ebeveynlerin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocukların gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerine temalara ve kategorilere Şekil 30’da yer verilmiştir.



Şekil 30: Ebeveynlerin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocuklar üzerindeki gelişimsel etkileri ve davranış değişikliklerine ilişkin görüşleri

Şekil 30 incelendiğinde bilişsel beceriler, duyuşsal beceriler, farkındalık becerileri, özşefkat becerileri ve eğitime ilgi olmak üzere 6 temaya yönelik görüş belirttiği görülmektedir.

Ebeveynlerin “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocuklar üzerindeki gelişimsel etkilerine ve davranışsal değişikliklerine ilişkin en fazla dile getirdikleri görüşlerin bilişsel beceriler, duyuşsal beceriler ve farkındalık becerilerine yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveynler “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın özşefkat becerileri ve eğitime ilgi olarak da katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Bu konuyla ilişkili olarak çocukların ebeveynleri akademik yetkinliğe ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

E3: “Evde bazı durumlara daha fazla dikkat ettiğini gözlemledim. Önceden çok fazla soru sormazdı ama artık detayları daha çok sormaya ve ilgisini çekmeye başladı.”

E11: “Daha önce odaklanma için zorluk yaşıyordu ama ev çalışmalarını yaparken hem çok istekliydi hem de daha dikkatle yapıyordu.”

Ebeveynlerin bu görüşleri nicel bulguları destekler niteliktedir ve “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocukların akademik becerilerine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların ebeveynleri ise duyguya odaklanma, duyguyu ifade etme, duygularla başa çıkma ve öfke kontrolüne yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

E1: “Önceden de nasıl hissettiğini söylerdi ama bu süreçte diğer insanların duygusunu daha çok merak etmeye başladı. İnsanların nasıl hissetmiş olabileceği ile ilgili sık sık soru sordu.”

E8: “Öfkeyle başa çıkma ile ilgili sembol yapılan etkinlikten sonra o sembolünü odasına koydu ve öfkelenildiği zamanlarda gidip o sembolü alarak elinde tutuyordu. Hatta daha sonrasında kendisine farklı semboller yaparak hem oturma odasına hem mutfığa o sembolleri koydu.”

E9: “Ben sinirlendiğim zaman bana öfkemi kontrol etmem için bir sembol oluşturabileceğimi söyledi o an çok şaşırdım. Bu konuda katkı sağladığını düşünüyorum.”

E17: “Duygularıyla ilgili daha çok konuşmaya başladı.”

Hem sınıf öğretmeninin hem de çocukların ebeveynlerinin ifadeleri “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocukların okul olgunluğu gelişimine olumlu katkı yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu ifadelerde hem duygu düzenlemeye hem dikkat ve odaklanmaya hem de öz şefkat gelişimine vurgu yapılması çocukların okul olgunluğunu bütüncül bir şekilde destek sağladığını da ifade etmektedir. Aynı zamanda programda alt alanlara yönelik etkinlikler hazırlanırken kazanımların sarmak olarak ele alınmasına dikkat edilmiş olması bu vurgunun yapılmasında ön plana çıkan bir özellik olarak görülmektedir. Bu durum programın “*Etkinlikler duyguyu tanıma, kontrol etme, farkına varma, öz düzenleme, öz denetim, aktif dikkat, odaklanma, anda kalma, farkındalık, öz farkındalık, karar verme stratejileri, iyi oluş hali, kendini kabul, başkalarını kabul, stresle başa çıkma becerilerinin etkin kullanılmasını sağlar.*” ilkesi ile de uyumlu olduğunun bir göstergesidir.

Bununla ilişkili olarak ebeveynlerin özşefkat becerilerine yönelik görüşleri şu şekildedir:

E17: “Evde bi ara sürekli ‘anne kendini seviyor musun?’, ‘Beni seviyor musun?’ gibi sorular sormaya başladı. ...benim ve babasının sevdiği ve sevmediği özellikleri anlattı. Daha sonra herkesin farklı özellikleri olduğuna ve sevginin böyle olduğunu konuştuk.”

Bu konuda çocukların ebeveynlerinin duyguları ifade etme ve farkında olma, başa çıkma becerilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

E4: “Bazı zamanlarda özellikle duyguları ile ilgili konuşmaları erteler ve kendisini iletişime kapatırdı. Ama içinde bulunduğu anda özellikle insanların duygularına daha çok odaklanmaya başladı.”

E12: “Olaylarla ilgili değerlendirmeler yapmaya başladı. Farklı olaylar yaşayınca ve bu durum hoşuna gitmeyince farklı çözüm yolları geliştirerek kendi kendine çözümler bulmaya başladı.”

Araştırmacının sınıf içerisindeki gözlemlerinde de, çocukların program uygulamasının ilk haftalarında duyguların farkında olmaları, tanımaları, ayırt etmeleri konusunda zorluk yaşadıklarını gözlemlemiş olması ama üçüncü haftadan itibaren hem kendi duygularını hem de akranlarının duygularını daha iyi anladıkları görülmüştür. Bu durum etkinlikler sırasında çocukların materyalleri paylaşım sırasında birbirleri ile etkileşime girmeleri ya da o an yaşadıkları duyguyu birbirlerine ifade etmeleri ile gözlemlenmiştir. Bununla ilgili olarak Ç1 kodlu çocuk, ilk haftalarda sürekli grup lideri olmak istemiş ve arkadaşları ile anlaşma sağlayamamıştır. Sonraki haftalarda ise, bir etkinlikte grup içerisinde bir arkadaşlarının bedenlerini çizmeleri için yere uzandığında kendisi uzanmak istediğini arkadaşına söylemiştir. Arkadaşının “önce sen beni çiz sonra ben seni çiziyim” sözü ile ikna olmuş ve etkinliğe odaklanarak etkinliği sürdürmüştür. Aynı Ç1 kodlu çocuk arkadaşının bedenini çizerken eğlenerek parmaklarını açması, kıpırdamaması konusunda söylemlerde bulunmuştur. Bununla ilişkili olarak ebeveynlerin çocukların günlük yaşam becerilerine olan katkılarını şu şekilde ifade etmiştir:

E9: “Eve gönderilen bitki dikme ve bakımına karşı çok ilgiliydi. Her sürecini kendisi takip etti. Başka evlerde de bitkilere ilgi duymaya ve incelemeye başladı.”

E15: “Kendi odasını düzenleme sorumluluğu aldı. Odasını düzenleme ile ilgili bir kurallar listesi oluşturdu. Kendi kıyafetleri seçerken çoğu zaman ‘bugün hava nasıl?’ diye sorarak daha bilinçli kıyafet seçimi yaptı.”

E21: “Oyuncakları ile ilgili düzenleme yaptı. Normalde evin her yerinde oyuncaklarını görürdük. Bu süreçte oyuncaklarını sadece odasında tutma

konusunda çok istekliydi. Gruplara ayırdı ve kutulara yerleştirdi. Bazı zamanlarda bu düzeni sürdürmede zorluk yaşadı ama o zamanlarda da destek oldum ve bu alışkanlığı kazanması için onu destekledim.”

E24: “Odasının kapısına bir uyku tablosu oluşturdu. Bu uyku tablosunda uyku öncesi yapacağı hazırlıkların görselini hazırladık ve odasının kapısına astık. Örneğin yatmadan önce pijamalarını giyme, dişlerini fırçalama gibi rutinler oluşturduk. Bu konularda önemli bir gelişim sağladı.

Ebeveynlere uygulanan eğitim programları çocukların sosyal becerileri, duygu düzenleme, iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır (Bauer ve Webster-Stratton, 2006). Işık (2021), bilinçli farkındalık aile eğitim programının ailelerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocukların problem davranışlarına etkisini incelemiş ve ailelere verilen bu eğitimlerin çocuklara olumlu yansıdığı sonucuna ulaşmıştır. Ebeveynler çocukların duyguları anlama, ifade etme, duygu düzenleme ve stresle başa çıkma becerilerinde doğrudan etkilidir. Bilmez (2023) yaptığı araştırmada yoga farkındalık programının anne görüşlerine göre çocukların düşünme becerilerine etkisini incelemiş ve annelere verilen yoga eğitim programının çocukların duygu düzenlemeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Guenther vd., (2021), yaptığı araştırmada ebeveyn-çocuk farkındalık temelli eğitim programının çocukların yaşam boyu başa çıkma becerilerini iyileştirdiği, sosyal ve duygusal düzenlemeye katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Okul olgunluğunu etkileyen etmenler arasında duygusal etmenler yer almaktadır. Bu duygusal etmenler çocukları etkilediği kadar aileleri de etkilemektedir. Bu durumda aileler çocukların okul olgunluğu kazanımında önemli bir faktördür. (Bradley ve Corwyn, 2005). Aile ortamı ve çocuğun aileyle geçirdiği zaman onu okula hazırlar. Magdalena (2014) yaptığı araştırmada aile katılımı çalışmalarının çocukların okul olgunluğu kazanımında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hughes vd., (2018) yaptığı çalışma da benzer şekilde ailelerin desteğinin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da aile katılımı çalışmalarının olması ailenin çocukları ile geçirdikleri zamanı daha nitelikli hale getirmiş ve deney grubunun lehine bir fark çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Bununla ilişkili olarak E11 kodlu ebeveyn görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

E11: “Ev çalışmalarında gönderilen notlarda duygularla ilgili çalışmalar vardı. Çocuğumla duyguları kitaplar üzerinden konuşurduk Günlük yaşamdaki duygular konusunda bu sayede daha çok konuşmaya başladık.”

Ebeveynin bu görüşleri, programda yer alan etkinliklerin “Programın uygulanması çocuğun çevresindeki uyaranlarla ilişkili olduğundan aile katılımı önemlidir.” ilkesine yönelik

hazırlanmış olmasından kaynaklı olabilir. Bununla birlikte programın temelinde yer alan duyular, duygular, farkındalık gibi kavramların çocukların günlük yaşamları ile ilişkili olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının geniş kapsamlı olarak kapsayıcı, gelişimi bütüncül destekleyici ve dengeli özelliğe sahip olması nedeniyle çocukların okul olgunluğuna olumlu yönde bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğrenme ve öğretme faaliyetleri ile ilişkili olan okul temelli bilinçli farkındalık içeren programlarla çocukların öğrenme potansiyellerinin arttığı bilinmektedir (Hooker ve Fodor, 2008; McCallum & Price, 2010).

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” etkinliklerinin pekiştirilmesi ve okul olgunluğunun desteklenmesinde aile katılımı etkinliklerinin de katkı yaptığı söylenebilir. Aile katılımı etkinliklerinin programın duygu düzenleme, dikkat ve odaklanma, öz farkındalık ve öz şefkati destekleyici etkinliklerden oluşması ve bu etkinliklerin normal eğitim programındaki etkinliklerden farklı özellikteki çalışmalarla, ebeveyn rehberliğinde bu becerileri pekiştirme olanağı sağlamıştır. Bu durum da “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkililiğini artırdığı da düşünülmektedir. Bununla ilişkili olarak çocukların ebeveynlerinin görüşleri şu şekildedir:

E26: “Bizim için çok etkili geçti süreç. İlk toplantıda okuldaki eğitimden farkı ne olabilir ki diye düşünürken hem çocuğumuzun davranışlarında değişiklik oldu hem de biz farklı şeyler öğrendik.”

Ebeveynlerin programın özelliklerine ek olarak çocukların ve kendilerinin programa olan ilgilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

E22: “Programın uygulandığı günlerde okula gitme isteği arttı. Bir gece öncesinde halsiz olduğu için okula gitmesini istemediğim bir gün sabah uyandı, ‘bugün farklı öğretmenimiz gelecek etkinliğe’ diyerek ve ısrarla okula gitmek istediğini söyledi.”

Ebeveynlerin ifade ettiği görüşler dikkate alındığında “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” çocuğun ebeveynleri ile ilişkilerini olumlu yönde destekleyen, çocuğun gelişimine katkı sağlayan, ebeveyn ve çocuğun birlikte nitelikli vakit geçirmesini sağlayan bir programdır.

4.4.3. Araştırmacı Günlüklerine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmacı çocukların “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulama sürecinde okul temelli bilinçli farkındalık aşamalarına göre not etmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına

aktarılır analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre bir haftada 4 ile 7 arasında çocuğun not alındığı tespit edilmiştir.

Araştırmacı günlüğünde yer alan “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulama sürecinde okul temelli bilinçli farkındalık gelişimleri incelendiğinde duygu düzenleme becerilerinin ilerlediği görülmüştür. Bununla ilgili araştırmacı farklı etkinliklerdeki gözlemini;

“Çocuklar ‘nasıl hissediyorsunuz?’ sorusuna bir duygu ifadesi yerine iyi, kötü gibi yanıtlar vermiştir. Özellikle üzgün ve kızgın olmayı ifade ederken aynı örnekleri vermişlerdir. Burada çocukların üzgün ve kızgın olma duygularını ayırt etmede zorluk yaşadıklarını fark ettim.”

“Üçüncü haftadan itibaren çocuklar özellikle olumsuz duyguları ayırt etmeye başladılar.”

“Ö11 sınıfa getirilen ve kutu içinde bulunan materyallerin ne olduğunu sorduğumda ‘dokunup nasıl hissettiğimizi mi söyleyeceğiz?’ diye ifade ederek duygularla ilgili çalışma olduğunu fark etmiştir.”

“Ö2 yaptığı mandalanın ortasına kozalak koyduğunu ve kozalağın onu mutlu hissettirdiğini, mandalasını mutluluk üzerine yaptığını söylemiştir.”

“Ç8 öfkesinin sembolü olarak ağaç yaptığını, öfkелendiğinde bir ağacın altına bakıp gökyüzünü izlediğini bunun onda mutluluk duygusunu uyandırdığını söylemiştir.” Şeklinde not almıştır.

Programın uygulama sürecinde dikkat ve odaklanma becerilerinde ilerledikleri ve dikkatlerini o anda kalarak etkinliğe odaklandıkları görülmüştür. Araştırmacı farklı etkinliklerdeki gözlemlerini;

“Çocuklar sınıfa geldiklerinde sınıfta olan farklılıklar başlarda dikkatlerini çekmezken, üçüncü haftadan itibaren sınıfta etkinlik öncesi değişimlere dikkat etmeye başladılar.”

“Uyum haftasında çocuklarla belirlenen kurallar sınıfa asılmıştır. Çocuklar bu kurallara etkinlik sürecinde daha çok dikkat etmeye başlamıştır. Bununla ilgili olarak bir çocuk üçüncü hafta bir uygulama gününde kurallara uymayan bir arkadaşına kuralları hatırlattı.”

“Etkinlikte hem zile değmemesi gerektiği hem de elinde kapakta tuttuğu pinpon topunu düşürmemesi için iki duruma da dikkat etmesi gerektiğini kendileri fark ettiler. Aynı zamanda arkadaşlarının dikkatini zile ve topa yoğunlaştırması için sessiz olmaları gerektiğini fark ettiler.”

“Materyallerin üzerinde gözleri kapalı olarak yürüdüklerinde diğer arkadaşlarını sessiz olmaları için uyardılar. Ç19 ‘Ses yaparsak ne olduğuna dikkat edemezler’ diye düşüncesini ifade etmiştir.” Şeklinde kaydetmiştir.

Programın uygulama sürecinde öz farkındalık becerilerinde ilerleme gösterdiklerine yönelik gözlemlerini şu şekilde not almıştır:

“Öz farkındalık alanı ile ilgili durumları daha önceden yapılan etkinliklerle ilişkilendirmişlerdir. Yaşlı bireylerle empati yaparak onlara yardım etmeleri gerektiğine yönelik ifadelerde bulundular.”

“Ç7 kodlu çocuk uygulamanın ilk haftalarında grup etkinliklerinde sürekli lider olmak istemiş ve arkadaşlarıyla sorun yaşamıştır. Sorununu da çözmek için gelip bana söylemiştir. Sonraki haftalarda ise sorunu çözmek için bana gelmeden önce arkadaşları ile konuşmayı, sorunlarını kendisi ifade etmeyi öğrenmiştir.”

Programın uygulama sürecinde öz şefkat becerilerinde ilerleme gösterdiklerine yönelik gözlemlerini şu şekilde not almıştır:

“Ç14 arkadaşının sevmediği yönleri olmasına karşın farklı özellikleri olduğunu ifade ederek arkadaşını yine de sevdiğini söylemiştir.”

“Ç17 ise arkadaşım bazen sevmediğim hareketler yapıyor ama onu yine de seviyorum.” Şeklinde not almıştır.

Programın uygulama sürecinde farkındalık kutusu uygulamasında ilk etkinliklerde zorlanmış olsalar da araştırmacının yönlendirmesi ile çocuklar etkinliklerde öğrendiklerine yönelik farkında oldukları durumları resmederek farkındalık kutusunu amacına uygun kullandıkları görülmüştür. Buna yönelik araştırmacı notları şu şekildedir:

“Ç4 ilk hafta farkındalık kutusu uygulamasında neyi çizeceğini sormuştur. Sonraki haftalarda anladığı ve farkında olduğu durumları ifade etmiştir.”

“Çocuklar üçüncü haftadan itibaren farkındalık kutusu ortaya geldiğinde öğrenmelerini ifade etmeye başlamışlardır. Örneğin Ö6 hızlı ve yavaş üflediğinde boyanın nasıl ilerlediğini çizeceğini söylemiştir. Ö9 ise hızlı ve yavaş yürüdüğünde ya da zıpladığında kalbinin nasıl çarptığını çizeceğini söylemiştir.”

Araştırmacı günlükleri değerlendirildiğinde “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” sürecinde çocukların duygu düzenleme, dikkat ve odaklanma, öz farkındalık ve öz şefkat alt boyutlarında yer alan kazanımlara yönelik ifadelerinin son haftalara doğru arttığı söylenebilir. Bu durum “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” ilkelerinden “Süreç odaklıdır.” ilkesi ile program özelliklerinden “sarmallık” özelliği ile örtüşüğünün bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde;

Araştırmada “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulandığı deney1 ve deney2 grubunda yer alan çocukların “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde arttığı elde edilen bulgularla ortaya konmuştur. Yine “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulandığı deney1 ve deney2 grubunun okul olgunluğu puan ortalamalarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yükseldiği nicel bulgularla ortaya konmuştur. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı’nın deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ailelerinin “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” son test puanlarında ön test puanlarına kıyasla anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, deney grubu öğretmeni ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkililiğine ilişkin kanıt sunmaktadır. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nda gerçekleştirilen öğrenme süreçlerinde çocukların bilişsel becerileri, duyuşsal becerileri, farkındalık becerileri, günlük yaşam becerileri, öz şefkat becerilerinin olumlu yönde değiştiğine yönelik görüşler ifade etmişlerdir. Ebeveynler görüşlerini, çocukların eğitime karşı ilgi duydukları, okula gitme isteklerinin arttığı yönünde belirtmişlerdir. Deney grubu öğretmeniyle yapılan görüşmede “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” öğrenme süreçlerine çocukların istekli ve aktif bir şekilde katıldıklarını ve bu durumun onların gelişimini bütüncül olarak desteklediğini ifade etmiştir. Deney grubu öğretmeni ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, çocukların okul olgunluğunu kazanımında ilerlemede “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkisini açıklar niteliktedir. Bu durum “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” uygulanan deney1 ve deney2 grubunda yer alan çocukların ön test-son test puanları arasında kontrol grubuna kıyasla olumlu yönde anlamlı farklılık çıkmasına ilişkin nicel bulguyu da nitel verilerle desteklediğini göstermektedir. Burada hareketle, araştırmanın nicel verilerin bulgularından elde edilen sonuçlarla nitel verilerin bulgularından elde edilen sonuçların paralel olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi çocuklar için “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma deseninden gömülü karma desen kullanılmıştır.

Araştırmada, çocukların okul olgunluğuna yönelik etkilere “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkisini incelemeye ilişkin nicel bulgular “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” ve “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” kullanılmıştır. “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın uygulama sürecini değerlendirmeye ilişkin nitel bulgular elde etmek için “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu” ve “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Ebeveyn Görüşme Formu” kullanılmıştır.

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocukların okul olgunluğuna etkisini inceleyen bu araştırmada, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocukların okul olgunluğu kazanımında etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın çocuklardan elde edilen nicel sonuçlarına göre, deneysel araştırmanın sonucunda kontrol grubuna kıyasla deney1 ve deney2 gruplarının lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($p<0.05$). Deney1 ve deney2 grubu çocukların öntest/sontest/kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney1 ve deney2 grupları arasında öntest/sontest/izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubu çocuklarının ebeveynlerinden elde edilen nicel sonuçlara göre, deneysel araştırmanın sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0.05$).

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Öğretmen Görüşme Formu” sonuçları değerlendirildiğinde, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” ile çocukların öğrenme süreçlerinden keyif aldığı, istekli ve aktif katılımı sağladığı, gelişimlerinin bir bütün olarak desteklendiği ve duygu

düzenlemei dikkat ve odaklanma, öz farkındalık ve öz şefkat süreçlerini yapılandırmalarında etkili olduğu ifade edilmiştir. Ek olarak öğretmen programın çok yönlü ve özgün olmasına vurgu yaparak kendi mesleki gelişimlerine de katkı sağladığını belirtmiştir.

“Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Ebeveyn Görüşme Formu” sonuçları değerlendirildiğinde, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın çocukların duygularını anlamalarına, ifade etmelerine, olumsuz duygularla başa çıkmalarına, olay ve durumlara odaklanmalarına, farkındalık süreçlerinin yapılandırılmasına katkı sağladığı ifade edilmiş, eğitim programının okula ilgiyi arttırdığı ifade edilmiştir. Ek olarak ailelerin çocukların farklı becerilerine yönelik farkındalıklarının arttığı sonucuna da ulaşılmıştır.

“Araştırmacı Günlüğü” sonuçları değerlendirildiğinde çocukların duygu düzenleme, dikkat ve odaklanma, öz farkındalık ve öz şefkat becerilerinin üçüncü haftadan itibaren arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularının deney gruplarının lehine olmasının yanı sıra nitel bulguların da “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nı etkili bulduğu ve programın çocukların duygu düzenleme, dikkat ve odaklanma, öz farkındalık, öz şefkat becerileri gibi birçok alanda bütüncül bir şekilde katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın sonucunda ortaya konulabilecek öneriler şöyledir:

- “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” ve “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” 48-72 aylık çocuklar için hazırlanmıştır. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu ve Ebeveyn Formu”nun ilk okul birinci sınıfı da kapsayacak şekilde geçerlik ve güvenirlik çalışması yeniden yapılarak, çocukların okul olgunluğunun boylamsal olarak değerlendirilmesine olanak sağlanabilir.
- “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” okulda çocuklarla uygulanmıştır. Bu tür bilinçli farkındalık eğitim programları ailelere de uyarlanarak onlara çocuklarla birlikte eğitimler verilebilir.
- “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” okul olgunluğu düşük ve yüksek olarak çocuk grupları belirlenerek yeni araştırmalar planlanabilir.
- Deney1 grubunda araştırmacı, deney2 grubunda sınıf öğretmeni tarafından uygulanan “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın her iki grupta da son testlerde anlamlı farklılık oluşmaması, programın öğretmenler tarafından da eğitim verildiğinde uygulayabileceğini göstermektedir. Buna göre “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık

Programı”nın daha fazla sayıda okulda, öğretmenlere eğitim verilerek daha çok çocuğa uygulanması konusunda yaygınlaştırılabilir.

- “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın erken çocukluk döneminde uygulanması, çocukların bütüncül gelişiminin desteklenmesi ve disiplinlerarası bakış açısının kazandırılması yönünden önemlidir. Bu nedenle “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık” eğitim felsefesine uygun, güncel programların okul öncesi dönemde yaygınlaştırılabilir.
- “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Eğitim Programları”nın sonunda uygulanan “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Öğretmen Görüşme Formu”nda “daha çok öğretmene eğitim verilerek yaygınlaştırılmalı...” ifadesi uygulama yapabilmek için bu konuda eğitim almış öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde okul temelli bilinçli farkındalık uygulamalarına yer vermesi için önce bu program hakkında eğitim almaları eğitim süreçlerini nitelikli hale getirmektedir. Bu nedenle “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Eğitim Programları”nın erken çocukluk eğitiminde uygulanabilmesinde etkili, yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler, workshoplar, atölye çalışmaları, teorik ve uygulamalı diğer çalışmalar gerekli olabilir.
- “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” kapsamında araştırmanın amacına ve ilkelerine uygun olarak hazırlanan öğrenme süreçlerinde aile katılımı çalışmalarına yer verilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmelerde bu aile katılımı çalışmalarının onların farkındalığını arttırdığı ve çocuklarının duygu düzenleme, dikkat ve odaklanma, öz farkındalık ile özşefkat alt alanlarında çocuklarının gelişimine yönelik fikir edindiklerini ifade etmişlerdir. Aileler tarafından ilgi çekici ve gelişime yönelik olan bu desteğin daha soyut olan duygu düzenleme, duygu yönetimi, öz şefkat gibi alanlarda aile katılımı çalışmaları hazırlanabilir.
- “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın kalıcılığı eğitim sürecinin sonundan itibaren 3, 6 ve 12 aylık periyotlarla düzenli izlenebilir.
- “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı”nın etkisi çocuklar ve ailelerin özelliklerine ilişkin farklı değişkenlere göre inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acer, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Agostin, T. M., & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219-228.
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Aktaş-Arnas. Y. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Albrecht, N. J., Albrecht P. M., & Cohen M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1- 14.
- Albrecht, K. & Miller L.G. (2004). *The comprehensive preschool curriculum*. USA: Gryphon House, Inc.
- Allen, C. W., Diamond-Myrsten, S., & Rollins, L. K. (2018). School absenteeism in children and adolescents. *American Family Physician*, 98(12), 738–744.
- Amundsen, R., Riby, L. M., Hamilton, C., Hope, M., & McGann, D. (2020). Mindfulness in primary school children as a route to enhanced life satisfaction, positive outlook and effective emotion regulation. *BMC psychology*, 8, 1-15.
- Arı, A., & Özcan, E. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 74-90.
- Aram, D. (2005). The continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to second grade. *First Language*, 25(3), 259–289.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in japanese college students: How do they experience challenges in daily life?, *Journal of Happiness Studies*, 5(2),123-154.

- Ashra, H., Barnes, C., Stupple, E., & Maratos, F. A. (2021). A systematic review of self-report measures of negative self-referential emotions developed for non-clinical child and adolescent samples. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(2), 224–243.
- Ausubel, D. P., & Robinson, F. G. (1969). *School learning: An introduction to educational psychology*. Holt, Rinehart Winston.
- Atuesta de Greiff, I. E. (2019). *Using mindful classroom strategies to improve behavior in kindergarten students and lead to cognitive development*. (Trabajo de grado). Institución Universitaria Colombo Americana - NICA, Bogotá .
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Bach, J. M., & Guse, T. (2015). The effect of contemplation and meditation on “great compassion” on the psychological wellbeing of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 10(4), 359–369.
- Bakker, A.B. (2008). The Work Related Flow Inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 400-414.
- Bang, E., & Luft, J. A. (2013). Secondary science teachers’ use of technology in the classroom during their first 5 years. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 118-126.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 16(6), 597-615.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade?. *American Educational Research Association Open*, 1, 1–31.
- Bauer, N. S., & Webster-Stratton, C. (2006). Prevention of behavioral disorders in primary care. *Current Opinion in Pediatrics*, 18(6), 654-660.
- Beauregard, M., Lévesque, J., & Paquette, V. (2004). Neural basis of conscious and voluntary self-regulation of emotion. In M. Beauregard (Eds.), *Consciousness, emotional self-regulation and the brain* (pp. 163–194). John Benjamins Publishing Company.
- Bell, M. A., & Calkins, S. D. (2012). Attentional control and emotion regulation in early development. In M. I. Posner (Eds.), *Cognitive neu-roscience of attention* (pp. 322–330). New York, NY, US: Guilford Press.
- Berger, R., Benatov, J., Cuadros, R., VanNattan, J., & Gelkopf, M. (2018). Enhancing resiliency and promoting prosocial behaviour among Tanzanian primary-school students: A school-based intervention. *Transcultural Psychiatry*, 55(6), 821–845.

- Betts, J., Pickart, M., & Hietad, D. (2009). Construct and predictive validity evidence for curriculum-based measures of early literacy and numeracy skilled in kindergarten. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(2), 83–95.
- Biegel, G. M., Chang, K., Garrett, A., & Edwards, M. (2014). Mindfulness-based stress reduction for teens. In *Mindfulness-based treatment approaches* (pp. 189-212). Academic Press.
- Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1242-1246.
- Blair, C. (2016). Developmental science and executive function. *Current Directions in Psychological Science*, 25(1), 3–7.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272–281.
- Bluth, K., Roberson, P. N., & Gaylord, S. A. (2015). A pilot study of a mindfulness intervention for adolescents and the potential role of self-compassion in reducing stress. *Explore*, 11(4), 292–295.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Bilmez, B. (2023). *Yoga farkındalık programının 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine ve annelerin görüşlerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, 26(5), 359–371.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241

- Black, D. S., Milam, J., & Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124(3), 532–541.
- Boivin, M., & Bierman, K. L. (Eds.). (2013). *Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice*. Guilford Publications.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2005). Productive activity and the prevention of behavior problems. *Developmental Psychology*, 41(1), 89-98
- Brown, K. W., & Ryan R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Briner, M. (1999). *Learning theories*. University of Colorado.
- Brinkman-Stoppelenburg, A., Rietjens, J. A., & Van der Heide, A. (2014). The effects of advance care planning on end-of-life care: a systematic review. *Palliative Medicine*, 28(8), 1000-1025.
- Britto, P. R., Rana, A.J., Pasic, M., & Mannathoko, C. (2012). *School readiness and transition*. New York: Unicef.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848.
- Buchert, L. (2014). Learning needs and life skills for youth: An introduction. *International Review of Education*, 60(2), 163-176.
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228.
- Bustamante, A. S., White, L. J., & Greenfield, D. B. (2017). Approaches to learning and school readiness in Head Start: Applications to preschool science. *Learning and Individual Differences*, 56, 112–118.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 3-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapı, S., Çeliköz, N., & Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programı'nın 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 275-292.
- Braun, S. S., Greenberg, M. T., Roeser, R. W., Taylor, L. J., Montero-Marin, J., Crane, C., ... MYRIAD Team. (2024). Teachers' stress and training in a school-based mindfulness

- program: Implementation results from a cluster randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 104, 1-18.
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263-278.
- Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 571–593.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 261–284). New York, NY: Guilford Press.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2009). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). Guilford Press.
- Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2004). Cardiac vagal regulation across the preschool period: Stability, continuity, and implications for childhood adjustment. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 45(3), 101-112.
- Campion, J., & Rocco, S. (2009). Minding the mind: The effects and potential of a school-based meditation programme for mental health promotion. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 47-55.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352.
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2009). How long does a mindfulness-based stress reduction program need to be? A review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 627-638.
- Carro, N., Kuperman, M., D'adamo, P., & Lozada, M. (2022). Social relationships in children: Favourable influence of activities promoting self-awareness and empathic interaction. *Journal of Complex Networks*, 10(1), cnab049.

- Carro, N., & Lozada, M. (2020). An effective intervention can contribute to enhancing social integration while reducing perceived stress in children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(1), 183–201.
- Cerda, C. A., Im, M. H., & Hughes, J. N. (2014). Learning-related skills and academic achievement in academically at-risk first graders. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(5), 433-443.
- Christie, F. (2010). Literacy as a theme in educational theory and policy. In F. Christie & A. Simpson (Eds.) *Literacy and social responsibility: Multiple perspectives*. Londres, Inglaterra:Equinox.
- Chow, J. C., & Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 61-82.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593-600.
- Chen, X. (2010). Socioemotional development in Chinese children. In M.H. Bond (Ed.), *Handbook of Chinese psychology* (pp. 37–52). Oxford: Oxford University Press.
- Clarke, S. G., & Haworth, J. T. (1994). ‘Flow’experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology*, 85(4), 511-523.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Claessens, A., & Dowsett, C. (2014). Growth and change in attention problems, disruptive behavior, and achievement from kindergarten to fifth grade. *Psychological Science*, 25(12), 2241–2251.
- Claessens, A., Duncan, G., & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415-427.
- Clements, D. H. (1999). Subitizing: What is it? Why teach it?. *Teaching Children Mathematics*, 5(7), 400-405.
- Cockburn, A., & Haylock, D. (2017). Understanding mathematics for young children: A guide for teachers of children 3-7. SAGE Publication

- Collie, R. J., Martin, A. J., Roberts, C. L., & Nassar, N. (2018). The roles of anxious and prosocial behavior in early academic performance: A population-based study examining unique and moderated effects. *Learning and Individual Differences*, 62, 141-152.
- Colombo, J., Harlan, J. E., & Mitchell, D. W. (1999). The development of look duration in infancy: Evidence for a triphasic course. In *Poster presented at the annual meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM*.
- Colombo, J., & Cheatham, C. L. (2006). The emergence and basis of endogenous attention in infancy and early childhood. *Advances in Child Development and Behavior*, 34, 283-322.
- Cooper, B. R., Moore, J. E., Powers, C. J., Cleveland, M., & Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development*, 25(8), 1248-1264.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2017) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Newbury Park: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed method research*. Newbury Park: Sage.
- Creswell, J. D., Way, B. M., Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2007). Neural correlates of dispositional mindfulness during affect labeling. *Psychosomatic Medicine*, 69, 560–565.
- Csikszentmihalyi M. (1997). Happiness and creativity: Going with the flow. *Special Report on Happiness*, 31(5), 8-12.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598–608). Guilford Publications.
- Culotta, E. (2021). *Using Mindfulness Practices to Increase Self-Regulation in Pre-Kindergarten and Kindergarten-Aged Children*. Master's Thesis, The Louisiana State University, Louisiana.
- Cullen, M. (2008). On mindfulness. In His Holiness the Dalai Lama & Ekman, P. (Eds.), *Emotional awareness* (pp. 61–63). New York: Henry Holt.
- Currie, J. (2009). Healthy, wealthy, and wise: Socioeconomic status, poor health in childhood, and human capital development. *Journal of Economic Literature*, 47(1), 87-122

- Çollak, N. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Davies, S., Magdalena, J., Duku, E., & Gaskin, A. (2016). Using the early development instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35(2016), 63–75.
- Davis, L. (2004). Using the theory of multiple intelligences to increase fourth-grade students' academic achievement in science. Doctoral Dissertation, Nova Southeastern University, Fischler School of Education and Human Services in Partial Fulfillment of the Requirements, Florida.
- Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., ... Naglieri, J. A. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health psychology*, 30(1), 91-98.
- Day, E. (2016). *Wellbeing in primary education: An investigation into the teacher's role in children's wellbeing in the light of education legislation, policy and practice*. Doctoral dissertation, Brunel University, UK.
- DeCos, P. L. (1997). *Readiness for kindergarten: What does it mean?*. California State Library, California Research Bureau.
- Demarest, E. J., Reisner, E. R., Anderson, L. M., Humphrey, D. C., Farquhar, E., & Stein, S. E. (1993). Review of research on achieving the nation's readiness goal. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denham, S. A. (2003). Social and emotional learning, early childhood. In *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 1009-1018). Springer, Boston, MA.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 30, 1387–1388.
- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21(5), 780-793.

- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Dinçer Yavuz, İ. (2019). *Okul öncesi dönemde montessori yöntemi ile veya geleneksel yöntem ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DiPerna, J. C., Lei, P. W., & Reid, E. E. (2007). Kindergarten predictors of mathematical growth in the primary grades: An investigation using the early childhood longitudinal study--kindergarten cohort. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 369-379.
- Donald, J. N., Atkins, P. W., Parker, P. D., Christie, A. M. & Ryan, R. M. (2016). Daily stress and the benefits of mindfulness: Examining the daily and longitudinal relations between present- moment awareness and stress responses. *Journal of Research in Personality*, 65, 30-37.
- Duff, C. (2024). The implementation of mindfulness in early childhood: Diversity in the uses and functions of mindfulness and what This may mean for children's well-being. *Mind, Brain and Education*. Early view, 1-13.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 14-28.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-132.
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents—a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258.
- Durkin, K., Lipsey, M. W., Farran, D. C., & Wiesen, S. E. (2022). Effects of a statewide pre-kindergarten program on children's achievement and behavior through sixth grade. *Developmental Psychology*, 58(3), 470-480.
- 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.
- Elliot, L. (2019). Profiles of academic, cognitive and behavioral development from kindergarten to third grade. *Science Direct*, 70(2019), 109-120.

- Elter, Ç. (2021). *Okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu ile fiziksel ve duygusal gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Epstein, A. S. (2013). Using technology appropriately in the pre-school classroom. *High Scope Extensions*, 28(1), 1-16.
- Erdoğan, S. Ç., & Baran, G. (2005). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 32-40.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlanışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., & Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematical skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26, 465–486.
- Fahmie, T. A., & Luczynski, K. C. (2018). Preschool life skills: Recent advancements and future directions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(1), 183-188
- Falligant, J. M., & Pence, S. T. (2017). Preschool life skills training using the response to intervention model with preschoolers with developmental disabilities. *Behavior Analysis: Research & Practice*, 17(3), 217–236.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Farkas, G., & Hibel, J. (2007). Being unready for school: Factors affecting risk and resilience. In *Disparities in School Readiness*, 28, 16-43.
- Feiman, R., Mody, S., & Carey, S. (2022). The development of reasoning by exclusion in infancy. *Cognitive Psychology*, 135, 101473.
- Ferretti, L. K., & Bub, K. L. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development*, 28 (1), 59–77.
- Fidell L. S., Tabachnick B. G. (2003). Preparatory data analysis. In Schinka J. A., Velicer W. F. (Eds.), *Handbook of psychology: Research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 115–141). New York, NY: John Wiley.
- Finders, J. K., McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Rothwell, D. W., & Hatfield, B. E. (2021). Explaining achievement gaps in kindergarten and third grade: The role of self-regulation and executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 72–85.

- Fitzpatrick, C., & Pagani, L. S. (2013). Task-oriented kindergarten behavior pays off in later childhood. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 34, 94–101.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378–382.
- Fleer, M. (2021). How conceptual play worlds in preschool settings create new conditions for children's development during group time. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100438.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Nepon, T., Sherry, S. B., & Smith, M. (2022). The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension. *Clinical Psychology Review*, 93, 102-130.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51, 44–51.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., ... Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95.
- Forbes, H., Duke, M., & Prosser, M. (2001). Students' perceptions of learning outcomes from group-based, problem-based teaching and learning activities. *Advances in Health Sciences Education*, 6, 205–217.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7–26.
- Fung, W. K., Chung, K. K. H., Lam, I. C. B., & Li, N. X. (2020). Bidirectionality in kindergarten children's school readiness and emotional regulation. *Social Development*, 29(3), 801–817.
- Frijters, J., Barron, R., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on pre-schoolers' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466–477.
- Galla, B. (2024). How motivation restricts the scalability of universal school-based mindfulness interventions for adolescents. *Child Development Perspectives*. Early view.
- Galvez Tan, L. J. T. & Alampay, L. P. (2021). Exploring moderators of intervention effects of a mindfulness program for Filipino children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(3), 368-382.

- Ganey, T. L. (2010). *The relationship between prekindergarten teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction and their preschool's kindergarten readiness rate*. Doctoral Dissertation, Walden University.
- Gatumi, J.C., & Kathuri, W. N. (2018). An exploration of life skills programme on pre-school children in Embu West, Kenya. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 1-6.
- Gesell, A., Ilg, F. L., & Ames, L. B. (1978). *School readiness: Behavior tests used at the Gesell Institute*, Rev. Harper & Row.
- Goodwin, P. M. (2008). *Sensory experiences in the early childhood classroom: Teachers' use of activities, perceptions of the importance of activities, and barriers to implementation*. Master Thesis, Oklahoma State University Music Education, Oklahoma.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Gravill, J., Compeau, D., & Marcolin, B. (2002). Metacognition and IT: The influence of self-efficacy and self-awareness. *Americas Conference on Information Systems*, 1055-1064
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008-1017.
- Grolnick W.S., McMenamy J.M., & Kurowski C.O. (2006) Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. *Child psychology*: 1, 3-25.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Guenther, C. H., Stephens, R. L., Ratliff, M. L., & Short, S. J. (2021). Parent-Child Mindfulness-Based Training: A Feasibility and Acceptability Study. *Journal of Evidence-Based Integrative Medicine*, 26, 1-11.
- Guhn, M., Gadermann, A. M., Almas, A., Schonert-Reichl, K. A., & Hertzman, C. (2016). Associations of teacher-rated social, emotional, and cognitive development in kindergarten to self-reported wellbeing, peer relations, and academic test scores in middle childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 76-84.
- Gunning, C., Holloway, J., & Grealish, L. (2020). An evaluation of parents as behavior change agents in the preschool life skills program. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(2), 889-917.

- Gürleyik, S. & Gözün Kahraman, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Güven, Y., Ayvaz, E., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76-97.
- Güzel, N. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Griffin, S. (2004). Building number sense with number worlds: A mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 173-180.
- Gregório, S., & Pinto-Gouveia, J. (2013). Mindful attention and awareness: Relationships with psychopathology and emotion regulation. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E79.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006) Children's school readiness in the ELCS-K: Predictions to academic, health, and social outcome in the first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431-454.
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., & Ingvarsson, E. T. (2007). Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 277-300.
- Head Start Ofisi (2016). Başlangıç programı performans standartları. <https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/hspss-appendix.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Heper, E., Koca, C., Ertan, H., Kale, M., Terek, S., Karabudak, E., & Ertan, H. (2012). Spor bilimleri ile ilgili kavramlar ve sporun tarihsel gelişimi. H. Ertan (Ed.), *Spor bilimlerine giriş* (ss. 11-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2013). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist*, 41(8), 1125-1152.
- Hooker, K., & Fodor, I. (2008) Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 75-91.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies* (Vol. 2008, pp. 195-200).

- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Hughes, C., White, N., Foley, S., & Devine, R. T. (2018). Family support and gains in school readiness: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 284-299.
- Hunt, J.M. (1969). The impact and limitations of the giant of developmental psychology. In D. Elkind & J. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget* (3-66). New York: Oxford University Press.
- Iani, L., Lauriola, M., & Cafaro, V. (2020). The assessment of mindfulness skills: The “what” and the “how”. *Journal of Mental Health*, 29, 144–151.
- Işık, E. (2020). *Bilinçli farkındalık aile eğitim programının ebeveynlerin bilinçli farkındalıkları, yetkinlik alanları ve iletişim düzeyleri ile çocukların davranış sorunları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jackman, L.H. (2005). *Early education curriculum: A child's connection to the world*. New York, Thomson Delmar Learning.
- Janus, M., Brinkman, S. A., & Duku, E. K. (2011). Validity and psychometric properties of the early development instrument in Canada, Australia, United States, and Jamaica. *Social Indicators Research*, 103, 283-297.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 1-22
- Jennings, P.A. (2015). *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. New York: W.W. Norton.
- Jenkins, E. W. (2000). Constructivism in school science education: Powerful model or the most dangerous intellectual tendency?. *Science and Education*, 9, 599–610.
- Jensen, J. L., Goldstein, J., & Brunetti, B. A. (2021). Kindergarten readiness assessments help identify skill gaps. WestEd.
- Jones, D., Innerd, A., Giles, E. L., & Azevedo, L. B. (2021). The association between physical activity, motor skills and school readiness in 4–5-year-old children in the northeast of England. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(22), 11931.

- Justice, M. L., Jiang, H., Khan, K. S., & Dynia, J. M. (2017). Kindergarten readiness profiles of rural, appalachian children from low-income households. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 50(2017), 1-14.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific software international.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York, USA: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J., & Kabat-Zinn, M. (2021). Mindful parenting: Perspectives on the heart of the matter. *Mindfulness*, 12(2), 266-268.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156.
- Kabat-Zinn, J.; Hanh, T.N. Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness; Random House Publishing Group: New York.
- Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(4), 182-194.
- Kandır, A., & Orçan, M. (2010). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A., Çolak, F. G., & Aktulun, Ö. U. (2018). The effect of pattern-based mathematics education program (PMEP) on 61-72-month-old preschoolers' early academic and language skills. *Educational Research and Reviews*, 13(22), 735-744.
- Kander, T. N., Lawrence, D., Fox, A., Houghton, S., & Becerra, R. (2024). Mindfulness-based interventions for preadolescent children: A comprehensive meta-analysis. *Journal of school psychology*, 102, 101261.
- Kagan, S. L. (1992). Readiness past, present, and future: Shaping the agenda. *Young Children*, 48(1), 48-53.
- Kagan, S. L., Moore, E. K., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. 95(3). (Vol. 95, No. 3). National Education Goals Panel. <https://eric.ed.gov/?id=ED391576> adresinden erişilmiştir.
- Karr, J., Roberson, C., & Tiura, M. (2019). Kind warriors: A qualitative study of a compassion-based intervention for children. *Counselling and Psychotherapy Research*, 20(1), 39–45.

- Kegel, C. A., & Bus, A. G. (2014). Evidence for causal relations between executive functions and alphabetic skills based on longitudinal data. *Infant and Child Development*, 23(1), 22-35.
- Kholoptseva, J. (2016). *Effects of center-based early childhood education programs on children's language, literacy, and math skills: A comprehensive meta-analysis*. Harvard University.
- King, L. M., Lewis, C., Ritchie, D. M., Carr, C., & Hart, M. W. (2021). Implementation of a teacher-led mindfulness program in a low-income pre-and early-elementary school as part of a trauma-responsive, resilience-building community initiative. *Journal of Community Psychology*. 49(6), 1943-1964.
- Kit, B. K., Akinbami, L. J., Isfahani, N. S., & Ulrich, D. A. (2017). Gross motor development in children aged 3–5 years, United States 2012. *Maternal and Child Health Journal*, 21(7), 1573–1580.
- Knothe, M., & Flores Martí, I. (2018). Mindfulness in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 35-40.
- Kuboja, J. M., & Ngussa, B. M. (2015). Affective learning and cognitive skills improvement: Experience of selected schools in Arusha, Tanzania. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4(2), 38-53.
- Koncz, A., Köteles, F., Demetrovics, Z., & Takacs, Z. K. (2021). Benefits of a mindfulness-based intervention upon school entry: A pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12630.
- Kurdek, L. A., & Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 451-455.
- Kuzuhanakis, M. (2021). Anxiety in today's children and young adults. *Gifted Education International*, 37(1), 54-66.
- Küçük, Ö. (2016). *Okula başlama aşamasındaki çocuklarda okul olgunluğu ve dil gelişimi ile ilişkili bireysel ve ailesel etkenlerin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İzmir.
- Larose, M. P., Haeck, C., Ouellet-Morin, I., Barker, E. D., & Côté, S. M. (2021). Childcare attendance and academic achievement at age 16 years. *JAMA Pediatrics*, 175(9), 939-946.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.

- Laxman, K. (2022). Socio-emotional well-being benefits of yoga for atypically developing children. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(2), 158-166.
- Lertladaluck, K., Suppalarkbunlue, W., Moriguchi, Y., & Chutabhakdikul, N. (2021). School-based mindfulness intervention improves executive functions and self-regulation in preschoolers at risk. *The Journal of Behavioral Science*, 16(2), 58-72.
- Li, X., Atkins, M., & Stanton, B. (2006). Effects of home and school computer use on school readiness and cognitive development among Head Start children: A randomized controlled pilot trial. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 239-263.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105-111.
- Li-Grining, C. P., Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carreño, C., & Haas, K. (2010). Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology*, 46(5), 1062.
- Lim, X., & Qu, L. (2017). The effect of single-session mindfulness training on preschool children's attentional control. *Mindfulness*, 8(2), 300-310.
- Lin, H., Lawrence, F. R., & Gorrel, J. (2003). Kindergarten teachers views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2003), 225-237.
- Little, J. (2019). Localized thermal perturbations for control of turbulent shear flows. *AIAA Journal*, 57(2), 655-669.
- Little, G. (2019). Happiness strategy: Increasing Flow Experiences. <http://www.firstcreatehappiness.com/wp-content/uploads/2011/09/Increasing-Flow.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lonigan, C. J., Allan, D. M., Goodrich, J. M., Farrington, A. L., & Phillips, B. M. (2017). Inhibitory control of Spanish-speaking language-minority preschool children: Measurement and association with language, literacy, and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 373-385.
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., & Schmidt, H. G. (2007). Students' conceptions of distinct constructivist assumptions. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 179-199.

- Luberto, C. M., Cotton, S., McLeish, A. C., Mingione, C. J., & O'Bryan, E. M. (2014). Mindfulness skills and emotion regulation: The mediating role of coping self-efficacy. *Mindfulness*, 5, 373-380.
- Luczynski, K. C., Hanley, G. P., & Rodriguez, N. M. (2014). An evaluation of the generalization and maintenance of functional communication and self-control skills with preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 246-263.
- Lumauridlo, H. R., Kistoro, C. A. H., & Putranta, H. (2021). School readiness assessment: study of early childhood educator experience. *İlköğretim Online*, 20(1), 1-11.
- Lutz, A., Slagter, H., Rawling, N., Francis, A., Greischar, L. L., & Davidson, R. J. (2009). Mental training enhances attentional stability: Neural and behavioral evidence. *Journal of Neuroscience*, 29, 13418–13427.
- Magdalena, S. M. (2014). The effects of parental influences and school readiness of the child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 733-737.
- Magnuson, Waldfoel J. (2016). Trends in income-related gaps in enrollment in early childhood education: 1968 to 2013. *AERA Open* 2(2), 1-13.
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A. & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum school-aged children: The mindUp program. In Schonert-Reichl & Roeser, R. W. (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 313-335). Springer Werlag, New York.
- Maratos, F. A., Hurst, J., Harvey, C., & Gilbert, P. (2022). Embedding compassion in schools: The what's, the why's, and the how's. In *Applied Positive School Psychology* (pp. 81–100). Routledge.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable?. *The journal of Experimental Education*, 64(4), 364-390.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176.
- Mason, J. M., & Stewart, J. (1990). Emergent literacy assessment. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155–175). Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-695.
- Maxwell, K. L., & Clifford, R. M. (2004). School readiness assessment. *Young Children*, 59(1), 42–47.

- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-144.
- McCann, V. (2021). The influence of a mindfulness-based curriculum on executive function in four-year-olds. Honors Theses, University of Oxford, https://egrove.olemiss.edu/hon_thesis/1864 sayfasından erişilmiştir.
- McCarty, A. T. (2016). Child poverty in the United States: A tale of devastation and the promise of hope. *Sociology Compass*, 10 (7), 623–639.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47.
- McPhillips, M., & Jordan-Black, J. A. (2007). The effect of social disadvantage on motor development in young children: a comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1214-1222.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into k-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34.
- McManis, L. D., & Gunnewig, S. B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Young children*, 67(3), 14-24.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara. Ü
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.

- Mishra, P., Koehler, M. J., & Henriksen, D. (2011). The seven trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning. *Educational Technology*, 51(2), 22-28.
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 432–449.
- Miswar, M. (2017). Teori pembelajaran CBSAK sebagai sebuah teori alternatif. *Jurnal Basicedu*, 1(2), 33-41.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 2693–2698.
- Monette, S., Bigras, M., & Guay, M. C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 158–173.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Morrow, L.M., & Gambrell, L.B. (2004). *Using children's literature in preschool: Comprehending and enjoying books*. Newark, DE: International Reading Association.
- Mulligan, G. M., Hastedt, S., and McCarroll, J. C. (2012). *First-Time Kindergartners in 2010-11: First Findings from the Kindergarten Rounds of the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 2010-11 (ECLS-K: 2011)*. NCES 2012-049. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2012/2012049.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Murthy, C. V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 56-76.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 99–125.
- Nārada, T. (2013). *A manual of abhidhamma: Being abhidhammattha saṅgaha of bhadanta anuruddhācariya*. Maha Bodhi Book Agency.
- Nasah, A., DaCosta, B., Kinsell, C., & Seok, S. (2010). The digital literacy debate: An investigation of digital propensity and information and communication technology. *Educational Technology Research and Development*, 58, 531-555.

- National Association for the Education of Young Children (2017). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/jul2017/outdoor-play-child-development> sayfasından erişilmiştir.
- National Education Goals Panel (1991). *Goal 1 Technical Planning Group Report on School Readiness*. Washington, DC: NEGP. <https://www2.ed.gov/pubs/AchGoal1/goal1.html> sayfasından erişilmiştir.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Nieminen, S. H., & Sajaniemi, N. (2016). Mindful awareness in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1-9.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2014). Casting the die before the die is cast: The importance of the home numeracy environment for preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 327-345
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000-1019.
- Norman, M. N., & Jordan J. C. (2013). 4-H fact sheets. <https://edis.ifas.ufl.edu/publication/4h243> adresinden erişilmiştir.
- Okur, Ş. (2015). *Yoksulluğun 5 yaş çocuklarının okul olgunluğu üzerine etkisi: Ev ortamının ve ebeveynliğin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oktay, A. (2013). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 138-147.
- O'Brien, D., & Scharber, C. (2008). Digital literacies go to school: Potholes and possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 66-68.
- O'Connor-Campbell, M. M. (2009). Literacy Leadership in Early Childhood: The Essential Guide, by Dorothy S. Strickland & Shannon Riley-Aers. *Journal of Catholic Education*, 13(1), 121-123.

- O'Neil Woods, S. E. (2012). Links among maternal emotion socialization, and children's emotional competence and social behaviour. Doktoral Dissertation, University of Windsor.
- Ortner, C. N. M., Kilner, S. J., & Zelazo, P. D. (2007). Mindfulness meditation and reduced emotional interference on a cognitive task. *Motivation and Emotion*, 31, 271–283.
- Önoğlu Yıldırım, E. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli yoga müdahale programının anaokulu çağı çocuklarının öz-düzenleme becerisi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Özdil Öztürk, A. (2023). 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ile annelerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paige-Smith, A., & Craft, A. (2011). *Developing reflective practice in the early years*. McGraw-Hill Education (UK).
- Pears, K. C., & Peterson, E. (2018). Recognizing and addressing the effects of early adversity on children's transitions to kindergarten. In *Kindergarten transition and readiness* (pp. 163-183). Springer, Cham.
- Pepping, C. A., O'donovan, A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Hanisch, M. (2014). Is emotion regulation the process underlying the relationship between low mindfulness and psychosocial distress?. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 130-138.
- Peterson, L., Horner, A., ve Wonderlich, S. (1982). The integrity of independent variables in behavior analysis. *Journal of Applied Behaviors Analysis*, 15, 477-492.
- Peterson, J. W., Loeb, S., & Chamberlain, L. J. (2018). The intersection of health and education to address school readiness of all children. *Pediatrics*, 142(5), 1–18.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. Norton.
- Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003). Successful kindergarten transition. *Baltimore, MD: Paul H. Brookes*.
- Pillai, P. S., Leong, T. Y., & Alzheimer's Disease Neuroimaging Initiative. (2015). Fusing heterogeneous data for Alzheimer's disease classification. In *MEDINFO 2015: eHealth-enabled Health* (pp. 731-735). IOS Press.
- Pistorova, S., & Slutsky, R. (2018). There is still nothing better than quality play experiences for young children's learning and development: Building the foundation for inquiry in our educational practices. *Early Child Development and Care*, 188(5), 495–507.

- Poe, M. D., Burchinal, M. R., & Roberts, J. E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology, 42*(4), 315-332.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology, 12*(3), 427-441.
- Poehlmann-Tynan, J., Vigna, A. B., Weymouth, L. A., Gerstein, E. D., Burnson, C., Zabransky, M., ... Zahn-Waxler, C. (2016). A pilot study of contemplative practices with economically disadvantaged preschoolers: Children's empathic and self-regulatory behaviors. *Mindfulness, 7*(1), 46-58.
- Pollak, S. D., Camras, L. A., & Cole, P. M. (2019). Progress in understanding the emergence of human emotion. *Developmental Psychology, 55*(9), 1801–1811.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral selfregulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*, 605–619.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*, 605–619.
- Posner M. I. (2012). Imaging attention networks. *Neuroimage. 61*(2), 450–456.
- Posner M.I., & Fan J. (2008). Attention as an organ system. In: Pomerantz JR, (Ed.) *Topics in integrative neuroscience* (pp. 31–61). New York: Cambridge University Press.
- Posner M.I., Rothbart M.K., Sheese B.E., & Tang Y. (2007). The anterior cingulate gyrus and the mechanism of self-regulation. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience. 7*, 391–395.
- Powell, D.R. (1992). *Strengthening parental contributions to school readiness and early school learning* (Paper commissioned by the Office of Educational Research and Improvement). Washington, DC: U.S. Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED340467> adresinden erişilmiştir.
- Pretti-Frontczak, K. (2014). Stop trying to make kids “ready” for kindergarten. *Young Exceptional Children, 17*(1), 51-53.
- Procci, K., Singer, A.R., Levy, K.R., & Bowers, C. (2012). “Measuring the Flow Experience of Gamers: An Evaluation of The DFS-2”, *Computers in Human Behavior, 28*, 2306-2312.
- Puccioni, J. (2018). Parental beliefs about school readiness, home and school- based involvement, and children's academic achievement. *Journal of Research in Childhood Education, 32* (4), 435–454.

- Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Shapiro, G., Broene, P., ... Elizabeth, S. (2010). *Head Start Impact Study. Final Report. Administration for Children & Families*. <https://eric.ed.gov/?id=ED507845> adresinden erişilmiştir.
- Quinn, M., & Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development*, 21(6), 825-842.
- Rabiner, D. L., Godwin, J., & Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45(2), 250-267.
- Rafoth, M.A. Buchenauer, E.L. Crissman, K.K, & Halko, J.L. (2004). *School readiness – preparing children for kindergarten and beyond: information for parents*. Master Thesis, Indiana University, Pennsylvania.
- Rahmi, K. H., Nadhirah, Y. F., & Rochmah, F. N. (2021). The application of psychology in educational games based on multiple intelligences related to its role in school maturity. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(5), 729-737.
- Ramel, W., Goldin, P. R., Carmona, P. E., & McQuaid, J. R. (2004). The effects of mindfulness meditation on cognitive processes and affect in patients with past depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 433–455.
- Ramsook, K. A., Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2019). What you say, and how you say it: preschoolers' growth in vocabulary and communication skills differentially predict kindergarten academic achievement and self-regulation. *Social Development*, 29(3), 783–800.
- Raver, C. C., Garner, P., & Smith-Donald, R. (2013). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121–147). Baltimore, MD: Brookes.
- Reedy, J., & Krebs-Smith, S. M. (2010). Dietary sources of energy, solid fats, and added sugars among children and adolescents in the United States. *Journal of the American Dietetic Association*, 110(10), 1477–1484.
- Reflianto, A., Bustami, Y., & Syafruddin, D. (2019). The effectiveness of the sociodrama method on biology students' cognitive learning outcomes and interest in learning, *Indonesian Journal of Biology Education*, 7260(1), 1–6.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *Social Science & Medicine*, 90, 24-31.

- Rheinberg, F., & Engeser, S. (2018). Intrinsic motivation and flow. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (3rd ed., pp. 579–622). New York: Springer.
- Robison, M. A., Mann, T. B., & Ingvarsson, E. T. (2020). Life skills instruction for children with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 431-448.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental psychology*, 46(5), 995-1007.
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2013). Quantitative methods and ethics. In T. D. Little (Ed.), *The Oxford handbook of quantitative methods: Foundations* (pp. 32–54). Oxford University Press.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. G. (1992). Self? Regulation and emotion in infancy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(55), 7-23.
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion Review*, 3(2), 207-213.
- Rouse, E., Nicholas, M., & Garner, R. (2020). School readiness—what does this mean? Educators' perceptions using a cross sector comparison. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 185-199.
- Rubia, K., Halari, R., Smith, A. B., Mohammed, M., Scott, S., Giampietro, V., ... Brammer, M. J. (2008). Dissociated functional brain abnormalities of inhibition in boys with pure conduct disorder and in boys with pure attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 165(7), 889-897.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child development*, 83(1), 282-299.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2017). The state of young children in the United States: School readiness. *The Wiley handbook of early childhood development programs, Practices, and Policies*, 10(3), 3–17.
- Saracho, O. N., & Evans, R. (2021). Theorists and their developmental theories. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 993–1001.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.

- Santo, A. (2006). *School readiness: perceptions of early childhood educators, parents and preschool children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto Department of Human Development and Applied Psychology, Toronto.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Schonert-Reichl, K. A., & Roiser, R. W. (2016). Mindfulness in education: Introduction and overview of the handbook. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roiser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice* (pp. 3–16). New York: Springer.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 152-166
- Sciutto, M. J., Veres, D. A., Marinstein, T. L., Bailey, B. F., & Cehelyk, S. K. (2021). Effects of a school-based mindfulness program for young children. *Journal of Child and Family Studies*, 30(6), 1516-1527.
- Seekis, V., Farrell, L., & Zimmer-Gembeck, M. (2023). A classroom-based pilot of a self-compassion intervention to increase wellbeing in early adolescents. *Explore*, 19(2), 267–270. [h](#)
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression—a new approach to preventing relapse*. New York, NY: Guilford Press.
- Semrud-Clikeman M. (2007) Development of social competence in children. In Semrud-Clikeman M, ed. *Social competence in children*. New York: Springer.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 38, 439–460.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English Language Teaching*, 3(4), 237–248.
- Sheese, B. E., Rothbart, M. K., Posner, M. I., White, L. K., & Fraundorf S. H. (2008). Executive attention and self-regulation in infancy. *Infant Behavior & Development*, 31(3), 501–510.

- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY: Guilford Press.
- Shek, D. T., Lin, L., & Ma, C. M. (2021). Perceptions of adolescents, teachers and parents of life skills education and life skills in high school students in Hong Kong. *Applied Research in Quality of Life*, *16*, 1847–1860.
- Sibinga, E. M., Perry-Parrish, C., Chung, S. E., Johnson, S. B., Smith, M., & Ellen, J. M. (2013). School-based mindfulness instruction for urban male youth: A small randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, *57*, 799– 801.
- Siegel, D. (2010). *The mindful therapist: A clinician's guide to mindsight and neural integration*. New York: W. W. Norton & Company
- Silk, J.S., Shaw, D.S., Skuban, E.M., Oland, A.A., & Kovacs, M. (2006). Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(1), 69–78.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, *90*(9), 630-634.
- Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, *75*(2), 247-284.
- Slutzky, C., & DeBruin-Parecki, A. (2019). State-level perspectives on kindergarten readiness. *ETS Research Report Series*, *2019*(1), 1–40.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, *17*, 7-41.
- Sowe, M. (2012). School readiness and transition in the gambia. *Triennale on Education and Training in Africa*, 1-34.
- Sperry-Smith, S. (2016). *Başarı için planlama: iyi bir başlangıç*. (M. Orçan Kaçan, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1994). *Right from the start: Teaching children ages three to eight*. Allyn & Bacon.
- Suntheimer, N. M., & Wolf, S. (2020). Cumulative risk, teacher-child closeness, executive function and early academic skills in kindergarten children. *Journal of School Psychology*, *78*, 23-37.
- Tandon, T. (2017). A Study on Relationship Between Self Efficacy and Flow at Work Among Young Adults. *International Journal of Indian Psychology*, *4*(4), 88-100.
- Tandon, P. S., Tovar, A., Jayasuriya, A. T., Welker, E., Schober, D. J., Copeland, K., et al. (2016). The relationship between physical activity and diet and young children's cognitive development: a systematic review. *Preventive Medicine Reports*, *3*, 379–390.

- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2019). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127–133.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805-821.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. *Handbook of Emotion Regulation*, 249, 249-268.
- Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124–131.
- Tomer, R., Fisher, T., Giladi, N., & Aharon-Perez, J. (2002). Dissociation between spontaneous and reactive flexibility in early Parkinson's disease. *Neuropsychiatry, and Behavioral Neurology*, 15(2), 106–112.
- Tonga, F. E. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, E. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babaların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turnbull, K. L., Mateus, D. M. C., LoCasale-Crouch, J., Coolman, F. L., Hirt, S. E., & Okezie, E. (2022). Family routines and practices that support the school readiness of young children living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 1-13.
- Tutkun, C., Tezel Şahin, F. ve Işıktekiner, S. (2017). Dört Beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin İncelenmesi. Özcan Demirel ve Serkan Dinçer (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (s. 459-473). Ankara: Pegem Yayınevi
- Ulubeli, S. (2019). *Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ulutaş, İ. (2013). Okul öncesi çocuklarında duygusal zekânın desteklenmesi. *Eğitimci Öğretmen*, 21, 44-49.
- Umec, L. M., Kranjc, S., Fekonja, U., & Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178(6), 569-588.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.

- U.S. Department of Health and Human Services (2015). *Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project: Reflections on a Culturally Responsive Strength-Based Approach*.
<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/young-african-american-boys-project-guide.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Early academic skills in preschool period. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 118-134.
- Van de Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J., & Bögels, S. M. (2014). The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfulness*, 5, 238-248.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, X. C., & Hoot, J. L. (2006). Information and communication technology in early childhood education. *Early Education and Development*, 17(3), 317-322.
- Wati, A. P., & Sahid, S. (2022). Factors influencing parents' awareness of children's education investment: A systematic review. *Sustainability*, 14(14), 8326.
- Weisz, E., Chen, P., Ong, D. C., Carlson, R. W., Clark, M. D., & Zaki, J. (2022). A brief intervention to motivate empathy among middle school students. *Journal of Experimental Psychology General*, 151(12), 3144–3153. [h](#)
- West, A. (2020). Legislation, ideas and pre-school education policy in the twentieth century: From targeted nursery education to universal early childhood education and care. *British Journal of Educational Studies*, 68(5), 567-587.
- Whitehead, A. (2011). Mindfulness in early childhood education. *Early Education*, 49, 21-24.
- Williams, J. M. G., & Penman, D. (2011). *Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world*. Piatkus
- Williams, P. G., & Lerner, M. A. (2019). AAP Council on Early Childhood, AAP council on school health. *School Readiness. Pediatrics*, 144 (2).
- Winter, S. M., and Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research: What have we learned? *Childhood Education*. 84(5), 260–266.
- Wynn, K. (1990). Children's understanding of counting. *Cognition*, 36(2), 155-193.
- Víðisdóttir, S. Í., & Sveinbjörnsdóttir, B. (2021). B. The effects of individualized teaching of school readiness skills to children in preschool with attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms. *Behavioral Interventions*, 36(1), 315-326.

- Yeager, D. S., Dahl, R. E., & Dweck, C. S. (2018). Why interventions to influence adolescent behaviour often fail but could succeed. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 101–122.
- Yurdugöl, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 89024.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 306-320.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K...& Whitebread, D. (2017). Learning through play: A review of the evidence (white paper). The LEGO Foundation. Retrieved from https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play_web.pdf.

EKLER



EK1: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı” Valilik Oluru



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-76205220
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Mihriban ÖZCAN)

15/05/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 17.04.2023 tarihli ve 637618 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bili Dalı Doktora öğrencisi Mihriban ÖZCAN'ın, Prof. Dr. Adalet KANDIR danışmanlığında yürüttüğü "Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının 48-72 Aylık Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı bulunan Anaokullarında görev yapan öğretmenler, öğrenim gören öğrenciler ve öğrenci velilerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, Müdürlüğümüze bağlı bulunan Anaokullarında görev yapan öğretmenler, öğrenim gören öğrenciler ve öğrenci velilerine yönelik Anket Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Anıl ALKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

www.meb.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> 03ae-f195-3d90-a179-e1fb kodu ile teyit edilebilir.



EK2: “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu” Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam:

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için okul olgunluğunu değerlendirme amacıyla hazırlanan “48-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Olgunluğu Ölçeği” ektedir.

Sizden bu ölçeği inceleyerek, maddelerinin yanında bulunan uygundur/kısmen uygundur/uygun değildir seçeneklerinden birini uzman görüş formunda işaretlemeniz beklenmektedir.

- Uygundur: İlgili madde okul öncesi çocuklar için okul olgunluğunu değerlendirmeye uygunsa,
- Kısmen uygundur: İlgili madde okul öncesi çocuklar için okul olgunluğunu değerlendirmeye uygunsa, ancak geliştirilmesi gerekiyorsa
- Uygun değildir: İlgili madde okul öncesi çocuklar için okul olgunluğunu değerlendirmeye uygun değilse işaretlenmelidir.

Uzman görüş formunda belirtilen açıklama bölümüne, ilgili madde hakkında görüşlerinizi ifade etmeniz, değerlendirme aracının geliştirilmesi için çok önemli olacaktır.

Değerli katkılarınız için çok teğekkür ederim.

Mihriban Özcan
Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Doktora Öğrencisi

Ek3: Uzman Görüş Formu

Akademik Beceriler				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
Matematik Becerileri				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				

14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
Duyuşsal Olgunluk				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
Günlük Yaşam Becerileri				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
Teknolojiye Uyum Sağlama				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				

5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				



EK4. “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu” Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam:

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için okul olgunluğunu değerlendirme amacıyla hazırlanan “48-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Olgunluğu Ölçeği” ektedir.

Sizden bu ölçeği inceleyerek, maddelerinin yanında bulunan uygundur/kısmen uygundur/uygun değildir seçeneklerinden birini uzman görüş formunda işaretlemeniz beklenmektedir.

- Uygundur: İlgili madde okul öncesi çocuklar için okul olgunluğunu değerlendirmeye uygunsa,
- Kısmen uygundur: İlgili madde okul öncesi çocuklar için okul olgunluğunu değerlendirmeye uygunsa, ancak geliştirilmesi gerekiyorsa
- Uygun değildir: İlgili madde okul öncesi çocuklar için okul olgunluğunu değerlendirmeye uygun değilse işaretlenmelidir.

Uzman görüş formunda belirtilen açıklama bölümüne, ilgili madde hakkında görüşlerinizi ifade etmeniz, değerlendirme aracının geliştirilmesi için çok önemli olacaktır.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Mihriban Özcan
Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Doktora Öğrencisi

Ek 5: Uzman Görüş Formu

Fiziksel İyilik				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
Psikomotor Yetkinlik				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
Duyuşsal Olgunluk				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				

10.				
11.				
12.				
Sosyal Yeterlik				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
Bilişsel Yetkinlik-Akademik Yetkinlik				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				

24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
Günlük Yaşam Becerileri				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
Teknolojiye Uyum Sağlama				
No	Uygundur	Kısmen Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				

EK6. Kişisel Bilgi Formu

(Kişisel Bilgi Formu, araştırma kapsamına alınan çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, cinsiyet, yaş, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süreci, anne ve babayla ilgili bilgiler gibi demografik bilgilerin ortaya konulmasına yönelik soruları içermektedir.)

Sayın ebeveyn,

Araştırma sürecinde çocuğunuzla ve sizinle ilgili demografik bilgiler süreçte destek sağlayıcı olacaktır. Bu kapsamda aşağıdaki kısa formu doldurmanızı rica etmekteyiz.

Arş. Gör. Mihriban ÖZCAN

Prof. Dr. Adalet KANDIR

Gazi Üniversitesi OkulÖncesi Eğitimi

1. Çocuk İle İlgili Bilgiler

Cinsiyeti	☐ Erkek	☐ Kız
Yaşı (Gün/Ay/Yıl)	.../.../.....	
Formu doldurduğunuz çocuğunuzun kaç kardeş sayısı	☐ Tek çocuk ☐ 2-3 çocuk ☐ 3'ten fazla	
Doğum Sırası	☐ İlk Çocuk ☐ Ortanca veya Ortancalardan Biri ☐ Son Çocuk	
Tek çocuk değilse 1. Sınıfa giden başka kardeşi var mı?	☐ Evet ☐ Hayır	
Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi	☐ Yeni başladı ☐ 1 yıl ☐ 2 yıl ☐ 3 yıl	
Okuma yazma bilme durumu	☐ Biliyor	☐ Bilmiyor

2. Anne Baba İle İlgili Bilgiler

	ANNE	BABA
Yaşı	☐ 20-24 ☐ 25-29 ☐ 30-34 ☐ 35-39 ☐ 40 ve üstü	☐ 20-24 ☐ 25-29 ☐ 30-34 ☐ 35-39 ☐ 40 ve üstü
Öğrenim Düzeyi	☐ Okur Yazar Değil ☐ Okur Yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Lisansüstü	☐ Okur Yazar Değil ☐ Okur Yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Lisansüstü
Mesleği	☐ İşçi ☐ Serbest Meslek ☐ Memur ☐ Emekli ☐ Ev Hanımı ☐ Diğer.....	☐ İşçi ☐ Serbest Meslek ☐ Memur ☐ Emekli ☐ Diğer.....

EK7. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Uygulamasına İlişkin Valilik Oluru



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-76205220
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Mihriban ÖZCAN)

15/05/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 17.04.2023 tarihli ve 637618 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bili Dalı Doktora öğrencisi Mihriban ÖZCAN'ın, Prof. Dr. Adalet KANDIR danışmanlığında yürüttüğü "Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının 48-72 Aylık Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı bulunan Anaokullarında görev yapan öğretmenler, öğrenim gören öğrenciler ve öğrenci velilerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, Müdürlüğümüze bağlı bulunan Anaokullarında görev yapan öğretmenler, öğrenim gören öğrenciler ve öğrenci velilerine yönelik Anket Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Anıl ALKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> 03ae-f195-3d90-a179-e1fb kodu ile teyit edilebilir.



EK8. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam;

Prof. Dr. Adalet Kandır hocamın danışmanlığında yürüttüğüm “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık 48-72 Aylık Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisi” başlıklı doktora tezimin gereği olarak hazırladığım “Erken çocukluk dönemindeki çocukların dikkat, odaklanma, duygu kontrolü, öz farkındalık ve öz şefkat becerilerinin yer aldığı “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı” ekte sunulmuştur.

Sizden; programda yer alan ve tesadüfi olarak seçtiğim etkinlikleri inceleyerek, “uygundur/kısmen uygundur/uygun değildir” seçeneklerinden belirtilen ölçütlere göre görüşünüzü en iyi yansıtan kutucuğu uzman görüş formunda işaretlemeniz beklenmektedir.

Uzman görüş formunda belirtilen açıklama bölümüne, ilgili madde hakkında görüşlerinizi ifade etmeniz, değerlendirme aracının geliştirilmesi için çok önemli olacaktır.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Mihriban Özcan

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Doktora Öğrencisi

ETKİNLİK NUMARASI

Maddeler	Uygun	Düzeltilme	Uygun değil	Açıklama
Programın amacı, Kazanım ve Göstergelerle ilişkili midir?				
Kazanım ve Göstergeler araç olarak seçilen konuyla ilişkili midir?				
Seçilen kavramlar, programın amacı ile uyumlu mudur?				
Öğrenme süreci, Kazanım ve Göstergeleri temsil etmekte midir?				
Öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler uygun mudur?				
Etkinliklerin duyuşsal gelişime yönelik gelişimsel ihtiyaçları karşılama durumu uygun mudur?				
Öğrenme sürecinde kullanılan materyaller, yöntem ve teknikle uyumlu mudur?				
Seçilen kavramlar, programın amacı ile uyumlu mudur?				
Değerlendirme soruları öğrenme sürecini temsil etmekte midir?				

EK9. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Etkinlik Plan Şablonu

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı Etkinlik Plan Şablonu	
Etkinlik adı:	Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Alanı
	*
Kazanım ve göstergeler	
Temel Kavramlar	Materyaller
Kullanılan yöntem ve teknikler	
Hazırlık	
Öğrenme Süreci	
Değerlendirme	
Ekler	

EK10. Ebeveyn Onay Formu

Sayın Veli;

Okul Olgunluğu.....

Bu kapsamda, eğitimci ve araştırmacı Mihriban Özcan tarafından “Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı” okulumuzda uygulanacaktır.

..... Okulu sınıfında eğitim gören çocuğum bu teste katılmasını;

Uygun buluyorum

Uygun bulmuyorum

Veli Adı Soyadı/İmza

Not: Araştırma izni Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Gaziantep İl Valiliğinden alınmıştır.

EK11. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı İhtiyaç Belirleme Formu

OKUL TEMELLİ BİLİNÇLİ FARKINDALIK EĞİTİMİ PROGRAMI İHTİYAÇ BELİRLEME FORMU

Okulun Kodu	Tarih: .../.../.....
Öğretmenin Kodu	
SAYIN Danışman hocam Prof. Dr. Adalet KANDIR'ın rehberliğinde “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı’nın 48-72 Aylık Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisi” konulu doktora tez çalışmamın gereği olarak okul öncesi çocuklar için, okul temelli bilinçli farkındalık eğitimi programı hazırlamak istiyorum. Hazırlayacağım eğitim programı için siz okul öncesi öğretmenlerinin eğitimsel ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla hazırladığım “İhtiyaç Belirleme Formu”nu kullanmak istiyorum. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize yönelik sekiz soru, ikinci bölümde ise hazırlanacak programa yönelik eğitimsel ihtiyaçlarınızın belirlenmesi amacıyla altı soru yer almaktadır. Sizden, formda yer alan soruları eksiksiz ve içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Yanıtlama süresi yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. Görüşleriniz (Ad ve Soyadı belirtilmeksizin) onayınızla, yalnızca bilimsel veri olarak kullanılacak, bilim etiği kurallarına özenle dikkat edilecektir. Görüşleriniz üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Objektif görüşleriniz çok kıymetli olup katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim. <i>Arş. Gör. Mihriban ÖZCAN</i>	

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz	☐ Erkek ☐ Kadın
Yaşınız	
Öğrenim Düzeyiniz	☐ Ön lisans mezunu ☐ Lisans mezunu ☐ Yüksek Lisans mezunu ☐ Doktora mezunu
Mesleki Kıdem Yılı	 yıl
Mezuniyet Alanınız	☐ Okul Öncesi Öğretmenliği ☐ Çocuk Gelişimi ☐ Diğer
Kadro durumunuz	☐ Ücretli ☐ Sözleşmeli ☐ Kadrolu
Görev Yaptığınız Okul Türünüz	☐ Anaokulu/Resmi ☐ Anasınıfı/Resmi ☐ Anaokulu/Özel ☐ Anasınıfı/Özel
Mesleğe başladıktan sonra bir bilinçli farkındalık eğitimi programına katıldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır
Yanıtınız “Evet” ise konusunu belirtiniz.	

BÖLÜM II: İHTİYAÇ BELİRLEME

Okul temelli bilinçli farkındalık, okul ortamlarında çocukların odaklanmalarının sağlanarak, dikkatlerini düzenlemelerine, öğrenme deneyimlerine katkı sağlamakla beraber, içinde bulundukları anda yargısız olmalarını destekleme sürecidir. Bilinçli farkındalık eğitimleri ile bireylerin dikkatlerini düzenlemeleri, sürdürmeleri, dengelemeleri, kendilerine ve başkalarına karşı duygularını tanımları, ifade etmeleri, düzenlemeleri desteklenebilir

Bu araştırmada okul temelli bilinçli farkındalık eğitimi, dikkat ve odaklanma becerilerinin geliştirilerek duyguları fark etme, kontrol etmeyi amaçlayan okul temelli farkındalık olarak tanımlanır.

- 1) Lisans öğreniminizde dikkat ve odaklanmayı sağlamaya ilişkin aldığınız derslerin duyguları fark etmeyi ve kontrol etmeyle ilgili etkinlikleri planlamada yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 2) Günlük eğitim akışınızda (günlük rutinlerde, güne başlama zamanında, etkinliklerinizde, günü değerlendirmede) duyguların tanınması ve farkında olunması için **“hangi tür etkinliklere ne sıklıkla”** yer veriyorsunuz? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 3) Günlük eğitim akışınızda (günlük rutinlerde, güne başlama zamanında, etkinliklerinizde, günü değerlendirmede) dikkat ve odaklanma becerilerinin desteklenmesi için **“hangi tür etkinliklere ne sıklıkla”** yer veriyorsunuz? Açıklayınız.

- 4) Duyguları tanıma, düzenleme ve fark etmeyi içeren etkinlikleri planlarken hangi etkinliklere nasıl yer veriyorsunuz?

.....

.....

.....

- 5) Sizce duyguları tanıma, ifade etme, düzenleme etkinlikleri çocukların hangi gelişimsel becerilerini desteklemek için kullanılabilir? Açıklayınız.

.....

.....

.....

-
-
-
-
- 6) Okul temelli bilinçli farkındalık programıyla ilgili olarak hangi konuda/konularda desteklenmeye ihtiyaç duyuyorsunuz? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. Size en uygun yanıtı/yanıtları önem sırasına göre 1'den 3'e kadar numaralandırarak belirtiniz.

PLANLAMADA (Planlama aşamasında hangi konularda desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz?)

- Yöntem-teknik
- Uygun materyali seçebilme ya da geliştirme
- Yaratıcılık
- Özgünlük
- Dikkat ve odaklanma becerileri ile duyguları bütünleştirme
- Duyguları farklı becerileri geliştirmede bir araç, yöntem olarak kullanabilme
- Diğer etkinliklerle bütünleştirme
- Diğer:

UYGULAMADA (Uygulama aşamasında hangi konularda desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz?)

- Çocukların ilgisini çekme
- Çocukların aktif katılımını sağlama
- Çocukların duyguları fark etme, ifade etmeleri konusunda onları destekleme
- Yönergeleri uygun bir biçimde verebilme
- Eğitim ortamını hazırlayabilme
- Diğer:

DEĞERLENDİRMEDE (Değerlendirme aşamasında hangi konularda desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz?)

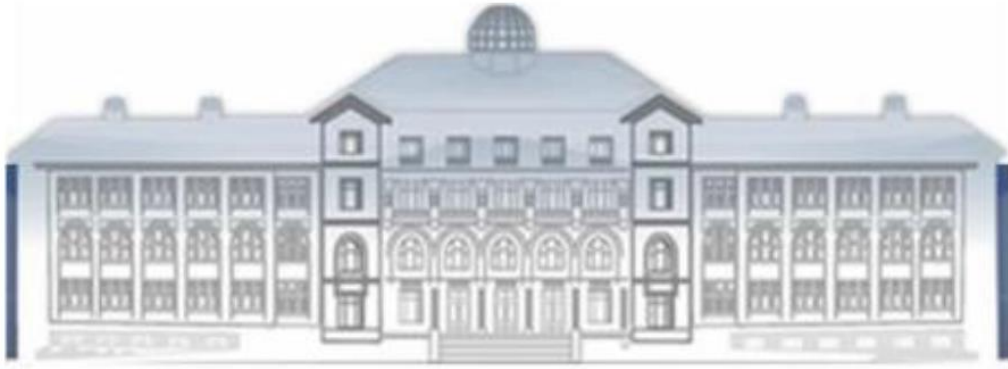
- Yöntem-teknik
- Dokümantasyon süreci
- Yeniden planlamalar için elde edilen verileri tasnifleme
- Diğer:

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Eğitimi Programı'ndan beklentilerinize yönelik önerileriniz varsa lütfen belirtiniz:

-
-
-

EK12. Öğretmen Gözlem Formu

Madde No	Maddeler	Uygundur	Uygun değildir	Gözlem Notları
1	Etkinlik öncesi çocuklarla ısınma çalışmaları yapıldı.			
2	Etkinlik sırasında anlaşılmayan ya da yapamadıkları durumları kendisine bildirilmesi gerektiğini vurguladı.			
3	Etkinliklerde geçen uyarıcılar dışında eğitim ortamına verilecek işitsel ve görsel uyarıcı kaynaklarının çalışıp çalışmadığını kontrol etti.			
4	Etkinlik materyallerinde eksiklik olup olmadığını kontrol etti.			
5	Hazırlık aşamasında yer alan yöntem teknikleri amacına uygun olarak uyguladı.			
6	Etkinlikte geçen kazanım ve göstergelere uygun olarak eğitim ortamını düzenledi.			
7	Çocukların etkinliğe dikkatini çekebilecek sorular sordu.			
8	Çocukların gelişim seviyelerine uygun geri bildirimler vererek etkinliği çocukların anlayabileceği şekilde açıkladı.			
9	Etkinliğin yöntemine uygun olarak materyalleri etkili bir şekilde kullandı.			
10	Etkinliklerde yer alan kazanım ve göstergelere uygun uyguladı.			
11	Etkinliğe yönelik uygun yönergeler verdi.			
12	Etkinliğe her çocuğun eşit ve etkin bir şekilde katılımını sağladı.			
13	Etkinlik için belirlenen zamanı verimli bir şekilde kullandı.			
14	Beden dilini, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullandı.			
15	Ses tonunu etkili bir şekilde kullandı.			
16	Çocukları etkin bir şekilde dinledi.			
17	Çocukların sorularına gelişim düzeylerine uygun ve tatmin edici cevaplar verdi.			
18	Çocukların ilgisi dağıldığında ilgilerini tekrar toplayabildi.			
19	Etkinlik sonrası çocukların görüşlerini alarak sonuçları çocuklarla değerlendirdi.			
20	Etkinlik sonrası etkinliğe ilişkin değerlendirme sorularını çocuklara sordu.			
21	Değerlendirme sürecinde yer alan yöntem/teknikleri amacına uygun olarak uyguladı.			
22	Etkinlik hakkında çocukların eşit bir şekilde düşüncelerini ifade etmesine fırsat verdi.			
23	Çocukların cevaplarına yönelik uygun geri bildirimler verdi.			
24	Etkinlikleri eğitim programında yer alan ilkelere göre uyguladı.			



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..