

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL DAVRANIŞ
GELİŞİMLERİNDE FARKINDALIK UYGULAMALARININ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEREN ERTEN

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

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

**MERSİN
EKİM - 2022**

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL DAVRANIŞ GELİŞİMLERİNDE FARKINDALIK UYGULAMALARININ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEREN ERTEN

MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM
ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

DANIŞMAN
Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ

MERSİN
EKİM - 2022

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL DAVRANIŞ GELİŞİMLERİNDE FARKINDALIK UYGULAMALARININ ETKİSİ

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyalleşmelerinin yoğun olduğu ve kişilik gelişiminin büyük oranda olduğu dönemdir. Çocukların bu sosyalleşme sürecinde sergiledikleri davranışlar kişilerarası ilişkilerini olumlu ve olumsuz etkilemektedir. Okul öncesi dönemde anti sosyal davranışların azaltılması prososyal davranışların artırılması ve kalıcı hale getirilmesi önemli görülmektedir. Bu önem doğrultusunda öz düzenleme, duygu düzenleme, davranış kontrol becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar gerekli görülmektedir. Dikkat geliştirme, duygu farkındalığı, alışkanlık kazanma, tepsikel davranışı azaltmaya yönelik uygulamaları içeren Farkındalık uygulamaları günümüzde psikoloji, tıp, eğitim gibi alanlarda kullanılmaktadır. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış gelişimlerinde farkındalık uygulamalarının etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Farkındalık Uygulama Seti (FUS) oluşturulmuştur. Araştırma 2021-2022 akademik yıllarında Şanlıurfa ili Birecik ilçesinde bulunan iki farklı devlet okulundaki anasınıfına devam eden beş altı yaş grubundan 13'ü deney grubunda 17'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 çocukla yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, kolay ulaşılabilirlik ve araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olarak uygulayıcı rolünde olması ilkeleri gözetilmiştir. Çalışmada nitel ve nicel verilerin yer aldığı karma yöntem yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Crick, Casas ve Mosher (1997) tarafından geliştirilen Şen (2009) tarafında Türkçe uyarlaması yapılan Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF) ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada yer alan okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlıkları, fiziksel saldırganlıkları, duygu durumları ve olumlu sosyal davranışlarının belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki her bir çocuk için OÖSDÖ-ÖF uygulama öncesinde ve sonrasında doldurulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda gözlem formu, görüşme soruları, video ve ses kayıtları ve bunların yanı sıra anekdotlar kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda farkındalık uygulamalarının erken çocukluk döneminde ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları önleme ve olumlu davranış gelişimine olumlu şekilde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Deney grubunda başlangıçta kontrol grubuna oranla daha fazla gözlenen ilişkisel saldırganlığın uygulama sonunda kontrol grubu ile aynı düzeye gerilediği, olumlu sosyal davranış, depresif duygulanım ve OÖSDÖ-ÖF tümünde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Farkındalık uygulamaları, okul öncesi, sosyal davranış

Danışman: Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitimi Bölümü Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

THE EFFECT OF AWARENESS (MINDFULNESS) PRACTICES ON THE SOCIAL BEHAVIOR DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Preschool period is the era when children's socialization is intense and personality development occurs to a large extent. The behaviors exhibited by children in this socialization process affect their interpersonal relationships positively and negatively. It is considered important to reduce anti-social behaviors in the preschool period, increase prosocial behaviors and make them permanent. In line with this importance, practices aimed at improving self-regulation, emotion regulation, and behavior control skills are considered necessary. Awareness practices, which include practices aimed at developing attention, awareness of emotion, gaining habit, and reducing tracheal behavior, are used in fields such as psychology, medicine, and education. The aim of the study is to examine the effect of mindfulness practices on the social behavior development of preschool children. For this purpose, Mindfulness Practice Set (MPS) was created. The research was conducted with a total of 30 children, 13 in the experimental group and 17 in the control group, from the five-six age group attending two different public schools in the Birecik district of Şanlıurfa in the academic years of 2021-2022. In the determination of the experimental and control groups, the principles of easy accessibility and the role of the researcher as a classroom teacher were taken into consideration. In the study, a mixed method quasi-experimental design with qualitative and quantitative data was used. In the quantitative aspect of the study, the preschool children's relational, physical aggression, emotional states and positive attitudes were evaluated by using the Preschool Social Behavior Scale Teacher Form (PSBS-TF) scale, which was developed by Crick, Casas and Mosher (1997) and adapted into Turkish by Şen (2009). In order to determine their social behaviors, each child in the experimental and control groups was asked to fill in before and after the application. In the qualitative dimension, the data obtained by using the observation form, interview questions, video and audio recordings and anecdotes were analyzed.

As a result of the research, it has been determined that mindfulness practices contribute positively to the prevention of negative behaviors that may occur in early childhood and to the development of positive behavior. It was determined that the relational aggression, which was observed more in the experimental group compared to the control group at the beginning, decreased to the same level as the control group at the end of the application, and there were statistically significant differences in favor of the experimental group in all of the positive social behavior, depressive affect and PSBS-TF.

Keywords: Mindfulness practices, preschool, social behavior

Advisor: Assoc. Dr. Gökhan GÜNEŞ, Mersin University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Mersin.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü öğrenimim boyunca çok değerli bilgilerini, deneyimlerini paylaşan bu yolda bana ışık tutan, sabırla tezimin her aşamasına katkıda bulunan çok kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ 'e teşekkür ederim. Tez savunma jürimde bulunan tezimin son halini almasında katkıda bulunan Sayın Doç. Dr. Mustafa YAŞAR ve Dr. Öğrt. Üyesi Zühal GİZİR hocalarıma teşekkür ederim. Mindfulness ile yollarımız kesişen uygulama setimin oluşumunda destek olan Sayın Prof. Dr. Bilge UZUN hocama teşekkür ederim.

Hayatımın her anında beni destekleyen varlığıyla güç veren aileme, bu süreçte her ihtiyaç duyduğumda yardımına koşan beni motive eden kardeşlerim Gizem KUCUR, Cansu ÇOLAK ve eşim İhsan ERTEN' e teşekkür ederim. Bilgi ve deneyimlerini paylaşan, sabırla beni dinleyen ve destekleyen ablam, hocam Dr. Öğrt. Üyesi Şerife Hülya KURT'a teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
KISALTMALAR ve SİMGELER	viii
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sayıtlar	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar	4
2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI	5
2.1. Farkındalık	5
2.1.1. Farkındalığın Kuramsal Temelleri	8
2.1.2. Eğitimde Farkındalık	9
2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Farkındalık Uygulamaları	10
2.1.4. Farkındalık ve Davranış İlişkisi	14
2.2. İlgili Araştırmalar	15
2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	15
3. YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi/Çalışma Gurubu	24
3.3.Veri Toplama Teknikleri	25
3.4. Veri Toplama Araçları	25
3.4.1. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (OÖSDÖÖF)	26
3.4.2. Farkındalık Uygulama Setine İlişkin Çocukların Deneyimlerini Yansıtan Gözlem Formu	26
3.4.3. Farkındalık Uygulama Setine İlişkin Çocukların Deneyimlerini Yansıtan Görüşme Formu	26
3.4.4. Farkındalık Uygulama Setine İlişkin Çocukların Deneyimlerini Yansıtan Anekdot Kayıtları	27
3.5.Farkındalık Uygulama Setine İlişkin Bilgiler	27
3.6. Araştırmacının Rolü	28
3.7. Veri Toplama Süreci	28
3.8.Veri Analizi	29
3.9. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği	30
4.BULGULAR	31
4.1. Çocukların Sosyal Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bulgular	31
4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışlarının Farkındalık Uygulamaları Sürecindeki Değişimine İlişkin Bulgular	36
4.2.1. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 1.Hafta Bulguları	36
4.2.2. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 2.Hafta Bulguları	38
4.2.3. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 3.Hafta Bulguları	39
4.2.4. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 4.Hafta Bulguları	39
4.2.5. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 5.Hafta Bulguları	40
4.2.6. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 6.Hafta Bulguları	42

4.2.7. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 7.Hafta Bulguları	43
4.2.8. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 8.Hafta Bulguları	45
4.2.9. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 9.Hafta Bulguları	46
4.2.10. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 10.Hafta Bulguları	48
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	55
5.1.Tartışma	55
5.1.1. Farkındalık Uygulamalarının Çocukların Sosyal Davranış Gelişimlerine Etkisi	55
5.1.2 Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışlarının Farkındalık Uygulamaları Sürecindeki Değişimi	58
5.2. Sonuçlar	59
5.3. Öneriler	60
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	60
5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	60
KAYNAKLAR	61
EKLER	72
ÖZGEÇMİŞ	80



TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1.Çalışmanın örneklemine ilişkin demografik bilgiler	25
Tablo 3.2.FUS haftalık etkinlikler	27
Tablo 4.1.Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF) iç tutarlılık katsayı (Cronbach alpha değeri)	31
Tablo 4.2.OÖSDÖ-ÖF puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları	31
Tablo 4.3.OÖSDÖ-ÖF ön test betimsel istatistik sonuçları	32
Tablo 4.4.Deney ve kontrol gruplarının OÖSDÖÖF ön test sonuçlarına ilişkin Mann-Whitney U testi istatistikleri	33
Tablo 4.5.OÖSDÖ-ÖF ön test betimsel istatistik sonuçları	33
Tablo 4.6.Deney ve kontrol gruplarının OÖSDÖÖF son test sonuçlarına ilişkin Mann-Whitney U testi istatistikler sonuçları	34
Tablo 4.7.OÖSDÖ-ÖF son test betimsel istatistik sonuçları	35
Tablo 4.8.Deney grubu OÖSDÖ-ÖF ön test ve son test sonuçlarına ilişkin Mann-Whitney U testi istatistikleri	36
Tablo 4.9.Çalışmaya katılan çocukların duygu ifadeleri	41
Tablo 4.10.Farkında yürüyüş dört duyu çizim tablosu	47
Tablo 4.11.Duyu beden farkındalığı alt temalar ve kodlarına yönelik tablo değeri	52
Tablo 4.12.Dikkat alt temaları ve kodlarına ilişkin tablo değerleri	53
Tablo 4.13.Tanıma kabul etme kontrol sağlama alt temaları ve kodlarına ilişkin tablo değeri	53
Tablo 4.14.Olumlu davranış geliştirme alt temaları ve kodlarına ilişkin tablo değeri	54

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Tutumları	7
Şekil 3.1. İçerik Analizi Adımları	30
Şekil 4.1. FUS İçerik Analizi Temalar ve Kodları	52

KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simgesi	Tanım
FUS	Farkındalık Uygulama Seti
OÖSDÖÖF	Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi dönem çocukların bedenine, duygularına ve çevresine yönelik farkındalık kazanmasında etkilidir. Duyuları ve vücudunu tanıyan kullanabilen, duygularının farkında olan çocuklar olumlu benlik algısı geliştirirler. Dolayısıyla kendini bütünüyle kabul eden saygı duyan çocuk çevresine de aynı dikkat, saygı ve farkındalıkla yaklaşır (Senemoğlu, 1994). Doğum ile başlayan süreçte refleksler dışında gerçekleşen gülümseme bireyin ilk sosyal davranışı olarak kabul edilmektedir (Bracha, vd., 2004). Algısal girdiler davranışsal çıktıları meydana getirir. Davranışsal tepkilerin bir kısmı çevreden öğrenilen ve taklit edilen davranışlardan oluşur. Birçok davranışın temelini çevresel davranışın taklit edilmesiyle oluştuğu ifade edilmektedir (Dijksterhuis ve Bargh, 2001). Sosyal varlık olan insan içinde yaşadığı toplumdan etkilenir. Her toplumda kültüre bağlı yazılı olmayan kuralları vardır. Kişiler içinde bulundukları kültürün beklentilerine yönelik sergilediği davranışlar sosyal davranışları oluşturmaktadır (Demirkaya, 2012). İlk sosyalleşmelerin yaşandığı bu dönemde bilişsel, fiziksel ve çevresel etkenlerle öğrenilmiş tepkiler olarak ifade edilen davranışların olumlu ve olumsuz davranışlar olarak ortaya çıktığı gözlemlenmiştir (Bayındır ve Balat, 2018).

Okul öncesi eğitimde olumlu sosyal davranışların gelişimi, anti sosyal davranışın azaltılması ve büyük oranda olumsuz davranışın ortadan kalkmasına yönelik yapılan uygulamalar önemli görülmektedir. Erken çocukluk dönemi çocukların problem davranışların fark edilip bu davranışlara yönelik çalışmaların yapılması için kritik dönem olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde ki problem davranışların çözülmemesi durumu ileriki yaşantıda daha yıkıcı ve aşılması güç davranışlara dönüşebilmektedir (McCabe ve Frede, 2007). Ayrıca bu davranışların sınıf iklimini etkilediği, anti sosyal davranışların azaltılması ve prososyal davranış becerilerinin geliştirilmesiyle olumlu bir sınıf iklimi oluşmasına ve öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecine katkı sağladığı belirtilmiştir (Black ve Fernando, 2014).

Günümüzde birçok alanda uygulama örneklerine rastladığımız farkındalık uygulamalarının eğitim alanında da çalışmaların arttığı görülmektedir. Farkındalık, kişinin bütün duygu ve düşüncelerini yargılamadan kabul ettiği, aktif bilinç haliyle ana odaklandığı durumdur (Hooker ve Fodor, 2008). Kökeni budist felsefeye dayanan sadece anda olmakla sınırlı olmayan farkındalık duygu ve düşüncelerin algılanması, kabul edilmesi hali olarak ifade edilmektedir (Atalay, 2021).

Farkındalık eğitimleri çocukların yaşam içindeki anlık durumlara yönelik deneyimlerini düşünmelerini sağlayan uygulamalardır. Bu uygulamalarla erken çocukluk döneminde okula hazır olma, problem çözme, sosyal duygusal gelişim ve öz düzenleme becerileri için önemli olduğu görülmüştür (Zelazo ve Lyons, 2012). Çocukların yetişkinlere göre daha fazla şimdiye

odaklı oldukları fakat odakta kaldıkları durumda duygularını kontrol ve ifade etmede zorlandıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu durum çocukları olumsuz tepkiler vermesine neden olmaktadır. Araştırmalar bu olumsuz duygu ve tepkilerin çocuklarda hafıza, duygusal zeka, davranış, ahlak ve sosyal gelişimi olumsuz etkilediğini belirtilmiştir. Okul öncesi dönemde yapılan farkındalık uygulamalarıyla çocukların gelişimlerine destek olunabilir (Atalay, 2021). Farkındalık uygulamalarında değişimin sağlanabilmesi için değişmesi istenilen durum ya da davranışa dikkatle odaklanılması gerekmektedir. Farkındalıkla gelişen dikkat becerisi dürtüsel tepkilerin ortaya çıkmasını engeller ve tepkilerin düzenlenmesi, problemlerin çözülmesine yardımcı olur (Hooker ve Fodor, 2008).

Ülkemizde farkındalık ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; öz düzenleme ve duygu düzenleme becerisine etkisi (Aral vd., 2021), tükenmişlik ile bilinçli farkındalık ilişkisi (Tonga ve Tantekin Erden, 2021), bilinçli farkındalığın affetme, iyi oluşturma etkisi (Alpay, 2021; Zümbül, 2019), öz şefkat ve öz yeterlilik (Şahin, 2009), işleyen bellek ve duygulanım becerileri (Önoğlu-Yıldırım, 2019) ve stres düzeylerine etkisine (Demir ve Demir, 2018) yönelik sınırlı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan bilinçli farkındalığın sosyal davranışa etkisine yönelik çalışmalara rastlanmamıştır.

Yurt dışında yapılan farkındalık çalışmaları incelendiğinde; yürütücü işlev becerileri (Lux, Decker, ve Nease, 2020; Wood, Roach, Kearney ve Zabek, 2018; Zelazo ve Lyons, 2012), öz düzenleme ve perspektif alma (Berti ve Cigala, 2020; Lemberger-Truelove, Carbonneau, Atencio, Zieher ve Palacios, 2018), dikkat düzenleme (Lim ve Qu, 2016; Razza, Linsner, Bergen-Cico, Carlson, ve Reid, 2020), prososyal davranış ve duygu düzenleme (Flook ve diğerleri 2015; Kim vd., 2020; Reppa, 2017), sağlıklı beslenme (Dial, Emley, Koerten, Waite ve Musher-Eizenman, 2020; Hong, Hanson, Lishner, Kelso ve Steinert, 2018) ve akademik performansa etkisinin (Tren, Park, Bercovitz ve Chapman, 2016), araştırıldığı görülmektedir. Mevcut çalışmalardan hareketle farkındalık çalışmalarının yurt dışında daha fazla olduğu görülmekle beraber okul öncesi dönemdeki farkındalık uygulamalarının davranışa etkisine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir.

Farkındalık temelli uygulamaların davranış gelişimi, duygu düzenleme becerisi ve dikkat becerisine etkisi ulusal ve uluslararası çalışmalarla gösterilmiştir fakat sosyal davranışa olan etkilerine yönelik ampirik çalışmaların yeterli sayıda olmadığı gözlemlenmiştir (Donald vd., 2019). Mevcut çalışmalara bakıldığında sosyalleşmenin yoğun olduğu okul öncesi dönemde anti sosyal davranışların azaltılması ve prososyal davranışların arttırılmasına yönelik farkındalık temelli deneysel çalışmalarının yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış gelişimlerinde farkındalık uygulamalarının etkisinin incelenmesidir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırma doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Farkındalık uygulamaları çocukların sosyal davranış gelişimlerinde anlamlı farka neden olmakta mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışları farkındalık uygulamaları sürecinde nasıl değişim göstermektedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Farkındalık, hiçbir engelle takılmadan içinde bulunulan ana odaklanmayı ve anda olanları olduğu gibi kabul etmeyi gerektiren bilişsel bir süreç olarak ifade edilmektedir. Odaklanmayı hedefleyen, dikkat öğretimine yönelik sınıf içinde uygulanan farkındalık eğitimi çalışmaların çalışmaya katılan çocukların dikkat becerilerinde önemli ölçüde gelişim gözlemlendiği tespit edilmiştir (Napoli vd., 2005). Çocuklarla yapılan farkındalık uygulamaları dikkat odağını değiştirebilme, davranışlarının farkında olarak daha az dürtüsel tepkiler verme, kendisine ve başkalarına şefkat gösterme ve mutluluk duygusunu yaşamlarına kazandırmada önemli olduğu görülmektedir (Atalay, 2021).

Davranışın ortaya çıkmasında etkili bileşenlerden biri olan dikkat becerisinin gelişimi davranışın şeklini belirlemektedir. Farkındalık eğitimi, alıcı dikkati geliştirme, yönlendirme gibi dikkat becerisinin gelişimini destekleyerek dikkate bağlı gelişen olumlu davranışsal tepkilerin ortaya çıktığı belirtilmiştir (Jha, Krompinger ve Baime, 2007). Bu araştırmaya yönelik geliştirilen farkındalık etkinliklerinin çocukların dikkatle odaklanmasını sağlayarak davranış ve duygu kontrolü sağlamasına olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Ayrıca farkındalık temelli uygulamalarla çocukların dikkat, öz düzenleme, duygu düzenleme becerilerinin geliştiği ve davranış problemlerine olan etkisi araştırmalarda yer almıştır (Flook vd., 2010). Bu nedenle farkındalık uygulamalarının çocukların öz farkındalık, öz şefkat gelişimi ve duygu düzenleme becerilerinin gelişmesiyle olumsuz davranışsal tepkilerin azalmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda davranışların şekillenmesinde etkili olan farkındalık temelli uygulamaların okul programlarına dahil edilmesi sınıflardaki anti sosyal davranışların azaltılması hem öğrenci hem de öğretmen açısından olumlu sınıf ikliminin oluşmasını katkı sağladığı belirtilmektedir (Black ve Fernando, 2014; Işık, 2021; Reppa, 2017). Dolayısıyla çocukların gelişim özelliklerine uygun geliştirilen sınıf programıyla paralel yürütülen farkındalık

programlarının olumsuz davranış görülme sıklığını azaltarak sınıf iklimine katkı sağlaması yönüyle önemli görülmektedir (Black ve Fernando, 2014).

Özetle uygulanan farkındalık eğitimlerinin çocukların duygu ve dikkat gelişimiyle birlikte davranış geliştirme süreçlerine katkı sağlayacağı, sağlıklı bir gelişim için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında çocukların farkındalık düzeylerin arttıracak duygu, düşünce, dikkat ve davranış düzenleme becerilerini içeren aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecine katkı sağlayacağı düşünülen Farkındalık Uygulama Setinin hazırlanması araştırmanın diğer bir önemi olarak görülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından çocukların süreç içerisindeki deneyim ve dönütlerinin araştırmada kullanılan formlar ve veri toplama araçları ile doğru şekilde aktarıldığı kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Çalışma kapsamında incelenen çocukların sosyal davranışları, araştırmada kullanılan veri toplama aracında yer alan; fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım boyutlarıyla sınırlandırılmıştır.
2. Çalışma, araştırmacının görevli olduğu anasınıfı ve ilgili Milli Eğitim Müdürlüğünün uygun gördüğü anaokulu ile sınırlıdır.
3. Araştırmacının hem sınıf öğretmeni hem de veri toplayan araştırmacı rolünü üstlenmesi çalışmanın diğer bir sınırlılığı olarak görülmektedir.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: Okul öncesi dönem kişinin doğumundan itibaren fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişimin büyük oranda tamamlandığı 0-6 yaş arasındaki gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Aslanargun ve Tapan, 2011).

Okul öncesi dönem doğum ile başlayıp ilköğretim dönemi sürecine kadar bedensel, zihinsel ve sosyal bütün becerileri içeren kişilik gelişiminin büyük oranda oluştuğu kritik dönemdir.

Sosyal Davranış: Kişinin yaşadığı toplumun norm ve değerleri çerçevesinde toplum beklentilerine yönelik sergilediği davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Demirkaya, 2012).

Sosyal davranış kişinin yaşadığı çevre ile kurduğu ilişkilerin tümünü kapsamaktadır.

Farkındalık (Mindfulness): "Farkındalık sürekli, kasıtlı olarak, spesifik ve ön yargısız bir şekilde şu anda dikkatimizi vererek edindiğimiz bir bilinçlenme halidir" (Kabat-Zin, 2019, s.1).

Farkındalık beden ve zihnen ana odaklanmak, anda olmaktır.

2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI

Bu bölümde farkındalık kavramı, kuramsal temelleri, felsefesi, eğitimde farkındalık ve okul öncesi dönemde farkındalık konuları alan yazın çerçevesinde açıklanmıştır. Daha sonra farkındalık ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Farkındalık

Farkındalık kavramı ilk olarak Amerikalı tıp doktoru John-Kabat Zinn tarafından ‘mind’ zihin ve ‘full’ dolu kelimelerinin birleşmesiyle dolu zihin anlamına gelen ‘mindfull’ kelimesindeki ‘l’ nin atılmasıyla türetilmiş ve zihnin, bilincin anda olduğu durum olarak açıklanmıştır (Kabat-Zinn, 2003). Pali dilindeki sati kelimesinden türeyen farkındalık; farkında olma, dikkat ve hatırlama anlamlarını taşımaktadır (Pollak vd., 2019). Budist felsefeye dayanan farkındalık, temelleri M.Ö. 400-500 yıllarda Siddhartha Gautama (Buddha) tarafından geliştirilen düşünce sistemiyle başlayıp günümüze kadar gelmiştir. Bu düşünce felsefesinin temeli yaşamla uyumlu olma becerisini temel alır. Kabat-Zinn Tıp fakültesinde farkındalığa dayalı stres azaltma merkezi kurmuş ve Budist öğrencilerden aldığı eğitimlerle farkındalığı bilimsel temellere dayandırmıştır (Kılavuz-Doğan, 2021).

Temelleri Hintçe bir kelime olan ‘buddha’ farkındalık anlamını taşıyan sözcükten türemiş ve derinlemesine düşünmeyi gerektiren zihinsel süreçleri de içinde barındıran farkındalık kavramı ortaya çıkmıştır (Özen, 2017). Türkçe karşılığı kesin olmamakla birlikte farklı tanımlama ve isimlerle kullanılmaktadır (Uzun ve Kral, 2021). Ulusal alan yazına bakıldığında farkındalık kavramının, bilinçli farkındalık, (Atalay, 2021; Özyeşil, 2011), fark’andalık (Uzun, 2020b), bilgece farkındalık (Karacaoğlu ve Hisli-Şahin, 2016), farkındalık (Çatak ve Ögel, 2010) ele alındığı görülmektedir.

Farkındalık süreklilik gerektiren ve zamanla gelişip derinleşen bir olgudur. Duygu ve düşüncelerin düzenlendiği kişinin geçmiş ve yarında değil şimdiki anda olduğu durumu olarak da ifade edilmektedir (Kabat-Zinn, 2006). Farkındalığın temelini kabul kavramı oluşturmaktadır. Kabul, kişinin o andaki duygu ve düşüncelerin farkına varması onları sahiplenmesidir. Farkındalık uygulamalarının ilkelerinden biri olan kabul, kişiyi değişime götüren basamaklardandır. Farkındalık içinde meditasyonu barındırır ama tek başına meditasyon olarak ifade edilmesi doğru değildir. Meditasyon kişinin kendini o andan uzaklaştırmak ve içine yönelmeyi gerektirirken, farkındalık daha fazla bilinç hali ve ana odaklanmayı gerektirir (Hooker ve Fodor, 2008).

Farkındalık sürekli şimdiki anda kalmayı gerektirmez. Geçmiş ve geleceğe yönelen duygu ve düşünceleri şimdiki anda kalmaya odaklar. Günlük rutinler düşünüldüğünde, yüzümüzü yıkarken ne giyeceğimizi, giyinirken gideceğimiz yolu, akşamı, diğer günü düşünüyor olmamız anda olmadığımızın örneği olarak verilebilir. Farkındalıkta önemli olan bu durumun farkına

varmak ve kendimizi ana çekmektir (Atalay, 2021). Bütün insanlar geçmiş, şimdiki an ve gelecek üzerine düşünme becerisiyle dünyaya gelir (Hooker ve Fodor, 2008).

Zihnin aktif olduğunun farkına varma, odaklanma, kendini bulma ve her anın özünde olmayı gerektirir (Özen, 2017). Farkındalık, bilincin aktifleştiği an olarak da ifade edilebilir (Çatak ve Ögel, 2010). Üst bilişsel süreç olarak da ifade edilen farkındalık, bilincin kontrolü, düzenlenmesi ve bilinç akışında olmayı gerektirir. Kişi farkındalık durumunda nefesine odaklanarak bütün duygu ve düşüncelerinin içinde bilincin kontrolünde bir akış hali yaşamaktadır (Bishop vd., 2004). Düşüncelerin kontrol edilmesi onları görmek, yargılamadan kabul etmekle mümkündür (Hooker ve Fodor, 2008).

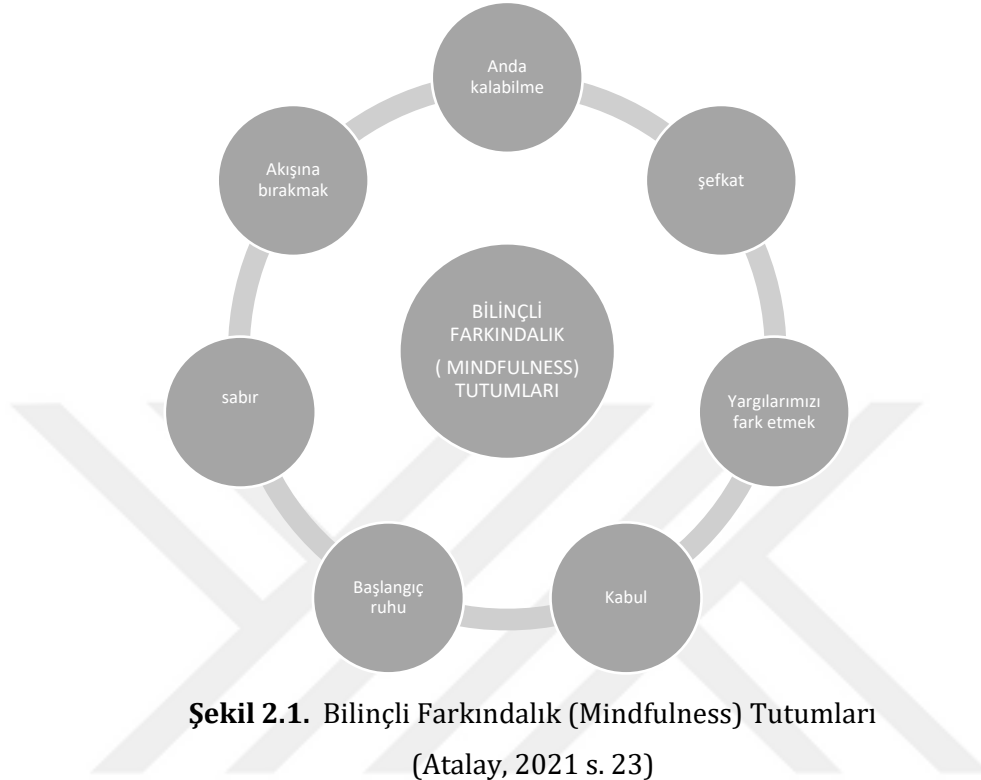
Farkındalığın dikkat ve yargılamadan kabul etme basamaklarından oluştuğunu belirtilmektedir (Bishop vd., 2004). Farkındalığın bileşenlerinden olan kabul, zihni arındırmaktan çok zihindeki duygu ve düşüncelere odaklanmayı içermektedir (Selvili-Çarmıklı, 2018). Dikkatin tıpkı bir maymun gibi daldan dala atladığı, sürekli hareket halinde olduğu düşünüldüğünde, farkındalık bu maymun dikkati deneyimlenen ana geri getirmek ve anda yaşananları yargılamadan kabul etmeyi gerektirir.

Duygular sinirler aracılığıyla beden ve beyin arasındaki iletişimi sağlar. Beyinde gerçekleşen soyut durumları hissedemediğimiz için beden üzerindeki somut etkileriyle duyguları fark edebiliriz. Dolayısıyla duyguların farkındalığı duyguların yönetimini kolaylaştırır (Canan ve Şahin, 2020). Duygular, zihin, beden ve davranışsal süreçler içinde yaşamımıza yansır. Hayatımıza yön veren bu duygu durumlarını kontrol edebilmenin en temel yolu farkında olmaktır (Atalay, 2021). Kişinin özüyle bağlantı kurması, hissettiklerini anlamlandırma süreci olarak da tanımlanan duygusal farkındalık durumu, başkalarının duygularını fark edebilme ve onlara yönelik duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tepkilerin düzenlenmesi sosyal ilişkilerini destekler (Okkır, 2012).

Bishop ve diğerleri (2004), farkındalık halini kişinin ana odaklanması, dikkat geliştirmesi ve deneyimlerindeki davranışlarını ele alan iki boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Bireyler bazı anlarda dikkatin tam merkezinde olmadan uyarıların farkında olabilir. Bilinçlilik hem farkındalığı hem de dikkati içine alan bir süreçtir. Dolayısıyla farkındalık dikkat ve farkındalığın yüksek olduğu durumlar olarak ifade edilebilir. Örneğin kişi yemek yerken o eylemin farkında olabilir fakat daha dikkatli bir şekilde yeme eylemine odaklandığı zaman farkındalık durumuna ulaşmış olur. Bireyler duyu ve algılarla birlikte düşüncelerinin ve duygularının da bilincindedir.

Farkındalık, bu bilincin daha yüksek dikkatle farkında olunması hali olarak da tanımlanmaktadır. Kişiler otomatik dürtülerle davranışlarının farkında olmadan eylemde bulunursa farkındalık durumundan söz edilemez (Brown ve Rayn, 2003). Farkındalık, duyguları fark edebilme, kabul ve duyguların düzenlenmesi ile bilişsel esneklik durumu olarak da ifade edilmektedir. Dolayısıyla farkındalık, duyguların ve düşüncelerin düzenlenmesi bu süreçte

bilincin aktif olduğu bilişsel süreçleri de içinde barındırır (Hayels ve Feldman, 2004). Shapiro ve diğerleri (2006), farkındalığın üç bileşenin bir araya gelmesiyle oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu bileşenleri dikkat, niyet ve tutum olarak ifade etmişlerdir.



Farkındalık tutumları, zihni odaklayıp anda kalabilmeyi, kendimizin ve başkalarının bütün duygularına duyarlılıkla yaklaşım şefkat besleyebilmeyi sağlar. Otomatik tepkileri önleyerek yargıdan uzak olmayı, bütün duygu ve düşünceleri kabul etme becerisi geliştirir. Farkındalıkta her anı ilk an gibi başlangıç ruhuyla yaşamak, her şeyin bir zamanı olduğunun fark edip sabırla yaklaşmak ve zihni serbest bırakıp akışta kalabilmek önemlidir (Atalay, 2021).

Farkındalık becerilerini geliştirmek için formal ve informal uygulamalar yapılmaktadır. Formal uygulamalar oturarak, uzanarak ya da yatarak farkındalıkla isteyerek an içinde bütün duygu, düşünce ve deneyimlerin kabul edilmesi şeklindeyken informal uygulamalar; bir programın içinde değil günlük akışta yürürken, yemek yerken, duş alırken ya da kişilerle etkileşim halindeyken yaşanan deneyimleri kapsamaktadır (Meiklejohn vd., 2012). Pollak ve diğerleri (2019), formal ve informal uygulamalarına inziva uygulamasını da eklemiştir. Farkındalığın tam olarak anlaşılması için inziva yani sessiz kalma, rutinlerinde farkındalıkla yapma, çevreyle olan iletişime ara verme uygulamasının gerekliliğini savunmaktadır. Farkındalık temelli uygulamalara uygulayıcı yönünden bakıldığında dolaylı ya da doğrudan uygulama şeklinde yapıldığı görülmektedir. Dolaylı uygulama da eğitimcinin farkındalık ile ilgili aldığı eğitim sonrası edindiklerini çocuklara uygulaması, dolaylı uygulamada ise eğitimci aldığı eğitim

sonrası sınıf ortamında çocuklarla belirli bir programa bağlı kalmadan etkileşim yoluyla uygulamada bulunması olarak ifade edilmektedir (Grant, 2017).

2.1.1. Farkındalığın Kuramsal Temelleri

Farkındalığın var oluş felsefeye dayandığı bilinmekte ve tam olarak tek bir felsefe ya da dini görüşe bağlı olmadığı söylenmektedir. Farkındalığı bilimsel temellere dayandıran ve bu alanda ilk çalışmaları Prof. Dr. Jon Kabat-Zinn aynı zamanda Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı (MBSR) programının kurucusudur (Atalay, 2021). Brown, Ryan ve Creswell (2007) farkındalığın kuramsal temellerini iki başlık altında incelemiştir. Bu çalışma doğrultusunda farkındalık teorileri aşağıda açıklanmıştır.

Yansımali Öz-Bilinç Teorisi

Yansımali Öz-Bilinç Teorisi, öz-farkındalık, öz-benlik kavramları üzerinde yoğunlaşmıştır. Kişinin öz farkındalığının oluşması için dikkat bileşenin önemi üzerinde durulmuştur. Bu teoriye göre kişinin öz düzenleme becerilerinin gelişmesi için dikkat gereklidir. Dikkat gelişimi kendini düzenleme, otomatik (tepkisel) davranışların azalmasında etkilidir. Teorinin temelinde kişinin deneyimlerinde dikkatli bir şekilde aktif bilinç halinde olması düşüncesi yer almaktadır.

Bütünleştirici Farkındalık Teorisi

Bütünleştirici Farkındalık Teorisi var oluş, hümanist, psikodinamik, bilişsel-davranışçı kuramların kombinasyonunda farkındalığın bilinç ve dikkat boyutunu ele almıştır. Brown ve Rayn (2003), bütünleştirici teorinin benliğin yanı sıra dikkatin bütün gerçekleşen eyleme odaklandığını belirtmiştir.

Bilişselciler, kişilerin olaylar karşısındaki düşüncelerinin onların duygu ve davranışlarına yansıdığını savunmaktadır. Bilişselcilerle farkındalık çalışmaları üst biliş, dikkat, maruz bırakma ve duygu düzenleme gibi benzer becerilere yönelir (Çatak ve Ögel, 2010). Farkındalık bilişselci davranışçı terapisinin üçüncü dalgası olarak ifade edilmektedir. Davranışçılar ilk olarak davranışın oluşum ve kırılma noktalarını ele almış, ikinci aşamada duygusal süreci içine alan düşünceye odaklanmıştır. Bu iki yönelim yeterli olmadığı görülmüş ve farkındalık ile birlikte kabul etme kavramına da yönelmişlerdir (Brown vd., 2007).

Psikodinamik yaklaşımclar Carl Jung ile birlikte farkındalık becerisini kişinin zihinsel durumu ve başkaları ile ilgili düşünebilme durumu olarak açıklar. Onlara göre bilinçaltı süreçlerle iç yaşamı keşfedilmeli ve değişimin olması için kabul ve farkındalık becerilerinin mutlaka sağlanması gerekir. Farkındalık ve psikanalizin ortak yönelimi bilinç dışı durumları dikkate alarak kişinin iç dünyasını keşfetmeye yöneltmektir (Özyeşil, 2011).

Kişinin ölümden kaçmasının mümkün olmadığı, yaşamın içinde acıdan kaçmadan acının nedeni ve çözümüne yönelik gidilen yolda farkında olunması gerektiğini savunan varoluşçu yaklaşım farkındalıkla aynı görüşte birleşmektedir (Uzun ve Kral, 2021). Gestaltçılara göre,

farkındalık düşünmeden ve kadercilikteki anlamıyla an için yaşamak değil, içinde bulunulan anı her yönüyle tam olarak yaşamaktır (Brown vd., 2007)

Hümanist yaklaşıma göre kişi tüm duygu düşünce ve davranışlarıyla kendinden sorumludur. Her insan değerlidir ve yaşamı anlamlandıran yine kişinin kendisidir. Yaşamında anlamlı olması için farkındalıkta olduğu gibi geçmiş ya da gelecekte değil şimdiki anda olmak gerekir (Özyeşil, 2011). Farkındalıkta olduğu gibi hümanist yaklaşım kişinin özünde olan kapasitesinin tamamını kullanmasına odaklanır. Kişinin tam kapasitesini kullanması için becerilerinin, sorumluluklarının farkında olması önemli görülmektedir.

Mevcut çalışmada farkındalık uygulaması planlanırken bütünleştirici teori yaklaşımında birleşen birden fazla yaklaşımdan alt boyutlar ve bu alt boyutlara yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Bilişselcilerin düşüncelerin davranışa yansımaları fikrinden yola çıkılarak dikkat ve duygu düzenleme boyutundan, psikodinamik yaklaşımçıların başkaları ile ilgili düşünebilme ve empati boyutundan, varoluş teorisinin kabul etme boyutundan hümanist yaklaşıma göre ise kişinin duygu ve düşüncelerinin farkında olması ve buna yönelik sorumluluk alma boyutundan yola çıkılarak sentez bir uygulama hazırlanmıştır.

2.1.2. Eğitimde Farkındalık

Farkındalık çalışmalarının son 15 yılda hızla arttığı ve ilk çalışmaların daha çok sağlık alanında yapıldığı öneminin görülmesiyle beraber günümüzde eğitim, psikoloji, sinirbilim, işletme gibi farklı alanlarda farkındalık uygulamalarına yer verilmeye başlandığı görülmektedir (Bıyıklı vd., 2020; Phillip vd., 2012). Farkındalık, stres azaltma, kişinin kendini fark etmesi, duygusal zeka gelişimi, duygusal, bilişsel ve davranışsal beceriler üzerinde etkili olduğu önemli bir uygulamadır (Yener, 2017). Farkındalık uygulamalarının eğitime yansımalarına baktığımızda farklı yaş gruplarında bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerine yönelik çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalarla hafıza, dikkat, öz düzenleme, problem davranışı azaltma, benlik, stres yönetimi ve baş etme gibi becerilere yönelik olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Meiklejohn vd., 2012).

Dünya da eğitim alanında farkındalıkla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında İngiltere'nin bu ülkelerin başında geldiği görülmektedir. İngiltere hükümeti tarafından tasarlanan programın üç yüz yetmiş ortaokulda uygulama sağlanması ve sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda birçok öğretmene eğitimler verilmiştir (Wilde vd., 2019). Almanya farkındalık temelli programlarına yönelik bazı uygulamalara yer verirken (Luong vd., 2019), Hollanda Eline Snel' in geliştirdiği ve beş-on dokuz yaş çocuklarını kapsayan bilinçli farkındalık programı kapsamında birçok ülkede çalışmalar yapılmıştır (Lo vd., 2020) ve öğretmenlere eğitimler verilmiştir.

Farkındalık felsefesinin doğduğu yer olan Hindistan farkındalığın eğitime yönelik uygulamalarına çok yenilerde yer verdiği görülmektedir. Mutluluk anlamı taşıyan program geliştirerek farkındalığın erken çocukluk döneminde uygulama bulması sağlanmıştır. Erken çocukluk dönemini ve 14 yaşı kapsayan bu programda farkındalığa dayalı hikayeler, meditasyonlar içeren etkinlikler ile okul başarılarını olumlu yönde etkilemeyi hedeflemişlerdir. Avustralya eğitim çalışmalarına bakıldığında farkındalığa yönelik program niteliğinde çalışmaları henüz olmamakla birlikte bireysel eğitimlerle uygulamalara yer verilmektedir (Kılavuz-Doğan, 2021). Farkındalık çalışmaları en çok Avrupa ve ABD de yapıldığı görülürken ülkemizde de bu alandaki çalışmaların arttığı gözlemlenmektedir. Türkiye de ilk Mindful okul programı Prof. Dr. Bilge Uzun tarafından uygulanmaya başlanmıştır. “Pozitif yönde gelişen okul iklimi” olarak tanımlanan mindful okul programı Bahçeşehir okullarında 18 haftalık pilot program Mindful duruş, dinlenme, nefes, duygu, iyi olma, şefkat, hareket ve yemek yeme uygulamalarını içermektedir. Uzun ve Kral (2021), ülkemizde uygulanacak programların direkt alınmaması kültüre uyarlanarak düzenlenip uygulama sağlanmasını önermiştir.

Doğu kökenli kişisel gelişim metotlarına dayanan farkındalık günümüzde terapi yöntemi olarak kullanılmakla birlikte üst biliş, duygu düzenleme, dikkat becerileri üzerine etkisi ile ilgili çalışmalar devam etmektedir (Çatak ve Ögel, 2010). Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklar ve ergenlerde de yeme bozuklukları kaygı ve stres kaynaklı sorunlar görülebilmektedir. Farkındalık uygulamalarının çocukların gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına düzenlenmesinin sorunların çözülmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Hooker ve Fodor, 2008). Okul temelli farkındalık uygulamaları hem öğretmenlerin sınıf yönetimi, tükenmişlik duygusuyla baş etme sürecine hem de öğrencilerin akademik ve gelişimsel becerilerine katkı sağlamaktadır (Meiklejohn vd., 2012).

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Farkındalık Uygulamaları

Çocukların yaşları küçüldükçe farkındalık deneyimlerinin arttığı gözlemlenir. Bir bebeğin karşılaştığı nesneye bakması, dokunması, tatma çabası, vurması sonucu sesini algılaması farkındalık deneyimini ifade eder. Çocuklar düştüklerinde anlık duygusal tepkiler verir ve geçmişe odaklı kalmadan bir süre sonra ayağa kalkıp kaldıkları yerden deneyime devam ederler (Hooker ve Fodor, 2008). Çocukların daha fazla dikkat geliştirerek zihnine, duygularına, çevresine odaklanması iç ve dış deneyimler edinmesi gelişimleri için önemli görülmektedir. Farkındalık uygulamaları çocukların öz düzenleme, dürtüsel davranış kontrolüyle sosyal davranış kazandırma, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerine ve yaşamsal becerilerinin gelişimlerine fayda sağlamaktadır (Meiklejohn vd., 2012).

Farkındalık eğitimi önce kısa uygulamalar şeklinde başlayıp daha sonra okul programlarıyla bütünleştirilebilir. Uygulamaları ilk olarak güne başlangıç saatlerinde, yemek, spor faaliyetleri, etkinlik öncesi gibi zamanlarda kullanılabilir (Hooker ve Fodor, 2008).

Farkındalık uygulamalarının sınıf etkinlikleriyle bütünleştirilmesinin bir yolu da öğretmenlerin farkındalık eğitimleri alması ile gerçekleşebileceği savunulmaktadır (Meiklejohn vd., 2012).

Okul öncesi dönemde yapılan farkındalık uygulamalarında çevreye karşı dikkat ve nefese odaklanma çalışmaları ile başlanıp daha sonra bedensel duyum deneyimleri, düşünce ve duyu farkındalığıyla devam edilmesi önerilir. Çocuklarla çevre farkındalığı, öznel deneyim farkındalıkları, beden farkındalığı, duyu farkındalığı, şükretmek ve duyu düzenleme becerilerini içeren uygulama planlamaları yapılabilir (Atalay, 2021). Farkındalıkla ilgili yapılan bazı çalışmalarda çocuklarla yapılan uygulamalarda dikkat çalışmalarıyla başlanıp, çevresel ve bedensel deneyimler sonrası meditasyon, zihinsel becerileri içeren uygulamalarla devam edilmesini önermektedir (Burke, 2010; Hooker ve Fodor, 2008). Vücut taraması, nefes egzersizleri, meditasyonlar gibi daha soyut ve odaklanmaya yönelik uygulamalar çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak düzenlenerek uygulanmalıdır (Flook vd., 2010).

Farkındalık zamana bağlı gelişim halindedir ve farkındalığın bu gelişiminde süreklilik önemli görülmektedir (Kabat-Zinn, 2003). Yapılan bir çalışmada kişilerin farkındalıklarının artması sonucu bilinçli bakış açısıyla daha az çatışma yaşadıkları ve kişilerarası iletişimde başarılı oldukları belirtilerek farkındalık uygulamalarının tüm yaşam alanlarına entegre edilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Celik ve Cetin, 2014). Bütün etkinliklerde olduğu gibi farkındalık eğitim dışında her anda çocukların ebeveynleri, öğretmenleri, bakıcıları tarafından günlük deneyimleri içinde fark etmeye teşvik etmelidir. Örneğin ebeveynlerle yenen akşam yemeği sırasında çocuğa besinle ilgili 'sert mi yumuşak mı?', yürüyüş esnasında 'hava soğuk mu sıcak mı?' 'ya da üzgün olduğu bir durumda ' Üzüntünü nerede hissediyorsun, gözlerinde, boğazında, karnında?' gibi sorularla farkındalık geliştirebilirler (Zelazo ve Lyons, 2012).

Hayal gücünün gelişmiş olduğu çocukluk döneminde film, çizgi film, fantezi kitaplarından faydalanmak, çocukların yaş ve yeteneklerine uygun uygulamalar yapmak ve mizahı bu uygulamalarda kullanmanın faydalı olacağı önerilmiştir (Atalay, 2021). Farkındalık uygulamalarının okul programları ile bütünleştirilmesi için bir gereklilikte farkındalık programlarının uygulanmasını engelleyen nedenleri tespit etmek ve çözüme ulaştırmaktır. Bu çözümler farklı yaş gruplarında uygulanacaksa çocukların gelişim özelliklerine uygun düzenlemelere yer verilmesi, eğitimcilere programın nasıl uygulanacağı yönünde eğitimler verilmesi şeklinde örneklendirilebilir (Meiklejohn vd., 2012).

Kabat- Zinn (2003), farkındalık uygulamalarının iyi yapılabilmesi için eğitmenin bu deneyimi yaşamış olması gerektiğinin önemli olduğunu belirtmiştir. Farkındalık eğitimleri alan öğretmenler doğrudan, dolaylı ya da doğrudan-dolaylı karma yöntem ile öğrencilere farkındalık becerilerini aktarabilirler. Dolaylı ve doğrudan uygulamaların birleştiği karma yöntem kullanılarak daha geniş, çok yönlü ve sürdürülebilir sonuçlar elde edilebileceği önerilmektedir

(Meiklejohn vd, 2012). Zelazo ve Lyons (2012), çocuklarla yapılan farkındalık uygulamalarının sınıf rutinlerine dahil edilerek yapılan çalışmaların gerekliliğini vurgulamıştır.

Mevcut çalışmada kullanılan farkındalık uygulama seti nefes çalışmaları, farkında yeme ve beden farkındalığına yönelik duyuusal deneyimleri, duygu ve düşünce farkındalığını içeren duygu ve düşünce meditasyonları, duygu ve düşünceleri kabul etme, iyi dileklerde bulunma gibi etkinlikleri içeren şefkat uygulamaları çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu uygulamalara ilişkin genel bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Nefes Uygulaması

Yaygın bir uygulama olan nefes egzersizleri nefesin içeri ve dışarı halinde beden odaklanma, dikkati toplama ve deneyime yönelimi sağlar. Genel olarak dikkatin nesne ve durumdan uzaklaştığı gözlemlenir ve farkındalık dikkatin bilinçli olarak tanınması, yeniden deneyime odaklanılmasına fırsat verir (Flook vd., 2010). Yetişkinlerde 45 dakika sürebilen nefes egzersizleri çocukların gelişimlerine göre değişerek 5 yaşındaki çocuk için yaklaşık 3 dakikalık egzersizler yapılabilir (Burke, 2010). Nefes uygulamaları odağı değiştirme ve şimdiye odaklanmayı hedefler. Çocuklar önceki ya da sonraki değil o andaki nefeslerine odaklanmaya çalışırlar. Hem dikkat hem de bilinci canlı tutan nefes uygulamasının sakinleştirici ve rahatlatıcı etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Nefes çalışmaları ilk önce nasıl nefes alındığı gösterilerek başlanmalıdır. Daha sonra çocuklarının gelişim özellikleri doğrultusunda nefes tutma, ritmik sayarak nefes alma şeklinde farklı tekniklere yer verilebilir (Hooker ve Fodor, 2008). Çocuklarla yapılan nefes uygulamalarında bir nefes arkadaşı (oyuncak) seçerek onu karın ya da göğüs bölgesine koyup egzersiz yapılabilir (Atalay, 2021).

Farkındalıkla Yeme Uygulaması

Farkındalık uygulamalarında kuru üzüm yeme egzersizi aslında dikkatle eyleme odaklanma, rahatlama, iyi hissetme basit bir şekilde yaşanan o ana odaklanma farklı düşüncelerin ve sorgulamaların kenara bırakılmasıyla başlar (Kabat-Zinn, 2006). Duyularla keşif sürecini içeren kuru üzüm uygulaması farkındalığın temel uygulamalarındandır. Tek bir çocuk ya da gruba yapılan farkındalıkla yeme uygulamaları odaklanma, dikkat ve duyu deneyimlerini içerir (Hooker ve Fodor, 2008). İnsanları diğer canlılardan ayıran özelliklerden biri de yedikleri tatların lezzetini algılamasıdır. Hayvanlar yemekleri tat ve koku duyularını kullanarak yenilebilir ve yenilemez olarak ayırırken insanların beynindeki insula yapısı lezzeti algılama görevi görmektedir. Lezzetin algılanması estetik duygusunun gelişimi açısından önemli görülmektedir (Canan ve Şahin, 2020).

Çevre ve Beden Farkındalığı Uygulaması

Çevre farkındalığı uygulamalarında farkında yürüyüşler yapılarak çocukların çevreyi tüm duyularıyla algılaması, dikkatle gördükleri nesnelerle ilişki kurması, yürüyüşte ki her adımda yeni bir anda olduklarının vurgulanması önemlidir. Hızlı ve yavaş yapılan yürüyüşlerle çocukların

beden farkındalığı geliştirmesine, farklı duygu ve deneyimlerle bedenini keşfetmesine katkı sağlar (Atalay, 2020). Farkındalıkla yürüme uygulamaları dikkatimizin odakta kalmasına ve otomatik tepkisel davranışların oluşmasını engeller. Duyuların farkında yürüyüşlerde kullanılması, durma- dinleme gibi yönergelere yer verilmesi, dikkati bedensel fonksiyonların odağından alır ve andaki duyuşsal beceriler yöneltir (Canan ve Şahin, 2020). Kabat Zinn (2019), meditasyonu kişinin içinde var olan dikkat ve bilince odaklanması ve enerji akışına ulaşmasını amaçlayan bir deney uygulamasına benzetmektedir.

Düşünce ve Duygu Meditasyon Uygulaması

Meditasyon uygulamasında amaç soruna yönelmek değildir. Var olan bütün duygu, düşüncelerin bedene nefese odaklanılarak kabul edilmesi, algılarımızın açılması, kendimize başkalarına şefkat duygusuyla yaklaşmayı ve sabırlı olmayı içermektedir. Bütün bu yaşamsal becerilerin bilince taşınması ve bilinçle farkında olunması meditasyonu oluşturmaktadır. Çocuklar meditasyon yaparken zorlanabilir ya da istekli olmayabilirler. Bu durumda zorlamamalı fakat ilgilerini çekebilecek farklı teknikler sunulmalı ve cesaretlendirilmelidir. Meditasyon uygulamalarında çocuklardan gözleri kapatmaları istenebilir. Dikkatin odakta tutulamayacağı düşünülürse gözleri hafif açarak uygulamaya başlanabilir. Sakinleştirici, rahat ve çocuklara uygun müzik ve sesler uygulama sırasında kullanılabilir (Hooker ve Fodor, 2008). İnsan zihninin temel becerilerinden bir tanesi önemli ölçüde düşünme becerisine sahip olması olarak ifade edilmektedir. Geçmişten günümüze matematik, felsefe, psikoloji ve benzeri birçok bilim dalları incelediğinde fikirlerin, buluşların bir düşünceden doğduğu görülmektedir. Zihinde düşüncelerin tıpkı bir denizdeki dalgaların oluşmasına engellemeye benzetilmiştir. Bu dalgalar rüzgarın az olduğu zaman sakin, fırtınalı olduğu zamanda daha yoğun olduğu gözlemlenebilir. Bu paradigmadan hareketle farkındalık uygulamalarıyla düşünceleri ötelemek ya da onları engellemek yerine zihni sakin bir okyanusa dönüştürüleceği çıkarımına ulaşılmaktadır (Kabat Zinn, 2019).

Şefkat Uygulaması

Neff (2003), şefkatin üç bileşeninden birinin farkındalık bileşeni olarak ele alır. Farkındalık ve şefkat kavramlarının ayrı ele alınamayacağı biri olmadan diğerinden söz edilemeyeceğini belirtmiştir. Şefkat, duyguların düşüncelerin fark edilmesi, kabul edilmesiyle kendimize ve başkalarına olan davranışlarımızın değişmesini sağlar (Pollak vd., 2019). Çocuklarla yapılan şefkat uygulamalarında, çocuğa rahat bir pozisyonda olması ve elini kalbine koyup gözlerini kapatıp küçük bir çocuk ya da sevdiği bir kişiyi düşünmesi hayal etmesi istenebilir. Daha sonra hayal ettiği kişiye güzel dileklerini ‘sevgi dolu olmanı’, ‘sağlıklı olmanı’ ‘daha az ağlamayı’ diliyorum şeklinde ifade etmesi sağlanabilir. Uygulamadan sonra diğer uygulamalarda da olduğu gibi neler hissettiğine dair soru ve etkinlik çalışmalarına yer verilebilir (Atalay, 2020).

2.1.4. Farkındalık ve Davranış İlişkisi

Davranışın oluşum sürecine bakıldığında kalıtsal süreç ile birlikte çevresel süreçlerinde etkili olduğu görülmektedir. Kalıtsal süreçler davranışın alt ve üst sınırlılıklarını oluştururken davranışın nerede ve hangi durumda ortaya çıkacağı çevresel süreçler ile belirlenmektedir. Bu doğrultuda beyin, algı ve bedensel süreçlerin çevresel süreçlerle etkileşimi davranış üzerinde etkili olduğu görülmektedir

Davranış, biyolojik ve çevresel etmenlerin etkisiyle canlı yaşamının merkezi sistemi beyin aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Korkunun kaçma, mutluluğun gülme, mutsuzluğun ağlama davranışıyla ortaya çıkması durumu düşünüldüğünde davranışın duysal, sosyal, psikolojik ve biyolojik bileşenlerin etkileşimiyle oluştuğu görülmektedir (Üngüren, 2015). Duyular temel yaşam merkezi olan beynin besin kaynağı olarak ifade edilmektedir. Duyuların sinirler aracılığıyla algılanması sonucu davranış oluşmaktadır. Duyusal uyaranlara maruz kalma sonucunda uyaran algılanır, davranışa yönelik ayarlanır ve son olarak algılanan uyaran davranışa dönüşmektedir (Albayrak-Sidar, 2021).

Epstein ve Sharma (1998) 'ya göre, bireyin duygularını tanımlayabilmesi durumu duygusal güçlülükle doğrudan ilişkilidir. Duygusal güçlülüğü yüksek bireyler kendi duygularını tanımlar, kabul eder ve kontrol sağlayabilir. Dolayısıyla bu bireyler duygu farkındalığı gelişmiş, mutlu ve başkalarının duygularına duyarlıdır. Bireyin sorumluluk alması, empati kurması, olumlu ilişkiler geliştirmesi, olumlu-olumsuz davranışlarını kabul etmesi ve bunlara yönelik olumlu davranış geliştirmesi ise davranışsal güçlülük olarak tanımlanmaktadır. Duygusal ve davranışsal güçlülüğe sahip bireyler kendi ve başkalarının duygularını kabul eder, davranışlarını sorgular ve düzenler (Epstein, 2000).

Farkındalık zihindeki duygu ve düşünceler arasında bağ kurma, gözlemlene sonucunu davranışların düzenlenmesinde önemli bir bileşendir (Bishop vd, 2004). Farkındalık da değişimin temeli soruna odaklanmaktır. Dikkatle soruna odaklanmak dürtüsel tepkilerin ortaya çıkmasını engeller ve tepkilerin düzenlenmesi, problemlerin çözülmesine yardımcı olur (Hooker ve Fodor, 2008). Davranışsal süreçler incelenirken, etkiel süreçleri ifade eden olumlu-olumsuz duygu durumları, bu duyguların biliş yoluyla algılanması ve çevreyle olan sosyal etkileşimlerin önemli olduğu ifade edilmiştir (Isen, 1987). Kuyumcu (2011), bir davranış değerlendirilirken kişinin duygusal farkındalığı ve duygularını ifade etme becerisi göz önünde bulundurulmasının sorunu değerlendirme ve uygulama, planlama sürecine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Farkındalık uygulamalarında yer alan dikkat ve odaklanma çalışmaları öz denetimi, öz kontrol becerilerin gelişmesini sağlayarak problem tepkileri azaltmada etkilidir. Bu uygulamalar öfke, kavga etme, saldırganlık gibi davranışları tamamen ortadan kaldırmayabilir fakat dürtü kontrolüyle davranışın sıklığını azaltmada kullanılabilir (Atalay, 2021). Singh ve diğerleri (2013), okul öncesi öğretmenlerine uygulanan sekiz haftalık farkındalık eğitimi uygulanmış ve öğretmen-

öğrenci etkileşimi sonucunda çocukların olumlu davranışlarında değişiklik olmadığını fakat problem davranışlarında azalma olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrenilmiş tepkiler olarak ifade edilen davranış, erken çocukluk döneminde hızlı bir değişim sürecindedir. Çocukların ilk sosyalleşmelerinin yaşandığı bu dönemde büyüme, olgunlaşma, gelişme ve çevrenin etkisiyle davranışlar şekillenir, olumlu-olumsuz sosyal davranışları oluşturur (Bayındır ve Balat, 2018). Farkındalık uygulamaları anda ve farkında olan çocukların duygu, davranış düzenleme becerilerini gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu uygulamaların sosyalleşmenin yoğun olduğu erken çocukluk döneminde kullanılması otomatik tepkilerinin farkında, onları kontrol edebilme becerisi geliştiren, kendisine ve başkalarına şefkat gösteren, duygudaşlık kurabilen çocukların sağlıklı gelişim gösteren birer birey olmasının temel basamağını oluşturacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde farkındalık ile ilgili alan yazında yer alan yurt dışı ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Yurt dışında yapılan farkındalık araştırmalarının daha fazla olmasından dolayı eğitim alanında çocuklar ile yapılan araştırmalara kronolojik sıraya göre düzenlenerek yer verilirken, yurt içinde yapılan farkındalık uygulamalarında okul öncesi dönem çocuk, ebeveyn ve öğretmenler ile yapılan araştırmalara sırası gözetilerek yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lux ve diğerleri (2020), okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerini desteklemeye yönelik farkındalık programı uygulamışlardır. Uygulamaya 6 farklı anaokulundaki 7 sınıf dahil edilmiştir. Hazırlanan müfredat empati, olumlu ilişki geliştirme, paylaşma, teşekkür etme gibi prososyal davranış kazanımına yönelik becerileri içermektedir. 12 hafta boyunca haftada iki kere uygulanmak üzere 20-30 dakikalık farkındalık eğitimleri verilmiştir. Öğretmenlerden toplanan veriler sonucunda deney ve kontrol grubunun prososyal davranış ve duygusal yeterlilikleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda farkındalık müfredatı uygulanan çocukların sosyal yeterliliklerinin daha fazla gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu da farkındalık uygulamalarının çocukların yüksek işlev becerilerini desteklediğini kanıtlamıştır.

Berti ve Cigala (2020) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik farkındalık programının prososyal davranış, öz düzenleme ve perspektif alma becerisine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 3-6 yaş aralığında ki 24 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bunlar 6 haftalık farkındalık temelli eğlenceli etkinlikler ve 9 kısa farkındalık meditasyonu seansını içeren iki tür etkinlikten oluşmaktadır. Her bir etkinlik 30 dakika süre içerisinde kendini tanıtmak, farkındalık temelli oyunlar ve değerlendirme şeklinde geliştirilmiştir. Çocuklar uygulama öncesi ve sonrası bireysel olarak değerlendirilmişlerdir. Her bir beceri değerlendirilmesi için farklı uygulama yapılmıştır. Prososyal davranış becerisine yönelik her bir

çocuk serbest oyun zamanında ve öğle yemeği saatindeki davranışları gözlemlenmiştir. Duygusal, bilişsel ve görsel perspektif alma ve öz düzenlemeye yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda farkındalık uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerisinin gelişmesiyle birlikte prososyal davranış ve perspektif alma becerisinin duygusal ve bilişsel bileşenlerinin geliştiği saptanmıştır.

Razza ve diğerleri (2020) çalışmasında yüksek düzeyde travmaya maruz kalan okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan yoga ve farkındalık uygulamasının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 3-5 yaş arası 89 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Çalışma 8 hafta, haftada iki kez 25 dakikalık uygulamalar halinde yapılmıştır. Uygulama etkinliklerini içeren çocuk odaklı yoga pozları ve nefes, rahatlama etkinlikleri yoga sertifikalı uzmanlar tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında dikkat ve davranış öz düzenleme ölçümleri yapılmıştır. Elde edilen ölçümler sonucunda farkındalık ve yoga çalışmalarının çocukların dikkat ve davranış düzenleme becerilerinde önemli ölçüde gelişimler gözlemlenmiştir.

Kim ve diğerleri (2020), farkındalık temelli eğitimin okul öncesi dönemdeki prososyal davranışlar, dayanıklılık ve duygu düzenlemeyi güçlendirmeye yönelik etkisi üzerine yaptığı çalışmada 3-5 yaş arası 83 çocukla çalışılmıştır. Mindful grubuna uygulanan müfredat meditasyon ve 9 farkındalık temelli etkinlik günlük olarak uygulanmıştır. Planlanan çalışma iki yıllık süreçte tamamlanmıştır. Ön test, son testten ve ara ölçümlerden alınan veriler sonucunda deney grubunun dayanıklılık, kararlılık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca farkındalık eğitimi alan çocukların olumlu sosyal davranışlarında artış olduğu belirlenmiştir.

Dial ve diğerleri (2019), 3-5 yaş yaş aralığında ki 52 çocukla yaptığı çalışmada farkındalık eğitiminin çocukların yeni ve sağlıklı besinleri denemeye isteklilik durumunu geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın diğer bir amacı çocukların yeni edindiği oyuncakları tanımlamada farklı kelimeler kullanabilme olarak ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında 5 haftalık 10 seans farkındalık eğitimi planlanmıştır. Uygulama öncesinde her çocuğa bir yemek ve oyuncuğu göstererek tanımlamasını ve bu tanımlamayı hangi duyularıyla ifade ettiğini kaydetmişlerdir. Uygulama sırasında çocuklarla birebir farklı meyve ve sebzelerle tüm duyularına yönelik farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların sağlıklı besinleri sevmeye, istekle denemesini amaçlayan bu çalışma farkındalık uygulamasıyla beş duyularını kullanarak yemeği tanımlama becerisiyle sağlıklı beslenmeye yönelimi arttırdığı görülmektedir.

Moreno-Gomez ve Cejudo (2019) 4-6 yaş aralığında 74 çocukla yaptıkları çalışmada farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programıyla çocukların psikososyal ve nöropsikososyal gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 6 aylık süreçte uygulanan çalışma haftada 6 kere 15 dakikalık etkinlikler şeklinde uygulanmıştır. Program mindfulness meditasyon teknikleri, mandala uygulamaları, görselleştirme çalışmaları ve vücut farkındalığını

içeren 4 aşamadan oluşmaktadır. Uygulama öncesi ve sonrası ölçümler sonucunda deney grubunun görsel algı, dikkat boyutundaki becerilerinde önemli etkilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca dışlama gibi dürtüsel anti sosyal davranışlarda azalmalar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular küçük yaş grubu çocuklarının psikososyal gelişimlerinde farkındalık (mindfulness) uygulamalarının etkili olduğu belirtilmiştir.

Hong ve diğerleri (2018), yeme davranışı ve yeme farkındalığı üzerine yaptığı çalışmaya 3- 10 yaş arası 65 çocuk katılmıştır. Farklı okullardan alınan çocukların örneklemini oluşturduğu çalışma 4 hafta da haftanın dört günü 30 dakikalık uygulamalarla yapılmıştır. Farkındalık grubunda olan çocuklar hareket içerikli farkındalık etkinliği, yemek ile yeme farkındalığı ve sakinleştirici dinleme ve nefes etkinliklerinden oluşan üç farklı etkinlik ile çalışmışlardır. Kontrol grubunu oluşturan çocuklar dans ve oyun gibi hareket etkinliği, yemek ve yeme etkinlikleri farkındalık çalışması olmadan sakinleştirici etkinliklerde okuma ve boyama etkinlikleri ile gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen veriler farkındalık müdahale programıyla yeni besinleri yeme ve yemeye istekli olma davranışını desteklediği saptanmıştır. İki gruptaki çocukların yemekten zevk alma derecelerinde belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır.

Zelazo ve diğerleri (2018), 47- 63 aylık 218 çocuğun katıldığı için yürütücü işlev becerilerine yönelik farkındalık çalışması uygulamıştır. Bilişsel esneklik, işleyen bellek ve engelleyici kontrol becerilerinin gelişiminin problem çözme becerisine etkisi önemli görülmüştür. Yürütücü işlev becerisi yüksek olan çocukların daha sakin, dikkatli, kuralları hatırlama ve uygulama, dürtü kontrolü sağlayan, yeni fikir ve bakış açılarına sahip bireyler olduklarını belirtmiştir. Bu nedenle farkındalık uygulamasının yürütücü işlev becerisine etkisinin incelenmesi önemli görülmüştür. Birçok uygulamayı içeren farkındalık programı 6 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmanı sonucuna bakıldığında kontrol grubuna kıyasla farkındalık uygulamasına katılan çocukların yürütücü işlev becerilerinde gelişme görülmüştür. Önemli bir farklılık saptanması için uygulamanın daha uzun vadede incelenmesi önerilmiştir.

Thierry ve diğerleri (2018), çocuklarının öz düzenleme, prososyal davranış ve akademik başarısına yönelik farkındalık programı uygulamışlardır. Bir okul yılı boyunca uygulanan çalışmanın örneklemi 325 okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Çocuklara uygulamak amacıyla öğretmenlere farkındalık uygulama eğitimleri verilmiştir. Farkındalık müfredatı öz düzenleme, farkındalık etkinlikleri ve nefes odaklı etkinlikleri içermektedir. Minful okul programındaki öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinde normal eğitim müfredatı uygulanan çocuklara oranla daha yüksek sonuçlar elde edilmiştir. Prososyal davranışa yönelik önemli bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç doğrultusunda farkındalık müdahale programının öz düzenleme ve öz farkındalık odaklı geliştirildiği, prososyal davranışa yönelik gelişim için prososyal davranış odaklı program geliştirilmesi önerilmiştir.

Wood ve diğerleri (2018) 3-5 yaş arası 27 okul öncesi çocuğuna yönelik hazırlanan farkındalık uygulamasıyla odaklama, organize etme, değerlendirme becerilerinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Davranış planlama, dikkat geliştirme ve karar verme becerisinin gelişmesi ile çocukların okula hazırlık ve akademik başarıya olumlu etkisi önemli görülmüştür. Program 6 haftalık 25 dakikalık 12 etkinlikten oluşmaktadır. Farkındalık programında nefes çalışması, dikkat çalışması ve şefkat uygulamalarına yer vermiştir. Uygulama da odak çalışmalarını içeren ev uygulamalarıyla ebeveynler ve çocukların yapabileceği etkinliklerde bulunmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda farkındalık eğitimi alan çocukların diğerlerine göre yürütücü işlev becerilerinin daha yüksek olduğu ve farkındalık uygulamalarının sürekliliğinin gelişimsel beceriler üzerinde daha etkili olacağını ifade etmişlerdir.

Lemberger ve diğerleri (2018), farkındalık uygulamalarının öz düzenleme becerisine etkisini inceledikleri çalışma 23 okul öncesi dönem çocukla haftada 4 gün toplamda 8 hafta olarak uygulanmıştır. Nefes ve egzersiz çalışmalarıyla başlayan etkinlikler kişilerarası ilişkiler ve sosyal davranışı geliştirmeye yönelik etkinliklerle bütünleştirilerek 40 dakikalık uygulamalar şeklinde yapılmıştır. Uygulamaya katılan çocukların duygusal farkındalığının geliştiği duygularını kabul eden ve farkında olan çocukların davranış kontrolü sağlayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Reppa (2017), okul öncesi çocuklarla yoga ve farkındalık programının prososyal ve duygu düzenleme üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı günümüz şartlarında çocukların çok fazla sosyal medya, televizyon, internet gibi fenomenlere maruz kaldığını ve rahatlama, duygu düzenlemede farkındalık (mindfulness) gibi uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu amaç doğrultusunda 31 çocukla 10 hafta boyunca planlanan farkındalık programı haftada iki kez 40 dakika dersler şeklinde uygulanmıştır. Çalışmanın öncesi ve sonrası sosyal davranış, duygu düzenleme ve akademik zorlukları yönetme becerisine dair ölçümler yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmesiyle beraber daha fazla prososyal davranış gözlemlendiğini göstermektedir. Ayrıca akademik süreçte farkındalık (mindfulness) gibi farkı yöntem ve tekniklerin eğitim programlarına dahil edilmesinin çocukların psikolojik gelişimlerini destekleyeceğini belirtmiştir.

Viglas ve Perlman (2018), sekiz anaokulundan 4-6 yaş arası 127 çocukla yaptıkları çalışmada farkındalık temelli bir programla öz düzenleme, prososyal davranış ve hiperaktivite becerilerine yönelik incelemeler yapmıştır. Uygulamanın amaçlarından bir diğeri ise sosyal duygusal yeterlilikleri geliştirme olarak belirtilmiştir. Altı haftalık planlanan program haftada üç kez 20 şer dakika şeklinde uygulanmıştır. Program iki temel uygulamadan oluşturulmuştur. Biri Baş-Ayak-Diz-Omuzlar (HTKS) doğrudan performansa dayanmakta ve öz düzenleme becerisini ölçmesi amaçlanmıştır. Diğer uygulama öğretmenler tarafından doldurulan anket ile prososyal davranış ve hiperaktivite düzeyini belirlemektedir. İki uygulamanın verileri altı haftalık süreç başında ve sonunda toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda farkındalık (mindfulness) programına

dahil olan çocukların öz düzenleme ve prososyal davranış geliştirme becerilerinde gelişme gösterdikleri aynı zamanda daha az tepkisel davranış sergiledikleri saptanmıştır.

Thierry ve diğerleri (2016), iki yıllık farkındalık temelli bir programla uygulanarak okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme ve akademik performanslarına olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Farkındalık programına 47 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Çalışma üç yıllık bir süreçte tamamlanmıştır. İlk yıl kontrol grubu normal okul programına dayalı eğitim almışlardır. İlk yılın sonunda öğretmenlere bir gün boyunca mindfulness müfredatına yönelik eğitim verilmiştir. İkinci yıl kontrol grubu aynı müfredatla devam ederken deney grubundaki öğrenciler farkındalık temelli eğitim programı uygulanmıştır. Üçüncü yıl deney grubu farkındalık programına devam etmiştir. Üç yılın başında ve sonunda her iki gruba da davranış değerlendirme, kelime değerlendirme ve sözcük bilgisine yönelik testler uygulanmıştır. İlk yıl yapılan uygulamanın sonucunda farkındalık programına katılan çocukların hafıza, planlama ve organize etme becerilerinin gelişim gösterdiği gözlenirken sözcük gelişiminde herhangi bir farka rastlanmamıştır. Tüm çalışma sonucunda farkındalık programına katılan öğrencilerin kelime dağarcığının gelişim gösterdiği ve okuma becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Lim ve Qu (2016) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının dikkat kontrolü gelişimlerine tek seanslık bir farkındalık eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 4-6 yaş grubundaki 122 öğrenciden oluşturmaktadır. Tek seanslık farkındalık eğitimi beşer dakikalık üç etkinlik halinde uygulanmıştır. İlk etkinlik dengeli esneme ve beden duruşuna odaklanmayı içeren basit dans, ikinci etkinlik dokunma, dinleme ve sese odaklanmayı içeren şarkı söyleme, üçüncü etkinlik nefesi sayma ve nefese odaklanmayı içeren öğeleri sayma etkinliklerinden oluşmaktadır. Eğitimler sürecinde çocukların dikkatleri dağılabileceği ve tekrar dikkatlerini hedefe odaklanması gerektiğini belirtmiştir. Uygulama önce ve sonrasında yapılan ölçümler sonucunda çocukların dağılan dikkatlerinin bedenlerine, nefeslerine yönlendirilerek dikkat süresini arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kısa süreli farkındalık eğitimlerinin erken yaşlarda etkili olduğu ve okul programına eklenmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Razza ve diğerleri (2015), 3-5 yaşlarındaki okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları yoga temelli uygulamada çocukların öz düzenlemelerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 16 deney, 13 kontrol olmak üzere 29 katılım sağlamıştır. Deney grubuna 25 hafta boyunca nefes ve yoga duruşlarını içeren etkinler sınıf programı ile bütünleştirilerek uygulanmıştır. Çalışma sonucunda yoga temelli uygulamaya programına dahil olan çocukların dikkat becerisinin geliştiği, davranış kontrolünün sağlandığı görülmektedir.

Flook ve diğerleri (2015), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış ve öz düzenleme becerilerine yönelik farkındalık müfredatı uygulamışlardır. 68 okul öncesi dönem çocuğu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Toplum yanlısı becerileri içeren 12 haftalık farkındalık müfredatı her hafta 20-30 dakikalık dersler halinde uygulanmıştır. Prososyal

davranış ve duygu düzenleme ölçeklerinden elde edilen ölçümler sonucunda deney grubunun sosyal davranış gelişimlerinde olumlu etkiler görülürken kontrol grubunda anti sosyal davranışlar gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre uzun vadeli hazırlanmış ve eğitim programları ile bütünleştirilen farkındalık (mindfulness) uygulamalarının çocukların toplum yanlısı davranış, öz düzenleme ve akademik gelişimleri açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

Yurt dışında eğitim alanında çocuklar ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, farkındalık temelli programların yürütücü işlev becerileri, prososyal davranış, perspektif alma, dikkat ve davranış düzenleme, duygu düzenleme, psikososyal gelişim ve yeme farkındalığına yönelik etkilerine yer verildiği görülmektedir.

2.2.3.Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar

Yıldırım (2022), okul öncesi dönem çocukların olumlu davranış geliştirme ve akran ilişkileri geliştirmeye yönelik hazırlanan Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı'nın tasarımı ve değerlendirilmesini amaçlamıştır. Veriler 'Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı Değerlendirme Formu' ile 'Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu' kullanılarak toplanmıştır. Çalışmaya Çanakkale ili Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezindeki 48-66 aylık 15 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında geliştirilen farkındalık programının akran ilişkileri ve olumlu sosyal davranış geliştirmeye uygun olduğu belirtilmiştir.

Aral ve diğerleri (2021), COVID 19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime devam eden 36-72 aylık çocuklarla çevrim içi platformlarda nefes ve hareket etkinliklerini içeren uygulamaların çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerisine etkisini incelemişlerdir. 8 öğretmen ve 28 çocuktan oluşan çalışmada haftada iki kez dört hafta olacak şekilde yapılmıştır. Zoom üzerinden yapılan uygulama ve görüşmelere araştırmacılar da katılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında duygu düzenleme ölçeği ve öz düzenleme becerileri ölçeğinden elde edilen sonuçlar analize dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre çevrimiçi uygulanan nefes ve hareket etkinliklerinin deney ve kontrol grubu çocuklarının öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılıklara neden olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumda uygulamaların daha uzun sürede yüz yüze yapılması önerilmiştir.

Alpay (2021), farkındalık (mindfulness) temelli beden eğitimi derslerinin 3. Ve 4. Sınıf çocukların bilinçli farkındalık ve duygusal, psikolojik iyi oluşlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 15 deney 15 kontrol grubunun olduğu 30 öğrenci oluşturmaktadır. İlk ölçümler yapıldıktan sonra deney grubuyla 8 haftalık mindfulness temelli beden dersleri uygulanmıştır. Uygulama covid-19 pandemi sürecinden dolayı Google meeting üzerinden gerçekleştirilmiştir. Farkındalık temelli dersler 30 dakikalık teorik ve pratik dersleri içermektedir. Elde edilen veriler sonucunda deney ve kontrol grubu arasında bilinçli farkındalık

düzeyleri ve psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle verilerin nitel yöntemle daha detaylandırılarak veri çeşitliliği sağlanarak yapılması, yüz yüze eğitim sürecinde araştırmacı ve deney grubu arasında daha fazla etkileşimin olması önerilmiştir.

Ak (2021), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 36-72 aylık çocukları olan 203 ebeveyn katılım göstermiştir. Veriler Covid-19 pandemi süreci nedeniyle çevrimiçi formlar şeklinde toplanmıştır. Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve ebeveyn-çocuk demografik bilgi formu kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeylerindeki artışın çocukların sosyal becerilerine düşük düzeyde anlamlı bir etkide ulunduğu görülmüştür.

Önoğlu-Yıldırım (2019), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisine farkındalık (mindfulness) temelli yoga programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 24 deney, 21 kontrol olmak üzere 45 çocuk oluşturmaktadır. Müdahale programı bilişsel esneklik, bellek, motor kontrol, hazzı erteleme becerilerini içeren uygulamalardan oluşmaktadır. Hazırlanan program 12 hafta boyunca haftada iki kez uygulamalar halinde yapılmıştır. Program öncesi ve sonrası yapılan testler ile ebeveyn ve öğretmenlerden alınan değerlendirmeler araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Bulgular doğrultusunda çocukların işleyen bellek alanında yüksek performans sergiledikleri, diğer becerilerde anlamlı farklılıklar görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerden alınan değerlendirmeler de farkındalık temelli yoga programına katılan çocukların olumlu duygulanım becerilerinin daha iyi gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Çollak (2018), yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness programı hazırlamıştır. Bu programla birlikte çocukların dikkatli olma ve odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kabul ve sevmeye, başkalarına ilgili ve yardımsever olma becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan program 5-6 yaş aralığında 20 öğrenciye 8 hafta süresinde uygulanmıştır. 24 etkinlikten oluşan farkındalık programı öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Nicel ve öğretmen görüşlerine dayanan nitel verilerden elde edilen sonuçlar mindfulness programının çocukların üzerinde olumlu yönde etki bıraktığı saptanmıştır.

Işık (2020), 4-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerine yönelik geliştirilen, Bilinçli Farkındalık Aile Eğitim Programı'nın ebeveynler üzerindeki iletişim, yeterlilik ve farkındalık düzeyleri ile çocukların davranış sorunlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 38 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Hazırlanan Bilinçli Farkındalık Aile Eğitim Programı 19 anneye haftada bir olmak üzere 11 hafta uygulanmıştır. Eğitimden bir buçuk ay

sonra deney grubuna uygulama etkililiği için kalıcılık testi uygulanmıştır. Ön-test ve son-test ile kalıcılık testinden elde veriler sonucunda Bilinçli Farkındalık Aile Eğitim Programının ebeveynlerin iletişim, farkındalık ve yeterliliklerinde olumlu değişimler görülmüş ve bu ebeveynlerin çocuklarının davranış sorunlarına da yansıdığı tespit edilmiştir.

Kahraman (2020) mindfulness(farkındalık) temelli öz yeterlilik, şefkat ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 10-13 yaş aralığında 266 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Nicel yöntemle elde edilen veriler sonucunda çocukların bilinçli farkındalık temelli öz yeterlilik ve öz şefkat düzeylerinin artması mutluluk düzeyini de arttırmaktadır. Mutlu olan bireyler duygularını düzenleyebilen, olumlu ilişkiler geliştirebilen bireyler olarak ifade edilmiştir. Araştırmacı farkındalık temelli müdahale uygulamalarının şefkat, yeterlilik ve iyi oluşlarına yönelik gelişimlerine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Şenay (2021), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu yönetme becerisi arasında öz yeterliliğin etkisini incelemiştir. İstanbul’ da görev yapan 384 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda farkındalık ile duyguları yönetme becerisi arasında öz yeterlilik inancı kısmi aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

Tonga (2018), okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin bilinçli farkındalık kavramı ve okul öncesindeki kullanımına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Ankara ilinde yürütülen çalışmaya 21 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Veriler katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının farkındalık kavramından sonra farkındalık halinde oldukları, duygularını kontrol edebilme, yargısız olma, anda kalabilme becerilerine yönelik olumlu yönde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Çiçek (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile duygu düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Marmara bölgesinde görev yapan 220 kadın okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile duygu baskılama arasında ters, duyguyu yeniden değerlendirme arasında ise aynı yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yurt içinde eğitim alanında çocuklarla yapılan çalışmalara bakıldığında program geliştirme, öz düzenleme ve duygu düzenleme, duygusal iyi oluş, öz yeterlilik, şefkat becerilerine yönelik olduğu görülmüştür. Ebeveynlere yönelik çalışmalarda ise ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin çocukların sosyal becerilerine etkisi, ebeveynlere yönelik geliştirilen farkındalık programının çocukların davranış sorunlarına etkisini inceleyen çalışmalara rastlanırken, okul

öncesi öğretmenlerine yönelik çalışmalarda farkındalık kavramı ve okul öncesinde kullanımı, farkındalık düzeyleri ve duygu düzenleme konularına yer verilmiştir. Ülkemizde farkındalıkla ilgili sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir.



3. YÖNTEM

Çalışmanın yöntem bölümünü araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve analizine yönelik bilgileri içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarına farkındalık (mindfulness) uygulamalarının etkisinin incelendiği bu çalışmada karma yöntem modeli kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılarak her iki yöntemin sınırlılıklarının daraltılmasına ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine olanak sağladığı için karma yöntem tercih edilmiştir (Creswell, 2021). Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutunda, betimsel istatistiklerin yanı sıra gruplar arasındaki farklılıkların ve uygulanan yöntemin etkililiğinin test edilmesine yönelik ön-test ve son-test gruplu yarı deneysel teknikler tercih edilmiş ve elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışmanın yarı deneysel bir çalışma özelliği taşıması, kontrol ve deney gruplarının belirlenerek uygulanan yöntemin gruplar arasındaki farklılığın belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmada bağımlı değişken sosyal davranış, bağımsız değişken farkındalık (mindfulness) uygulamaları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda; gözlem, görüşme ve anekdot kayıtlarından elde edilen verilerden faydalanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan yöntem ve stratejilerin sentezlenmesiyle elde edilen tümevarımsal sonuçlara dayalı detaylı açıklamalara ulaşılması hedeflenmiştir (Merriam, 2013).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme/Çalışma Grubu

Çalışmanın amacına bağlı olarak belirli ölçütler çerçevesinde, zengin bilgi elde edilmesine ve derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlaması amacıyla araştırmanın örneklem seçiminde amaçsal örneklem yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırma 2021-2022 akademik yıllarında Şanlıurfa ili Birecik ilçesinde bulunan resmi iki farklı devlet okulundaki bağımsız anaokulu ve anasınıfına devam eden beş altı yaş grubundan 13'ü deney grubunda 17'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 çocukla yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, kolay ulaşılabilirlik ve araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olarak uygulayıcı rolünde olması ilkeleri gözetilmiştir (Merriam, 2009; Patton, 2002). Tablo da çalışmada yer alan örneklemin demografik özelliklerine yönelik bilgiler paylaşılmıştır.

Tablo 3.1.
Çalışmanın örnekleme ilişkin demografik bilgiler

	N	Yaş	Cinsiyet		Sosyo-Ekonomik Düzey (SED)*		
		(ortalama)	Kız	Erkek	Alt SED	Orta SED	Üst SED
Deney grubu	13	63 aylık	6	7	10	3	-
Kontrol grubu	17	63 aylık	9	8	3	7	7

*SED değerleri: Alt SED= 0-5000 TL; Orta SED=50000 TL-10.000 TL; üst SED= 10.000 TL ve üzeri

Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan çocuklardan deney grubunu 13, kontrol grubunu 17 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmadaki deney ve kontrol grubundaki çocukların yaş ortalaması 63 aylıktır. Deney grubunun 6'sı kız 7'si erkek, kontrol grubunun 9'u kız 8'i erkektir. Deney grubunda 10 kontrol grubunun 1 alt sosyo-ekonomik düzey, deney grubunda 3 kontrol grubunda 7 orta sosyo-ekonomik düzey, kontrol grubunda 7 deney grubunda üst sosyo-ekonomik düzey çocuk bulunurken deney grubunda üst sosyo-ekonomik düzey değişkeninde çocuk bulunmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın nitel boyutunda, incelenen konuya ilişkin birden fazla kaynaktan veri toplanarak derinlemesine inceleme şansı sunan üçgenleme (triangulation) tekniği (Patton, 2014) kapsamında; gözlem, görüşme ve anekdot kayıtlarından faydalanılmıştır. Uygulanan tekniğin tercih edilmesinde farklı kaynaklardan elde edilen verilerin daha kapsamlı incelenmesi, ortak ve farklı noktaların belirlenmesi, verilerin güvenilirliğinin artması önemli rol oynamıştır (Başkale, 2016). Çalışmanın nicel boyutunda ise betimsel istatistikler, karşılaştırmalı analizlere olanak tanıyan ön-test ve son-test gruplu yarı deneysel analiz yöntemleri kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020).

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların demografik özelliklerini içeren 'Kişisel Bilgi Formu', 'Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (OÖSDÖÖF)' ve FUS'a ilişkin çocukların deneyimlerini yansıtan gözlem formu, görüşme soruları ve anekdot kayıtlarından faydalanılmıştır. Sertifikalı programlardan alınan eğitimler sonucunda set oluşturulmuştur. Farkındalık eğitimleri 12 saat Temel Mindfulness ve 12 saat İleri Düzey Mindfulness olmak üzere iki aşamalı olarak alınmıştır. Temel Mindfulness eğitimi kuramsal temel ve uygulamaları içeren İleri Mindfulness programı için ön koşul niteliğindedir. İleri Mindfulness eğitimi ise farkındalığın sınıf uygulamaları ve çocuklar

ile uygulamaya yönelik bilgileri içermektedir. FUS, gözlem formu ve görüşme formunun hazırlanması ve düzenlenmesi aşamasında kapsam geçerliliğinin sağlanmasına yönelik;

- Psikoloji ve Mindfulness alanında doktora derecesine sahip bir öğretim üyesi
- Okul öncesi eğitimi alanından doktora derecesine sahip iki öğretim üyesi
- Yüksek lisans derecesine sahip bir okul öncesi öğretmeni (10 yıllık tecrübeli, çocuk yogası eğitmeni)

olmak üzere toplam dört uzmandan görüşler alınmıştır. Çalışmanın verilerini oluşturan ses ve video kayıtları çocukların kimlikleri belli olmayacak şekilde alınmış ve sadece ilgili araştırma için kullanılmıştır.

3.4.1. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (OÖSDÖÖF)

Crick, Casas ve Mosher (1997) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (OÖSDÖÖF) ölçeğin Şen (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 8 madde “fiziksel saldırganlık”, 7 madde “olumlu sosyal davranış”, 6 madde “ilişkisel saldırganlık”, 3 madde “depresif duygulanım” olarak tanımlanan dört alt boyut olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri puanlaması her zaman (5), çok sık (4), bazen (3), çok seyrek (2), hiçbir zaman (1) şeklinde 5’li likert tipi yanıtlarla belirlenmektedir. Çelik (2019) OÖSDÖ-ÖF’ nin Cronbach alpha (α) iç tutarlık katsayılarını açık/fiziksel saldırganlık alt boyutu için 0.95, olumlu sosyal davranış alt boyutu için 0.89, ilişkisel saldırganlık alt boyutu için 0.90 ve depresif duygulanım alt boyutu için ise 0.51 olarak bulmuştur. Ayrıca Çelik (2019) ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayılarını da; açık/fiziksel saldırganlık alt boyutu için 0.85, olumlu sosyal davranış alt boyutu için 0.81, ilişkisel saldırganlık alt boyutu için 0.73 ve depresif duygulanım alt boyutu için de 0.56 olarak hesaplarken, Şen ve Arı (2011) ilişkisel saldırganlık için .96, açık/fiziksel saldırganlık için .94, olumlu sosyal davranış için .88 ve depresif duygulanım için .87 olarak rapor etmiştir. OÖSDÖ-ÖF’nin daha önce yapılan araştırmalarda hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin çalışma kapsamında kullanılabilecek geçerlilikte ve güvenirlikte bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Crick ve diğerleri, 1997).

3.4.2. Farkındalık Uygulama Setine İlişkin Çocukların Deneyimlerini Yansıtan Gözlem Formu

FUS araştırmacı tarafından doldurulmak üzere ‘1- Gözlendi, 2-Kısmen Gözlendi, 3-Gözlenmedi’ şeklinde üçlü derecelendirme biçimi kullanılarak oluşturulmuştur.

3.4.3. Farkındalık Uygulama Setine İlişkin Çocukların Deneyimlerini Yansıtan Görüşme Formu

Bu form FUS içeriğindeki etkinliklerle ilgili çocukların deneyimlerinin değerlendirilmesi amacıyla etkinliklere yönelik duygu ve düşüncelere ilişkin ifadeleri içermektedir.

3.4.4. Farkındalık Uygulama Setine İlişkin Çocukların Deneyimlerini Yansıtan Anekdöt Kayıtları

Bu bölüm, FUS etkinlikleri sonrasında araştırmacının etkinlik süreci ve sonrasında çocuklara yönelik gözlemlerinin raporlandırılmasını içermektedir. Çocukların etkinlik sürecindeki davranışları, etkinliğe yönelik sordukları soruların, ifadelerin ve süreç içindeki genel gözlemlerin yer aldığı anekdotlar her etkinlik sürecinde kayıt altına alınmıştır.

3.5.Farkındalık Uygulama Setine İlişkin Bilgiler

Farkındalık Uygulama Seti (FUS) oluşturma sürecinde araştırmacı 12 saat kuramsal temele dayalı Temel Mindfulness ve 12 saat sınıf uygulamalarına dayalı İleri Düzey Mindfulness Uygulayıcı eğitimleri almıştır. FUS süpervizyon sürecinin ardından uzmanlara gönderilmiş ve son hali oluşturulmuştur. FUS okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 10 haftalık uygulama şeklinde planlanan 20 etkinlik ve 10 ev uygulamaları olmak üzere toplam 30 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler oluşturulurken bütün gelişim alanlarına yönelik kazanımlara da yer verilmiştir.

Program çocukların yaşı ve gelişim özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Drama, oyun, deney, tartışma, alan gezisi, soru cevap, anlatım, taklit gibi birden fazla öğretim yöntemi kullanılarak içerik zenginleştirilmiştir. Tablo da Farkındalık Uygulama Seti 'nde bulunan 10 konu ve 20 etkinlik verilmiştir.

Tablo 3.2.
FUS haftalık etkinlikler

Hafta	Konu	Etkinlik Adı	Uygulama Tarihi
1	Farkında Duruş	Farkında Duruşunu Bul	02.03.2022
		Sınırlarını Keşfet	04.03.2022
2	Farkında Nefes	Nefes Arkadaşım Gemi	9.03.2022
		Muzdan Nefesler	11.03.2022
3	Farkında Dinleme	Arkadaşlarımın Sesi	16.03.2022
	Çapa Noktası	Çapa Noktam	18.03.2022
4	Farkında Görme	Farkında Gözlüğüm	23.03.2022
		Gölgeleri Bul	25.03.2022
5	Farkında Duygular	Uçuşan Duygularım	30.03.2022
	Beden Taraması	Bedenimdeki Duygu Noktalarım	01.04.2022
6	Farkında Düşünceler	Patlayan Düşünceler	06.04.2022
	Farkında Tepkiler	Ben Bir Ağacım	08.04.2022
7	Kabul Etme	Kırmızı ile Mavi Kurt	20.04.2022
	İyi Dilekler	İyi Dilek Baloncukları	22.04.2022
8	Cömertlik ve Yardımlaşma	Mutluluk Veren Davranışlar	27.04.2022
		Cömertlik ve Yardımlaşma Takvimim	29.04.2022
9	Ağır Çekim Hareketler	Bulutlara Adım Atmak	05.05.2022
		Farkında Yürüyüş	06.05.2022
10	Minnettarlık	Maymuş Muz Diyarında	11.05.2022
	Farkında Yeme	Farkında Muz Yiyorum	13.05.2022

FUS çocuklara yönelik çalışma sayfaları şeklinde düzenlenmiş olup uygulama süreci için öğretmenlere yönelik *Farkındalık Uygulama Seti Yönerge Kitapçığı* hazırlanmıştır. Bu kitapçık FUS da yer alan etkinliklerin gelişim alanları, kazanımları ve öğrenme sürecine ait bilgileri içermektedir. Her haftanın sonunda çocuklarla gönderilmek üzere Farkında mektuplar hazırlanmıştır. Farkında mektuplar haftanın konularını içeren etkinliklerden oluşmaktadır. 10 hafta boyunca her haftaya yönelik hazırlanan mektuplar çocuklarla evlere gönderilmiş ve ebeveynlerden gelen fotoğraflar dosyalanmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Bu araştırma nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen verilerden oluşmaktadır. Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda verilerin toplanması, analiz süreci ve verilerin rapor haline getirilme sürecinde araştırmacı farklı rollere sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda araştırmacı veri toplama sürecinde önemli bir araç olarak ifade edilir. Araştırmacının sürece dahil olması iyi bir gözlem fırsatı sunar. Çalışmanın uygulandığı ortamın bir üyesi olması, araştırmaya katılanların özelliklerini iyi bilmesi ve grubun güvenini kazanması daha zengin ve tutarlı bilgi edinmesini sağlar (Uzuner, 1999). Araştırmacının bu süreçte katılımcılarla iletişim halinde olması, gözlem ve görüşmelerde bulunması araştırmacıyı sürecin bir parçası haline getirir (Yıldırım, 1999). Buradan hareketle çalışmada araştırmacı sürece dahil olmuştur. Araştırmanın yapıldığı sınıfta hem uygulayıcı hem de sınıf öğretmeni rolüyle sürecin içinde yer alarak olabildiğince tarafsız bir şekilde verileri toplamıştır. Katılımcı çocukların uygulama süreci içinde ve dışındaki davranışları, ifadeleri ses kayıtları, öğretmen notları alınarak raporlaştırılmıştır. Araştırmacı katılımcılar ile görüşmeler yapmış bu görüşmelerin katılımcıların yalnız, sessiz ve güvende hissettikleri ortamda yapılmasına dikkat etmiştir. Bu araştırmada araştırmacının aynı zamanda öğretmen rolünde olması katılımcı çocukları iyi tanıması daha çok veri toplanmasına katkı sağlamıştır.

3.7. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında hazırlanan FUS etkinliklerine yönelik yürütülen pilot uygulama sonucunda etkinlik seti üzerinde yapılan düzeltmeler aşağıda verilmiştir.

- Resimdeki hareketleri taklit etmeye yönelik etkinlikte bir hareket çocukların gelişimlerine uygun olmadığı gerekçesiyle düzenlenmiştir.
- Çalışma sayfasında uygulanan nefese yönelik etkinlik oyunlaştırılarak sürece aktif katılım sağlamaları yönünde planlanmıştır.
- Bir etkinlikte çocukların beline bağlanan ipin çocukları sınırladığı düşünülerek etkinliğin temasına bağlı kalınarak içeriği değiştirilmiştir.

Çalışmaya başlanmadan önce uygulamanın yapılacağı grubun ebeveynlerine farkındalık ve FUS ile ilgili bilgi verilmiş, '*Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu*' onaylatılıp imzaları alınmıştır.

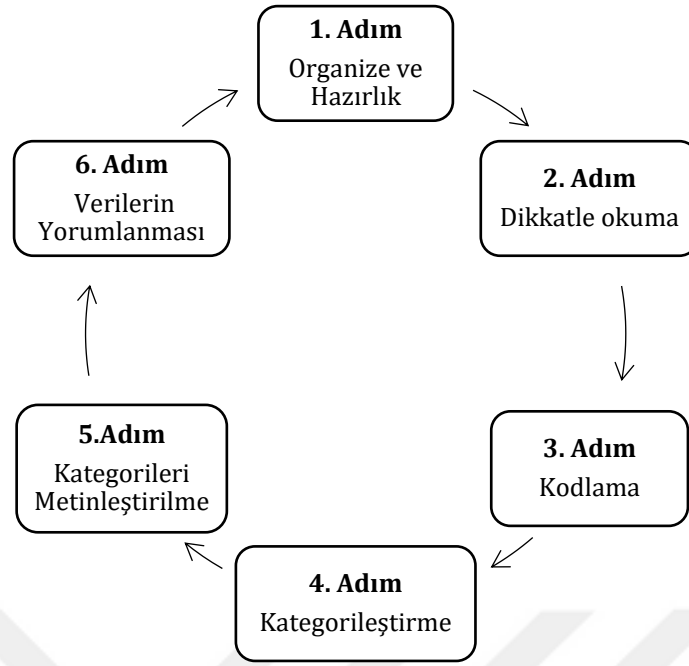
10 hafta boyunca Çarşamba ve Cuma günleri farkında etkinlik günleri olarak belirlenmiştir. Çalışmanın kontrol grubunun öğretmeni ile görüşmeler yapılmış, çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Kontrol grubu ebeveynlerinden '*Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu*' onaylatılıp imzaları alınmıştır.

Veriler üç aşamalı olarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında kontrol ve deney gruplarına OÖSDÖÖF uygulanmıştır. Elde edilen veriler deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal davranışları arasında farklılaşma olup olmadığına bakılmış, anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci aşamasında Farkındalık Uygulama Seti (FUS) ile elde edilen veriler ve bu süreçte araştırmacı tarafından kaydedilen anekdotlar, görüşme kayıtları ve gözlem formları bulunmaktadır. Veri toplama sürecinin son aşaması FUS'un tamamlanması ile OÖSDÖÖF tekrar deney ve kontrol grubuna uygulanması ile elde edilen verilerden oluşmaktadır.

3.8.Verii Analizi

Araştırmada nitel ve nicel verilerin analizine yer verilmiştir. Nicel veriler, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış gelişimlerini belirlemek amacıyla öğretmenler tarafından doldurulan OÖSDÖ-ÖF ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında ölçekten elde edilen verilerin analizinin hangi testler ile yapılacağına belirlenmesi için Shapiro-Wilks normallik testi ile verilerin dağılımına bakılmıştır. Örneklem sayısının 50'nin altında kalması nedeniyle verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Çalışma yarı deneysel desende yürütüldüğü için deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların OÖSDÖ-ÖF ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir. Bunun yanı sıra, deney grubunun OÖSDÖ-ÖF ön test ve son test sonuçları da karşılaştırılarak, FUS'un sadece gruplar arası değil aynı zamanda uygulandığı grup (deney grubu) üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Ayrıca, OÖSDÖ-ÖF ölçeğinin betimsel istatistik değerleri ve Tekin'in (2002) ölçek aralık genişliği formülü (dizi genişliği/yapılacak grup sayısı) kapsamında değerlendirilmiştir.

Araştırmada nitel verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Koçak ve Arun, 2006). Araştırmanın nitel verilerinde gözlem, yapılandırılmış görüşme ve anekdot kayıtlarından faydalanılmıştır. FUS uygulama sırasında gelişen davranışlar ve çocukların deneyimlerine ilişkin ifadeler not alınmıştır. Her uygulama sonrasında uzman görüşü alınarak hazırlanan yapılandırılmış görüşme soruları çerçevesinde çocuklarla görüşülmüştür. 10 haftalık FUS setinin her hafta bitiminde çalışmaya katılan bütün çocuklara yönelik gözlem formları doldurulmuştur. Bu kaynaklardan ulaşılan verilerin analizi ve yorumlanmasında Creswell'in (2017) veri analizi sürecinde belirttiği altı adım uygulanmıştır.



Şekil 3.1. İçerik Analizi Adımları

3.9. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

Çalışmanın geçerlilik ve güvenirliliğinin artırılmasına yönelik bazı yöntemler takip edilmiştir. Veri toplama sürecinde nitel ve nicel teknikler bir arada kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Nicel verilerin elde edildiği OÖSDÖ-ÖF ölçeğinin daha önce yürütülen güncel araştırmalarda hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yüksek olması ($>.70$) bu araştırmada da kullanılabilecek geçerlilik ve güvenirlilikte olduğuna işaret etmektedir. Birden fazla kaynaktan veri toplanmasına olanak sağlayan triangulation tekniğinin nitel verilerin geçerliliğini ve güvenirliliğini artırdığı bilinmektedir (Renz, Carrington ve Badger, 2018; Patton, 2014; Newman ve Ridenour, 2008).

Nitel veri toplama sürecinde uzun süreli etkileşim (prolonged involvement), katılımcı teyidi (member checking) ve uzman incelemesi (peer debriefing) teknikleri dönem boyunca gözlem, görüşme ve anekdot kayıtları yoluyla uygulanmış, toplanan nitel verilerin katılımcı çocuklar tarafından teyiti sağlanmaya çalışılmıştır (Holloway ve Wheeler, 1996; Merriam, 2013). Araştırmacının üstlendiği öğretmen ve araştırmacı rolünün güvenirliliği olumsuz etkilememesi için, gözlem, görüşme ve anekdot kayıtlarını tarafsız ve objektif olarak önyargı ve kabullenimlerden olabildiğince uzak gerçekleştirmeye çalışmış, toplanan verilerle ilgili çıkarılan kodları uzman görüşleri çerçevesinde oluşturmuştur. Çocukların sosyal davranışlarının incelenmesi amacıyla uygulanan OÖSDÖ-ÖF, doğası gereği katılımcıların gözlemini gerektirmektedir. Bu bağlamda, deney grubu ve kontrol grubunun nicel verileri birbirinden bağımsız iki öğretmen tarafından toplanmıştır. Bu sayede deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası ulaşılan ölçek puanlarında yanlılık ve etki tehdidi önlenmeye çalışılmıştır.

4.BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarını belirlemeye yönelik kullanılan ölçme araçlarının analiz sonuçları ile FUS uygulama setine yönelik deneyimlerini içeren bulgular araştırma soruları çerçevesinde ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Çocukların Sosyal Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bulgular

OÖSDÖ-ÖF ölçeğinin iç tutarlılık katsayısına yönelik değerler Tablo 4.1 de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF) iç tutarlılık katsayı (Cronbach alpha değeri)

		Cronbach alpha değeri
Ölçeğin tümü		,884
Alt boyutlar	Fiziksel saldırganlık boyutu	,845
	İlişkisel saldırgan boyutu	,864
	Olumlu sosyal davranış	,824
	Depresif duygulanım	,336

OÖSDÖ-ÖF ölçeğinin Cronbach alpha değeri ,884, ölçekte yer alan Depresif Duygulanım alt boyutu hariç diğer alt boyutların Cronbach Alpha değerleri ise ,824 ile ,864 arasında değişmektedir. Depresif duygulanım alt boyutunun sadece üç maddeden oluşması bu alt boyut için hesaplanan iç tutarlılık katsayısının diğer alt boyutlara ve ölçeğin tümüne oranla düşük düzeyde kalmasına sebep olduğu düşünülmektedir (Cortina, 1993; Streiner, 2003).

OÖSDÖ-ÖF ölçeği normallik testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.2 de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

OÖSDÖ-ÖF puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
OÖSDÖ-ÖF	statistic	df	p	statistic	df	P
	,141	30	,129	,937	,30	,075

OÖSDÖ-ÖF Kolmogorov-Smirnov(a) ve Shapiro-Wilk normallik test sonuçları dağılımın normal olduğuna işaret etse de ($p > ,05$), deney grubunda 13 ve kontrol grubunda 17 çocuk olmak üzere toplam örneklem sayısı $30 < 50$ olduğu için araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğinin artırılmasına yönelik non-parametrik testlerle analiz işlemlerine devam edilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür (Shapiro ve Wilk, 1965).

OÖSDÖ-ÖF Ön Test betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.
OÖSDÖ-ÖF ön test betimsel istatistik sonuçları

	Min.	Mak.	Mean	S	SS	%	Ölçek değer aralığı
Fiziksel saldırganlık boyutu	8,00	21,00	9,57	3,18	10,12	12,08	1,19= Hiçbir zaman
İlişkisel saldırganlık boyutu	6,00	20,00	10,37	3,84	14,72	31,21	1,73= Hiçbir zaman
*Olumlu sosyal davranış	7,00	19,00	10,67	2,84	8,09	69,42	1,52= Her zaman
Depresif duygulanım	3,00	8,00	5,27	1,36	1,86	45,40	1,76= Hiçbir zaman
OÖSDÖ-ÖF Toplam	24,00	56,00	35,87	8,32	69,29	37,09	1,49= Hiçbir zaman

*ters kodlu maddelerin yer aldığı alt boyut; N=30

Ön test sonuçlarına göre OÖSDÖ-ÖF ölçek ortalama puanı 35,87 olarak bulunmuştur. Ölçek alt boyut ortalama puanlarına bakıldığında fiziksel saldırganlık 9,57, ilişkisel saldırganlık 10,37, olumlu sosyal davranış 10,67 ve depresif duygulanım 5,27 olarak bulunmuştur. Araştırmada yer alan çocukların ön test puanlarından elde edilen sosyal davranışa yönelik tutum durumu % 37,09 olarak bulunmuştur. Çocukların tutumları alt boyutlara göre incelendiğinde ilişkisel saldırganlık (%31,21) boyutunun fiziksel saldırganlığa (%12,08) göre daha fazla görüldüğü, depresif duygulanım tutum durumunun ortalamanın biraz üzerinde (%45,40), olumlu sosyal davranış ise ortalamanın üstünde (%69,42) olduğu görülmüştür.

Elde edilen betimsel istatistik sonuçlarının yorumlanmasında Tekin'in (2002) ölçek aralık genişliği formülünden de yararlanılmıştır. Ölçekteki alt boyutların ve ölçeğin tümünün aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.80; "hiçbir zaman", 1.81-2.60; "çok seyrek", 2.61-3.40; "bazen", 3.41-4.20; "çok sık" ve 4.21-5.00; "her zaman" şeklinde hesaplanarak ilgili tutuma yönelik değer aralıkları yorumlanmıştır. Ters kodlu maddelerin yer aldığı "olumlu sosyal davranış" alt boyutu için de madde değerleri ters çevrilerek değerlendirilmiştir. Buradan hareketle, özellikle ilişkisel saldırganlık ve depresif duygulanım boyutlarının "çok seyrek" sınırlarına yaklaştığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında sosyal davranışlara yönelik anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için Mann-Whitney U Testi hesaplaması uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.4 de sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Deney ve kontrol gruplarının OÖSDÖÖF ön test sonuçlarına ilişkin Mann-Whitney U testi istatistikleri

Alt boyutlar	Grup	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Fiziksel saldırganlık	Deney grubu	13,69	178,00	78,000	-1,173	,241
	Kontrol grubu	16,88	287,00			
İlişkisel saldırganlık	Deney grubu	19,19	249,50	62,500	-2,027	,043*
	Kontrol grubu	12,68	215,50			
*Olumlu sosyal davranış	Deney grubu	17,27	224,50	87,500	-,969	,332
	Kontrol grubu	14,15	240,50			
Depresif duygulanım	Deney grubu	14,35	186,50	95,500	-,649	,516
	Kontrol grubu	16,38	278,50			
OÖSDÖÖF Tümü	Deney grubu	17,31	225,00	87,000	-,986	,324
	Kontrol grubu	14,12	240,00			

N_{deney grubu}=13, N_{kontrol grubu} = 17 *p<,05

ÖSDÖÖF ölçeğinin ilişkisel saldırganlık alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre ilişkisel saldırganlığın deney grubunda kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha fazla gözlemlendiği görülmektedir. (Deney grubu: sıra ortalaması = 19,19, sıra toplamı = 249,50; kontrol grubu: sıra ortalaması = 12,68, sıra toplamı = 215,50).

Kontrol ve deney grubu OÖSDÖ-ÖF ölçeği ön test betimsel istatistik değerleri Tablo 4.5 de sunulmuştur.

Tablo 4.5.

OÖSDÖ-ÖF ön test betimsel istatistik sonuçları

		Min.	Mak.	Mean	S	SS	%	Ölçek değer aralığı
Deney grubu	Fiziksel saldırganlık boyutu	8,00	11,00	8,62	1,19	1,42	20,67	1,08= Hiçbir zaman
	İlişkisel saldırgan boyutu	6,00	20,00	12,08	4,09	16,74	43,43	2,01= Çok seyrek
	*Olumlu sosyal davranış	7,00	14,00	11,00	2,31	5,33	42,86	1,57= Her zaman
	Depresif duygulanım	3,00	8,00	5,15	1,72	2,97	43,00	1,72= Hiçbir zaman
	OÖSDÖ-ÖF Toplam	24,00	48,00	36,85	7,70	59,31	53,54	1,54= Hiçbir zaman
Kontrol grubu	Fiziksel saldırganlık boyutu	8,00	21,00	10,30	3,40	15,97	17,69	1,29= Hiçbir zaman
	İlişkisel saldırgan boyutu	6,00	15,00	9,06	3,15	9,94	34,00	1,51= Hiçbir zaman
	*Olumlu sosyal davranış	7,00	19,00	10,41	3,24	10,51	71,58	1,49= Her zaman
	Depresif duygulanım	3,00	7,00	5,35	1,06	1,12	58,75	1,78= Hiçbir zaman
	OÖSDÖ-ÖF Toplam	25,00	56,00	35,12	8,93	79,74	32,65	1,46= Hiçbir zaman

Tablo incelendiğinde başlangıçta deney grubu fiziksel saldırganlık ortalamasının ($\bar{X}$ =8,62) kontrol grubuna ($\bar{X}$ = 10,30) göre daha düşük olduğu görülürken ilişkisel saldırganlık boyutunda deney grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =12,08) kontrol grubundan ($\bar{X}$ =9,06) daha yüksek olduğu görülmektedir. Olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım boyutlarına bakıldığında grupların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde, her iki

grubun ölçek toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{deney grubu}}=36,85$; $\bar{X}_{\text{kontrol grubu}}=35,12$).

Yapılan uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasında sosyal davranışlarına yönelik anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için OÖSDÖ-ÖF son test puanları üzerinde Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.6 da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Deney ve kontrol gruplarının OÖSDÖÖF son test sonuçlarına ilişkin Mann-Whitney U testi istatistikler sonuçları

Alt boyutlar	Grup	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Fiziksel saldırganlık	Deney grubu	13,58	176,50	85,000	-1,349	,177
	Kontrol grubu	16,97	288,50			
İlişkisel saldırganlık	Deney grubu	17,31	225,00	87,000	-1,002	,317
	Kontrol grubu	14,12	240,00			
*Olumlu sosyal davranış	Deney grubu	8,85	115,00	24,000	-3,783	,000
	Kontrol grubu	20,59	350,00			
Depresif duygulanım	Deney grubu	8,19	106,50	15,500	-4,084	,000
	Kontrol grubu	21,09	358,50			
OÖSDÖÖF Tümü	Deney grubu	8,54	111,00	20,000	-3,800	,000
	Kontrol grubu	20,82	354,00			

N deney grubu=13 , N kontrol grubu = 17

ÖSDÖÖF ölçeğinin tümünde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Alt boyutlar bazında bakıldığında olumlu sosyal davranış ile depresif duygulanım alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülürken, fiziksel ve ilişkisel saldırganlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öte yandan, başlangıçta ilişkisel saldırganlığın, deney grubunda istatistiksel olarak kontrol grubuna oranla daha fazla görüldüğü tespit edilmişken, uygulamalarla birlikte süreç sonunda her iki grupta da benzer oranlarda ilişkisel saldırganlığa yönelik gözlemler kaydedilmiştir. Elde edilen bu veri, FUS'un deney grubunda ilişkisel saldırganlığı önemli ölçüde geriletmediği şeklinde yorumlanmıştır. Genel olarak, uygulama sonrası deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubunda yer alan çocuklara oranla, olumlu sosyal davranışlarında artış ve depresif duygulanımlarında da azalma olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmadaki kontrol ve deney grubu son test betimsel istatistik değerleri Tablo 4.7 de sunulmuştur.

Tablo 4.7.
OÖSDÖ-ÖF son test betimsel istatistik sonuçları

		Min.	Mak.	Mean	S	SS	%	Ölçek değer aralığı
Deney grubu	Fiziksel saldırganlık boyutu	8,00	9,00	8,15	,14	,38	15,00	1,02= Hiçbir zaman
	İlişkisel saldırgan boyutu	6,00	12,00	8,84	3,97	1,99	47,33	1,47= Hiçbir zaman
	*Olumlu sosyal davranış	7,00	8,00	7,23	,19	,44	77,00	1,03= Her zaman
	Depresif duygulanım	3,00	4,00	3,46	,27	,52	46,00	1,15= Hiçbir zaman
	OÖSDÖ-ÖF Toplam	24,00	31,00	27,69	6,06	2,46	52,71	1,15= Hiçbir zaman
Kontrol grubu	Fiziksel saldırganlık boyutu	8,00	21,00	9,59	12,13	3,48	12,23	1,20= Hiçbir zaman
	İlişkisel saldırgan boyutu	6,00	11,00	8,12	4,11	2,03	42,40	1,35= Hiçbir zaman
	*Olumlu sosyal davranış	7,00	23,00	12,82	20,78	4,56	63,63	1,83= Çok sık
	Depresif duygulanım	3,00	8,00	5,47	1,77	1,33	49,40	1,82= Çok seyrek
	OÖSDÖ-ÖF Toplam	27,00	56,00	36,00	52,38	7,24	31,03	1,50= Hiçbir zaman

Tablo 4.7 incelendiğinde uygulama sonrası deney grubunun fiziksel saldırganlık ortalamasının ($\bar{X}= 8,15$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}= 9,59$) daha az olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuç depresif duygulanım boyutunda da görülmektedir ($\bar{X}_{\text{deney grubu}}= 3,46$; $\bar{X}_{\text{kontrol grubu}}= 5,47$). OÖSDÖ-ÖF toplamına deney grubunun %50 nin biraz üzerinde sosyal davranışa sahip olduğu görülürken, kontrol grubunun %50 'nin altında bir tutuma sahip olduğuna ulaşılmaktadır. OÖSDÖ-ÖF toplamında deney grubunun %77 oranda sosyal davranışa sahip olduğu görülürken, kontrol grubunun yaklaşık %64 oranında olumlu davranışlar sergilediği görülmektedir. Ölçek değer aralıkları incelendiğinde de uygulama sonrası deney grubunun olumlu sosyal davranışları “her zaman” kategorisinde gözlemlenirken kontrol grubunda bu davranışların “çok sık” kategorisinde gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde deney grubunda depresif duygulanıma yönelik değerlendirmede deney grubunun “hiçbir zaman” kategorisinde yer alırken kontrol grubunun bu alt boyutta hiçbir zaman kategorisinden uzaklaşarak “çok seyrek” kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle, uygulamanın deney ve kontrol gruplarında OÖSDÖ-ÖF toplam puanlarında ve özellikle de olumlu davranış sergileme ve depresif duygulanımdan uzaklaşma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farka neden olduğu görülmektedir.

Yapılan uygulamanın deney grubunun OÖSDÖ-ÖF ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farka neden olup olmadığının anlaşılması amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.8 de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Deney grubu OÖSDÖ-ÖF ön test ve son test sonuçlarına ilişkin Mann-Whitney U testi istatistikleri

Alt boyutlar	Deney Grubu	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Fiziksel saldırganlık	Ön-test	14,23	185,00	75,000	-,709	,479
	Son-test	12,77	166,00			
İlişkisel saldırganlık	Ön-test	17,08	222,00	38,000	-2,404	,016*
	Son-test	9,92	129,00			
*Olumlu sosyal davranış	Ön-test	18,77	244,00	16,000	-3,710	,000**
	Son-test	8,23	107,00			
Depresif duygulanım	Ön-test	17,58	228,50	31,500	-2,838	,005*
	Son-test	9,42	122,50			
OÖSDÖÖF	Ön-test	18,35	238,50	21,500	-3,244	,001*
Tümü	Son-test	8,65	112,50			

*p<,05 ; **p<,01

Uygulamanın deney grubunda OÖSDÖ-ÖF' nin fiziksel saldırganlık alt boyutu haricinde, ölçeğin toplam puanında ve diğer tüm alt boyutlarda alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir.

4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışlarının Farkındalık Uygulamaları Sürecindeki Değişimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen farkındalık uygulama setine ilişkin çocukların deneyimlerini yansıtan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular her hafta anekdot kayıtları, görüşme soruları ve son olarak gözlem formundan elde edilen veriler ile aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 1.Hafta Bulguları

Bu bölümde FUS 'a ilişkin birinci hafta bulgularına yer verilmiştir. Birinci haftada 'Farkında Duruş' konusuna yönelik iki etkinlik uygulanmıştır.

Anektotlar:

Etkinlik 1- 'Farkında Duruşunu Bul' haftanın ilk etkinliği olarak uygulandı. Etkinlik çocukların en rahat ve anda kalabildikleri duruşu bulmalarına yönelik uygulamaları içermektedir.

Çocukların uygulamadaki ilk etkinliklerinde oldukça heyecanlı ve istekli olduğu görüldü. En iyi duruş etkinliğinde kimi çocuk ayakta kimi masanın üzerinde kimi sandalyeye ayaklarını uzatarak en rahat olduğu duruşu belirledi. Birlikte ilk farkında duruş denemesi yapıldığı sırada zil sesinin kullanılmaması çocukların odaklanmasını zorlaştırdı. Zil sesi ile yapılan uygulamada çocuklar dikkatini etkinliğe yönlendirdi ve zil sesi bitene kadar farkından duruşta kaldılar.

Etkinlik 2- 'Sınırlarını Keşfet' haftanın ikinci etkinliği olarak uygulandı. Etkinlik çocukların beden sınırlarını keşfetmesi, zor, kolay anlardaki beden ve duygu durumlarını fark etmelerine yönelik uygulamaları içermektedir. Uygulama sonrasında çocuklara etkinliğe yönelik sorular sorulmuş

ve cevapları not edilmiştir. 'Hangi harekette zorlandın sana nasıl hissettirdi ?' sorusuna yönelik verdikleri cevaplar; *"Tek ayak da zorlandım, güçsüz hissettim."*(Ç11), *'Ayaklarımı arkada tutmak zordu, yorulduğumu hissettim.'*(Ç2), *'Yan yatmak, yaralı gibi hissettim.'*(Ç12), *'Köprü gibi durmakta zorlandım, mutluluk ve güçlü hissettim, kaslı gibi.'* (Ç3), *'Kolay hareketi yapmak nasıl hissettirdi?'* sorusuna yönelik verdikleri cevaplar; *'Mutlu hissettirdi'* (Ç3, Ç5, Ç1, Ç2), *'Çok kaslı ve sinirli, sanki her yeri kırabilirim'*(Ç11), *'Hiçbir şey hissetmedim'* (Ç10) şeklinde kaydedilmiştir.

Uygulama anekdotlarına bakıldığında çocukların uygulama sürecinde istekli ve heyecanlı oldukları, dikkat ve belirli bir süre odakta kalarak yapılan etkinliklerde bir uyarıcı ile sürecin başlatılıp sonlandırılmasının daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklardan bazılarının zorlandığı durumları güçlü ve mutlu bazılarının ise yaralı ve üzgün şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca güçlülük duygu durumunu fiziksel saldırganlıkla ilişkilendiren ifadeler de rastlanmıştır.

Görüşme Soruları

1. Yaptığımız etkinlik sana ne hissettirdi?
2. Bu duygu/ları hangi durumlarda hissedersin?
3. Bu etkinliği kimlerle tekrar yapmak isterdin? Neden ?
4. Etkinlikte sevdiğin/sevmediğin ne vardı?
5. *'Çok iyi- rahatça uyuduğumda iyi hissederim.- Etkinliği tekrar annemle yapmak isterdim. Çünkü ablam babam işe gidiyor ablam okula onun için. -Evet hissettim ayaklarım yerde çok rahattı yaslanınca da rahat oldum. -Gözlerimi kapatmayı sevdim. -Ayaklarımı yere koymayı sevmedim.'* (Ç11)

'Mutlu, güzel. -Rahat hissettiğimde, mutlu bir şey olduğunda, doğum günüm olduğunda. -Sizinle yapmak isterdim. Çünkü büyüsunüz her şeyi biliyorsunuz. -Sakin kalıyordum öyle bir şey hissettim. -En sevdiğim rahat oturmak, gözümü açık tutmayı sevmezdim. Rahatsız eder.' (Ç3)

'Etkinlik bana güzel hissettirdi. İnsanlar bana iyi davrandığında güzel hissederim. Etkinliği tekrar Reyhan'la yapmak isterim. Çünkü onu seviyorum. En çok kolay duruşu sevdim. Bacak tutmayı sevmedim, zor' (Ç7)

'Etkinlik yaparken zor hissettim. Zor bir harekette böyle hissederim. Tekrar annem ve kardeşimle yapmak isterim. İlk defa yapıyorlar çünkü. Tek ayak zordu ayağım kayıyor gibi onu sevmedim.' (Ç2)

Görüşme soruları incelendiğinde çocukların etkinlik sürecinde kendilerini iyi ve mutlu hissettikleri, mutluluk duygusunu sevdikleri ile yaptıkları bir etkinlik ya da doğum günü gibi özel anlarında hissettiklerini, iyi davranışların güzel hissettirdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Birinci hafta etkinliklerinde çocukların farkında duruşa yönelik rahat olma, sakin olma gibi kavramları kullandıkları görülmüştür.

4.2.2. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 2.Hafta Bulguları

Bu bölümde FUS 'a ilişkin ikinci hafta bulgularına yer verilmiştir. İkinci haftada 'Farkında Nefes' konusuna yönelik iki etkinlik uygulanmıştır.

Anekdotalar:

Etkinlik 1- 'Nefes Arkadaşım Gemi' haftanın ilk etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik çocukların nefes farkındalığı, hızlı ve yavaş nefes anındaki beden değişimine yönelik uygulamaları içermektedir. Çocukların nefes uygulaması sırasında öğretilmeden direkt diyafram nefesi aldıkları gözlemlenmiştir. Nefes alıp verme sırasında kullanılan gemiler çocukların bedensel değişimleri fark edebilmesini kolaylaştırdığı görülmüştür. Uygulama sürecinde nefes etkinliğine yönelik 'Nefesine dikkat etmek sana nasıl hissettirdi? Hangi durumlarda böyle hissedersin?, Nasıl hissettiğinde farkında nefes almak istersin?' soruların alınan cevaplar aşağıda verilmiştir.

'Ben su içerken sakinleştim. Bir şeye kızgındım. Bizim kuş adı kiko elimi ısırды, sakince nefes aldım kızgınlığım geçti.'(Ç10)

'Doğum günüm olduğunda mutlu olurum sakin nefes alırım.'(Ç5)

Etkinlik 2- 'Nefesle Yüzen Gemiler' haftanın ikinci etkinliği olarak uygulandı. Hızlı ve yavaş nefes uygulaması sonrası çocuklar yavaş nefes ile hızlı nefes arasında farklılık olduğunu hızlı nefes aldıklarında yorulduklarını içeren ifadelerle ulaşılmıştır. Çocuklar hızlı nefes aldıkları durumları sinirli ya da korktukları anlar olarak belirtirken, yavaş nefesi mutlu oldukları anlarda aldıklarını söylemiştir.

'Her yer sakin olduğunda yavaş nefes alırım.'(Ç7)

'Korktuğumda hızlı nefes alırım.' (Ç5)

'Kardeşimle oynadığımda mutlu olurum yavaş nefes alırım.' (Ç11)

Anekdotalar incelendiğinde çocukların nefese odaklanmanın duygu durumuna etkisine yönelik ifadelerde bulundukları görülmüştür. Çocuklar mutluluk, sakinlik duygu durumlarını yavaş, öfke, korku gibi duygu durumlarını hızlı nefesle ilişkilendirmiştir.

Görüşme Soruları

'Güzel hissettim mutlu hissettim. Annem bana bir oyuncak almıştı mutlu hissettim. Resim kursunda evde. Çünkü ilk önce orda tanıştım. Farklı hissettim. Yere yatınca nefes aldım aşağı yukarı oluyordu. En çok gemisini sevdim. Sevmediğim şey yok.' (Ç8)

'Mutlu hissettim. Annem babam oyuncak almıştı. Kardeşimle isterim. Kardeşimi çok seviyorum. Gemi yaptık nefes aldık oydu. Sevmediğim bir şey olmadı.' (Ç11)

Görüşme sorularından alınan cevaplar incelendiğinde çocukların etkinlik sürecinde olumlu duygular hissettikleri, etkinlikleri tekrar sevdikleri kişiler ile yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca verilen ifadelerde çocukların nefes uygulaması ile bedeni üzerindeki

değişimlerin farkında olduğu dolayısıyla nefes uygulamalarının beden farkındalığı gelişimine pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir.

4.2.3. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 3.Hafta Bulguları

Bu bölümde FUS 'a ilişkin üçüncü hafta bulgularına yer verilmiştir. Üçüncü haftada 'Farkında Dinleme' ve 'Çapa Noktası' konusuna yönelik birer etkinlik uygulanmıştır.

Anekdotalar:

Etkinlik 1- 'Arkadaşlarımın Sesi' haftanın ilk etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik çeşitli hayvan seslerinin içeren ses kaydı dikkatle dinlenmesi ve duyulan sesleri eşleştirmelerini gerektiren dikkat ve farkındalık becerisine yönelik hazırlanmıştır. Çocukların sesleri tanımlayabilmek için sessiz ve bir noktaya odaklanarak dinledikleri gözlemlenmiştir. Hayvan sesleri dinlendikten sonra çalışma sayfaları dağıtılmış ve tek tek incelenmiştir. Çocukların çalışma sayfalarından elde edilen veriler tabloda sunulmuştur.

Görüşme Soruları

'Tavuk sesi duydum, mutlu hissettim (gülümsedi) Kedi olursa mutlu olurum. Bir daha arkadaşlarımla yapabilirim. En sevdiğim kurbağa sesi, kurt sesi sevmedim.' (Ç8)

'Güzel içimden sanki bir tane hayvan yatıyor, ayılar sinirli sandım ama şaşırtmak içinmiş. Hiç görmediğim bir şeyi görünce şaşıyorum. Herkes ile bütün arkadaşlarımla. Çünkü onlarda mutlu olsun sıkılmasın. Vücudumda farklılık hissettim hayvanlar karnımda gibi hissettim. Aslan sesini sevdim sevmediğim yok.' (Ç9)

'Güzeldi kendimi denizde gibi hissettim. Mutlu hissettirdi güzel, güzel bir yere gidiyor gibi hissettim. Birisi bana mutlu bir şey dediğinde, kuzenimle tekrar yapmak isterdim. Çok sevdiğim kuzenimle. Karnımdaki sular yüzüyor gibiydi. Çapa atmak en sevdiğimdi. Sevmediğim hiçbir şey olmadı.' (Ç1)

Görüşme soruları incelendiğinde hayvan seslerini bulmak çocukları mutlu hissettirdiği, farklı hayvanlarını seslerini duyduklarında şaşırdıkları görülmüştür. Ç9 kodlu çocuk 'Herkesle bütün arkadaşlarımla. Çünkü onlarda mutlu olsun sıkılmasın.' ifadesinden akranlarının mutlu olmasına yönelik empati kurması uygulamanın olumlu sosyal davranış gelişimine etkisi olduğu söylenebilir.

4.2.4. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 4.Hafta Bulguları

Bu bölümde FUS 'a ilişkin dördüncü hafta bulgularına yer verilmiştir. Dördüncü haftada 'Farkında Görme' konusuna yönelik iki etkinlik uygulanmıştır.

Anekdotalar:

Etkinlik 1- 'Farkında Gözlük' haftanın ilk etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik çocukların dikkat gelişimi ve odaklanma becerisine yönelik geliştirilmiştir. Farkında görme etkinliğine çocukların ikili ve üçlü gruplar halinde katılmıştır. Çocuklar farkında gözlük öncesi arkadaşlarına baktıklarında gözleri, saati, kıyafetleri ve saçını gördüklerini farkında gözlükle dikkatle

baktıklarında kıyafetlerdeki çizimler, renkler, mimikler ile ilgili daha detaylı gözlem ifadeleri kullandıkları görülmüştür.

'Tırnağının parlamasını gördüm gözlükle' (Ç3)

'Yanakları gülünce gözüne kadar büyüyor onu gördüm.' (Ç6)

'Kıyafetindeki bayrak gördüm.' Ç2

'Çorabında parlak simler vardı, saçları hem düz hem kıvrıkcık.' (Ç1)

'Rafadan tayfadaki Hayri gibiydi.' (Ç13)

Etkinlik 2- 'Gölgeleri Bul' haftanın ikinci etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik hayvan resimleri ve gölgelerinin eşleştirilmesini içeren dikkat becerisine yönelik geliştirilmiştir. Çocukların dikkat becerilerine yönelik yapılan gölgeleri bul etkinliğinde çalışmaya 9 çocuk katıldığı, çalışma sayfasında bulunan beş görseli dokuz çocuğunda doğru eşleştirdiği görülmüştür.

Görüşme Soruları

'İyi, yani heyecanlı hissettim. Birinin doğum günü olduğunda, teyzemin düğününe az kalınca. Karnımın içi gıdıklanıyor. Rana'yla yapmak isterdim. Çünkü saçları çok güzel olmuş. Boyamayı sevdim sevmediğim yok.' (Ç12)

Görüşme sorusu incelendiğinde Ç12 heyecan duygusunu bedenindeki oluşum ile tanımladığı görülmektedir. Bundan dolayı yapılan duygu farkındalığı, bedensel farkındalığın dikkat çalışmalarıyla gelişim gösterdiği söylenebilir.

4.2.5. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 5.Hafta Bulguları

Bu bölümde FUS 'a ilişkin beşinci hafta bulgularına yer verilmiştir. Beşinci haftada *'Farkında Duygular'* ve *'Beden Taraması'* konusuna yönelik birer etkinlik uygulanmıştır.

Anekdotalar:

Etkinlik 1- 'Uçuşan Duygularım' haftanın ilk etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik çocukların duygu farkındalığı geliştirmesine yönelik hazırlanmıştır. Çocukların etkinliğe ilgiyle katıldığı gözlemlenmiştir. İçi balon dolu kutuyu canlandıran çocukların dikkat ve adım adım yönergeleri takip ettiği görülmüştür.

Etkinlik 2- 'Bedenimdeki Duygu Noktalarım' haftanın ilk etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik duygu ile bedeni ilişkisini keşfetmeye yönelik hazırlanmıştır. Haftanın ikinci etkinliği olan çalışması çocukların duygularını bedenlerinde somutlaştırmasını sağladığı, dolayısıyla duygu farkındalığına pozitif yönde etkide bulunduğu saptanmıştır. Çocukların çalışma sayfasına çizdikleri duygu noktaları ve ifadeleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.9.
Çalışmaya katılan çocukların duygu ifadeleri

Çocuklar	Mutluluk	Üzüntü	Şaşkınlık	Öfke
Ç1	'Başımda, mutlu ses oluyor'	'Yüzüm, kendimi iyi hissetmiyorum'	'Kafam karışıyor'	'Kötü kalpli hissedirim'
Ç2	'Ayağımda. Mutlu olunca zıplıyorum'	'Karnımda. Gıdıklanıyor'	'Yanağımın içinde'	'Başımda, ağrıyor'
Ç3	'Gülüyorum, yanaklarımda'	'Gözlerimden yaş akıyor'	'Ağzım, değişik oluyor yuvarlak gibi'	'Ağzıma biri basıyor gibi oluyor'
Ç4	'Karnım kaşınıyor'	'Ağlarım, gözlerim mutsuz oluyor'	'Şaşkınlığım kollarımdan çıkar, açılır'	'Ayağımı vuruyorum yere'
Ç5	'Ağzım, gülüyor'	'Gözlerim, ağlarım'	'Gözlerim, açılır'	'Ağlarım, gözlerimde'
Ç6	'Ayaklarım, zıplıyorum'	'Karnım, ağrıyor.'	'Kollarım, sallanıyor ağaç gibi'	'Kafamı sıkıyorlar gibi oluyor'
Ç7	'Karnım, kıpırdıyor'	'Gözlerim ağlar'	'Ayaklarım, durmuyor'	'Kafam, biri yürüyor gibi'
Ç8	'Başımda, kötülükler gidiyor'	'Karnım, mutsuz hissediyorum'	'Kollarım, açıyorum.'	'Başım ağrıyor'
Ç9	'Ağzımda, gülüyorum'	'Boğazım ağrıyor gibi, ağlıyorum'	'Boğazımda'	'Başım ağrıyor'
Ç10	'Karnımın içi gıdıklanıyor'	'Kaşım, eğilirler'	'Karnım gıdıklanır'	'Karnım ağrır'
Ç11	'Ayaklarım titriyor.'	'Kolum, duvara sürtüyorum.'	'Karnımda'	'Başım ağrıyor'
Ç12	'Başım gıdıklanıyor'	'Kollarımda, sıkıyorum'	'Ayaklarım heyecanlanıyor'	'Karnım ağrıyor'
Ç13	-	-	-	-

Tablo incelendiğinde çocukların mutluluğu baş, yanak, ayaklar, karın; üzüntüyü karın, gözler ve kollar, şaşkınlığı baş, yanak, ağız, gözler ayaklar; öfkeyi karın, baş, gözler ve kalp de hissettikleri görülmektedir. Çalışmaya 12 çocuk katılmış, bir çocuk katılım sağlamamıştır.

Görüşme Soruları

‘Güzel bir duyguydu. Mesela arkadaşım Duru Mila geldiğinde. Onu çok seviyorum o da beni çok seviyor. Annem ablam Duru Mila’yla yapmak isterim. Çok sevinirim. Kutumdan balonlar çıkmasını sevdim sevmediğim olmadı.’ (Ç5)

‘İyi hissettirdi. Sevindiğimde böyle hissederim. İrem’le yapmak isterim. Çünkü bahçede kule yapmama yardım etti. Karnım gıdıklandı. Sevinmek güzeldi. Sevmediği yok.’ (Ç10)

Görüşme soruları incelendiğinde çocukların duygu durumlarını günlük yaşamlarındaki kişi ve davranışlarla özdeşleştirerek örnekler verdiği görülmüştür. Bu durumun duygu farkındalığına yönelik çalışmaların davranış farkındalığına olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

4.2.6. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 6.Hafta Bulguları

Bu bölümde FUS ‘a ilişkin altıncı hafta bulgularına yer verilmiştir. Altıncı haftada ‘Farkında Düşünceler’ ve ‘Farkında Tepkiler’ konusuna yönelik birer etkinlik uygulanmıştır.

Anekdotalar:

Etkinlik 1- ‘Patlayan Düşünceler’ haftanın ilk etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik planlanırken düşüncelerin patlayan mısırlar, aklımızdan bir tencere, farkındalığın ise kapak tencerenin kapağı olduğu fikrinden yola çıkılmıştır. Etkinliği sonrasında ‘Tencere bizim vücudumuzda hangi bölgemiz olabilir?’ sorusuna çocuklar *beynimiz, karnımız, ayağımız, kafamız* yanıtlarını vermiştir. Çocukların cevaplarından hareketle ‘Tencere kafamız olursa mısırlar bizim nelerimiz olabilir?’ sorusu yöneltilmiştir. Çocuklar ‘Düşüncelerimiz olabilir.’, ‘Gözlerimiz olabilir.’, ‘Düşünceler bazen sakince oturuyor bazen pat pat patlıyor.’, ‘Duygularımız olabilir.’ şeklinde cevaplandırmıştır. Zihnimizdeki iyi ve kötü düşünceler üzerine konuşulmuş çocuklara ‘Kötü düşünceler ne zaman aklımızdan geçer?’ sorusu yöneltilmiştir. Çocuklar bu soruya verdiği örnek cevaplar aşağıda verilmiştir.

‘Kötü insan gördüğümde.’ (Ç3)

‘Abim bana vurduğunda.’ (Ç11)

‘Zeynep eşyayı aldığımda, kızıyorum.’ (Ç7)

‘Ablam bana kızdığına kötü düşünceler geçiyor. Yapma yapma diyorlar.’ (Ç9)

‘Sakin nefes alabiliriz. 10 kere nefes alma yapabiliriz. Sinirlenince hızlı nefes alırız, sinirimiz geçince sakin oluruz.’ (Ç5)

Anekdotlar incelendiğinde çocukların kötü davranış ile karşılaştıkları durumlarda kötü düşüncelerin zihinlerinden geçtiğini söyledikleri görülmüştür. Ayrıca Ç5 kodlu çocuğun ifadesine bakıldığında nefes uygulamalarının duygu ve davranış kontrolü ile bütünleştirildiği görülmüştür.

Etkinlik 2- *'Ben Bir Ağacım'* haftanın ilk etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik çocukların bir ağacın dört mevsim boyunca yaşadıkları durumları ve duyguları keşfetmesine yönelik planlanmıştır. Etkinlik sonrasında *'Rüzgar o kadar kuvvetliydi neredeyse dallarını kıracaktı ve bu seni sinirlendirdi. Rüzgara sinirlendiğinde ne söylemek isterdin?'* sorusu sorularak çocukların öfke duygusu anındaki tepkisel davranışlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çocuklar *'Rüzgar neden geldin neden yaptın.'*, *'Rüzgar artık git buradan bizi düşüreceksin'*, *' Neden geldin beni koparacaktın.'*, *' Rüzgar git buradan'*, *' Az kalsın dalım uçtu kırıldı, git artık benim dalımı kırdın derdim.'* *'Kış kış kış derdim.'*, *'Rüzgara üzuldüm, rüzgar bize başka bir şey söylemeye çalışmış olabilir.'*, *' Rüzgar benden özür dilerdi bende bir şey olmaz derdim.'* cevaplarını verdikleri belirlenmiştir.

Anekdotlar incelendiğinde çocukların öfke anında olumsuz tepkisel davranış sergilemedikleri, uyarıcı, kontrollü, olumlu ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Görüşme Soruları

'Mutlu hissettirdi. Doğum günüm olduğunda. Hayvanlar iyi olduğunda herkes yemek yediğinde. Gülçin ile yapmak isterdim çünkü malzemeleri paylaştık. Dışarı çıkmasını sevdim.' (Ç4)

'Bazen güzel bazen kötü hissettim. Dallarımnda çiçek olduğunda güzel hissettim. Rüzgar geldiğinde zorlandım kötü hissettim. Salıncakta sallandığımda mutlu hissederim. Çok sesler gelip başım ağrıdığına kötü hissederim. Abim, ablam, Arda'yla yapmak hissederim. Çünkü onlarda mutlu olsunlar diye. Çiçekler ve kuşların gelmesini sevdim.' (Ç1)

Görüşme sorularına incelendiğinde Ç4 kodlu çocuğun ifadesinde mutluluk duygusunu hayvanların iyi olması, insanların yemeklerinin olması gibi paylaşma ve cömertlik kavramlarına dayandırarak açıkladığı görülmüştür. Ç1 kodlu çocuk da zorlandığı anlarda mutsuz, güzel anlarda ise mutlu olduğunu ifade etmiştir.

4.2.7. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 7.Hafta Bulguları

Bu bölümde FUS 'a ilişkin yedinci hafta bulgularına yer verilmiştir. Yedinci haftada *'Kabul Etme'* ve *'İyi Dilekler'* konusuna yönelik birer etkinlik uygulanmıştır.

Anekdotlar:

Etkinlik 1- *'Mavi ile Kırmızı Kurt'* haftanın ilk etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik mavi kurdun iyi duygu ve düşünceler, kırmızı kurdun kötü duygu ve düşünceleri temsil ettiği hikayenin kuklalar ile anlatılması şeklinde uygulanmıştır. Haftanın ilk uygulaması *Mavi ile Kırmızı Kurt* etkinliğinden sonra çocuklara *'Ne zaman içindeki kırmızı kurt konuşmaya başlar?'* sorusu

sorulmuştur. Çocukların cevapları Ç3 ‘ *sinirlendiğimde üzgün olduğumda, biri bana vurduğunda, üzdüğünde*’, Ç6 ‘ *kötü bir şeyler olduğunda kırmızı kurt çok sinirlenir.*’ şeklindedir. ‘*Mavi kurdu nasıl besleriz, Mutlu etmek için nasıl davranmalıyız?*’ sorusundan alınan cevaplar Ç3 ‘ *Birine iyilik yaparsak, birini severken, insanlara hayvanlara iyi davranırsak, ağaçları dikip dünyamızı daha iyi bir yere çevirirsek, yerlere çöp atmazsak*’, Ç1 ‘*Ağaçlara iyi bakarsak, iyilik yaptığımız için dallarında çiçekler açabilir*’ şeklindedir.

Uygulama sonrası alınan notlar incelendiğinde çocukların mavi kurdun iyi duygu ve düşünceleri kırmızı kurdun ise kötü duygu ve düşünceleri temsil ettiğine yönelik tanımlama yaptığı görülmüştür. Mavi kurdu yani iyiliği beslemeye yönelik olumlu davranış örnekleri verdikleri belirlenmiştir. Kırmızı kurt yani kötü duygu ve düşüncelerin öfkeli, üzgün oldukları ya da kötü bir davranışa maruz kaldıkları durumlarda ortaya çıktığını söyledikleri görülmüştür. Buradan hareketle FUS ‘u içeren etkinliklerin duygu ve davranış farkındalığını arttırdığı olumsuz davranışların ortaya çıkmasına engel olabileceği söylenebilir.

Etkinlik 2- ‘*İyi Dilek Baloncukları*’ haftanın ikinci etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik çocukların hazırladığı köpükten baloncukların iyi dilekleri temsil etmesi ve dileklerin çoğalarak uçtuğunu deneyimlemesi şeklinde uygulanmıştır. Çocukların empati kurabilme, olumlu duygu ve davranış geliştirebilme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunması amaçlanmıştır. Uygulama sürecince çocukların iyi dilek baloncuklarını üflerken söyledikleri iyi dilekler örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

‘*Herkes iyi kalpli olsun.*’ (Ç1)

‘*Herkes iyi geçinsin.*’ (Ç4)

‘*Kimse evsiz kalmasın, herkesin evi çok güzel olsun.*’ (Ç6)

‘*Herkes iyi kalpli olsun.*’ (Ç1)

‘*Herkes iyi olsun, evi, yemeği olsun, hayvanlar iyi olsun zayıf olmasın.*’ (Ç3)

‘*Öğretmenimin evi okula yakın olsun ve yorulmasın.*’ (Ç2)

‘*Havalar soğuk olduğunda hayvanların sıcak yerde olmasını istiyorum.*’ (Ç12)

‘*Hayvanların evleri olsun.*’ (Ç9)

‘*Komşularımıza çok güzel şeyler olsun*’ (Ç13)

Görüşme soruları

‘*İyi. Güzel bir şey olduğunda. Okula geldiğimde. Herkesle, kızlar dışında, Çünkü kızlar hep kulemizi bozuyor. En sevdiğim minderlerde oturmak, yerde. Sevmediğim yok*’ (Ç9)

‘*Mutlu. Baloncukları patlatmak beni mutlu eder, çok seviyorum. Ali ile yapmak isterim. Çünkü aliyle yaparken daha çok olur. Dışarda olmayı sevdim. Sevmediği yok.*’ (Ç11)

Çocukların görüşme sorularına verdikleri cevaplara bakıldığında sevdikleri etkinliği tekrar en yakınları ile yapmak istediği, etkinliklere karşı ilgili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.8. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 8.Hafta Bulguları

Bu bölümde FUS 'a ilişkin sekizinci hafta bulgularına yer verilmiştir. Sekizinci haftada 'Cömertlik ve Yardımlaşma' konusuna yönelik iki etkinlik uygulanmıştır.

Anekdotlar:

Etkinlik 1- 'Mutluluk Veren Davranışlar' haftanın ilk etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik cömertlik ve yardımlaşma konusunu içeren eğitici videonun izlenmesi, öğrenilen cömertlik ve yardımlaşma kavramının çalışma sayfası üzerinde pekiştirilmesi şeklinde uygulanmıştır. Uygulama sonrası çocukların cömertlik ile ilgili tanımlar yapabildikleri gözlemlenmiştir. Çocuklar 'Cömertlik ne demek?' sorusunu Ç11 'cömertlik paylaşan birisi', Ç3 'yani iyilik', Ç4 'Yemek yoksa paylaşabiliriz', Ç12 ' Birine yardım etmek', Ç7 ' Bir tane çocuk yürümezse ona yardım ederiz', Ç8 ' Bir arkadaşına verebilir misin demek' Ç3 ' yardım etmek, güzel davranmak', Ç2 ' Bir kedi kaybolursa evine götürmek, iyilik yapmak' şeklinde cevaplandırmıştır.

Etkinlik 2- 'Cömertlik ve Yardımlaşma Takvimim' haftanın ikinci etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik gün gün yapılan cömert ve yardımlaşmaya yönelik davranışların yapılması durumunda takvimdeki yıldızların boyanması şeklinde uygulanmıştır. Çocuklar etkinliğinde takvimlerinin dolaplarına koymaları istenmiş ve önümüzdeki haftalarda yaptıkları cömert ve yardımlaşma davranışları söyleyip yıldızları boyamaları istenmiştir. Çocukların sonraki haftalarda örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir.

'Gülçin'in kalemi yoktu onunla paylaştım.' (Ç11)

' Anneme yemek hazırlarken yardım ettim.' (Ç10)

'Arkadaşımın sofrası yoktu büyük açtım beraber kullandık.'(Ç2)

' Yolda eve giderken kedi vardı, ona su verdim.' (Ç5)

Anekdotlar incelendiğinde çocukların cömert ve yardımlaşma davranışını benzer ifadelerle açıkladıkları görülmüştür. Bu davranışlar güzel davranış, iyilik yapma ve paylaşma kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Takvim uygulamasıyla öğrenilen kavramların pekiştirilmesi ve uzun süreli uygulama şeklinde yapılması davranışın kalıcı olmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Görüşme Soruları:

'Güzel, mutlu hissettirdi. Çünkü güzel bir şey yaptık. Aklımda tutuyorum yaptıklarımı, mesela her gün babaannem anneanneme gidince evde anneme sofrayı yemekleri tabakları kaldırıyorum. Yani mesela kuzenimi Antep'e gittiğimde görmek için mutlu olurum. Annemlerle ile yapmak isterim. Onlara anlatırım, gösteririm. Onlarda yapsınlar diye. Sevinçle yapmak en sevdiğim yanı.' Ç2

Ç2 kodlu çocuğun görüşme sorularına verdiği yanıtlara bakıldığında cömertlik ve yardımlaşma kavramının günlük yaşamda yer aldığı görülmüştür. Aynı zamanda takvim uygulamasının davranış tanımlama, olumlu davranış geliştirmeye yöneltme pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir.

4.2.9. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 9.Hafta Bulguları

Bu bölümde FUS 'a ilişkin dokuzuncu hafta bulgularına yer verilmiştir. Dokuzuncu haftada 'Ağır Çekim Hareketler' konusuna yönelik iki etkinlik uygulanmıştır.

Anekdotlar:

Etkinlik 1- 'Bulutlara Adım Atmak' haftanın ilk etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik beden taraması ve duygulara yönelik uygulama şeklinde yapılmıştır. Çocuklar bulutlara sert, hafif, parmaklarla, topukla basma gibi bedensel farkındalık deneyimlerinde bulunmuştur. Uygulama sonra çocuklara sürece yönelik sorular sorulmuştur. Sorular ve örnek cevapları aşağıda sunulmuştur.

Soru-1 Bulutlara iyice basınca nasıl hissettin?

'Biraz ayağım acıyor gibi, rahat hissetmedim.' (Ç2)

'Sanki ayağım bulutun içinden çıkmış gibi hissettim.' (Ç11)

'Güçlü gibi, sağlam.' (Ç3)

'Bulutla konuşuyor gibi, güzel hissettim.' (Ç8)

'Bende böyle düz bulut hissettim.' (Ç1)

Soru-2 Tek ayağın bulutta diğeri havada olduğunda nasıl hissettin?

'Az kalsın buluttan düşüyordum tutundum' (Ç7)

'Tek ayağım havadayken düşecek gibiydim' (Ç5)

'Döne döne düşecek gibi hissettim' (Ç11)

'Ayağımı kaldırıncaya düşüyor gibi hissettim' (Ç3)

Soru-3 Düşüyor gibi hissetmek nasıldı?

'Üzgün oldum.' (Ç2)

'Korku hissettim, ayağımı basınca geçti mutlu hissettim.' (Ç11)

'Biraz şaşkın biraz mutlu.' (Ç3)

Anekdotlar incelendiğinde çocukların bedensel durumlarını duygu durumlarıyla ilişkilendirdiği görülmüştür.

Etkinlik 2- 'Farkında Yürüyüş' haftanın ikinci etkinliği olarak uygulanmıştır. Uygulamaya 12 çocuk katılım sağlarken bir çocuk katılım sağlamamıştır. Yürüyüş okul bahçesinde sınıf kapısından başlanmış ve okul boyunca devam etmiştir. Yürüyüş sonra sınıfa geçilmiş ve çalışma sayfalarına gördüklerini, duyduklarını, kokladıklarını ve dokunduklarını çizimleri istenmiştir. Çizimler sona erdikten sonra çalışma sayfaları toplanmış çocukların çizimlere yönelik ifadeleri not edilmiştir. Elde edilen notlar tablolastırılmış ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.10.
Farkında yürüyüş dört duyu çizim tablosu

Çocuk	Görme	İşitme	Dokunma	Koklama
Ç1	araba	kuş sesi	demir	çiçek kokusu
Ç2	masa tenisi	çocuk bağırması	bahçe demiri	tekerlek kokusu
Ç3	güneş, çiçek, insanlar	top oynayan mutlu çocuk sesi	çiçek	havanın kokusu
Ç4	güneş, Ali	topun sesi	demirler	Çimenler
Ç5	top oynayan çocuklar	araba sesi, şarkılar	-	-
Ç6	çocuklar	kuş sesi	taş	Parfüm
Ç7	yaprak	araba sesi	duvar	Çiçek
Ç8	kum havuzu, okul	araba sesi	bizim kapımız	çiçek kokusu
Ç9	insanlar	araba, motor	okulun kapısı	araba dumanı, çimen
Ç10	çimen	araba sesi	demirler	çimen kokusu
Ç11	top oynayanlar	araba sesi	toplar	araba gazı
Ç12	araba	top sesi	çubuk	Yaprak
Ç13	-	-	-	-

Tablo incelendiğinde çocukların 11 tanesinin dört duyuya yönelik çizimler yaptığı bir çocuğun ise sadece görme ve duyma duyusuna yönelik çizimler yaptığı görülmektedir. Görme duyusu bölümünde iki çocuk araba, altı çocuk insan figürü çizerken diğer çocukların farklı figürler çizdiği görülmüştür. İşitme duyusu bölümünde altı çocuk araba sesi, üç çocuk top sesi, iki çocuk kuş sesi, iki çocuk da çocuk sesi çizmiştir. Dokunma duyusu bölümünde dört çocuk bahçe demiri, iki çocuk kapı çizerken diğerlerinin farklı figürler çizdiği görülmüştür. Koklama duyusu bölümünde üç çocuk çiçek, üç çocuk araba ile ilgili kokular, üç çocuk çimen, birer çocuğun yaprak, parfüm ve havanın kokusunu çizdiği görülmüştür.

Görüşme Soruları:

"Bazen güzel bazen sinirli hissettirdi. Bütün hareketlerde mutlu hissettim. Sallandığımda sinirli hissettim. Evde bir kere doğum günüm vardı pastayı gördüğümde mutlu oldum. Birisi beni dövdüğünde özür dilemediğinde sinirli olurum. Bütün arkadaşlarımla. Onlarda mutlu hissetsin."
(Ç8)

'Güzel hissettim, duvarı elledim. Evde olduğumda mutlu hissedirim. Aliyle yapmak isterim çünkü onu çok seviyorum. Topları izledim güzel hissettim. Bahçe kalabalıktı onu sevmedim.' (Ç2)

Görüşme sorularına bakıldığında Ç8 kodlu çocuğun öfke duygusu ile olumsuz davranışı, mutluluk duygusuyla olumlu davranışları bütünleştirdiği görülmektedir. Ç2 kodlu çocuk ise mutluluk duygusunu rahat ve güvende olduğu alanda hissettiğini ifade etmiştir.

4.2.10. Farkındalık Uygulama Setine Yönelik 10.Hafta Bulguları

Bu bölümde FUS 'a ilişkin onuncu hafta bulgularına yer verilmiştir. Onuncu haftada *'Minnettarlık'* ve *'Farkında Yeme'* konusuna yönelik birer etkinlik uygulanmıştır.

Anekdotalar:

Etkinlik 1- *'Maymuş Muz Diyarında'* haftanın ilk etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinlik minnettarlık kavramı üzerine oluşturulan hikaye ile çocuklara uygulanmıştır. Minnettarlık kavramı çocuklara *'teşekkür etme'* kavramıyla bütünleştirilerek verilmiştir. Öncelikle hikaye okunmuş daha sonra minnettarlık ile ilgili somut örnekler konuşulmuştur. *'Nelere teşekkür ederiz, minnettar oluruz ?'* sorusu üzerine konuşulmuştur. Çocuklar minnettar olma durumunu *'Yardım ettiğimizde, harçlık verdiğinde, meyve paylaştığında, ona para verdiğinde'* şeklinde örneklerle ifade etmiştir. Uygulamadan sonra hikayenin içinde yer alan sorular çocuklara sorulmuş ve cevapları not edilmiştir.

Soru-1 Tuti'de muz diyarına gitmeyi çok istiyormuş. Maymuş Tuti'yi davet etmeli mi?

'Etmeli, cömertlik olur.' Ç11

'Evet. Mesela evine gidip, sende muz diyarına gelir misin dediğinde cömert bir davranış olur.' (Ç2)

'Etmeli çünkü o onun arkadaşı, isterse götürür, istemezse götürmez. Yaramazlık yapmazsa, davet etmezse cömert davranış olmaz. Davet ederse güzel davranış olur.' (Ç1)

'Etmesi lazım, onunda sevdiği bir yiyecek belki onunda canı çekmiştir, evde hiç kalmamıştır.

Götürürse cömert davranış olur.' (Ç12)

'O da isterse o da izin vermezse çok üzülür, kendisi yapamaz ki onun arkadaşı beraber gidebilir.' (Ç7)

'Davet etmeli çünkü o da mutlu olsun, gittiklerinde beraber kopartıp yesinler.' (Ç8)

'Etmeli çünkü ona muz getirememişlerdir, arkadaşı etmezse onun canı çok çeker, çok acıkir. Çok aç kalır.' (Ç3)

'Etmeli, belki evlerinde muz yoktur, canı çekmiştir.' (Ç8)

Cevaplar incelendiğinde çocukların hepsinin olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Daha önceki farkında uygulamalardan öğrenilen cömertlik kavramını anlatımlarında kullandıkları görülmüştür. Buradan hareketle çocukların cömertlik kavramıyla olumlu davranışı şemalaştırdığı söylenebilir. Bazı ifadelerde çocukların soruna empati kurarak yaklaştıkları görülmüştür. Bu da çocukların olumlu davranış gelişimde önemli bir kavram olan empati

becerilerinin gelişiminde uygulamaların önemli etkisi olduğu söylenebilir. Uygulama sonrası çalışma sayfasındaki minnettarlık çizimleri yapılmış çocukların resimlerini açıklayan ifadeleri not edilmiştir. Örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

‘Güneş aydınlık yaptığı için’ (Ç4)

‘Komşum, arkadaşım bana yardım ettiği için, evimiz olduğu yağmur şimşek gelmediği için’ (Ç5)

‘R.E. (sınıf arkadaşı) açacağı tamiir ettiği için’ (Ç2)

‘Evimiz olduğu için, ailem olduğu için’ (Ç13)

‘Annem beni parka götördüğü için’ (Ç1)

‘Babam bana meyve aldığı için’ (Ç9)

‘Abim bana hediye aldığı için, annem beni gezdirdiği için’ (Ç12)

‘Evim olduğu için, Ailem beni sevdiği için’ (Ç7)

‘Arkadaşım ile top oynadığım için arkadaşım minnettarım’ (Ç3)

‘Balonlar beni mutlu ediyor diye minnettarım, Yengem kedi aldı ona minnettarım.’ (Ç8)

‘Aliye minnettarım arkadaşım olduğu için.’ (Ç6)

‘İnşaatçılar ev yapıyor diye minnettarım, annem bana bakıyor babam da bize eşya alıyor diye’ (Ç11)

‘Renkli topum olduğu için, kalemlığım olduğu ve içine kalemlerimi koyabildiğim için’ (Ç10)

Çizimler incelendiğinde çocukların minnettar oldukları durumları yardımlaşma, sevgi, ait olma, sahip olma kavramlarını içeren tanımlamalarda bulundukları görülmüştür. Çocukların minnettar oldukları durumları nedenleriyle ifade etmeleri aslında soyut olan minnettarlık kavramının FUS uygulaması ile somutlaştırılıp daha anlaşılır ve kalıcı olmasını sağladığı söylenebilir.

Haftanın son etkinliği ‘Farkında Muz Yiyorum’ etkinliğinde aşama aşama duyularla yemek yemeye yönelik yapılan uygulamaya çocukların ilgiyle katıldığı gözlemlenmiştir. Uygulama sonrası çocuklara sorular sorulmuş ve cevaplar not edilmiştir. Uygulama soruları ve örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Soru-1 Farkında muz yemek nasıldı?

‘Biraz sesine, kokusuna baktım.’ (Ç2)

‘Ezdiğimde çık çık sesi çıktı.’ (Ç3)

‘Sesi su gibiydi.’ (Ç8)

‘Sanki sesi elimizi yumuşatıyor gibiydi vıcık böyle.’ (Ç4)

‘Onu hemen yemek istedim kokusu çok güzeldi.’ (Ç11)

‘Ağızdayken merak ettim, sanki en sevdiğim gibiydi.’ (Ç10)

‘Çok heyecanlıydı, hemen ısırmak istedim.’ (Ç6)

Soru-2 Çok sevdiğin bir yemeği yiyeceksin. Arkadaşın beslenmesini evde unutmuş, arkadaşını gördüğünde ne yaparsın?

'Paylaşırım, ikimiz yeriz.' (Ç2)

'İkiye bölerim yeriz.' (Ç13)

'Bölerdim birini ona verirdim ya da 2 tane olursa birini ona verirdim birini ben yerdim.' (Ç5)

'Ben olsam bir ona bir bana verirdim.' (Ç7)

'Bir ona bir bana yapardım, güzel olmayanı kendime alırdım güzeli ona verirdim çünkü onun beslenmesi yok.' (Ç8)

'Onunla paylaşırım önce üzülürüm sonra paylaştım diye iyilik yaptım diye mutlu olurum.' (Ç3)

'Kardeş payı yapardım.' (Ç10)

'Gel beraber yapalım derim.' (Ç12)

'İkiye bölerim muzumu.' (Ç6)

'En sevdiğim çilek ya 2 ona 2 bana veririm.' (Ç11)

Çocukların cevaplarına bakıldığında hepsinin paylaşmaya yönelik ifadeler kullandığı görülmüştür. Sorunlara yaklaşımlarında olumlu davranış içeren çözümler üretmeleri uygulamaların davranış gelişimine etkisini gösterdiği söylenebilir.

Görüşme soruları:

1. Yaptığımız etkinlik sana ne hissettirdi?
2. Bu duygu/ları hangi durumlarda hissedersin?
3. Bu etkinliği kimlerle tekrar yapmak isterdin? Neden ?
4. Etkinlikte sevdiğin / sevmediğin ne vardı?

'İyi hissettirdi. Parka gittiğimde. Herkes yapsın isterim. Çünkü dinlesin, öğrensinler. Muzları sevdim, en sevdiğim, her taraf muz olsun.' (Ç8)

'Güzeldi biraz güldürüyordu, sesleri. Elma sevindirir beni. Salih(kardeş), annem, babam Antep'e gittiğimizde. Salih'le yapmak isterim. Salih bilmiyor ya. Salih'i mutlu etmek. Sesini duymayı sevdim, bap bap elime biraz yapıştı.' (Ç11)

Görüşme soruları incelendiğinde Ç8 kodlu çocuğun minnettarlık duygusunun herkesin öğrenmesini istediğini ifade etmiştir. Görüşme sorularında çocukların sevdikleri, öğrendikleri uygulamaları yakınlarıyla yapmayı istedikleri onlarında mutlu olmasını istedikleri görülmüştür.

Gözlem Formu

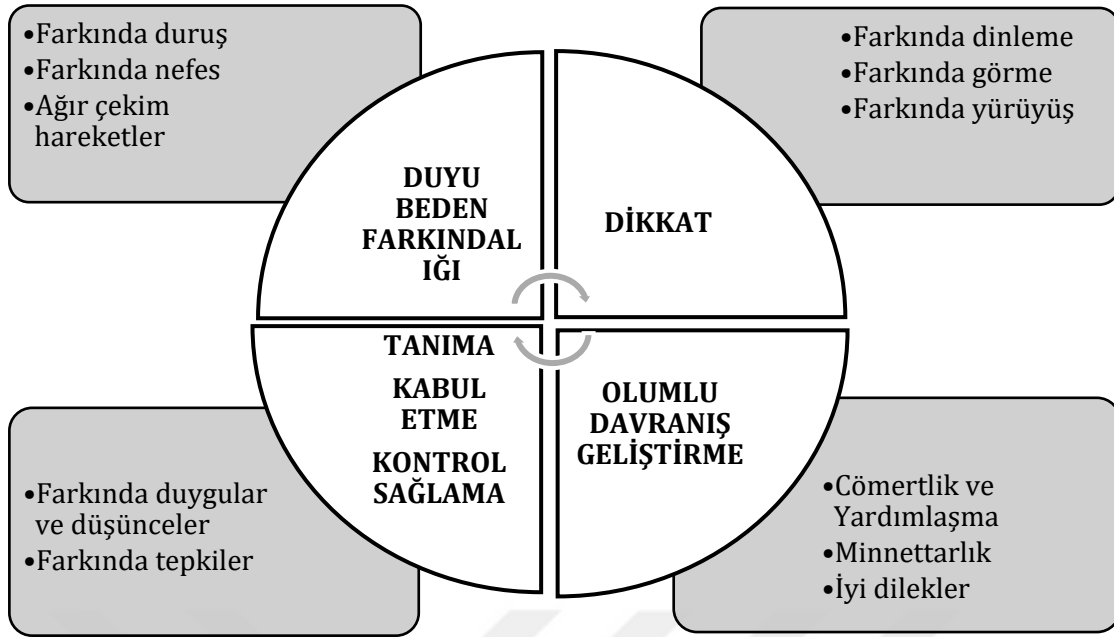
FUS uygulama sürecinde çocuklar gözlemlenmiş, her çocuk için yapılan gözlemler haftanın sonunda gözlem formuna not edilmiştir. Uygulamanın başlaması ile birlikte her hafta çocukların okulda bulundukları süre içerisinde çocuklar gözlemlenmiştir. Gözlemler her çocuk için ayrı ayrı not edilmiş haftanın sonunda gözlem formları bu notlar çerçevesinde doldurulmuştur. Gözlem sürecinde çocukların akran ilişkileri, davranışları, diyalogları ve FUS'a yönelik ifadelerine bakılmıştır.

Gözlem formu '*Farkındalık uygulama setine (FUS) yönelik ilgi gösterir.*', '*Aktif katılım sağlar.*', '*Uygulamalara ilişkin sorular sorar.*', '*Duygu ve düşüncelerinin farkındadır.*', '*Davranışlarının farkındadır.*', '*Duygu ve düşüncelerini ifade eder.*', '*Öğrendiklerini davranışa dönüştürür.*' maddelerinden oluşmaktadır. '*Farkındalık uygulama setine (FUS) yönelik ilgi gösterir.*', maddesi incelendiğinde bir çocuk dokuzuncu hafta uygulamalarına kısmen ilgi gösterirken 12 çocuğun 10 hafta boyunca ilgi gösterdiği saptanmıştır. '*Aktif katılım sağlar.*' maddesi incelendiğinde bir çocuğun altıncı ve yedinci haftalar kısmen gözlenirken bir çocuğun beşinci ve dokuzuncu haftalarda katılım sağlamadığı gözlemlenmiştir. '*Uygulamalara ilişkin sorular sorar.*' maddesi incelendiğinde beş çocuğun ilk haftalarda iki çocuğun 6. Ve 8. haftalarda kısmen gözlendiği, altı çocuğun 10 hafta boyunca gözlendiği tespit edilmiştir. '*Duygu ve düşüncelerinin farkındadır*' ve '*Davranışlarının farkındadır.*' maddeleri incelendiğinde birer çocuk ilk üç hafta kısmen gözlendiği diğer 12 çocuk için 10 hafta boyunca maddenin gözlendiği belirlenmiştir. '*Duygu ve düşüncelerini ifade eder.*' maddesi beş çocuk da ilk üç hafta kısmen gözlenirken iki çocukta ara haftalarda kısmen gözlendiği diğer altı çocuk da maddenin her haftada gözlendiği belirlenmiştir. '*Öğrendiklerini davranışa dönüştürür.*' maddesi dört çocukta farklı haftalarda kısmen gözlenirken dokuz çocukta ise her hafta gözlendiği saptanmıştır.

Ev Uygulamaları

FUS içeriğine uygun hazırlanan 10 haftayı kapsayan 10 etkinlik planlanmış ve her haftanın sonunda ki uygulamaya ait etkinlik mektubu çocuklarla göndermiştir. Ebeveynlerden uygulama sırasında fotoğraflar istenmiş gönderilen fotoğraflar arşivlenmiştir. Ebeveynlerden alınan dönütler ile çocukların ev uygulamalarına katılımı istekli oldukları belirlenmiştir. 10 hafta boyunca yapılması beklenen etkinliklere çoğunluğunun katılım gösterdiği, bazılarının *evde olmama, dışarı etkinliği için uygun olmama* gibi gerekçelerden dolayı katılamadığı belirlenmiştir.

Nitel verilerin analizleri sonucunda duyu beden farkındalığı, dikkat, tanıma-kabul etme-kontrol sağlama, olumlu davranış geliştirme olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Bu temalar ve temalara ait alt temalar şekil 4.1 de sunulmuştur.



Şekil 4.1. FUS İçerik Analizi Temalar ve Kodları

Araştırmanın nitel analizinde ortaya çıkan duyu beden farkındalığı teması farkında duruş, farkında nefes, ağır çekim hareketler adlı üç alt temadan oluşmaktadır. Dikkat teması farkında dinleme, farkında görme, farkında yürüyüş adlı üç alt tema; tanıma-kabul- kontrol sağlama teması, farkında duygular ve düşünceler ile farkında tepkiler kabul etme adlı iki alt kategoriden oluşmaktadır. Olumlu davranış geliştirme teması da cömertlik, minnettarlık ve iyi dilekler adlı üç alt temadan oluşmaktadır. Nitel verilerin analizlerinden ortaya çıkan temalar ve kodlara ilişkin bilgiler tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Duyu beden farkındalığı alt temalar ve kodlarına yönelik tablo değeri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans Değerleri (f)
Duyu Beden	Hızlı nefes	öfke durumu	5
		mutсуzлuk durumu	2
		acı hissettiği durum	2
		korku hissettiği durum	1
		istediği olmadığı durum	2
	Yavaş nefes	sakin olduğu durum	5
		mutlu olduğu durum	7
	Bedenin hissi	mutlu	4
		sinirli	3
		kaslı/güçlü	4
		yaralı	1
		duygu yok	1
	Ağır çekim hareketler	duygu (korku/ heyecan/mutlu)	7
		mış gibi	6

Tablo incelendiğinde uygulamaya katılan çocukların duyu beden farkındalığına yönelik nefes temasında hızlı nefese ilişkin beş koda ulaşılırken, yavaş nefese ilişkin iki koda ulaşılmıştır. Beden hissi alt temasından beş kod, ağır çekim hareketler temasından ise iki kod oluşturulmuştur. Buradan hareketle çocukların duyu beden farkındalığına yönelik duyu durumlarını hızlı nefes ve beden hissi alt temalarında, yavaş nefes ile ağır çekim hareketlere göre daha fazla çeşitlendirdiği görülmektedir.

Tablo 4.12.

Dikkat alt temaları ve kodlarına ilişkin tablo değerleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans(f)
Dikkat	Farkında görme	Genel fiziksel	5
		Detaylı Fiziksel	7
	Farkında dinleme	Sesleri ayırt etme ve doğru yerleştirme	2
		Sesleri eksik ayırt etme	4
		Olmayan sesleri işaretleme	6
		Görme duyusu	12
	Farkında yürüyüş	İşitme duyusu	12
		Dokunma duyusu	10
		Koklama duyusu	10

Tablo incelendiğin farkında görme alt temasına yönelik genel ve detaylı fiziksel olmak üzere iki kod, farkında dinleme alt temasında dinledikleri seslere yönelik sesleri ayırt etme ve doğru yerleştirme, sesleri eksik ayırt etme ve olmayan sesleri işaretleme olmak üzere üç kod oluşturulmuştur. Farkında yürüyüş alt temasında görme, işitme, dokunma ve koklama duyusunu içeren dört kod oluşturulmuştur. Kodların frekansları incelendiğinde çocukların farkında görme boyutunda daha detaylı ifadeler yer verdiği, farkında yürüyüş boyutunda da dört duyuya yönelik dikkat geliştirdiği görülmektedir.

Tablo 4.13.

Tanıma kabul etme kontrol sağlama alt temaları ve kodlarına ilişkin tablo değeri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans(f)
Tanıma-Kabul Etme-Kontrol Sağlama	Farkında Duygu ve Düşünceler	İyi Davranış Hali	5
		İyi Duygu Hali	4
	Farkında Tepkiler	Uyarıcı	3
		Kontrollü	3
		Olumlu	7

Tablo incelendiğinde farkında duygu ve düşünceler alt temasına ilişkin iyi davranış hali, iyi duygu hali kodlarına ulaşılırken, tanıma-kabul etme- kontrol sağlamaya ilişkin uyarıcı, kontrollü, olumlu olmak üzere üç koda ulaşılmıştır. Tablodan hareketle uygulamaya katılan çocukların farkında duygu ve düşüncelere ilişkin olumlu davranış içerikli yönelimlerde bulunduğu, farkında tepkiler boyutunda ise daha çok olumlu tepkileri içeren ifadelerle yer verdiği görülmektedir.

Tablo 4.14.

Olumlu davranış geliştirme alt temaları ve kodlarına ilişkin tablo değeri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans(f)
Olumlu Davranış Geliştirme	İyi dilekler	Tanıdığı kişilere yönelik	2
		Herkese yönelik	8
	Cömertlik	Paylaşma	6
		Yardım etme	6
		İzin isteme	1
	Minnettarlık	Karşılıksız	5
		Davranışa bağlı	8

Tablo incelendiğinde olumlu davranış geliştirme temasının iyi dilekler alt temasında tanıdığı kişilere yönelik, herkese yönelik olmak üzere iki, cömertlik alt temasında paylaşma, yardım etme, izin isteme olmak üzere üç, minnettarlık alt temasında karşılıksız, davranışa bağlı olmak üzere iki koda ulaşılmıştır. Bu kodların frekans değerlerine bakıldığında çocukların iyi dileklerde bulunurken daha çok herkese yönelik iyi dilek ifadelerinde bulunduğu, cömertlik kavramını paylaşma ve yardım etme kavramıyla bütünleştirdiği görülmektedir. Ayrıca çocukların minnettarlık temasına ilişkin frekanslarda daha çok davranışa bağlı minnettarlık ifadelerinin olduğu görülmektedir.

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış gelişimlerinde farkındalık uygulamasının etkisi üzerine yapılan çalışmada elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Daha sonra araştırma bulgularının incelenmesi ile ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir. Öneriler kısmı araştırmaya yönelik öneriler ve uygulamalara yönelik olmak üzere iki başlık halinde sunulmuştur.

5.1.Tartışma

5.1.1. Farkındalık Uygulamalarının Çocukların Sosyal Davranış Gelişimlerine Etkisi

Araştırma sonuçları, başlangıçta hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan katılımcı çocukların ortalamanın altında olumlu sosyal davranış sergilediklerini göstermektedir. Çocukların davranışları incelendiğinde saldırganlık davranış kategorilerinden ilişkisel saldırganlığın fiziksel saldırganlığa göre daha fazla rastlandığı görülmektedir. Benzer bir sonuca ulaşan Burr ve diğerleri (2005), çalışmalarında okul öncesi dönemde saldırganlık tiplerinden ilişkisel saldırganlığın daha fazla görüldüğünü belirtmiştir. Crick, Casas ve Ku (1999) ilişkisel saldırganlığın 3 ile 5 yaşlarında ortaya çıktığını, Swit ve McMaugh (2012), 4,5 yaşından sonra ilişkisel saldırganlık davranışının daha çok görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Ladd ve diğerleri (1996) bu durumu dil gelişimine bağlamaktadır. Gelişen dil becerisi ile fiziksel saldırganlık davranış yerini dışlama, gruba almama, sözel olarak tehdit gibi davranışları içeren ilişkisel saldırganlığa bırakmaktadır. Tuğrul ve diğerleri (2014), ilişkisel saldırganlığı içeren bu davranışların sosyal ilişkiyi bozmaya yönelik istemli yapılan davranışlar olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi dönemindeki olumsuz akran ilişkileri, tepkisel davranışlar, akranları hedef alan saldırgan davranışların önlenmemesi çocukların ileriki yaşamsal becerilerini negatif yönde etkilemektedir (Campbell, Shaw ve Gilliom, 2000). Araştırma sonuçlarının aksine Akduman (2012) çalışmasında okul öncesi dönemde en çok fiziksel saldırganlığın gözlemlendiği bunun yanı sıra ilişkisel ve sözel saldırganlığın da görüldüğünü ifade etmiştir. Fiziksel saldırganlığın daha fazla görülmesinin nedenini dil gelişiminin yeterli düzeyde olmadığına bağlamıştır. Yapılan bir diğer çalışmada çocukların davranışları ebeveyn tutumları açısından değerlendirilmiş ve otoriter ebeveyn tutumuna sahip çocukların daha fazla fiziksel ve ilişkisel saldırganlığa yönelik davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Casas, vd., 2006; Erdinç, 2009).

Erken çocukluk döneminde akranlar çocuklar için zengin bir bilgi kaynağı olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde çocukların olumlu davranışlarla birlikte olumsuz davranışlarında edindiği görülmektedir (Dinçer vd., 2019). Farmer ve Cadwallader (2000), çocukların akranla kurduğu iletişim sonucunda birbirine benzer davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Araştırmacılar bu görüşlerini, saldırgan bir arkadaşıyla etkileşimde bulunan çocuğun akranı gibi saldırgan davranışlarda bulunması örneğiyle desteklemiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda çocukların uygulama öncesi depresif duygulanım durumunun ortalamanın altında olduğu yönündedir. Depresif duygu durumlarının kaygı kaynaklı olabileceğini öne süre Geçtan (2019), kaygının çocukluk döneminde akranlarla ilişkilerinden de kaynaklı olabileceğini belirtmiştir. Küçük yaş gruplarıyla yapılan problem davranışa yönelik çalışmalardan birinde yaş büyüdükçe kaygı durumu ve problem davranışlarda artış gözlemlenmiştir (Ertürk Kara ve Gürgen, 2016).

Araştırmanın bir diğer sonucunda olumlu sosyal davranış durumunun ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmaktadır (Tayfun ve Melekoğlu, 2020). Sağiroğlu (2021), okul öncesi dönemde 36-48 aylık çocuklar ile 60-72 yaş çocukların olumlu sosyal davranışlarını incelediği çalışmada büyük yaş grubunda küçük yaş grubuna göre daha fazla anlamlı fark tespit etmiştir. Çocukların olumlu sosyal ve ahlaki yargılarının incelendiği başka bir çalışmada da 60-72 ay çocukların olumlu sosyal davranışlarının yüksek olduğuna rastlanmıştır (Saygılı ve Akkaynak, 2021). Olumlu sosyal davranış gelişiminin en yoğun gelişim gösterdiği dönem doğum sonrası ilk yıllar ve okul öncesi dönem olarak ifade edilmektedir (Zahn Waxler, Radke Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992; Pratt, Skoe ve Arnold, 2004). Bu dönemde sosyal becerilerin gelişmemesi çocukların olumsuz ve problem davranışta bulunmasına neden olabileceği belirtilmektedir (Ladd, 1996). Dolayısıyla davranışların şekillenmesinde etkili okul öncesi dönemde olumlu davranış gelişiminin desteklenmesi gerekli görülmektedir (Yaralı ve Özkan, 2016).

Çalışmada deney grubunun farkındalık uygulamaları sonrası olumlu (prososyal) davranış puanlarında artış olduğu görülmektedir. Farkındalık uygulamaları ve prososyal davranış gelişiminin incelendiği başka bir çalışma da, farkındalık uygulamalarıyla gelişen öz düzenleme becerilerinin, çocukların daha paylaşımcı ve düşünceli davranışlar sergilemesine destek olduğu rapor edilmiştir (Lim ve Qu, 2016). Ayrıca sosyal davranış gelişiminde empati becerinin etkisi olduğu düşünülmekte ve farkındalık uygulamalarının empati beceri gelişimini desteklediği tespit edilmiştir (Berti ve Cigala, 2020). Mevcut çalışmanın sonucu ile paralel olarak; Reppa (2017), araştırmasında farkındalık çalışmalarının çocukların sosyal davranışlarını düzenleme becerisini geliştirdiği, gelişen bu becerilerin davranışa pozitif yönde yansıdığı sonucuna ulaşmıştır. Farkındalık uygulamalarında yer alan minnettarlık, iyi dilekler, yardımlaşma gibi prososyal davranışları içeren etkinliklerin çocukların akranları dışında tanımadığı kişiler ile bütünleştirebilmesinin sosyal davranış gelişimi için önemli olduğu görülmüştür. Farkındalık etkinliklerinin erken yaşlarda okul programlarıyla bütünleştirilerek uygulanması da önerilmiştir (Lim ve Qu, 2016). Farkındalık programlarının okul programlarıyla bütünleştirilmesinin sadece çocukların olumlu davranış gelişimlerine değil, aynı zamanda akademik başarılarına da olumlu yönde katkı sağlayacağına dikkat çekilmektedir (Flook vd., 2015).

Araştırma sonucunda uygulama sonrası deney grubu çocuklarının depresif duygulanım puanlarında azalma olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmaya paralel olarak Napoli ve diğerleri (2005), yaptıkları farkındalık uygulaması sonucunda çocukların kaygı ve stres durumunun program sonrasında azaldığı yönündedir. Farkındalık programı uygulanan başka bir çalışmada ise artan farkındalık durumunun depresyonu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Arslan, 2018). Gelişen farkındalık öz şefkat, öz yeterlilik ve mutluluk duygusunu arttırmakta mutlu olan bireyler daha az depresif davranış sergilemekte bu durum kişilerarası ilişkilerine de pozitif yönde yansımaktadır (Kahraman, 2020).

Araştırmada uygulama sonrası grupların alt boyutlara göre ortalamaları incelendiğinde deney grubunun fiziksel saldırganlık ve depresif duygulanım alt boyutlarında ortalamalarının daha az olduğu görülmektedir. Ölçek geneline bakıldığında deney grubun sosyal davranış ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır. Literatüre bakıldığında farkındalık uygulamalarını saldırgan ve düşmanca davranışı azalttığına yönelik sonuçlara rastlanmaktadır (Chilvers vd., 2011; Heppner vd., 2008). Farkındalık uygulamaları gelişen öz düzenleme becerisi ile daha az tepkisel davranış sergilenmesini sağladığı dolayısıyla saldırgan davranışın azaldığı tespit edilmiştir (Viglas ve Perlman, 2018). Başka bir çalışmada Heppner ve diğerleri (2008), gelişen farkındalığın kişilerin öz saygı ve öz benlik becerilerini olumlu etkilediğini buna bağlı olarak daha az saldırgan davranışta bulunduklarını tespit etmiştir. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle; farkındalık uygulamalarının saldırgan davranışların ortaya çıkmasını engellemede etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Alt boyutlara göre puan değişimlerine bakıldığında olumlu sosyal, depresif duygulanım ve ilişkisel saldırganlık boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde farkındalık uygulamalarının olumlu sosyal davranışa pozitif yönde etkiye bulunduğu görülmektedir (Berti ve Cigala, 2020; Kim vd.,2020; Lux v.,2020; Yıldırım 2022). Farkındalık uygulamaları çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirir. Gelişen bu beceri daha fazla olumlu davranışın ortaya çıkmasını sağlar (Reppa, 2017). Farkındalık temelli program ile sosyal davranışın incelendiği bir çalışmada çocukların program sonrası nazik olma, paylaşma, yardımcı olma gibi olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir (Viglas ve Perlman, 2018). Mevcut çalışmanın aksine normal eğitim programına ile öz düzenlemeye yönelik geliştirilen farkındalık eğitimiyle bütünleştirilmiş programa katılan çocukların prososyal davranışlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmacılar bunun nedeni olarak programın öz düzenleme becerisine göre düzenlendiği belirterek, prososyal davranış gelişimi için davranışa yönelik programların geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Wood vd., 2018).

5.1.2 Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışlarının Farkındalık Uygulamaları Sürecindeki Değişimi

Çalışma sonucunda farkındalık uygulamalarının duygu ve düşüncelerine dikkat geliştirerek tanıma, kabul etme, kontrol etme becerilerine yönelik ifadeler kullandıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular, birden fazla duyunun kullanılmasını içeren beden, nefes gibi farkındalık etkinliklerinin çocukların dikkat gelişimine yönelik olumlu etkisini rapor eden daha önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Napoli vd., 2005; Lim ve Qu, 2016; Razza vd., 2020). Farkındalık uygulamalarında küçük yaş grubunun dikkat süresi ve odakta kalma durumu göz önüne alındığında çocukların bir uyarıcı ile sürece başlayıp bitirmesi durumunda daha fazla odakta kaldıkları görülmüştür (*Etkinlik 1 Farkında Duruşunu Bul*).

Farkındalık uygulaması kapsamında yapılan duyu farkındalığı çalışmalarında birden fazla duyu kullanılması bu duyuların beden ile ilişkilendirilmesinin çocukları kendine ve akranlarına yönelik jest-mimik tanımlamalarına, empati kurabilme ve duygu durumuna göre davranış geliştirme becerilerine pozitif yönde etki ettiği söylenebilir (*Etkinlik 20 Farkında Muz Yiyorum, Etkinlik 7 Farkında Gözlük*). Benzer şekilde Aral ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada farkındalık uygulamalarının çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca bu çalışma kapsamında birden fazla duyunun kullanılarak yapılan farkında (mindful) yeme çalışmalarının çocukların yeni ya da farklı besinleri denemeye teşvik ettiği saptanmıştır (*Etkinlik 20*). Benzer şekilde Hong ve diğerleri (2018), yeme farkındalığına yönelik yaptıkları çalışmada, farkındalık uygulamalarının çocukların tek tip beslenme dışında yeni besinlere açık olma davranışı geliştirdiğini ifade ederken, Dial ve diğerleri (2019) duyularla yapılan yeme farkındalığı çalışmalarının sağlıklı beslenme, farklı besinleri yemeye ve tanımlamaya istekli olma davranışını geliştirdiğini ifade etmiştir. Çalışmada farkındalık uygulamalarından nefes çalışmasında çocukların mutluluk ve sakinlik duygu durumu ile yavaş nefes; öfke ve korku duygu durumları hızlı nefesle ilişkilendirmesi çocukların bedenlerini keşfettikleri süreci duygularıyla tanımlama ve bütünleştirme fırsatı bulduklarını göstermektedir (*Etkinlik 9 Uçuşan Duygularım, Etkinlik 10 Bedenimdeki Duygu Noktalarım*). Napoli ve diğerleri (2005), yaptıkları farkındalık uygulaması sonucunda çocukların kaygı ve stres durumunun program sonrasında azaldığı bu nedenle farkındalık uygulamalarının okul programlarına ve bütün yaş gruplarına yönelik planlanarak bütünleştirmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Saltzman ve Goldin (2008), çocuklara uyguladığı farkındalık temelli stres azaltma programında duygularını tanımlayan ve dikkat kontrolü gelişen çocukların daha az duygusal tepkiler verebildiği sonucuna ulaşmıştır.

Olumlu davranış geliştirme ve olumsuz davranışın ortaya çıkmasını engellemeye yönelik yapılan düşünce farkındalığı uygulamaları çocukların iyi ve kötü düşüncelerin hangi duygu durumuyla ortaya çıktıklarını fark etmelerini sağlamıştır (*Etkinlik 13 Kırmızı ile Mavi Kurt*,

Etkinlik14 İyi Dilek Baloncukları). Gelişen bu farkındalık durumunun davranış kontrolünün sağlanmasını dolayısıyla olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engellediği görülmektedir. Lemberger ve diğerleri (2018), davranış kontrolünde başarılı olan çocukların duygularının farkında olan ve duyularını kabul edebilen çocuklar olduğunu belirtirken, Razza ve diğerleri (2015), gelişen dikkat becerisinin davranış kontrolü üzerinde önemli bir bileşen olduğunu belirtmiştir. Farkındalığın kabul etme bileşeninin etkinliklere sentezlenmesi olumlu ve olumsuz duygu ve düşüncelerin farkındalığına katkı sağladığı söylenebilir. Gedik (2018), kabul etmenin bilinçle gelişen farkındalık haliyle mümkün olduğunu öze dönük kabulün empati becerisini geliştirme ve başkalarını kabul etme de bir basamak olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalardan hareketle farkındalık uygulamalarının duygu ve düşünce farkındalığı gelişen çocukların tepkisel davranış sergilemediği, kontrollü davranış becerisinin geliştiği söylenebilir (*Etkinlik 15 Cömertlik, Etkinlik 19 Maymuş Muz Diyarında*).

Farkındalık uygulamalarında yer alan cömertlik, paylaşma, iyi dilekler ve minnettarlık bileşenleri çocukların empati gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Trent ve diğerleri (2016), farkındalık ile empati arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında farkındalık düzeyi ile duyuşsal ve bilişsel empati arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada gelişen duyuşsal ve bilişsel empatinin çocukların perspektif alma, diğerlerinin duygularını daha dikkatli anlama ve yorumlama da başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Birnie ve diğerleri (2010) ise farkındalık programı sonrasında katılımcılarında kendilerine ve başkalarına şefkat duygusu geliştiği empati becerilerinde pozitif yönde değişim gözlemlendiğini belirtmiştir. Dolayısıyla farkındalıkla gelişen empati becerisinin çocukları olumlu davranış geliştirmeye yönlendirdiği söylenebilir. Yapılan çalışmada çocukların güzel davranma, yardım etme, paylaşma gibi durumları cömertlik kavramıyla bütünleştirerek günlük yaşamda kullandıkları görülmüştür (*Ekinlik 16 Ben Bir Ağacım*).

5.2. Sonuçlar

1. Farkındalık uygulaması sonrası grupların sosyal davranışlarına bakıldığında uygulamaya katılan çocukların olumlu sosyal davranışlarında artma olduğu tespit edilmiştir.
2. Araştırmada uygulama sonrası deney grubunda yer alan çocukların depresif duygulanım puanlarının azaldığı görülmüştür.
3. Araştırmada farkındalık uygulaması sonrası uygulamaya katılan çocukların katılmayanlara göre fiziksel saldırganlık ve depresif duygulanım içeren davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Araştırmada deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası davranış puanlarına bakıldığında farkındalık uygulaması sonrası olumlu sosyal, depresif duygulanım ve ilişkisel saldırganlık davranışlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.
5. Araştırma sonucunda farkındalık uygulamasına katılan çocukların dikkat, odaklanma içeren etkinlikler sonrasında duygu ve düşünce tanımlama, kontrol ve kabul etmeye yönelik ifadeler kullandıkları görülmüştür.
6. Duyu farkındalığı çalışmaları sonrasında çocukların duygu durumuna göre davranış belirleme ve empati kurma gibi becerileri içeren ifadeler kullandıkları görülmüştür.
7. Düşünce farkındalığına yönelik etkinliklerin çocukların olumlu davranış geliştirme olumsuz davranışları kontrol etme becerisini içeren yanıtlar verdikleri görülmüştür.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Farkındalık uygulamalarının olumlu davranış kazandırmaya yönelik programlar geliştirilmesi önerilebilir.
2. Çocukların üzgün olma, mutsuz hissetme gibi depresif duygu durumlarının oluşmasını önlemeye yönelik uygulamalar yapılabilir.
3. Araştırmada doğrultusunda fiziksel saldırganlık davranışının azaltılması ya da engellenmesine yönelik özelleşmiş tematik çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırmada veriler 10 haftalık veri toplama sürecinden elde edilmiş olup sosyal davranışların daha uzun vadede incelenmesi önerilebilir.

5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Davranış kontrolünün sağlanması için çocuklara okul dışı etkinlikler ile okul etkinlikleri bütünleştirilebilir.
2. Araştırmada cömertlik, yardımlaşma, minnettarlık ve başkaları adına iyi dileklerde bulunmayı içeren etkinliklere yer verilmiştir. Bu yönüyle çocukların aktif katılım sağladıkları sosyal yardım kuruluşlarıyla koordineli yürütülen çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- [1]. Acer, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- [2]. Ak, Ç. (2021). *Ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- [3]. Albayrak-Sidar, E. (2021). *Duyu'lmak İstiyorum*. İstanbul: Sola Unitaş Yayınları.
- [4]. Alpay, M.R. (2021). *Farkındalık temelli beden eğitimi derslerinin ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık ile duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- [5]. Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C. ve Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: deneysel bir çalışma. *Turkish Studies*, 16, 2.
- [6]. Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86. <https://doi.org/10.20493/birtop.477445>.
- [7]. Atalay, Z. (2021). *Mindfulness: farkındalıkla anda kalabilme sanatı*. İnkılap Yayınevi.
- [8]. Bağcıoğlu Ünver, G. (2015). Gelişimle ilgili genel kavramlar, gelişimin temel ilkeleri ve gelişimi etkileyen faktörler. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s.1-16). Anı Yayıncılık.
- [9]. Bayındır, D. ve Uyanık Balat, G. (2018). Erken çocukluk eğitiminde sınıfta davranış yönetimi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (s.63-87). Anı Yayıncılık.
- [10]. Berti, S. ve Cigala, A. (2020). Mindfulness for preschoolers: Effects on prosocial behavior, self-regulation and perspective taking. *Early Education and Development*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857990>.
- [11]. Bıyıklı C., Işık, P. R. ve Doğan, D. (2020). Bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat gelişimlerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-36.
- [12]. Birnie, K., Speca, M. ve 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.
- [13]. Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. ve Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230.
- [14]. Black, D. S. ve Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of child and family studies*, 23(7), 1242-1246. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4>.

- [15]. Bracha, Z., Perez-Diaz, F., Gerardin, P., Perriot, Y., De La Rocque, F., Flament, M., ve Carter, A. S. (2004). A french adaptation of the infant-toddler social and emotional assessment. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 25(2), 117-129. <https://doi.org/10.1002/imhj.10090> .
- [16]. Bradley, K. D. (2001). *Group entry strategies as socially excluded children as a function of sex, ethnicity, and sociometric status*. (Unpublished doctorate dissertation). The University of Texas, USA. 1242-1246. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4>.
- [17]. Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. 10.1037/0022-3514.84.4.822.
- [18]. Brown, K. W., Ryan, R. M. ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>.
- [19]. Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of child and family studies*, 19(2), 133-144. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x> .
- [20]. Burr, Jean E., Jamie M. Ostrov, Elizabeth A. Jansen, Crystal Cullerton-Sen ve Nicki R. Crick (2005). Relational Aggression and Friendship During Early Childhood: "I Won't Be Your Friend!". *Early Education & Development*, 16, 2, 161-183.
- [21]. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [22]. Campbell, S.B., Shaw, D.S. ve Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488
- [23]. Canan, S. ve Şahin, A. (2020). *Kendimi keşfediyorum*. İstanbul: Nefes Yayıncılık.
- [24]. Canan, S. ve Şahin, A. (2020). *Kendimi Keşfediyorum*. İstanbul: Nefes Yayıncılık.
- [25]. Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Yeh, E. A. J. ve Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Journal of applied developmental psychology*, 27(3), 209-227.
- [26]. Celik, D. A. ve Cetin, F. (2014). The role mindfulness and self-consciousness on interpersonal conflict resolution approaches. *Research Journal of Business and Management*, 1(1), 29-38.
- [27]. Chilvers, J., Thomas, C. ve Stanbury, A. (2011). The impact of a ward-based mindfulness programme on recorded aggression in a medium secure facility for women with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities and Offending Behaviour*.

- [28]. Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- [29]. Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Eğiten Kitap
- [30]. Crick, N. R., Casas, J. F. ve Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental psychology*, 35(2), 376.
- [31]. Crick, N. R., Casas, J. F. ve Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool, *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588.
- [32]. Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13: 85, 91.
- [33]. Çelik, Z. (2019). *4-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- [34]. Çollak, N. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [35]. David L. Streiner (2003) Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency, *Journal of Personality Assessment*, 80:1, 99-103, DOI: 10.1207/S15327752JPA8001_18
- [36]. Demir, V. ve Demir, A. (2018). Üniversite öğrencilerinde stres azaltmaya yönelik bir program: Bilinçli farkındalık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 55-78.
- [37]. Demirkaya, H (2012). Sosyal davranış. İzmit: Umuttepe YaBayınınları.
- [38]. Deniz, M. E., Erus, S. M. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.
- [39]. Dial, L. A., Emley, E., Koerten, H. R., Waite, T. C. ve Musher-Eizenman, D. R. (2020). A mindfulness intervention for food neophobia among preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 117-126. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00962-4>.
- [40]. Dijksterhuis, A. ve Bargh, J. A. (2001). The perception-behavior expressway: Automatic effects of social perception on social behavior.
- [41]. Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası sorunu çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 882-900.
- [42]. Donald, J. N., Sahdra, B. K., Van Zanden, B., Duineveld, J. J., Atkins, P. W., Marshall, S. L. ve Ciarrochi, J. (2019). Does your mindfulness benefit others? A systematic review and meta-

analysis of the link between mindfulness and prosocial behaviour. *British Journal of Psychology*, 110(1), 101-125. <https://doi.org/10.1111/bjop.12338>.

[43]. Epstein, M. H. (2000). The behavioral and emotional rating scale: A strength-based approach to assessment. *Diagnostique*, 25(3), 249-256. <https://doi.org/10.1177%2F073724770002500304>.

[44]. Erdinç, S. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi,

[45]. Ertürk Kara, G. H. ve Gürgen, F. (2016). 48-72 aylık çocukların davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1207-1216.

[46]. Farmer, T. W. ve Cadwallader, T. W. (2000). Social interactions and peer support for problem behavior. *Preventing School Failure: Alternative education for children and youth*, 44(3), 105-109.

[47]. Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. ve Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44. <https://doi.org/10.1037/a0038256>.

[48]. Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J. ve Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal Of Applied School Psychology*, 26, 70-95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>.

[49]. Gangal, M. ve Öztürk, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1100-1118.

[50]. Geçtan, E. (2019). *İnsan olmak*. İstanbul: Metis Yayınları.

[51]. Gedik, G. (2018). Bilinçli farkındalık ve kendini kabul. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 615-626.

[52]. Grant, K. C. (2017). From teaching to being: The qualities of a mindful teacher. *Childhood Education*, 93(2), 147-152.

[53]. Gülay, Y. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 104-121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13711/165997>.

[54]. Gündoğdu, S. ve Yaşar, M. (2021). Okul öncesi dönemde çocuklar arasındaki sınıf içi güç ilişkilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 122-141.

[55]. Hayes, A. M. ve Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: science and practice*, 11(3), 255.

- [56]. Heppner, W. L., Kernis, M. H., Lakey, C. E., Campbell, W. K., Goldman, B. M., Davis, P. J. ve Cascio, E. V. (2008). Mindfulness as a means of reducing aggressive behavior: Dispositional and situational evidence. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(5), 486-496. <https://doi.org/10.1002/ab.20258>.
- [57]. Heppner, W. L., Kernis, M. H., Lakey, C. E., Campbell, W. K., Goldman, B. M., Davis, P. J. ve Cascio, E. V. (2008). Mindfulness as a means of reducing aggressive behavior: Dispositional and situational evidence. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(5), 486-496.
- [58]. Holloway, I. ve Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- [59]. Hong, P. Y., Hanson, M. D., Lishner, D. A., Kelso, S. L. ve Steinert, S. W. (2018). A field experiment examining mindfulness on eating enjoyment and behavior in children. *Mindfulness*, 9(6), 1748-1756. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0916-1>.
http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%C5%9Fimi.pdf.
- [60]. Hooker, K. E. ve Fodor, I. E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt review*, 12(1), 75-91.
- [61]. Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Advances in experimental social psychology*, 20, 203-253.
- [62]. Işık, E. (2020). Bilinçli Farkındalık Aile Eğitim Programının Ebeveynlerin Bilinçli Farkındalıkları, Yetkinlik Algıları ve İletişim Düzeyleri ile Çocukların Davranış Sorunları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [63]. Işık, E. (2021). Erken çocuklukta görülen davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40), 183-226.
- [64]. Jha, A. P., Krompinger, J. ve Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119. <https://doi.org/10.3758/CABN.7.2.109>.
- [65]. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.
- [66]. Kabat-Zinn, J. (2006). *Gesund durch Meditation*. Fischer-Taschenbuch.
- [67]. Kahraman, B.D. (2020). *Çocuklarda bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlik, öz-şefkat ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisan tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- [68]. Karacaoğlu, B. ve Şahin, N. H. (2016). Bilgece farkındalık ve duygu düzenleme becerisinin iş tatminine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 421-444.
- [69]. Khaddouma, A., Gordon, K. C. ve Bolden, J. (2015). Mindful M&M's: Mindfulness and parent training for a preschool child with disruptive behavior disorder. *Clinical Case Studies*, 14(6), 407-421. <https://doi.org/10.1177/1534650115570708>.
- [70]. Kılavuz-Doğan, H. (2021). Bilinçli farkındalık ve sdö. M. Göl-Güven (Ed.). Çocukta sosyal ve duygusal öğrenme içinde (s.399-461). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- [71]. Kim, E., Jackman, M. M., Jo, S. H., Oh, J., Ko, S. Y., McPherson, C. L. ve Singh, N. N. (2020). Effectiveness of the mindfulness-based OpenMind-Korea (OM-K) preschool program. *Mindfulness*, 11(4), 1062-1072. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01337-2>.
- [72]. Koçak, A. ve Özgür, ARUN (2006). İçerik analizi örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4 (3), 21-28.
- [73]. Kuyumcu, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık duyguları ifade etme benlik kurgusu ve öznel iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 104-113.
- [74]. Ladd, G. W., Kochenderfer- Ladd, B. ve Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- [75]. Lemberger-Truelove, M. E., Carbonneau, K. J., Atencio, D. J., Zieher, A. K. ve Palacios, A. F. (2018). Self-regulatory growth effects for young children participating in a combined social and emotional learning and mindfulness-based intervention. *Journal of Counseling & Development*, 96(3), 289-302.
- [76]. Lim, X. ve Qu, L. (2017). The effect of single-session mindfulness training on preschool children's attentional control. *Mindfulness*, 8(2), 300-310. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0600-2>.
- [77]. Lo, H. H., Wong, S. W., Wong, J. Y., Yeung, J. W., Snel, E. ve Wong, S. Y. (2020). The effects of family-based mindfulness intervention on ADHD symptomology in young children and their parents: A randomized control trial. *Journal of attention disorders*, 24(5), 667-680.
- [78]. Luong, M. T., Gouda, S., Bauer, J., ve Schmidt, S. (2019). Exploring mindfulness benefits for students and teachers in three German high schools. *Mindfulness*, 10(12), 2682-2702.
- [79]. Lux, C. J., Decker, K. B. ve Nease, C. (2020). Supporting young children's executive function skills through mindfulness: Implications for school counselors. *Journal of School Counseling*, 18(1), n1.
- [80]. McCabe, L. A. ve Frede, E. C. (2007). *Challenging behaviors and the role of preschool education*. National Institute for Early Education Research. Preschool Policy Brief, 16.

- [81]. Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A. ve Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- [82]. Merriam S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- [83]. Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to desing and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [84]. Moreno-Gómez, A. J. ve Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a mindfulness-based social-emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness*, 10(1), 111-121. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0956-6>.
- [85]. Napoli, M., Krech, P. R. ve Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of applied school psychology*, 21(1), 99-125. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05.
- [86]. Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250.
- [87]. Newman, I ve Ridenour, C. S. (2008). *Mixed methods research: Exploring the interactive continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- [88]. Okkır, O. (2012). <http://www.derki.com/psikolojik/duygusal-farkindalik/>.
- [89]. Önoğlu-Yıldırım, E. (2019). *The effects of mindfulness based yoga intervention on preschoolers' self-regulation ability / Bilinçli farkındalık temelli yoga müdahale programının anaokulu çağı çocuklarının öz-düzenleme becerisi üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [90]. Özen, Y. (2017). Farkında mıyız?(bilişsel farkındalık ile psikolojik iyi oluşun içselleşmesi). *Kesit Akademi Dergisi*, 3(7), 167-189. 10.18020/kesit.1124
- [91]. Özyeşil, Z. (2011). *Öz anlayış ve bilinçli farkındalık*. İstanbul: Maya Akademi Yayıncılık.
- [92]. Pastorelli, C., Lansford, J. E., Luengo Kanacri, B. P., Malone, P. S., Di Giunta, L., Bacchini, D. ve Sorbring, E. (2016). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 57(7), 824-834. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12477>.
- [93]. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- [94]. Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods integrating theory and practice*. Fourth Edition, SAGE Publishing.
- [95]. Pollak, S. , Pedulla, T. , & Siegel, R. (2019). B. Uzun (Ed.), *Mindfulness – Mindfulness temelli psikoterapi becerileri* . İstanbul: Apamer Psikoloji Yayınları.

- [96]. Pratt, M., Skoe, E. ve Arnold, M. L. (2004). Care reasoning development and family socialisation patterns in later adolescence: A longitudinal analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 140-147.
- [97]. Razza, R. A., Bergen-Cico, D. ve Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 372-385.
- [98]. Razza, R. A., Linsner, R. U., Bergen-Cico, D., Carlson, E. ve Reid, S. (2020). The feasibility and effectiveness of mindful yoga for preschoolers exposed to high levels of trauma. *Journal of Child and Family Studies*, 29(1), 82-93. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01582-7>.
- [99]. Renz, S.M., Carrington, J.M. ve Badger, T.A. (2018). Two Strategies for Qualitative Content Analysis: An Intramethod Approach to Triangulation, *Qualitative Health Research*, 28 (5), 824-831.
- [100]. Reppa, G. P. (2017). The effects of a yoga and mindfulness techniques program on the prosocial behavior and the emotional regulation of preschool children: A pilot study. *Educ Res Appl: ERCA-138. DOI, 10, 2575-7032*.
- [101]. Sağiroğlu, H. H. (2021). Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi, (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <http://earsiv.medeniyet.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/549>
- [102]. Saltzman, A. ve Goldin, P. (2008). Mindfulness based stress reduction for school-age children. In S. C. Hayes & L. A. Greco (Eds.), *Acceptance and mindfulness interventions for children adolescents and families* (pp. 139-161). Oakland: Context Press/New Harbinger.
- [103]. Saygılı, N. (2021). 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(1), 339-358.
- [104]. Selvili Çarmıklı, Z. (2019). *Pembe fili düşünme*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- [105]. Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- [106]. Shapiro, S.S. ve Wilk, M.B. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples). *Biometrika*, Vol. 52, No. 3/4, pp. 591-611.
- [107]. Swit, C., ve McMaugh, A. (2012). Relational aggression and prosocial behaviours in Australian preschool children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 30-34.
- [108]. Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 151-176. <http://doi.org/10.32739/uskudarsbd.5.8.61>.
- [109]. Şen, M., ve Arı, M. (2011). Okul öncesi sosyal davranış ölçeği-öğretmen formu'nun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2).

- [110]. Şenay, T. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Duygu Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkide Öz Yeterlilik İnancının Aracı Rolü* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey).
- [111]. Tayfun, E. ve Melekoğlu, M. (2020). *Okul öncesi dönemindeki çocukların problem davranış ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi: Karma yöntem araştırması* [Öz]. International Congress of Research and Practice in Education, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. Erişim adresi: <https://avesis.ogu.edu.tr/yayin/22fe0c3e-fb76-4d71-9376-00befdd9182a/okul-oncesi-donemindeki-cocuklarin-problem-davranis-ve-sosyal-beceri-duzeylerinin-incelenmesi-karma-yontem-arastirmasi>
- [112]. Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- [113]. Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., ve 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. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>.
- [114]. Thierry, K. L., Vincent, R. L., Bryant, H. L., Kinder, M. B., ve Wise, C. L. (2018). A self-oriented mindfulness-based curriculum improves prekindergarten students' executive functions. *Mindfulness*, 9(5), 1443-1456. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0888-1>.
- [115]. Tonga, F. E. (2018). *Investigating the views of pre-service early childhood teachers regarding mindfulness*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- [116]. Tonga, F. E. ve Erden, F. T. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37.
- [117]. Trent, N. L., Park, C., Bercovitz, K., ve Chapman, I. M. (2016). Trait socio-cognitive mindfulness is related to affective and cognitive empathy. *Journal of Adult Development*, 23(1), 62-67.
- [118]. Tuğrul, B., Metin-Aslan, Ö., Ertürk, H. G. ve Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- [119]. Uysal, H., ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- [120]. Uzun, B. ve Kral T. (2021) Fark et, anda kal; namıdiğer Mindfulness: Farkındalık uygulamalarının dünü, bugünü ve kültürümüze duyarlılığı. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 15-27.
- [121]. Uzuner, Y. (1999). Niteliksel Araştırma Yaklaşımı. A. A. Bir (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri İçinde* (s.175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- [122]. Üngüren, E. (2015). Beynin nöroanatomik ve nörokimsiyal yapısının kişilik ve davranış üzerindeki etkisi. *Journal of Alanya Faculty of Business/Alanya İisletme Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- [123]. Viglas, M., ve Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1150-1161. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0971-6>
- [124]. Vural, L., ve Gündüz, G. F. (2019). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 18(1). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527226>
- [125]. Wilde, S., Sonley, A., Crane, C., Ford, T., Raja, A., Robson, J. ve Kuyken, W. (2019). Mindfulness training in UK secondary schools: a multiple case study approach to identification of cornerstones of implementation. *Mindfulness*, 10(2), 376-389.
- [126]. Wood, L., Roach, A. T., Kearney, M. A., ve Zabek, F. (2018). Enhancing executive function skills in preschoolers through a mindfulness-based intervention: A randomized, controlled pilot study. *Psychology in the Schools*, 55(6), 644-660. <https://doi.org/10.1002/pits.22136>
- [127]. Yaralı, K. T. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 345-361.
- [128]. Yener, Ö. (2017). Farkında mıyız? Bilişsel farkındalık ile psikolojik iyi oluşun içselleşmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (7), 167-189.
- [129]. Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- [130]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [131]. Yıldırım, M. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli akran ilişkisi program önerisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- [132]. Yurdagül, H. (2005). The congeneric test theory and the congeneric item analysis: an application for unidimensional multiple choice tests. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 38(2), 21-47. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000116.
- [133]. Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. ve Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental psychology*, 28(1), 126.
- [134]. Zelazo, P. D., Forston, J. L., Masten, A. S., ve Carlson, S. M. (2018). Mindfulness plus reflection training: Effects on executive function in early childhood. *Frontiers in psychology*, 9, 208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00208>.

- [135]. Zelazo, P. D., ve Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-16. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x>.
- [136]. Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 313-323.
- [137]. Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36. <https://doi.org/10.12984/egeefd.481963>.



EKLER



Ölçek İzin



Mindfulness Eğitimi Sertifikaları



FUS Etkinlik Örneği

1.Durak Farkında Duruş

ETKİNLİK 1- FARKINDA DURUŞUNU BUL



Merhaba yolculuğumuza

duruşumuzla başlayacağız. Önce birkaç en iyi hissettiğin duruş deneme yap sonra sandalyeni al ortadaya gel, buluşalım.

Ve sandalyeye oturduk..

- Kulaklar bende
- Ayaklar yerde
- Eller dizlerde
- Gözler kapalı



Farkında durmak ne hissettirdi?

Normal duruş ile farkında duruş arasında bir fark var mıydı?

ETKİNLİK 2- SINIRLARINI KEŞFET

Haydi sende yap!.. Kedi arkadaşım Lila ile zorlu hareketlere var
MISIN?



En çok hangi harekette zorlandın? Zorlandığında vücudunda ne hissettin?

En kolay hareket hangisiydi? Bu hareketi yapabilmek sana nasıl hissettirdi?

Etkinlik Yönergelerinden Örnekler

Etkinlik 1: Farkında Duruşunu Bul

Kazanımlar

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 1: Kendisine ait özellikleri tanır. (*Fiziksel özelliklerini söyler. Duyuşsal özelliklerini söyler.*)

Öğrenme Süreci

Çocuklardan kendilerini en rahat hissettikleri şekilde durmaları istenir.

Duruş sırasında eller, kulaklar, gözler ve ayakların nasıl olduğu incelenir.

Farkında duruş ile ilgili çocuklara sorular sorulur.

Farkında duruşun bedenimizin en rahat olduğu ve ellerimizin, kulaklarımızın, gözlerimizin, ayaklarımızın ve nefesimizin farkında olduğumuz duruş olduğu açıklanır.

Çocuklardan farkında duruşu bulmak için sandalye alıp çember şeklinde oturmaları istenir.

‘ Şimdi sandalyedeyiz, kulaklar bende, ayaklar yerde, eller dizlerde, gözler kapalı’ yönergesi verilir.

Farkında duruş zil eşliğinde 30 saniye boyunca yapılır.

Etkinlik 2: Sınırlarını Keşfet

Kazanımlar

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 1: Kendisine ait özellikleri tanır. *(Fiziksel özelliklerini söyler. Duyuşsal özelliklerini söyler.)*

Kazanım 15: Kendine güvenir. *(Grup önünde kendini ifade edebilir)*

Motor Gelişim

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. *(Göstergeleri: Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar.)*

Kazanım 2. Denge hareketleri yapar. *(Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır.)*

Öğrenme Süreci

Çocuklara Maymuş'un arkadaşı kedi Lila'yı ve Lila'nın zorlu hareketler ustası olduğu anlatılır.

Çocuklara Lila ile birlikte bu hareketleri yapacakları söylenir.

Yarım çember şeklinde konum alınır ve öğretmen rehberliğinde zil sesiyle birlikte birinci hareketten başlanır.

Her hareket çocuklar tarafından deneyimlenir.

Bütün hareketler bittikten sonra oturulur ve çocuklara en çok hangi harekette zorlandıkları, zorlandıkları durumda bedeninin nasıl olduğu, nasıl hissettiği sorulur.

Aynı sorular en kolay hareket içinde tekrarlanır.

Onam Formu

T.C.

MERSİN ÜNİVERSİTESİ



SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU (BGOF)

Sayın Veli;

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış gelişimlerinde farkındalık (mindfulness) uygulamalarının etkisini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Araştırmanın ismi “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranış Gelişimlerinde Farkındalık (Mindfulness) Uygulamalarının Etkisi” Sizin de çocuğunuzun çalışmaya katılmasını diliyorum. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyorum. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacı için kullanılacak, başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın sunumunda kurum kimliğine yönelik açıklama yer almayacaktır. Bu araştırmaya katılmanız dahilinde isminiz kullanılmayacak ve kimlik haklarınız korunacaktır. Bu araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek, katıldığınız için de size ek bir ödeme yapılmayacaktır. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını reddedebilirsiniz. Yine araştırmanın herhangi bir aşamasında onayınızı geri alma hakkına da sahipsiniz.

Katılımınız ve desteğiniz için teşekkürlerimizi sunarız.

Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya velisi olduğum çocuğumun gönüllü olarak katılmasına izin verdiğimi, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, velisi olduğum çocuğumun hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katıldığını kabul ediyorum.

Tarih :

Gönüllünün imzası :

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Ceren Erten

e-posta:

Danışmanın

Adı-Soyadı: Doç. Dr. Gökhan

Güneş e-posta: