

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA YÖNELİK 8 HAFTALIK
MINDFULNESS (BİLİNÇLİ FARKINDALIK) PROGRAMI VE
PROGRAMIN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Nisa ÇOLLAK

HAZİRAN 2018

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA YÖNELİK 8 HAFTALIK
MINDFULNESS (BİLİNÇLİ FARKINDALIK) PROGRAMI VE
PROGRAMIN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

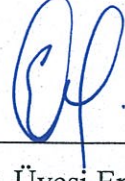
**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

NİSA ÇOLLAK

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

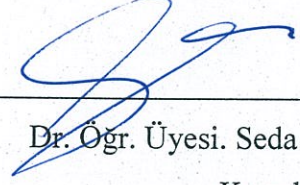
HAZİRAN 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



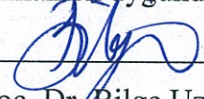
Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine
getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğr. Üyesi. Seda Saraç
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak
onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



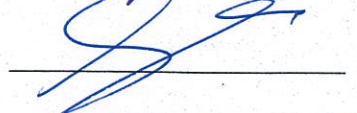
Doç. Dr. Bilge Uzun
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

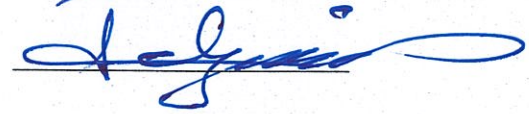
Doç. Dr. Bilge UZUN (BAU, PDR)



Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ (BAU, OÖ)



Dr. Öğr. Üyesi Belgin PARLAKYILDIZ (FSMVU, OÖ)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Nisa ÇOLLAK

İmza :



ÖZ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA YÖNELİK 8 HAFTALIK MINDFULNESS (BİLİNÇLİ FARKINDALIK) PROGRAMI VE PROGRAMIN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Çollak, Nisa

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Doç.Dr. Bilge Uzun

Haziran 2018, 133 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness programını oluşturmak ve programın çocuklar üzerindeki dikkatli olma/odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevmeye, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olmalarına olan etkisini incelemektir. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde İstanbul Anadolu yakasında, özel bir anaokulunda öğrenim gören, yaşları 5-6 (60-72 ay) arasında değişen, 20 öğrenciye 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışma grubu, 9 erkek, 11 kız öğrenciden oluşmakta ve grup içerisinde yer alan 3 öğrencinin, özel gereksinimine ihtiyacı bulunmaktadır. Bu çalışmada program geliştirme süreçleri izlenerek 8 haftalık program oluşturulmuştur. Araştırmanın modeli, betimsel araştırmalardan tarama modelidir. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme- Sınıf Öğretmeni Formu’ ve ‘Sınıf Öğretmeni Görüş Formu’ formları kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde, SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programı kullanılmış, ‘*Wilcoxon Testi*’ yöntemi uygulanmıştır. Nicel ve öğretmen görüşlerine dayanan bulgular ışığında çalışma kapsamında oluşturulan mindfulness programının, okul öncesi çocuklar üzerinde olumlu bir etki bıraktığı ve 1. hafta ile 8. hafta arasında olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu

saptanmıştır. Nicel ve öğretmen görüşlerine dayanan bulguların analizi sonucunda, mindfulness uygulamalarının; çocuklarda dikkatli olma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevmeye, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerini arttırdığı görülmektedir ($p < 0.05$). Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklar, sınıf öğretmenleri ve araştırmacının program hazırlaması ve uygulaması sonucunda sözel olarak iletilen geribildirimler ve uygulanan formun analiz sonuçları, bu sonucu doğrulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli Farkındalık, Mindfulness, Okul Öncesi Eğitim, Program Geliştirme

ABSTRACT

THE 8 WEEK MINDFULNESS PROGRAM FOR PRESCHOOL CHILDREN AND THE EFFECTS OF THE PROGRAM ON CHILDREN

Çollak, Nisa

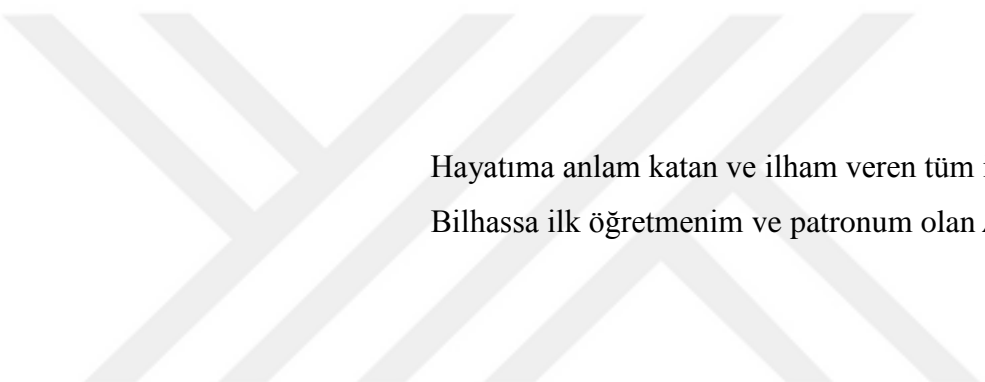
Master's Thesis, Master's Program in Preschool Education

Supervisor: Doç.Dr. Bilge Uzun

Haziran 2018, 133 pages

This study aims to develop a mindfulness program for early childhood children for 8 week and it examines the effects of this program on children's attention, self-acceptance and compassion, being calm, self-control, being concern about others and helpfulness. The sample of this study includes 20 children who are in 60-72 month and 9 of them are boys and 11 of them are girls and 3 of them have some special needs. This research applied in a private preschool in Anatolian side of Istanbul in spring semester of 2017-2018 academic year. With the qualitative and quantitative data analysis, "explanatory design" was used as a method in this study. 2 different forms namely; "Mindfulness Education Weekly Assesment-Teacher Form" and "Teachers Observation Form" were used to collect data. To analyze data Wilcoxon Test was used on SPSS. Results of the data obtained from 1st and 8th month showed that mindfulness program had positive effect on children, especially on children's attention, being calm, sel-control, sef-acceptance and compassion, being concerned about others and helpfulness ($p < 0.05$). Children's feedback were verify this finding.

Keywords: Conscious Awareness, Mindfulness, Early Childhood Education, Developing a Program



Hayatıma anlam katan ve ilham veren tüm insanlara...
Bilhassa ilk öğretmenim ve patronum olan *Annem*'e...

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalıőmamı bilimsel temeller ışığında őekillendiren sayın hocam Doç. Dr. Bilge UZUN'a sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Manevi iklimimizi yaőatan ve hissettiren, mesleki donanımı ve fikirleri ile beni hep aydınlatacak olan sevgili annem Ayfer ÇOLLAK'a, bilgi ve deneyimini paylaőan hocam Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ'a, motivasyon ve yol haritamın oluşmasında fikri ve manevi destekleri olan Sevim YILDIRIM'a, Hayati YILDIRIM'a ve Mesut YILDIRIM'a, çalıőtığım kurumdaki yardım ve destekleri ile ilham veren Psk. Burcu Beste TOLU'a, lisans eğitimimden itibaren eğitim sürecimin devam etmesine destek olan ve fikirleriyle ufkumu aan Psk. Cemal Furkan KAYKUN'a, tasarım sayfalarını tasarlamamda yardımcı olan ve teknik bilgi donanımı ile tezimin görünümüne katkı sağlayan Yunus HAZNEDAR'a, destek ve motivasyonları için kadim dostum Buse ÖZDEMİR'e, sevgili arkadaşlarım Nurdan KOLÇAK'a, őeymanur AYDIN'a ve yüksek lisans eğitimi süresince bilgi akışında bulunduğum sevgili meslektaşım Buse KERİGAN'a, bu süreçte hep yanımda oldukları için tüm kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	ii
ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
RESİMLER LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
Bölüm 1 Giriş.....	1
1. 1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Amacı	6
1.3. Çalışmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Soruları	9
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.7. Tanımlar	10
Bölüm 2 Alan Yazın Taraması.....	12
2.1. Eğitim	12
2.2. Eğitim Programı	15
2.3. Eğitimde Program Geliştirme.....	16
2.4. Eğitim Programlarının Öğeleri	17

2.4.1. Hedef.	18
2.4.2. İçerik.	20
2.4.3. Öğretme – öğrenme süreci.	22
2.4.4. Değerlendirme.	24
2.5. Okul Öncesi Eğitimi.....	25
2.6. Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri	27
2.7. Okul Öncesi Eğitimin Önemi	28
2.7.1. Toplumsal açıdan önemi.	29
2.7.2. Aile açısından önemi.....	30
2.7.3. Çocuk açısından önemi.	31
2.8. Okul Öncesi Eğitimin Gelişim Alanlarına Etkisi.....	33
2.8.1. Okul Öncesi Eğitimin Sosyal – Duygusal Gelişime Etkisi... 34	
2.8.2. Okul Öncesi Eğitimin Dil Gelişimine Etkisi.....	38
2.8.3. Okul Öncesi Eğitimin Psikomotor Gelişime Etkisi.	39
2.8.4. Okul Öncesi Eğitimin Öz Bakım Becerilerine Etkisi.	41
2.8.5. Okul Öncesi Eğitimin Bilişsel Gelişime Etkisi.....	43
2.9. Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Nedir.....	45
2.10. Mindfulness Uygulamalarının Tarihçesi.....	49
2.11. Mindfulness Önemi	51
2.12. Mindfulness Uygulamaları	55
2.13. Okul Öncesi Dönemde Mindfulness Uygulamaları ve Önemi.....	57
2.14. Mindfulness İle İlgili Yapılan Araştırmalar	59
2.14.1. Uluslararası Araştırmalar	59
2.14.2. Ulusal Araştırmalar.	61
2.14.3. Çocuklara Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	67

Bölüm 3 Yöntem.....	70
3.1. Araştırmanın Modeli	70
3.2. Evren ve Örneklem.....	70
3.3. Veri Toplama Süreci	71
3.4. Veri Toplama Araçları	72
3.4.1. Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme - Sınıf Öğretmeni.....	73
3.4.2. Sınıf Öğretmeni Gözlem Formu.....	73
3.5. İşlemler.....	73
3.6. Verilerin Analizi.....	77
Bölüm 4 Bulgular.....	79
4.1. Nicel Değerlendirme Bulguları	79
4.2. Öğretmen Görüşlerine Dayanan Bulgular.....	85
4.2.1. Sınıf Öğretmenin Mindfulness Programı Hakkında Görüşleri.....	85
4.2.1.1. Etkinlik 13 Öğretmenlerin Görüşleri.	86
4.2.1.2. Etkinlik 21 Öğretmenlerin Görüşleri.	87
4.2.1.3. Etkinlik 24 Öğretmenlerin Görüşleri.	87
Bölüm 5 Tartışma ve Sonuç, Öneriler	88
5.1. Tartışma ve Sonuç	88
5.2. Öneriler.....	92
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	111
A. 36-72 Aylık Çocukların Eğitimleri İçin Belirlenen Kazanım ve Göstergeler	111

B. Veli İzin Belgesi	119
C. Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmen Formu ...	120
D. Sınıf Öğretmeni Görüş Formu.....	121
E. Kurum İzin Formu	123
F. Örnek Etkinlikler.....	124
G. Özgeçmiş	136



TABLolar LİSTESİ

TABLolar

Tablo 1 Toplumsal Gelişim Sürecinde Eğitimde Ortaya Çıkan Farklı Algı Tutum ve Uygulamalar	14
Tablo 2 Piaget'e göre Zihinsel Gelişim Dönemleri	43
Tablo 3 Mindfulness Nedir?	47
Tablo 4 Yaşa İlişkin Frekans Analizi, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	70
Tablo 5 Haftalık ve 8 Haftalık, Konu ve Etkinlik Sayıları.....	71
Tablo 6 Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programında Yer Alan Okul Öncesi Etkinlik Türleri ve Desteklediği Gelişim Alanları.....	73
Tablo 7 Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı Konu Başlıkları ve Etkinlik İsimleri	75
Tablo 8 Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Dikkatli Olma / Odaklanma Düzeyleri	78
Tablo 9 Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Sakin Olma Düzeyleri	79
Tablo 10 Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Öz Denetimli Davranma Düzeyleri	80
Tablo 11 Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Kendini Kabul ve Sevme Düzeyleri	81
Tablo 12 Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Başkalarına Karşı İlgili ve Yardımsever Olma Düzeyleri	82

RESİMLER LİSTESİ

RESİMLER

Resim 1 Öğrenci Etkinlik Kitapçığı.....	74
Resim 2 Öğretmen Etkinlik Yönergeleri Kitapçığı.....	74
Resim 3 Etkinlik 13 Tasarım Sayfası.....	123
Resim 4 Etkinlik 13 Örnek Çalışmalar.....	123
Resim 5 Etkinlik 13 Uygulama Fotoğrafı.....	124
Resim 6 Etkinlik 21 Tasarım Sayfası.....	127
Resim 7 Etkinlik 21 Örnek Çalışmalar.....	127
Resim 8 Etkinlik 21 Uygulama Fotoğrafı.....	128
Resim 9 Etkinlik 24 Tasarım Sayfası.....	131
Resim 10 Etkinlik 24 Örnek Çalışmalar.....	132
Resim 11 Etkinlik 24 Uygulama Fotoğrafı.....	132

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Dikkatli Olma/Odaklanma Düzeyleri Haftalara Göre Dağılımı.....	78
Şekil 2 Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Sakin Olma Düzeyleri Haftalara Göre Dağılımı.....	79
Şekil 3 Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Öz Denetimli Davranma Düzeyleri Haftalara Göre Dağılımı.....	80
Şekil 4 Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Kendini Kabul ve Sevme Düzeyleri Haftalara Göre Dağılımı.....	81
Şekil 5 Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Başkalarına Karşı İlgili ve Yardımsever Olma Düzeyleri Haftalara Göre Dağılımı.....	82

KISALTMALAR LİSTESİ

AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MBSR	Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı
MBCT	Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi
MMCI	Farkındalık Meditasyon Tabanlı Klinik Müdahale
BİFÖ	Bilinçli Farkındalık Ölçeği
FTSAP	Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
WHO	Dünya Sağlık Örgütü
TDK	Türk Dil Kurumu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
METK	Milli Eğitim Temel Kanun
OÖDÇYBFP	Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı
Akt	Aktaran
Çev	Çeviren
Vd	Ve Diğerleri

Çocuklar için ne geçmiş vardır ne de gelecek,
bizim payımıza düşmeyen bir şeyin, şimdiki zamanın keyfini çıkarırlar.

Jean de La Bruyere

Farkındalık diğerleri gibi aktivite değil, çok daha tutkulu bir şey...

Eline Snel

Mindfulness, dikkati şimdiki zamana özel bir yöntemle vermektir:

kasıtlı, bilinçli ve yargısızca.

Prof. Dr. Jon Kabat-Zinn

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine değinilmiş, araştırma sorularına, sayılıtlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

Bireyin gelişmesinde, büyümesinde ve olgunlaşmasında önemli olan ve hayati önem taşıyan, bireyin her yaş aralığında belli bazı kritik ve duyarlı olduğu dönemler vardır (Stuart & Prugh, 1964). İnsanoğlunun ilk 6 yılı da tüm yaşamı için çok önemli kritik bir dönem olma özelliği taşımaktadır (AÇEV, 1999). Kritik dönemlerde bireyin algıları ve kavrama yeteneği oldukça yüksek olmaktadır. Duyarlı ve kritik dönem olarak adlandırdığımız bu süreçler içerisinde önemli kazanımları bilmek, kazanımlara göre program hazırlamak ve bu doğrultuda eğitim-öğretim yılı geçirmek, detayları yakalamak, duyarlı dönemin sağlıklı geçirilmesine ve kişiliğin oluşumuna büyük katkı sağlamaktadır.

İlk 6 yıl çocukların gelişmelerinin en hızlı olduğu dönem ve kişiliğinin temelini atıldığı, çoğu davranış şeklinin oluştuğu ve oturduğu bir dönemdir. Bu dönem de öğrenilen her bir alışkanlık ve tutum kişiliğin bir parçası olmaktadır (Glass, 1999).

Yapılan araştırmalarda ilk çocukluk döneminde öğrenilen her bilgi, davranış ve becerilerin, bireyin sonraki hayatında inanç sistemini, davranışlarını, tutumlarını, hayata bakışlarını, kişiliklerini ve kimliklerini etkilediği görülmektedir. (Oktay, 2003). Yapılan araştırmalar bir bireyin en çok öğrendiği dönemin 0-8 yaş aralığında olduğunu, bireyin 17 yaşına kadar öğrendiklerinin %80'ini 8 yaşına kadar hayata uygulayabildiklerini, %80'lik dilimin %40'nın 4 yaşına kadar elde ettiği tüm bilgi, davranış ve becerilerden oluştuğunu göstermektedir (Meydan, 1990). İlk çocukluk yıllarında çocuğun nerede büyüdüğü, hangi fiziksel çevre ve uyaranlarla meşgul

olduğu ve hangi çevrede eğitim gördüğü büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde, çocuğun öncelikle temel gereksinimlerinin karşılanması, sevgi ve ilgi görmesi çocuğun sosyal, duygusal gelişimine olumlu etki bırakırken; aksi durumun çocuğun gelişimi için sağlığına büyük zarar verdiği gibi gelişim bozukluklarına ve çeşitli kronik rahatsızlıklara da neden olmaktadır. Daha da önemlisi bu durumun, çocuğun kişilik gelişimine ve eğitim hayatına olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda, iyi bir toplum ve iyi insanlar yetiştirmek, uygun bir ortamda çocuklara planlı bir eğitim süreci ile mümkün olmaktadır (Merrick, 2009).

Hayata gülen gözlerle bakan, yeni şeyler üretmek isteyen ve bunun için çabalayan insanlar yetiştirmek ve bir toplum oluşturmak, okul öncesi dönemin kapsamlı olarak bilinmesini, süreçlerin takip edilmesini ve çocukların gelişiminin desteklenmesini gerektirmektedir (Günalp, 2007).

Okul öncesi dönem, 3-6 yaş arası dönemi kapsamakta ve tüm gelişim alanları açısından oldukça önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemin güzel ve sağlıklı geçirilmesi, çocuğun tüm yaşamını etkilemektedir. Bu dönemde öğrenilecek her yeni bilgi, beceri, tutum ve davranış, çocuğun temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişim açısından önemli olduğu gibi zihinsel açıdan da her türlü gelişmenin yaşanıldığı bir dönemdir ve kişiliğin en temel zaman dilimlerini kapsamaktadır (Zembat, 1992).

Okul öncesi dönemde çocukların gelişim hızı oldukça fazladır. Çocuğun doğumuyla başlayan bu kıymetli zaman diliminde çocuğa sunulan çevre şartlarının uygun olması, zengin uyarıcı ortamlar, imkanlar sonrasında bu yıllara geri dönülemeyeceği için büyük önem taşımaktadır (Kargı,2009).

Çocukların sosyal duygusal yönden geliştiği, dil becerilerinin gelişip, fiziksel değişimin yaşandığı okul öncesi dönemde, çocukların kişiliğine dokunacak bir eğitim, iletişim kurmalarına olanak vermeli ve çocuğun içinde var olan potansiyelin açığa çıkarmasına yardımcı olmalıdır (Millî Eğitim Şûrası, 1993).

Her çocuk kendine has özelliklerle dünyaya geldiği gibi her bir birey edineceği eğitimle bambaşka kimlikler edinmektedir. Çocuğun kendine ait olan özelliklerinin farkında olması, ailesinin, çevresinin ve kültürünün farkında olması kişiliğini yansıtmada ve kendini gerçekleştirmesinde payı büyük olacaktır (Tuğrul ve Duran, 2003).

Okul öncesi dönemde yaşanan tüm yaşantıların olumlu olması tabii ki de mümkün olmayacaktır. Ama ne kadar olumlu yaşantılar, kaliteli zaman dilimleri, iletişimin kuvvetli olduğu anlar çocukluk dönemini içerisinde yer alırsa; o kadar sağlıklı, düşünen, eleştiren, öğrenmeyi seven insanlar yetişmiş olacaktır. Sağlıklı bir toplum olmanın yolu, insanoğlunun yapı taşı olan okul öncesi dönemi bilmesinden, anlamasından ve araştırmasından geçmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun bilişsel gelişimini sağlıklı olarak tamamlaması, normal süreç içerisinde takip etmesi; hayatın ilerleyen zamanlarında tüm öğrenme isteğini etkilemekte ve bireyde var olan kalıtsal özelliklerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. (MEGEP, 2007).

“Sinaptik bağlantıların oluşma oranının en yoğun ve hızlı olduğu dönem okul öncesi dönemdir ve bu dönem çocuğun beyin gelişimini etkilemektedir” (MEB, 2013, s.12).

Okul öncesi çocuklarına zengin uyarıcı ortam sunmak, aile fertlerinin eğitilmiş olmaları, çevre olanakları vb. birçok sosyo-demografik etkenin çocukların gelişimini etkilediği gibi sağlıklı, bilinçli ve farkındalığı yüksek bir eğitimin de çocukların kişiliğine ve hayata bakış açısına etkisi olacaktır. Bu doğrultuda, son yıllarda etkileri kanıtlanmaya başlayan mindfulness eğitimi, düşünceleri ve içinde bulunan anı aslında zihin yardımıyla fark etmek demektir.

Çocukluk çağı genellikle dertsiz ve sıkıntısız bir dönem olarak düşünülmektedir fakat Bruyere'nin söylediği gibi dertsiz ve sıkıntısız davranılan bu dönemde çocuğun aktif olarak kullandığı zihninin, şu anda kalma isteği olduğudur ve bu bir zekadır. Şu an da kalabilme zekasıdır (Snel, 2016).

Zihin bilmeyi sağlayan çoğu zihinsel süreci içinde barındırmaktadır. Dikkat, fark etme, sınıflama, eşleştirme, plan yapma, problem çözme, mantık yürütme gibi zihinsel süreçlerin ve zihnimizin hayatımızda her an kendini gösterdiği çok alan olduğu için zihnin eğitimi ve zihinle, bilinçle yapılmış her şeyin değeri yaşamsaldır (Berk, 2013). Zihin gelişiminin bu kadar önemli olduğu bu dönemde, farkındalık eğitimi büyük önem taşımaktadır.

Farkındalık, insanın içindeki özün keşfedilmesi ve açığa çıkarılmasıdır. Buna göre, insanoğlu ne kadar farkında olur ve anın içinde kalmayı başarabilirse kendine yakınlaşmakta, farkında olmadığı zaman ise uzaklaşmaktadır. Farkında olma süreci zor olsa da imkânsız olmamakla birlikte bireyin kendine fırsat tanımasıyla mümkün olmaktadır (Osho, 2004).

Gün geçtikçe toplumların sağlıklı büyüme, refah düzeyini arttırma, barışın evrenselliğini koruma gibi gayeleri azalırken; iş hayatındaki rekabetli ortam, kaygılar, daha zengin ve rahat bir yaşam, daha lüks ve kaliteli tüketim gibi gayeleri artmaktadır. Oysa bu unsurlar da o toplumda yaşayan insanları ruhsal bunalımlara sürüklemektedir (Atalay, 2018).

‘Mindfulness’ dilimize ‘farkındalık’, ‘bilinçli farkındalık’ veya ‘bilgece farkındalık’ gibi farklı şekilde çevrilmiş olsa da bu çevirilerin kelimenin anlamını tam olarak karşılamadığı düşünülmektedir. Bilincin uyanık olma halini ifade eden ‘farkındalık’ kelimesinin İngilizce karşılığı ‘awareness’dir. Bilinçli olarak gerçekleşen farkındalığın bilinçsizce gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu doğrultuda ‘bilinçli farkındalık’ kelimesinin ‘mindfulness’ kelimesinin Türkçe karşılığını oluşturmadığı düşünülmektedir. Diğer taraftan, ‘mind’ zihin, ‘full’ ise doluluk anlamı taşımaktadır. Mindful olarak tanımlanan bu durum; zihnin içinde bulunduğu anda değil, geçmişte ve gelecekte olması ya da başka duygu durumlarında bulunmasını ifade etmektedir. Bununla birlikte ‘mindfulness’ içinde bulunan ana bilinçli ve yargısız olarak odaklanmak (Kabat-Zinn, 1990), ‘mindful’ olmak ise bilinçli olarak şimdiki anda kalabilmektir. Bu doğrultuda ‘mindfulness’ bir eylem değil zihnin durumunu ifade etmektedir (Uzun, 2018). Bu bilgiler ışığında, bu çalışma çerçevesinde temel olan bu kavramın Türkçe çevirisi değil aslı olan ‘mindfulness’ kelimesi kullanılmaktadır.

Mindfulness, olumsuz anlar yaşanılsa bile o andan kaçmak yerine anın içerisindeki gerçekliği bulmak, oluşan tüm duygu ve düşüncelerin üstünü kapatmadan algılayan açık zihin hali ve o anda var olan uyaranlara kapılmadan, olayları olduğu gibi, yargıda bulunmadan yaşayabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Baer, 2003; Bayar 2016; Yağbasanlar, 2017).

Günümüz de ebeveynlerin ve çocukların farkında olmadan çoğu anı yaşamaları, yaşanan çevrede ve toplumda büyük problemler oluşturabilmektedir.

Gün içerisinde; fark edilmeden alınan hızlıca kararlar, sinirle söylenmiş sözler, farkında olunmadan yaşanan güzel anlar, içinde var olunmadan yaşamakta ve beraberinde birçok problemi getirmektedir. Mindfulness, yetişkinlere çocukluk anılarını hatırlatmaktadır. Çünkü çocukluk döneminin doğası gereği içtenlik, yargısız kabul ve anın tadını çıkarma var olmakta ve var olmaya da devam etmektedir.

Mindfulness uygulamaları ile çocuk yaşlarda tanışmanın etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir (Snel, 2016). Mindfulness, çocukları hayata hazırlamakta ve hayatın olumsuzluklarını daha görmeden nasıl davranmaları gerektiğini keşfetmelerini sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar, kötü duygu bunalımlarının devam ettiği sürece bireyin sosyal, ahlaki ve duygusal açıdan çok olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu noktada mindfulness uygulamalarının küçük yaşlarda başlaması önem kazanmaktadır (Atalay, 2018).

Tıpkı bir dil öğretimi gibi mindfulness eğitimi ile de çocukluk yıllarında tanışılmalıdır. Çocukların yetişkinlere göre daha çok anda kaldıkları ve içinde buldukları anın keyfini çıkarttıkları bilinirken bazen çocuklarda günlük yaşam sorunlarının ya da içinde yaşadığı kültür ve toplum sorunlarının birer parçası olmakta ve bunun sonucunda küçük yaşlarda obezite, depresyon, anksiyete, bunalım, intihar eğilimi, hiperaktivite, dikkat eksikliği gibi bir sürü tanılarla karşılaşmaktadırlar (Atalay, 2018).

Çocukların da gün içerisinde otomatik pilota olduğu zamanlar vardır. Diğer bir ifade ile, çocuklar da yetişkinler gibi an içerisinde olsa da, anı fark etmeden yaşayabilmektedir. Okula gidip gelirler, uyku saatleri bellidir ve çoğu zaman ebeveynleri veya öğretmenleri tarafından yönlendirilirler. Anı fark etmeden yaşayabilmelerine karşın çocuklar yetişkinlere göre mindfulness uygulamalarında daha aktif bulunmaktadır (Atalay, 2018).

Okul öncesi dönemde çocukların, mindfulness eğitimi alması, hayatlarına ve yaşadıkları her ana uygulayabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarını sürece dahil edip, okul öncesi öğretmenlerine konuya ilişkin eğitimler sunmak ve hatta ebeveynleri de farkındalık sürecine dahil etmek gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi dönem çocukları için, sanat, fen ve doğa, matematik, Türkçe, okuma yazma gibi farklı etkinlik türlerine yer verilerek çocukların gelişimlerine uygun olarak tasarlanıp hazırlanmış hatta belki de

uygulamalarla etkinliği kanıtlanmış ve değerlendirilmesi yapılmış bir programa ihtiyaç duyulmaktadır.

Alan yazında, okul öncesi çocuklarına yönelik etkinliklere, egzersizlere yer verilerek, mindfulness uygulamaları ile okul öncesi dönemi harmanlamış bir program bulunmamaktadır. Böyle bir program olmadığı için mindfulness çalışmalarının okul öncesi dönem çocuklarına ne kadar etki ettiğini araştıran çalışmalara da rastlanmamıştır.

Alan yazındaki bu boşluğu tamamlayabilmek için, bu tez kapsamında okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness programı geliştirilerek, bu programın sınıf ortamında, mindfulness eğitimini tamamlamış bir öğretmen tarafından uygulanması ve uygulamanın öğrenci çizimleri, sınıf öğretmenleri tarafından puanlandırmaları ve gözlemi yoluyla değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu program, okul öncesi eğitim kademesi için hazırlanan ilk mindfulness programı olma özelliği taşımaktadır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönem (0-6 yaş) çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness programı oluşturmak, programın sınıf ortamında uygulanmasını sağlamaktır.

Bu çalışmada uygulanan mindfulness programının çocuklar üzerinde etkisinin, onların çizimleri ve öğretmen değerlendirmeleri yolu ile incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda sıralanan alt amaçlara yer verilmiştir.

- Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine uygun, kazanım, göstergeler ve çeşitli etkinlik türlerine yer vererek, 8 haftalık mindfulness programının çocukların dikkatli olma/odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevme, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olmalarına olan etkilerini incelemektedir.
- Mindfulness programının temelindeki nefes, duruş, beden taraması, çapa noktası, hareketler, duyulara yönelik (görme, dokunma, duyma, yeme)

etkinlik konularında okul öncesi dönem çocuklarının algılarında bir farkındalık ve farklılık oluşturmak istenmektedir.

- Kendini fark etmeye yönelik rahatlama ve duygular ile ilgili farkındalık oluşturmak, manevi ve değerler eğitime yönelik iyi dilekler gönderme / iyi kalplilik, sabretmek, paylaşmak ve şükretmek konularını içinde barındıran etkinliklere yer vererek, okul öncesi çocukların çok yönlü bir farkındalık ve zihinle bu süreci fark etmelerini sağlamak amaçlanmıştır.
- Okul öncesi eğitime devam eden mindfulness programını alan her öğrencide, farkındalık düzeylerini arttırmak, davranışlarını, duygularını, kendilerini ve çevrelerini kabul etmelerini sağlamak aynı zaman da bu farkındalığın tüm yaşantılarının temelini oluşturarak, uygulanan 32 etkinliği programın dışında da hayatlarının içerisinde yer almasını sağlamayı hedeflemektedir.

1.3. Çalışmanın Önemi

Bu araştırma çerçevesinde, hayatın temelini atıldığı erken çocukluk dönemi incelenmektedir. Erken çocukluk döneminde kazanılan ve edinilen her bilgi, beceri, tutum, davranış kalıpları, yaşamın ilerleyen yıllarında karşılaşılan problemlere bakış açısı, çözüm bulma eğilimi, akademik başarı ve eğitimi etkileyerek şekillendirmektedir.

Okul öncesi dönem, hayatı şekillendirmekte ve yönlendirmektedir. Kişiliğin temeli bu dönemin nasıl geçirildiği ile ilgilidir. (Aydos, 2013). Ergenlik ve yetişkinlik yıllarına yön veren erken çocukluk dönemine ilişkin bu görüş, çalışmanın önemini arttırmaktadır.

İnsanoğlunun birçok bilgiyi öğrendiği, beceriyi edindiği ve çoğu şeyin temelini attığı okul öncesi eğitim dönemi, 0-6 yaş dönemini kapsamakta ve burada edinilen her şey yaşam boyu sürmektedir. Bu dönemde çocuklar büyük bir dikkat ile yaşamaktadır. Dikkatleriyle çevrelerindeki birçok şeyi algılamakta ve bu algıladıklarını anlamlandırmaya başlamaktadırlar. Çevrelerindeki insanlarla iletişim kurmakta ve kendilerini ifade etmektedirler (MEB, 2013).

Eğitimin en önemli işlevlerinden biri, çocukları yaşama hazırlamaktır. Bu doğrultuda, okul öncesi yaşam döneminin hayata olan etkileri fark edildiğinde, ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önem de her geçen gün artmaktadır. Devlete

bağlı resmi ve özel kurumların sayısının her geçen gün arttığı bilinmektedir. Okul öncesi eğitimin önemi düşünüldüğünde eğitim kurumlara birçok görev düşmektedir (Vural, 2006). Çocukların gelişimini takip etmek, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına yönelik programlar hazırlamak, iyi insan yetiştirme amacı taşımak, eğitimin toplumsal kültürel işlevlerinin farkında olmak ve okul öncesi dönem eğitimi alan çocukları ilk okula hazırlamak gibi temel akademik görevler, okul öncesi eğitim kurumlarının sorumluluğundadır. Bunların yanı sıra; her çocuğun özel olduğunu bilmek, çocuklara değer ve sevgi vermek, önce iyiliği, merhameti, şefkati, farkındalığı öğretmek ve hissettirmek gibi sosyo-duygusal görevlerde okul öncesi eğitim kurumlarının sorumluluğu arasında yer almaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları; aile, öğretmen ve çocuk eğitimi arasında iletişim kurulmasında ve bu 3 ayrı etmenin eğitim sürecine dahil edilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Vural, 2006).

Bu bilgiler ışığında, bu araştırma, okul öncesi eğitimi alan çocuklarda bilinçli farkındalığın çok yönlü yapısını öğrenmeleri ve okul öncesi süreç de keşfetmelerini sağlamakta, program bünyesinde bulunan etkinliklerle farkındalığı yaşamlarına aktarmalarını hedeflemektedir.

Sakinlik ve anda olmak, bireyin uyanık olduğunu; düşüncelerle dolu, karmaşık ve sesli bir zihin ise bireyin uykuda olduğu zamanları temsil etmektedir. Zihnin karışık sesler çıkarmasına karşılık duymamak ve sakinliği korumak farkındalık olarak tanımlanmaktadır. Farkındalık bu yönüyle dışarıdan insan zihninde var olmamakta, bireyin içinden gelmekte, gelişmekte ve yükselmektedir (Osho, 2004).

Farkındalık, ana dikkat etmek sevgi ile yaşanan anı karşılamak ve bu karşılamanın içerisinde de zihin ile hareket etmek demektir. Zihni işin içerisine katarak, eleştirmeden, ön yargılı davranmadan, ani hareketlerde ve karar alımlarında bulunmadan anı anlamak ve kavramaktır. Otomatik pilot denilen fark edilmeden günlük hayatta sık sık tekrarlanan davranışları yapmadan şimdiki zamanı anlamak, geçmiş ve geleceğe değil de şimdiye odaklanma olarak ifade edilmektedir (Snel, 2016).

Farkındalık, insanların günlük hayat içerisinde karşılaştıkları ve sık sık da karşılarına çıkabilecek sorunlar karşısında nasıl davranılacağı ve anın içerisinde nasıl kalınacağına yönelik zihinde fikir oluşturmakta, akıl ve beden temeli içerisinde şekillenmektedir (Özek, 2014).

Mindfulness uygulamaları; bireyin nefesini, bedenini, duruşunu, duyu organlarını, olumlu ya da olumsuz tüm duygularını, düşüncelerini kısacası var olduğu her anı işin içine katmasını sağlamaktadır. Ayrıca bireyin kendi duyu ve düşüncelerini tanıma, çevresindeki etkileşimleri ve iletişimleri görme, hayata ve kendine olan algısındaki değişimleri anlama ve ani durumlarda bilinçli tepki verme konusunda büyük yardım sağlamaktadır. (Kabat-Zinn, 1990; akt. Bishop vd., 2004).

Aynı zamanda mindfulness, modern toplumun oluşturduğu sakin olamama, stres, tükenmişlik gibi yeni çağ rahatsızlıklarını ortadan kaldırmayı ve insanlarda güzel duyu ve düşünceleri inşa etmeyi hedefleyen psikolojik bir uygulamadır.

Çocukların, farkındalığın yapı taşlarından olan beden, zihin, duyu ve düşünceler ekseninde de şekillenen etkinliklere katılması, mindfulness programı ile erken yaşlarda tanışması ve bu farkındalık becerisini hayat boyu kullanması büyük önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Soruları

Araştırmanın amacı aşağıdaki araştırma sorularını oluşturmuştur.

1. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik oluşturulan 8 haftalık mindfulness programı okul öncesi dönem çocuklarının farkındalık düzeylerinde etkili midir?
2. Mindfulness programının dikkatli olma/ odaklanma üzerinde etkisi var mıdır?
3. Mindfulness programının sakin olma üzerinde etkisi var mıdır?
4. Mindfulness programının öz denetimli davranma üzerinde etkisi var mıdır?
5. Mindfulness programının kendini kabul ve sevme (öz şefkat) üzerinde etkisi var mıdır?
6. Mindfulness programının başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma üzerinde etkisi var mıdır?

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada kullanılan formların, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından, çocukların farkındalık düzeylerine uygun, bilgilerin doğruluklarına ilişkin içten ve objektif cevaplandıkları kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde özel bir anaokulunda eğitim görmeye devam eden 5-6 yaş grubunda (60-72 ay), 20 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.
2. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan mindfulness programı 8 haftalık olup 32 etkinlikle sınırlıdır.
3. Kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerden alınan verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: ‘‘Kişide davranış değiştirme ve geliştirme sürecidir’’ (Demirel, 2011, s.6).

Öğretim: Etkinlik veya derslerin önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda oluşturmuş program kapsamında, sistematik şekilde uygulanmasıdır.

‘‘Belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi’’ (TDK).

Öğretim Programı: Eğitim programlarının amaçları doğrultusunda planlanmış, beceri ve uygulamalara yönelik programdır.

Okul Öncesi Eğitim: ‘‘Çocuğun yaşamının temelini oluşturan, her yönlü gelişimine destek sağlayan (psikomotor, zihinsel, bilişsel, sosyal duygusal, dil, fiziksel) ve yaşamının her alanını etkileyen, kimlik ve kişilik oluşumunun tamamlandığı eğitim sürecidir’’ (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s.14).

Okul Öncesi Eğitim Programı: ‘‘Okul öncesi dönem çocukları için (0-6 yaş), önceden belirlenmiş olan hedeflere uygun önceden hazırlanmış eğitim ortamları sunmak, yaşantıya dönüştürmek için planlı, sistematik uygulamalar ve sonunda

değerlendirme sürecini de içine alan öğretim süreci ve çalışmalarıdır” (Aral vd., 2002, s.60).

M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı: “Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören ve çeşitli ve farklı öğrenme deneyimleri ve ortamları sunan, fiziksel, zihinsel sosyal, duygusal, dil gelişimlerini eğiten ve geliştiren, ilk öğretime hazır olmalarını sağlayan programdır” (MEB, 2013, s.13).

Mindfulness: Anın özelliklerini ve nasıl olduğunu anlamak ve fark etmek, anın özelliklerini yargılamadan, eleştirmeden, hızlı hareket etmeden kabul etmek ve dikkatli olmak ve anı yaşamaktır (Atalay, 2018).

Beceri: İşi tek başına tamamlayabilme kabiliyeti (MEB, 1998).

İçerik: Ulaşılmak istenen asıl düşünce, duygu, işin özü.

Kazanım: Program içerisinde belirlenen hedefe ulaşmak için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlilik.

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

Bu bölümde, araştırma için önemli olan ve araştırmaya temel oluşturan kavramsal ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Eğitim

Eğitim, bireyin yaşadığı çevrede tutum ve davranışlarını geliştirdiği, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda şekillendirildiği, manevi ve sosyo-kültürel değerler ışığında geliştiği dönemlerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2009).

Eğitim, davranış değişikliğidir. Bireyin aldığı eğitimin, teori de kalmaması tutumlarına ve davranışlarına yansıtması bunun sonucunda davranış değişikliği gözlemlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2011).

Hoffer'a göre eğitimin temel işlevi, öğrenmeyi istemek ve tüm öğrenilecek şeylerin alt zeminini oluşturmaktır. Eğitim kısa bir dönemden ibaret olmadığı gibi, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Goldman çocukların benliklerinde saklanmış olan sevgi, merhamet ve naziklik gibi olumlu duyguların çoğu birey tarafından keşfedilmediğini ve çoğu insanın bu güzel duyguları anlamlandırmamış olduğunu belirtmektedir. Eğitimin niteliği, insanın değerlerini, kültürünü ve kişiliğinin gizli dünyasını ortaya çıkarmasıyla değerlendirilmektedir (Kale, 2011).

Ertürk (1972)'e göre eğitim, 'kişinin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla planlı ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme sürecidir' (s. 12).

Eğitimin felsefesi incelendiğinde bazı filozofların görüşleri dikkati çekmektedir. Örneğin, Herbert eğitimde iki meselenin önemini vurgular: bunlardan biri ahlak biri de bilgidir. Herbert'e göre çocuğun eğitim ihtiyacı göz önünde bulundurularak, çocuğun aldığı eğitim ve öğrendiği bilgiler değerlendirilmelidir. Çocuklar bu doğrultuda eğitimden geçmelidirler. Spencer'e göre eğitimin temel amacı bireyleri hayata hazırlamaktır. Bu doğrultuda eğitim programları yaşam boyu eğitim bilgileri ışığında oluşturulmalıdır. Alman eğitimci Frobel, eğitimin erken yaşlarda

başlanılması gerektiğini görüşünü savunmaktadır. Frobel'e göre 3-4 yaşlarında başlaması gereken çocuk eğitimi, oyun yöntemleriyle sunulmalıdır (Demirel, 1999).

Abay (2004:129) eğitimi şöyle açıklamaktadır:

Eğitim insanlık tarihi ile yaşıt sosyal bir olgudur. Bunun içinde eğitim, aile, siyaset, ekonomi ve din gibi beş temel sosyal kurumdan birisidir. Eğitim her ne kadar insanlığın ortak ürünü olan bir kavram olsa da algılama ve uygulama biçimi itibariyle zamandan zamana ve toplumdan topluma değişen bir özellik taşımaktadır.

Çeşitli araştırmalarda, kitaplarda ve makalelerde eğitimin tanımı yapılmaktadır. Eğitim tanımları genel olarak değerlendirildiğinde; bireyin kendi isteğiyle, yaşamın içerisindeki anlar yoluyla ya da planlanmış bir programla davranışlarında uygun değişim gösterme süreci olarak görülmektedir. Eğitim; bir zaman dilimi ve süreç, bireyin kendi yaşadığı anların ana temeli, davranış değişikliği ve bireyin bilinçli olarak davranması olarak tanımlanmaktadır (Büyükkaragöz, 1993).

Bireyler, toplumdan ayrı düşünülmemekte ve toplumun birer parçası olarak görülmektedir. Eğitim, bu noktada toplumun istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkilenmekte ve şekillenmektedir. Eğitim süreci toplumun sorunlarından, ihtiyaçlarından ve isteklerinden beslenmektedir. Eğitim, bireyin kendisinin ve çevresinin olgunlaşmasına ve gelişmesine fırsat sunmakta, kasıtlı olmakla birlikte kasıtsız da yapılabilmekte, gizil öğrenmeler taşıyan çok yönlü bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Tüm araştırmalar, eğitimin bir gayesinin ve işlevinin olduğunu ortaya koymaktadır. Amaç, ulaşılması istenilen ve arzu edilen hedef noktasını ifade etmektedir. Eğitimde işlev ise, toplumsal, ekonomik, bireysel, siyasal birçok yönü temsil etmektedir. Eğitimin yanı sıra öğretimi ve öğretim yöntemlerini de kapsamaktadır (İş, 2017).

Sağlık alanındaki gelişmeler, ekonomi alanındaki değişimler, toplumun büyümesi ve gelişmesi, sağlıklı insanların üretimde bulunması, sadece tüketen değil üreten bir toplum oluşumu, buluş ve icatların desteklenmesi, sanat alanındaki yenilikleri, bilim ve teknolojinin gelişmesi nasıl bir toplumda yaşanıldığı ve hangi eğitim anlayışını benimsediği hakkında bilgi vermektedir.

Ülkelerin benimsediği eğitim anlayışları; tarım, sanayi veya bilgi toplumu olup olmadıkları hakkında ön izlenim vermekte ve Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Toplumsal Gelişim Sürecinde Eğitimde Ortaya Çıkan Farklı Algı Tutum ve Uygulamalar (UNICEF, 2009).

	Toplumsal yapı özelliği	Gerekli insan özelliği	Oluşan eğitim algısı	Eğitime erişimde geliştirilen tutum
Tarım Toplumu	Temel yiyecek maddelerinin üretimine dayalı, basit iş bölümünü gerektiren, insan ve hayvan gücü ile işleyen durağan bir teknolojinin egemen olduğu toplumsal yapı.	Psikomotor beceriler, dayanışma ve paylaşma gibi sosyal beceriler. Yaratıcılık ve rekabet gerekli değil.	Öğrenme, yaparak yaşayarak gerçekleşir. Usta-çırak ilişkisi ön plandadır.	Erkekler babalarından, kızlar annelerinden öğrenirler. Kurumsal eğitim seçkinler içindir.
Sanayi Toplumu	Verimliliği arttırıcı teknolojilerin üretilmesi ile birlikte fabrikada mal ve hizmet üretimine dayalı daha az insana ihtiyaç duyulan bir yapı, köyden kente göç.	Önceden belirlenmiş, kesin çizgilerle birbirinden ayrılmış bilişsel ve psikomotor beceriler. Dayanışma, paylaşma gibi sosyal beceriler ile yaratıcılık ve rekabet gerekli değil.	Farklı alanlarda uzmanlaşmak için eğitim önemlidir ve okulda gerçekleşir.	Farklı alanlarda uzmanlaşmayı sağlayan mesleki okullara yönelme, eğitimin önemi. Kadının çalışması sonucu çocuğun bakımı için kurum ihtiyacı.

Bilgi Toplumu	İnsan faktörünün önem kazandığı, mal üretimi yerine bilginin ve hizmetin üretildiği, iş bölümünü gerekli kılan yapı.	Bilgiyi üretme ve kullanma, iş bölümü yapabilme becerisi, rekabet gücü ve liderlik özellikleri.	Üretime katılım yüksek öğrenim görmüş nitelikli insan ile olur. Bunun da maliyeti yüksektir.	Erken çocukluk eğitimi, her yerde herkese sürekli eğitim, bireysel özellikler ve farklı yaklaşımlarla öğrenmenin önemi.
---------------	--	---	--	---

2.2. Eğitim Programı

Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2007, s.6). Uluslar, eğitimin kalitesini ve etkisini arttırmak amacıyla düzenlenmiş ve geliştirilecek olan temel öğelere yer vererek eğitim programlarını oluşturmakta ve uygulamaktadır. Oluşturulacak olan eğitim programı, ülkenin eğitim ihtiyacına ve koşullarına yönelik oluşturulmalı ve çocukların her türlü gelişim alanları da düşünülerek program tasarlanmalı, hazır hale getirilmeli ve uygulanmalıdır (Yazar, 2007).

Eğitim programları hazırlanırken okul öncesi dönemde ki tüm kazanımların yerine getirilmesi ve iyi bireyler yetiştirme gibi amaçların yanı sıra, iyi ilişkiler kurma, iyi insan olma, güzel davranış ve tutumlar, beceriler, çevresine ve kendini iyi tanıyan vb. çoğu öğeye kısaca kimlik gelişimlerini destekleyecek her öğeye yer verilmesi önerilmektedir (Brooker & Woodhead, 2008).

Temel amaçların yanı sıra etkin bir eğitim programından, tüm etkinlikleri, öğretim programlarını da bünyesinde barındırması, iyi ve güzel duyguları beslemeye yönelik hedefler taşıması, dinamik ve yeniliklere açık, değişime ve gelişime cevap verebilecek düzeyde olması beklenmektedir. Bu doğrultuda iyi bir eğitim programının, toplumun değer, inanç ve kültürel öğelerini yapısında harmanlaması, milli ve evrensel değerlere açık olması, bilimselliğe, çağdaşlığa, teknolojiye açık, sürdürülebilir, denetlenebilir ve değerlendirilebilir olması gerekmektedir.

2.3. Eğitimde Program Geliştirme

Eğitim programlarının, yeniliklere açık ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren temel yol haritası ve kıymetli bir kılavuz olduğu düşünülmektedir. Eğitimde program geliştirme süreci, o toplumda yetişen bireyler için önem taşımaktadır. Programın hedefi, kazanımları bireye katacakları kapsamında oldukça önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra eğitim programının, toplumun şartlarını, öğrencilerin ihtiyaçlarını, öğretmenlerin ve ailelerin isteklerini de göz önünde bulundurması ve bu çerçevede şekillendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Akpınar (2011) eğitim programı geliştirmeyi “tek yönlü bir çalışma olmamakla beraber, tüm toplumu ilgilendiren ve etkileyen bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (s.31). Bu çerçevede Küçükahmet (2009)’e göre, eğitim programı hazırlık aşamasındayken sorulması gereken 4 soru bulunmaktadır. Bunlar, ‘Niçin öğretelim? Ne öğretelim? Nasıl öğretelim? Ne kadar öğretelim?’ sorularından oluşmaktadır. Program geliştirme sürecinde hedef, içerik, öğretme-öğrenme ve değerlendirme boyutları bulunmaktadır. Demirel (2011)’e göre eğitim programları, bu boyutların zenginleştirilmesi ve planlanması ile gerçekleştiğinde eğitimin maksatlı kültürlemesi gerçekleşmiş olacaktır.

Değerlendirme kademesi sonucunda hedeflerine ulaşmış programların, anlatım yoluyla, geleneksel ve klasik metotlarla değil, çocukların ilgilerini çekecek, farklı öğretim yöntemlerine yer vererek yapıldığı görülmektedir. Farklı öğretim yöntemlerini kullanmak, programa canlılık ögesini katmakta ve öğrencilerin kabiliyet, beceri ve yeteneklerini ortaya çıkarmaktadır (Dere ve Poyraz, 2001).

Eğitim çok yönlü bir değişim ve gelişim sürecini ifade etmektedir. Çevrenin, eğitim kurumlarının, öğretmenin veya programın tek başına tamamlayabileceği bir süreç olmamakla birlikte öğrencilerin gelişim özelliklerini (fiziksel, duygusal, bilişsel, sosyal, dil) tamamlamış olması, çevrenin donanımlı olması, öğretmenin taşıdığı özelliklerin uygun olması, eğitim kurumlarının eğitime, öğretmenlere ve öğrencilere bakış açısının olumlu ve iyileştirici yönde olması gerekmektedir (Yeşilyurt, 2011).

Öğretmen, öğrenci ve eğitim programı, program geliştirme sürecinde birbirlerini etkileyen faktörler içerisinde yer almaktadır. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi, sağlıklı içerik hazırlanması ve sonrasında kaliteli bir öğrenme süreci için bu üç öge önem taşımaktadır. Öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarında

yaşanan bir problem, eğitim sürecinin bütünü etkilemekte ve sekteye uğratmaktadır. Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusundan hazırlanmamış bir programın, nitelikli öğretmenlerle uygulanması veya kaliteli hazırlanmış bir programın kendini yetiştirmeyen ve yeniliklere açık olmayan öğretmenler tarafından uygulanmasının çıkaracağı birçok probleme eğitim sürecinde zarara sebebiyet vermektedir (Gürkan, 2012).

Özetle, eğitim toplumun ihtiyaçlarından ve sorunlarından aynı zaman da bireylerin özelliklerinden ve gelişimlerinden beslenmektedir. Gelişen ve büyüyen toplumlarda, eğitim toplumu, toplumda eğitimi dinlemektedir. Birbirleri arasında iletişim oldukça kuvvetli olmakta ve bu kuvvetli bağ, eğitim programı ihtiyacı gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Eğitim programını oluştururken 4 ana temel bulunmaktadır. Buna göre, *hedef*; eğitim sürecinin sonunda bireyde nasıl davranış değişikliklerini beklediğimizi ifade etmektedir. *İçerik*; hedefler doğrultusundan hazırlanmış bilgileri, konuları ve üniteleri belirtmektedir. *Öğrenme ve öğretme süreci*; belirlenmiş bir zamanda, planlı uygulama sürecini, *değerlendirme* ise hedeflerin, öğrenme ve öğretme sürecinin sonucunda ne kadarının bireyde kazanıldığını anlamamızı ifade etmektedir.

2.4. Eğitim Programlarının Öğeleri

Günümüz dünyasının en önemli olgularından olan yenilik ve değişime ayak uydurabilme, toplumların sürekli olarak kendilerini yarınlara en güçlü şekilde hazırlama çabası ile gerçekleşmektedir. Bu yeniliklere sağlanacak uyum ise ancak toplumun temeli olan bireyin güçlü ve verimli hale getirilmesi için gerekli eğitimi alması ile gerçekleşmektedir. Bireylerin kendini geliştirmesi, potansiyelini açığa çıkarması ve yeni yetkinlikler kazanması, içinde bulunduğu günden güne gelişen ve değişen dünya düzenine ayak uydurması, yeni nesillerin yetişmesine uygun ortam sağlanması iyi bir eğitim sürecinden geçmesi ile gerçekleşmektedir.

Toplum yapısında meydana gelen gelişmeler ile bu sisteme ayak uydurabilen, olaylara pozitif bakıp olumsuzluklardan daha az etkilenmek adına bireylerin, iletişim ve gelişimini tamamlayabilmesi için eğitimin gün geçtikçe ne kadar önemli olduğu bilinmektedir. Sistem, gerekli olan durumlarda içinde bulunulan ortamın değişimine göre şartlarını uygun hale getirebilme özelliğine sahip olabilmelidir. (Varış 2005).

Eğitim sisteminde değişimlere adapte olabilme yetkinliği kazandırılarak bireylere daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanmakta; böylece, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulmaktadır.

Değişen ve gelişen dünyada eğitim, bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve yeteneklerini gelişen dünyaya göre en uygun şekilde kullanmasını ifade etmektedir. Bireyin, bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünüp hayata bakışında yaratıcılığını geliştirme, sorunları etkili çözüme ve kaliteli iletişim kurma gibi becerileri ile değişen sistemlere daha kolay uyum gösterebilmesini sağlanmaktadır. (Varış, 2005).

Bireylere yarınlar için gerekli bilgiler edinmeleri yerine, edinilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği düşüncesi verilmelidir. Asıl gerekli olanın bilgiye ulaşma olduğu ve bilgiye ulaşma yollarının günden güne değiştiiğini fark etmeleri ve öğrenmeyi öğrenmenin gerekli olduğunu düşünmeleri sağlanmalıdır.

Program süreci, “Gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür” olarak ifade edilmektedir (Varış, 2005, s.17).

Programın öğelerinin (amaç, içerik, öğrenme öğretim süreçleri ve değerlendirme) etkin bir uyum içerisinde olması gerekmektedir (Demirel, 2000). Her bir program süreci amaca yönelik olma özelliği taşıması ve her programın ne kadar etki oluşturduğunu anlamak için değerlendirme boyutunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Eğitim sisteminin tüm öğelerinin, bir bütün halinde var olması ve birbirlerinden etkilenmeye açık olması gerekmektedir. Küçük bir noktada meydana gelen değişim; diğer ilkelerinde bundan kolaylıkla etkilenmesini sağlamakta ve bu sebeple de değişim sürecine girmesine sebep olmaktadır.

2.4.1. Hedef. Eğitim toplumlara geleceğe taşıma ve bireyi geliştirme dinamiği açısından bu sorumluluğu yerine getirmesinde öncelikli görevi, hedeflerin belirlenmesi ve bu hedefler doğrultusunda sistem içinde hayata geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Hedefler belirlenmeden sistem güncellenmeye çalışılırsa hiçbir uyum söz konusu olmayacaktır. Toplumun yerel ve evrensel değerlere; çağın getirdiği değişim ve yeniliklere uygun niteliklerle kaliteli birey yetiştirme gayesi eğitim sisteminin öncelikli hedefi olarak görülmektedir (Varış, 1996).

Eğitimin her toplumda özel bir önemi olmaktadır. Eğitim bir taraftan geçmiş tecrübeler ışığında şekil alarak bir taraftan da geleceğe bakarak insanın gelişimini sürekli olarak zinde tutmaktadır. Bu sebeple eğitim; insan ve toplum için bir gelişim aracı olma özelliği taşımaktadır. Hayat var oldukça toplumdaki merak ve öğrenme isteği sürekli olarak kendini taze tutmakta bu sebeple eğitime düşen görev gün geçtikçe önemli hale gelmeye başlamaktadır.

Program oluşturmada; bireye kazandırılmak istenen yetkinlikler, içinde bulunulan şartlar ile birlikte düşünülmekte ve bilimsel süreçler ile hedefe ulaşılmaya çalışılmaktadır. Eğitim programlarının temeli, bilimsel süreçler ve çalışmalar sonucunda elde edilen bilgilerle bağlantılı olan bir sistemdir (Dilmaç, 2008).

Hedefler, programların içeriği için esas teşkil etmektedir. Hedefi belirlenmemiş bir programın uygulanmasının, bireylere katkı sağlaması mümkün olmamaktadır. Eğitim sisteminin ilkelerinde çeşitli değerlendirmeler çoğu zaman genel yargılara göre yapılmakta fakat asıl gerekli olan programın en başında belirlenmiş hedeflerin gerçekleştirilmesi olduğunu bilinmektedir. Programların pratiğe dökülmesi noktasında fonksiyonel olması özelliği taşıması önemli olmaktadır. Bireyin ve toplumun başarısı belirlenen hedeflerin gerçekleştirilme oranı ile doğru orantı taşımaktadır.

Hedefler eğitim sisteminin yol planlayıcısı niteliğinde olmakta; birey ve toplum tarafından bakıldığında görev ve fonksiyon açısından hedeflerle benzer yönde ortak bir algı oluşturmaktadır. Sistem için kararlar alınmasında hedefler önemli bir rol üstlenmekte; çözüm yolları hakkında düşünülerek verilen kesin yargıların karar aşamasında da öncülük etme görevi taşımaktadır (Varış,2005).

“Hedef kavramı, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özellikler olarak tanımlanmaktadır” (Ertürk, 1972, s.26).

Eğitim sisteminin bireylere aktarılması noktasında, öğretmenlerin düzenlediği faaliyetler belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirmelidir. Öğretmenin donanım ve yetkinlikleri ise sistemin değişme hızını karşılayacak düzeyde olmalı ve gerçekleştirilmek istenen amaçlara uygun olarak gelişime açık olmalıdır (Dilmaç, 2008).

Eğitimin amaçları dikey ve yatay olarak iki boyutta incelenmektedir. Dikey aşamada amaçlar gelen olarak düşünülmekte, tüm amaçlara yer verilmektedir. Yatay aşamada ise gelişim alanlarındaki değişimlere yer verilmektedir. Bunlar; zihinsel, fiziksel ve manipülatif beceriler, sosyal-duygusal alanlardır. Sınıflandırılmış her bir amaç bütünü görmeye ve asıl hedefi gerçekleştirmeye yarar sağlamaktadır (Demirel, 2000).

Eğitimin bireye kazandırılması istenen yetkinliklere karar verilmesi aşamasından sonra, yöntem ve içerik gözden geçirmeli, düzeltmelerin yapılması gerekmektedir. Sistemin temel düşüncesi oluşturulurken veriler akademik açıdan sınıflandırılmalı ve temel prensiplere uygun bir yol haritası çizilmelidir.

2.4.2. İçerik. Günümüz dünyasında meydana gelen değişim ve gelişim dinamiklerinin, toplumsal anlayışlarla birlikte eğitim sistemlerinin yapı ve içeriklerinde değişimlere sebep olmaktadır.

Eğitim sisteminde hedeflerden sonra belirlenmesi gereken ikinci karar, içeriğidir. Varılmak istenen hedeflere ulaşabilmek için eğitimcilerin izlemesi gereken yol “ne öğretelim?” sorusuna verilecek olan cevap ile bulunmuş olacaktır. Eğitim programları hazırlanırken içerik kısmının hazırlanması ve uygulanması önemli bir yere sahip olmaktadır (Varış, 2005).

“İçerik; olguların ve olayların, ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, yaşam alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir” (Varış, 2005, s.114).

Eğitim sistemlerinde farklı uygulamalara yer verilmiş kavramın, içerik olduğunu görülmektedir. Günümüze kadar içerik değişikliğine gidileceği zaman, çoğu kez bu uygulamanın programa konu eklemek veya programdan konu çıkartmak şeklinde yapıldığına dair örneklere rastlamak mümkündür (Dilmaç, 2008).

Her eğitim sisteminde ders, içerik ve sunum, öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Eğitim programlarında içeriğin belirlenmesinde en önemli noktalardan birisi, programın amaçlarına paralel olmasıdır. İçerik, belirlenmiş amaçlara ulaşmak için bir araç özelliği taşımaktadır (Varış, 2005).

Eğitim sisteminin bireylere kazandırmak istediği içerik ögesi; yetkinliklere cevap vermek için yararlanılmakta olan uygulamanın temelini oluşturmaktadır (Dilmaç, 2008).

Demirel (2000)'e göre içerik seçimi, bilimsel ölçütlere göre amaçlarla bire bir örtüşmelidir. İçerik seçimi ile ilgilenen eğitimcilerin, aşağıdaki sorulara yanıt aramaları gerekmektedir:

1. İçerik doğrudan doğruya amaçlarla örtüşüyor mu?
2. İçerikte var olan bulgular bilimsel açıdan doğru mu?
3. İçerik zel bir alanla ilgili ve güncel mi?
4. İçerik doğru olarak planlanmış ve sistematik mi?
5. İçerik ğrencilerin önceki bildikleri ile örtüşüyor mu?
6. Öğrenciler içerikte bulunan bilgiyi kullanabilir mi?
7. İçerikte yer alan bilgiler amacın yapısı ve doğasıyla uygun mu?
8. İçerikte yer alan konularda öğrencilere gerekli olan öğrenim araçları sunuluyor mu?
9. Konuların temel noktaları ayrıntılı ve net bir şekilde gösteriliyor mu?
10. İçerikte önemli görülen noktaların tekrarı yapılıyor mu?

İçerik belirlenmesi ve eğitim sistemine uygulanması aşamasında; amaçlarla paralel olması, bilimsel açıdan doğru olması, günün şartlarına uygun olması, iyi planlanmış olması, öğrencinin geçmiş bilgileriyle örtüşüyor olması, şartlara bağlı olarak yenilenebilir olması önemli noktalar arasındadır. Uygulama aşamasında, ğrenci için gerekli materyallerin hazır bulunması gerekmektedir. Eğitim sisteminin başarısının değerlendirilmesi, içerikte belirtilmelidir (Dilmaç, 2008).

Gelişen ve değerşen sistem sebebiyle, eğitim programlarında öğrencinin tüm bilgiye hâkim olmak yerine, kendisine lazım olan bilgiye hangi kaynaktan ve ne koşullarda elde etmesi gerektiğini bilen; bilgi yönetiminde eleyici ve belirleyici davranan ve hayat boyu öğrenme felsefesini kazanmış bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenciler sadece konular hakkında egzersiz yapmak yerine, gerçek hayatta karşılaştıkları ve içinde buldukları sorunlarını ele alması ve çözüm yollarını nasıl bulabilecekleri yeteneğinin kazandırılması fayda sağlayacaktır. Farklı birçok içerik maddesini bütünleştirmeye çalışmak, içeriği oluşturmada ve asıl olan hedefe ulaşmada güçlükler yaşanmasına sebebiyet vermektedir.

2.4.3. Öğretme – öğrenme süreci. Eğitim programlarında amaç ve içerikten sonra üçüncü ve en dikkat çekici kısım, öğrenme öğretme etkinliklerinin yer aldığı öğrenme öğretme süreci basamağıdır. Öğrenci tarafından bakıldığında öğrenmenin gerçekleştiği, öğretmen tarafından ise hem öğretme hem de öğrenmenin gerçekleştiği eğitimin en hassas sürecini ifade etmektedir. Eğitim sisteminde ilk olarak hedefler belirlenmekte, bu hedeflere uygun programlarda dersler seçilmektedir. Bu dersler ise öğrenme sürecinde öğrenciye kazandırılmak istenen yetenekler iletilmeye çalışılmaktadır. Varış'a göre eğitim programlarının en önemli süreci öğretmen ve öğrencinin birebir iletişim kurduğu öğretim sürecidir. (Varış,2005).

Eğitim sistemlerinde öğrenme öğretme yöntemlerinin nasıl olacağı hususu, eğitimcilerin her daim yeniliklere göre düşünen ve geliştirilmeye çalışılan öğeyi temsil etmektedir. Değişen ve gelişen dünyada eğitim sistemine genel olarak bakıldığında daha özel bir sistem geliştirilmeye çalışıldığını söylemek mümkündür. Her araştırma neticesinde, elde edilen yeni bilgiler ışığında sisteme bu bilgilerin adapte edilme yolları düşünülmesi ve yeni öğretim yollarının denenmeye çalışılması gerekmektedir.

Var olan sistemde kazandırılmak istenen yetkinlikler, öğrenme öğretme süreci içinde uygulanmaktadır. Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli biçimde düzenlenme yapılması gerekmektedir. Oluşturulan hedef ve içeriğin ne yönde olduğuna göre değişkenlik gösterebilmektedir. Öğretim biçimlerinin hedefler ile paralel oluşturulması, öğrenmenin istenilen düzeyde olduğuna dair kontrollerin yapılması, uygulama sürecinde önem taşımaktadır. Öğrenilen bilgilerin unutulmaması için tekrar ilkesi unutmamalı, öğrenmenin belli bir genel plana oturtulmuş yol ve yöntemler çerçevesinde gerçekleşmesi gerekmektedir. (Sönmez, 2001)

Senemoğlu (2003) öğrenim sürecine dair öğrenme yollarını şöyle açıklamaktadır: Öğrenme, eğitim sisteminin konu hakkında gerekli olan materyalleri

doğru ve gerektiği zaman, etkin biçimde kullanılmasını içermektedir. Böylelikle renmenin hedefe ulaşma yeterliliği gerçekleşmektedir. Eski bilgilerin renilecek olan yeni bilgiler ile örtüşmesi, aralarında mantıklı bağlantıların kurulması hem pekiştirme sağlamakta hem de renmenin kalitesini arttırmaktadır. renme esnasında, rencilerin duyu organlarının kullanılması, bilginin akılda kalıcılığını arttırmaktadır. Üretim esnasında her bir bireyin, reniminin birbirinden farklılık gösterdiği unutmamalı ve renim faaliyetinden en fazla şekilde yararlanılması hedeflenmelidir. rencinin ilgi ve dikkatinin konu üzerinde kalması, renme faaliyetinden kopmaması, renme seviyesini arttırmaktadır. renmenin gerçekleşebilmesi için rencinin aynı davranışı bireysel olarak gerçekleştirmesi önem taşımaktadır. Konunun zellikleri bakımından, rencinin uygulayabileceği nitelikte olması, kendini gerçekleştirme ve akılda kalıcılık açısından önemlidir. Üretim sürecinde Uyarıcı-Tepki-Pekiştirici sıklığı, üretilen konu sonrasında ise tekrar ve pekiştirmeler, bilginin uzun süre kalıcılığını sağlamaktadır. Üretimin temelinde bulunan hedeflerden biride, kazandırılmak istenen davranışın devamlılığın sağlanması ve yapılmasının doğru olmadığı davranışın ise ortadan kaldırılmasını içermektedir. Desteklenen davranış biçimleri, gelişme göstererek ilerleme sağlamakta, desteklenmeyen davranış biçimleri ise zamanla unutulmaktadır.

Sonuç olarak, üretim şeklinin renme üzerindeki öneminin ne kadar belirgin olduğu görülmektedir. Üretilen her konu için bireyin bu bilgiye hazır alt yapı ve özelliklere sahip olması, renmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. renme ilkeleri üretim öncesinde özenle araştırılmalı ve üretim sürecinde önemle üzerinde durulmalıdır.

“rencinin renmeye duyduğu gereksinim, güdülenme düzeyi, ilgi, inanç, olumlu tutum, yeni reneceği konu ile ilgili n renme düzeyi, genel yetenek, gelişim, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeyler rencilerin renme düzeylerini etkileyen faktörler olarak sayılabilir” (Dilmaç, 2008, s.20).

Eğitim planlamasında ve üretim sırasında bu faktörler önemli bir yer tutmaktadır. Bu faktörler günün değişen ve gelişen koşullarına uyum sağlayabilecek esneklikte olmalıdır. Bireylerde hedefe ulaşma yakınlığı ve renme kalitesinin artması için renme ilkelerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Böylelikle öğrenme ve öğretme sürecinde tüm eğitim araçlarının aynı hedefe ulaşmak için en etkili bir biçimde sisteme dahil edilmesi gerekmektedir. Öğrenme öğretme süreci tamamlandığında, öğrenmenin ne kadar kalıcı, öğretmenin ise ne kadar başarılı olduğunu anlamak için değerlendirme boyutu unutmamalıdır. Değerlendirme ölçütlerinin bilgiyi ölçebilecek düzey ve yöntemlerde olması gerekmektedir. Gerçekleştirilebilecek en nitelikli öğrenme süreci ve öğrenme ortamlarında bireyler için uygun fırsatları sunulmalı ve bu sayede öğrenmenin kalıcılığı sağlanmalıdır.

2.4.4. Değerlendirme. Öğrenme ve öğretme süreci tamamlandığında öğrenmenin ne kadar kalıcı, öğretmenin ise ne kadar başarılı olduğunu, hedefe ne derece yaklaşıldığını anlamak için mutlaka bir değerlendirme yapılmalıdır.

Programın dördüncü aşaması ise değerlendirmedir. Değerlendirme yapılırken gereken en önemli kriter, eğitim programında var olan hedef ve uygulama biçimlerinin ne ölçüde gerçekleşebildiğinin belirlenmesidir. Böylelikle bireylere hedeflenen yetkinliklerin ne derece kazandırılabilmiş olduğu incelenmektedir. ‘Öğretim biçimleri hedefler ile paralel oluşturuldu mu? Öğrenme istenilen düzeyde gerçekleşti mi? Öğrenilen bilgilerin tekrarı yapıldı mı? Öğrenmenin belli bir genel plana oturtulmuş yol ve yöntemlerinin nitelikleri istenilen seviyede mi?’ sorularının cevabı ancak değerlendirme yolu ile öğrenilmektedir (Dilmaç, 2008).

Değerlendirme eğitimcinin, uyguladığı eğitim sistem ve planlarının hedeflerine uygun olup olmadığını ve bireylerin hayatlarında faydalı bir fark oluşturulmuş mu cevaplarını bulmasında yardımcı olmaktadır (NCSS, 1990).

Eğitim sistemi için denetim önemli bir yere sahiptir. Her öğretmenin, öğretme yeteneklerini geliştirmek ve her öğrencinin yeni bilgiler öğrenebilmesi için var olan bilgi birikimine ihtiyaç duymaktadır. Doğru ve kesin bilgiler elde edilmediği sürece hedefe ulaşılmamaktadır. Bu sebeple denetimin titizlikle yapılması gerekmektedir. Geri bildirimler, sistem içinde verimli şekilde kullanılmalıdır. Doğru şekilde tam yapılan geri bildirimler, bireyin gelişimini hassas şekilde etkiler ve varsa eksik yönlerinin tamamlanmasını sağlamakta, olumlu yönlerinin ise geliştirilmesi noktasında faydalı olmaktadır (Dilmaç, 2008).

Eğitim sistemini oluşturan her basamağın birbiriyle ilişkili olması, her birinin öneminin ne kadar ayrı olduğunu göstermektedir. Tek bir aşamaya önem verilip onun üzerinde yoğunlaşılması sistemde önemli aksaklıklar meydana getirmektedir. Eğer

sistemde bir yenilik veya geliştirme yapılacaksa, eğitim alanında yapılan araştırmalar sonucu veriler taranarak bu veriler ışığında ve bilimsel ölçütler göz önüne alınarak bunlara uygun şekilde gerçekleştirilmelidir. Hedefe ulaşmak için en nitelikli sonuçlar ancak bu tarz değişimler ile mümkün olmaktadır (Savage, 2003).

Eğitim sisteminde ne öğretmek istediğimiz belirlenip (amaç), konuları amaca göre oluşturup (içerik), uygulamaya (öğrenme-öğretme süreci) geçilip, değerlendirme yapılmazsa, programın ya da verilen eğitimin kime ve kimlere fayda sağladığı, öğrenmenin ne kadar gerçekleştirildiği tespit edilemez. Bu yüzden değerlendirme kısmı cümlenin noktası olma özelliği taşımaktadır. Değerlendirmesi yapılmamış her program, amacına ulaşmamıştır.

Okul öncesi dönemde değerlendirme yaşanan sürecin önemli olmasıyla birlikte daha fazla sorumluluk ve hassasiyet istemektedir. Değerlendirme okul öncesinde program açısından, çocuk açısından ve öğretmen açısından olmak üzere üç alt boyutta ele alınmaktadır. Değerlendirmenin nihai amacı; bireylerin hangi konularda eksik olduğu değil, hangi konularda öğrenmenin gerçekleştiğini gösteren son aşamadır.

2.5. Okul Öncesi Eğitimi

Çocuğun gelişimi, anne karnında var olmaya başladığı andan itibaren başlamaktadır. Çocuğun eğitimi ise doğduğu andan başlayan ve yaşam boyu süren uzun bir zaman dilimini ifade etmektedir. 0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi eğitim, kişilik gelişiminin, öz bakımın, sosyal-duygusal farkındalık ve olgunluğun, kendini ifade etme vb. dil gelişimini kapsayan süreçlerin, fiziksel gelişimin, büyük ve küçük kas motor becerilerin kısacası tüm kişisel gelişimin tamamlamasını sağlayan planlı ve sistemli bir eğitim süreci olmayı ifade etmektedir (Haktanır, vd., 2011).

Okul öncesi eğitim; doğum anından itibaren başlayan ve 72. ay'a kadar olan süreçte çocukların sistemli planlı bir eğitim öğretim uygulamalarından geçmesini, tüm gelişim alanlarına (fiziksel, sosyal duygusal, bilişsel, dil) uygun hazırlanarak, yaşanan çevre, kültür, toplum kabulleri öngörülerek oluşturulmuş eğitim sürecidir.

Ayrıca her çocuğun farklı ve özel olduğunun bilinmesi, sosyo-kültürel etkilerin benimsenmesi, beceri öğretimının yapılması, ilkokula hazırlanılması gereken bir dönemi kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim; kurumlarda, ailede, alternatif yaklaşımlar

çerçevesinde verilen ve çocuğun her yönlü gelişimini hedef alan bir eğitim sürecidir (Haktanır vd., 2011).

Okul öncesi eğitim, isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK]: sayı 1739).

Okul öncesi dönem, hayata başlarken dikkat edilmesi gereken bir dönemdir. Bu dönemde yapılan ve öğrenilen çoğu şey çocuğu ve hayatını etkileyecektir. Çocuğun, okul öncesi eğitim sürecini nasıl geçirdiği, neler öğrendiği veya neler öğrenemediği ve uygun ortamlarda eğitim göremediği gerçeği de kişiliğini ve hayatını etkileyecektir (Oktay, 1999).

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş grubu çocukların, toplumun kültürel özelliklerinin içinde şekillenen, kaliteli ortam koşulları oluşturulan, çok yönlü gelişimlerini (psiko-motor, bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal) destekleyen, kasıtlı, sistematik eğitim sürecidir. Okul öncesi dönem, bireyin gelişiminin en hızlı olduğu süreç olma özelliği taşımaktadır. Bu süreç, çocuğun gelişiminin en duyarlı olduğu dönemdir. Okul öncesi dönemde, çocuklara kaliteli eğitim ortamları oluşturulmalı, eğitim ortamı çeşitli materyal ve öğrenme alanlarıyla donatılmalıdır (Kaya, 2004).

Çocuğun özerk davranışlarının olgunlaşması, sağlıklı gelişim göstermesi, iletişim becerilerinin gelişmesi, sosyal ve duygusal gelişim özelliklerini taşıyabilmesi için iyi bir okul öncesi eğitimi alması ve bu eğitimi sağlayacak özel kurumların, çevrenin ve aile yaşantısının da eğitimin içinde olması gerekmektedir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim ile birlikte çocuklar akranlarıyla birlikte eğitim sürecine dahil olmakta, okul öncesi öğretmenleri veya çocuk gelişimi uzmanları ile temel bir eğitimden geçmektedirler (Yavuzer, 2011).

Okul öncesi eğitim çocuğun sadece akademik becerilerinin değil aynı zamanda kişilik, ahlak ve sosyal gelişim açısından da birçok becerinin kazanımının sağlandığı süreçtir (Aslanurgan ve Tapan, 2011).

Okul öncesi eğitimin çok değerli bir özelliği olan fırsat eşitliğinde; her türlü çevreden, sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları, aynı eğitim ve öğretim sürecine katılmaktadır. Bir ayırım gözetmek söz konusu olmaksızın, çocukların yararı ve sağlıklı gelişimi ön plana alınarak eğitim verilmektedir (Yıldırım,1983).

Genel olarak okul öncesi dönem; aslında hayat öncesi demektir. Hayatın gerçeklerinin, kişiliğin gerçekliğinin yansımaları olan okul öncesi dönem, kişilik, fikir, inanç, yaşayış tarzı ve düşünme biçimi gibi birçok unsurun etkilendiği, geliştiği ve başladığı dönemi ifade etmektedir.

2.6. Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri; millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Bunlar:

- Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013, s.9).

Okul öncesi dönem, yaşamın temelidir ve bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmaması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerileri kazandırmada ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerini yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona özdenetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubunda ki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duydukları da yetişkin desteği, Rehberliği ve yetişkinin güven verici yakını sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi de desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aileme içinde bulunan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleri ile rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programı geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013, s.11).

2.7. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Her çocuğun; bakıma, oyuna, elverişli şartlarda eğitime, sevilme, sözü dinlenmeye ihtiyacı ve hakkı vardır. Her türlü gelişim özelliklerine uygun yetiştirme ve bu özellikleri en üst kapasiteye kadar çıkarma hakkına sahiptir. Okul öncesi

eğitiminin varsayımlara ve rastlantılara bırakılmaması gerekmekte, eğitimin ve öğretimin planlanması ve organize edilmesi sağlanmalıdır. Okul öncesi dönem çok kıymetli, yaşamın ilk ve en önemli zaman dilimidir (Yılmaz, 2003).

Okul öncesi dönem, çocukların kişiliğinin oluştuğu, temel bilgi ve becerileri kazandığı ve bu bilgi becerileri davranışa dönüştürdüğü çok kıymetli bir zaman dilimidir. Bu zaman diliminde öğrenilen her bilgi, beceri ve tutum ileriki yıllardaki yaşantısını etkilemektedir.

Okul öncesi dönem, çocuğun sonraki hayatının provasıdır. Bu dönemde, sonraki deneyimleri için ufak ufak yaşantılar oluşturmaktadır. Fakat okul öncesi öğretmenleri veya çocuk gelişimi uzmanları tarafından alanında uzman kişilerce ve okul öncesi eğitim kurumlarında, farklı öğrenme yöntemleriyle yaşanılması gerekmektedir. Bu dönem, çocukların gelişim özelliklerini taşıma ve gelişimlerini tamamlama gibi kısa hedefler dışında; iyi insan olabilme, topluma yarar sağlayabilme, kendisi ve çevresiyle mutlu ve sağlıklı bireyler olabilme gibi uzun hedefler de taşımaktadır (Haktanır vd., 2011).

Okul öncesi eğitimin verilmemesi, çocuğun gelişimi açısından ileride geri dönelecek hatalara sebebiyet vermektedir. Bireyin ve dolayısıyla toplumun gelişmesinde okul öncesi eğitimin muhteşem bir görevi ve işlevi vardır (UNICEF, 2009).

Okul öncesi eğitim alan çocuklar ve almayan çocuklar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmekte ve okul öncesi eğitim alan çocukların, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre okula gitme sürelerinin daha uzun ve gelişim özelliklerinin daha iyi olduğu bilinmektedir (Early Head Start Report, 2001).

2.7.1. Toplumsal açıdan önemi. Gelişmiş toplumlar çocukların eğitim haklarını savunmakta ve çocuklar için eğitim kurumlarını olgunlaştırmakta ve öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Daha da önemlisi bu toplumlar, ailenin eğitilmesi gerektiğini bilmekte, sadece çocuğu değil, eğitime ailenin de katılmasını istemekte ve fırsat eşitliği sunarak eğitimin herkese ulaşmasını sağlamaktadır (UNICEF, 2009).

Devlet, eğitim konusunda kurum ve kuruluşlarının eğitimine, hizmet içi eğitimlere yer vermeli, öğretmen donanımını en üst seviyeye çıkaracak imkanlara ulaşmayı sağlamalı, yenilikçi ve çağdaş eğitim ve öğretim programlarına yer vermeli,

alternatif eğitim modellerini (Reggio Emilia, Waldorf, Montessori, High Scope vb.) bilmeli, dünyadaki eğitim süreçlerinden, politikalarından haberdar olmalı, kendi kültür yapıtaşlarına uygun program içerikleri ile aile, çocuk, öğretmen eğitimlerine yer vermelidir.

Ayrıca devlet; ailelerin dolaylı yoldan da çocukların, eğitim alma imkanlarına erişebilmelerini sağlamalı, farklı sosyo-ekonomik çevrelerde ki ailelerin çocuklarına fırsat eşitliği sunmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarını açmak ve hizmete sunmanın yanı sıra okul öncesi dönem çocuklarına ulaşabilmek, çevre-aile-çocuk eğitim programlarına, aile eğitim programlarına özellikle annelerin eğitilmesi konusunda adımlar atmalıdır (UNICEF, 2009).

2.7.2. Aile açısından önemi. Çocuğun sağlıklı bir birey olabilmesi, eğitim sürecinde yer alabilmesi, öğrenmeyi sevmesi, kişiliğini geliştirmesi, bilgiler ve beceriler öğrenebilmesi için okul öncesi dönemde kaliteli uyaranlarla dolu iyi bir çevrede okul öncesi eğitimi alması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde alacağı sevgi, güven ve merhamet çocuğun, sosyal duygusal gelişimine katkı sağlayacaktır. Aile kurumu bu katkıyı sağlayacak, eğitim de söz sahibi olan önemli bir etmen olarak görülmektedir.

Modern toplumda ailelerin ve özellikle annelerin iş hayatına atılma süreci okul öncesi eğitimi bir seçenek olarak sunmuştur (Johnson & Roopnarine, 2000).

Annelerin çalışma durumu, şehir hayatı, bahçe, park vb. alanların azlığı gibi birçok etmen okul öncesi eğitim kurumlarının önemini arttırmıştır. Çocuğun, okul öncesi eğitimi alması yaşlılarıyla oyun oynaması, ailenin olmadığı durumlarda yaşlılarıyla iletişim kurarak bu açığı kapamasına yardım etmektedir (Yörükoğlu, 1980).

Amerika'daki 'Head Start' programı, gelir seviyesi düşük ve eğitim olanakları yetersiz çevrelerdeki çocukların eğitimlerine ve gelişimlerine destek sağlamak için yapılmış bir program olup, bu süreç zarfında yapılan akademik çalışmalarda eğitim sürecine ailenin de katılımının önemli ve gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Early Head Start Report, 2001).

Okul öncesi etkinlik türlerinden olan aile katılımı çalışmalarına, ailelerin katılımı, çocuklarda olumlu tutum ve davranışların oluşmasına, ailenin sürece dahil

olmasını görmek mutluluklarına ve ailenin de çocuklarının eğitim ortamlarını bilmelerine ve çocuklarını daha iyi tanımalarına sebep olmaktadır (Temel, 2001).

Eğitim sürecine ailelerin dahil olması, ailelerin aile katılımı etkinliklerinde görev alması, öğretmen-kurum iletişimde bulunması çok önemlidir. Ailenin okul öncesi eğitimde payı, çocuğun gelişimine olan etkisi oldukça fazladır. Aile, toplumun en küçük parçasıdır ve aslında bir eğitim kurumudur. Ailenin eğitime yapılan yatırımlar ve politikalar, daha kısa sürede cevap vereceği gibi aynı zamanda da çocuğun gelişimine yönelik ise daha kalıcı izler bırakacaktır.

Kurum ve ailenin, eğitim süresi boyunca süreç içerisinde yer almaları, eğitim programlarının uygulanabilirliğini kolaylaştırmakla birlikte program hedeflerinin de gerçekleşmesi için de fikir vermekte ve eğitim sürecinin sağlıklı tamamlanabilmesini sağlamaktadır. Ebeveynlerin ve çocuğun çevresinin eğitim sürecine dahil olduğu zaman, çocukların öğrenmeye istekli bir tutum geliştirdikleri, gelişimlerinin çok yönlü gelişmeye ve değişmeye devam ettiği, akademik ilgi, istek ve başarılarının arttığı görülmüştür (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993).

Çocuk aile içerisinde şekillenmektedir. Annenin, babanın, çevrenin ve hatta ülkedeki hükümetin eğitime bakış açısı, o ülkede bulunan tüm aileleri ve çocukları etkilemektedir. Okul öncesi dönemde sadece çocuklar değil, ailelerde eğitilmeli ve öğrenilen her yeni bilgi ve beceri çocuklarla aynı süreç içerisinde tamamlanmalıdır. Okul öncesinde karşılaşılabilecek her türlü sorunda aile, fikir ve görüş alabilmeli, danışman hizmetlerinden yararlanabilmeli ve çocuğu için en iyi eğitim öğretim metodunu keşfetmelidir.

2.7.3. Çocuk açısından önemi. Okul öncesi dönem kritik dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde oluşturulacak imkân, fırsat ve eğitim ortamları çocuğun eğitimini, kişiliğini ve geleceğini yönlendirecektir (Oktay, 2004).

MEB (2013:7) programında, okul öncesi eğitimin çocuk açısından önemini şöyle açıklamaktadır:

‘Çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimleri vardır. Öğrenme çok erken yaşlarda başlar ve hayat boyu devam eder. Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren, daha okula başlamadan çok önce öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duyarlar; etkin bir şekilde çevrelerini

keşfederler, iletişim kurmayı öğrenirler ve çevrelerinde gördükleri şeylere dair fikirler oluşturmaya başlarlar.’

Okul öncesi dönem, ilkokula hazırlığı, bireyin toplum yararına yönelik iyi bir insan olarak yetişmesini, değerleri (barış, sevgi, saygı, cömertlik, paylaşmak, yardımlaşmak vb.) bilmesini, özgüvenli olmasını ve tek başına davranma yeteneğini arttırmasını, sorumluluk duygusunu kazanmasını, stresli durumlarla başa çıkabilmesini, özdenetiminin, özsaygısının, öz şefkatinin yüksek olmasını, kendini ifade edebilmesini ve başkalarını anlayabilmesini, kısaca hayata hazır olmasını sağlamaktadır (Haktanır vd., 2011).

Ayrıca çeşitli öğretim materyalleri, bilişsel açıdan zengin uyarıcılar, akranlarıyla kurdukları iletişim, davranış ve yaptıklarında özerk davranılmasına izin verilmesi, çocuğun kendine güvenen bir birey olmasına da katkı sağlamaktadır (MEB, 2013).

Çocuk; paylaşmayı, yardımseverliği, kendi hakkını korumayı gibi birçok yeni tutum ve davranış öğrenirken, ‘ben’ düşüncesinden ayrışarak, akranlarıyla iletişim kurmaya başlamaktadır (Yörükoğlu, 1980).

Çocuklarla, olgunlaşmış insanlar arasından beceri, tavır, düşünce, tutum ve gelişim ayrımları var olmaktadır. Çocuklar yaşantılara, yeniliğe, yeni bilgiler öğrenmeye çok açık olmakla birlikte öğrenmeye istekli, keşfetmeye açık, yeni şeyleri denemeye, araştırmaya ve sorgulamaya hazır doğal bir yapıya sahiptirler.

Çocuklar dünyaya gelirken bazı kalıtsal özellikler taşımaktadırlar. İyi bir okul öncesi süreci ile kalıtsal olan bu özellikler, elverişli çevresel faktörlerden, eğitimin kalitesi ve niteliğinden etkilenmekte, gelişmekte ve öyle ortaya çıkmaktadır. Bir birey, okul öncesi dönemde gelişmelerinin %80’ini tamamlamaktadır. Bu yüzden okul öncesi dönemdeki tüm gelişmeler, öğrenmeler, beceriler; bireyin hayatını, ilgi ve isteklerini, hayat tarzını, iletişim şeklini, kişiliğini, sorunlar karşısında nasıl davrandığını, hayata, insanlara ve topluma karşı bakış açısını belirleyecektir (Duffy,1998).

Okul öncesi eğitimin çocuk açısından önemi oldukça büyüktür. Çocuğun yeteneğinin ne doğrultuda olduğu ne yönde gelişmesi gerektiği ya da hangi alanda ağırlık gösterilmesi gerektiğini anlamamız için sihirli bir kapı olma özelliği taşımaktadır. Çocuğun yaşantıları sırasında yanında olmak, onu özgür bırakmak,

özerk davranmasını sağlamak, davranışlarını desteklemek ve öğrenme deneyimlerini yaşamasına izin vermek kıymetlidir.

2.8. Okul Öncesi Eğitimin Gelişim Alanlarına Etkisi

Mussen'e göre, 0-6 yaş dönemi gelişim alanları için kritik dönemdir. Bu dönemde bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal, dil, psikomotor alanlarında atılan her adım, öğrenmenin aynı istikamette devam etmesi ihtimalini sağlamaktadır. Yapılan boylamsal araştırmalarda, okul öncesi dönemde kazanılan tutumların, alışkanlıkların ve inançların çocukların sonraki yıllarda kişilik özelliklerine çokça etki ettiği görülmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1983).

Bireyin gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi dönem, çok önemli duyarlılık süreçlerini de içinde barındırmaktadır. 0-6 yaş yıllarını kapsayan, bedensel gelişiminin büyük bir hızla ilerlediği, dil becerilerinin geliştiği, sosyal duygusal olgunluğun temelinin atıldığı, her türlü beceri ve alışkanlıkların edinildiği dönem, okul öncesi dönemdir. Bu dönemde verilen eğitimin ilkokulu, ortaokulu ve sonraki eğitim yıllarının temelini oluşturacağı bilinmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde verilecek eğitimin planlanması, ihtiyaçlara cevap verebilecek kapasitede olması büyük önem taşımaktadır (Kandır, 2001).

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişim alanlarının oluşmaya ve tamamlanmaya başladığı dönemi ifade etmektedir. Fiziksel, sosyal, bedensel, zihinsel, dil gelişimleri ve öz bakım becerilerini kazandığı ve ilerleyen yaşantısında uygulayacağı birçok beceriyi hayatına harmanladığı bir dönemdir. Her bir gelişim alanı; birbirinden etkilenmekte, birbirlerini desteklemekte, nöbetleşe devam etmekte ve sürekli gelişmektedir (İş, 2017).

Gelişim bir sıra izlemekte ve o sıraya göre şekillenmektedir. Bu şekillenme sırasında çevre koşullarından, genetik faktörlerden etkilenmektedir. Gelişim alanları da sürekli bir değişim ve yenilenme dönemi yaşamaktadır. Birbirini izleyen ve birbirini destekleyen, düzenli ve devamlı olan değişikliklerin hepsi gelişim sürecinde yer almaktadır (Çamlıbel, 2012).

Bir gelişim alanının gelişmesini istemenin mümkün olmadığı gerçeği, gelişimin bir bütün olduğunu göstermektedir. Gelişim bir 'domino taşı' oyununa benzemektedir. Birinde olan gelişim bir çorap sökücü gibi diğerini de etkilemektedir.

Bu dönemde, çocukların büyük bir hassasiyet ve önemle becerileri öğrenmesi sağlanmalıdır. Gelişim alanlarının çok yönlü geliştirilmesi ve desteklenmesi en birincil hedef olarak seçilmelidir.

Her gelişim alanında, süreklilik ilkesi kendini göstermekte ve bireyden, her gelişim döneminde farklı görevleri yerine getirmesi ve başarabilmesi beklenmektedir (Deniz ve Erözkan, 2014).

Gelişim dönemlere ayrıldığı gibi dönemler de kendi içerisinde gruplandırılmakta (36-48, 48-60 ve 60-72 aylık çocuklar) ve bu doğrultuda gelişim görevleri belirlenmektedir.

2.8.1. Okul Öncesi Eğitimin Sosyal – Duygusal Gelişime Etkisi. Birbirlerini tamamlayan iki gelişim alanı olan, ‘sosyal-duygusal’ gelişim bir arada anılmaktadır. Çocuğun çevreyle etkileşime geçtiği her an duygu gelişimini etkilemekte ve belirlemektedir. İnsan sosyal yaşantıları sayesinde duygu gelişimini oluşturmakta ve tamamlamaktadır (Bayhan ve Artan, 2005).

Okul öncesi dönemde çocukların yaşitlarıyla kurduğu iletişim eksikliği ve yaşanan sosyal bağlantılarda görülen zayıflık, çocukların sosyal duygusal açıdan bu dönemde beceri eğitimi almalarının bunun da okul öncesi dönemde daha da anlamlı olacağını ortaya koymaktadır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Çocuğun iyi bir okul öncesi eğitimden geçmesi; arkadaşlık ilişkilerini geliştirebilme, kendini ifade edebilme ve grupta ifade edebilme, sorumluluk alabilme ve yerine getirene kadar sürdürebilme, duygularının ve başkalarının duygularının farkında olabilme, saygılı ve anlayışlı olabilme, duygularını tanıyabilme, kontrolünü eline alabilme, yapabilme isteğini oluşturabilme, çevresindekilerinin duygularını anlayabilme ve ona göre davranabilme, herkesin aynı olmadığını anlayabilme ve olanı olduğu gibi kabul edebilme gibi birçok sosyal ve duygusal becerisini geliştirmektedir. Anne-baba, kardeş ve arkadaşlarla olan ilişkiler de okul öncesi dönemde başlamaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişim özelliklerini tamamlayabilmeleri için iyi bir eğitim programına, öğretim yöntemine ihtiyaç duyulmaktadır. Kurum ve çevreden alacağı iyi bir eğitimle sosyal gelişim özellikleri doğru orantılıdır. (Vural, 2006).

Sosyal duygusal gelişim; öz benlik, özgüven ve kişilik kavramları içerisinde barındırır. Kişilik; bireyin sosyal yaşantısını yönlendirir. (Bayhan ve Artan, 2011).

MEB (2013: 25-28) programına göre sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımlar şöyle açıklanmaktadır:

Kendisine ait özellikleri tanıtır, bir olay da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar, olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir, kendisinin ve başkalarının haklarını korur, farklılıklara saygı gösterir, farklı kültürel özellikleri açıklar, sorumluluklarını yerine getirir, estetik değerleri korur, sanat eserlerinin değerini fark eder, ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır, kendini çeşitli yollarla ifade eder, bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler, değişik ortamlardaki kurallara uyar, Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır, başkalarıyla sorunlarını çözer, kendine güvenir ve toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.

Öztürk (1983), bir insanı başkalarından ayıran duruş, tutum, davranış örüntülerini içeren tüm ruhsal özelliklerin kişiliği oluşturmaktadır.

Kişilik gelişimiyle ilgili birçok yaklaşım bulunmaktadır. Sigmund Freud'un psiko seksüel teorisinde kişilik; id, ego, süper ego kavramlarıyla açıklanır. Oral dönem (0-1 yaş), anal dönem (1-3 yaş), fallik dönem (3-6 yaş), latent dönem (6-11 yaş), genital dönem (11-18 yaş) dönem olarak kişilik gelişimini süreçlere ayırmıştır. Erik Erikson'un psiko sosyal teorisine göre kişilik gelişim sürecini, 8 döneme ayırmış ve her dönemin olumsuz bir kriz duygusu olduğunu savunmuştur. Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş), özerkliğe karşı utanç ve korku (1-3 yaş), girişkenliğe karşı suçluluk (3-6 yaş), başarıya karşı aşağılık duygusu (6-11 yaş), kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (11-18 yaş), dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma (18-26 yaş), üretkenliğe karşı duraklama, benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk. Margaret Mahler ise Erikson'un kuramından etkilenerek; yetişkinliğin ve çocukluğun apayrı süreçler olduğunu dile getirmeye çalışmıştır. Stanley Hall ise çocukların ergenlik dönemine yönelmiş ve karmaşa dönemi olarak tanımlamakta, kişilik gelişimine olan etkisinin büyük olduğuna dikkat çekmiştir (Bayhan ve Artan, 2011).

Çocuklar sosyalleşmeye başlarken, toplumun kültürünü, davranış şekillerini kişiliğine yansıtarak, toplumun bir parçası olmaya adım atmaktadır. Sosyal ilişkilerde bulundukça ve kendini ifade etmeye devam ettikçe toplumun değerlerini, düşünce tarzını idrak etmektedir (Başal, 2004).

Havinghurst çocukların sosyal gelişimlerini oyun ve bedensel etkinliklere yönelik çalışmaları olarak belirtmektedir. Bireyin gelişimini; sosyal, kültürel ve biyolojik yapıların oluşturduğunu savunmaktadır (Atay, 2005).

Çocuğun sosyalleşmesini sağlayan en önemli etkinlik türlerinden biri de oyundur. Çocuk, oyunun katkısıyla, seçimlerini, sevdiklerini, bakış açısını, yaşantısını ve duygularını yansıtmaya imkân bulmaktadır (Poyraz, 2003).

Çocuk doğar doğmaz, zamanında ve yeterince bakımının yapılması ve ihtiyaçlarının karşılanması temel güven duygusunu destekleyecektir. Desteklendikçe de çocuk sosyal çevresinde yer almaya başlayacaktır. Bunun sonucunda çevresindeki sosyal yaşantılar, çocuğun davranışlarını, ilişkilerini şekillendirecektir (Kulaksızoğlu, 2001).

Sosyalleşme okul öncesi dönem için oldukça önemlidir. Grupta kendini ifade etme, akranlarla kurulan etkileşim ve iletişim, çocuğun; toplum kurallarını, inançlarını ve değerlerini anlamada fayda sağlamaktadır. Yaşadığı toplumu tanımmasının yolu, çocukluk döneminde yaşadığı sosyalleşmeden geçmektedir (Gander & Gardiner, 1998).

2 yaşından sonra çocuklar sosyal iletişim ve diyaloglar kurmak için çaba gösterirler ve sosyalleşmenin ilk adımını atmış olurlar. 3-4 yaşlarında ise çocuklarda merak duygusu başlar ve her şeyi öğrenmek isterler. Sık sık öğretmen ve ebeveynleriyle diyalog kurmak ve sorular sormak isterler.

3 yaşlarında çocuklar talep ettikleri şeyleri ebeveynlerinden isterken, çok aceleci ve sonuca ulaşmış olmalarını isterler (Avcı, 2004). 4 yaşta ise çocuk, çeşitli köşelerde ve öğrenme alanlarında akranlarıyla konuşmaya başlar (Oktay, 2000).

5 yaş ise çocuğun donanım ve bilgisinin zirveye ulaştığı, sosyal rolleri ve sorumlulukları yerine getirdiği zaman dilimidir (Yavuzer, 1993). Bu yaş grubunda çocuklar oyun kurmakta, rolleri yerine getirmekte ve grubu yönetmekte, diyalog kurmakta, hakkını savunmakta ve başkalarının da haklarını savunmasına yardım

etmektedirler (Kandır, 2004). 6 yaş ise ilkokula hazırlık sürecinin başıdır ve sosyal duygusal anlamda çocuğun sorumluluk aldığı, grupta birlikte hareket etmeyi öğrendiği, birlik ve beraberliğin önemini kavramaya başladığı yaş aralığıdır (Yavuzer, 2007).

Sağlıklı gelişim gösteren tüm bireylerin, duyguları yaşamaları beklenmektedir. Bireyler aynı duygu durumlarını yaşayabilir fakat farklı duygusal tepkiler verebilmektedir. Örneğin; mutluluktan ağlamak veya üzüntüden ağlamak gibi. Öfkelenmek, mutlu olmak, gülümsemek, kızmak, ağlamak gibi duygular insanın varoluşunda vardır. Okul öncesi dönem de bu duyguların nasıl yaşandığı, nasıl tepkilerle davranışa dönüştüğü önemlidir. Duygular doğumdan sonra ilk birkaç haftada bile bebek tarafından algılanabilmekte ve hissedilebilmektedir. Duygu gelişimine yön vermek için okul öncesi dönem bir anahtardır (Bayhan ve Artan, 2011).

Duygusal tepkilerimiz, hayatta varlığımızı sürdürebilmemiz ve öğrenmeyi devam ettirebilmemiz için gereklidir. Duygular; bilişimizi, sağlığımızı, toplumsal davranışlarımızı etkilemektedir (Berk, 2013). Duygusal gelişim açısından çocukların yaş dönemlerine göre bazı duygu değişimleri vardır.

3 yaşta çocuklar, ani duygu değişimlerine açık olmaktadır. Çevrelerindeki bireylere, ailelerine, öğretmenlerine aynı anda birçok belirsiz duyguyu yansıtabilmektedirler (Oktay, 2000). Bu yaş içerisinde daha çok oyuncaklarıyla iletişim kurmaktadır. Gün içerisinde yaşanan her olayda ki olumsuz duygular, çocukların hafızasında yer ederek gece uykularında ortaya çıkar (Yavuzer, 2007).

4 yaş çocukları değişken duygu durumları yaşamakla birlikte, daha çok özgür ruha sahiptirler. Oyunlarında, resimlerinde ve iletişimlerin de bu özgür duygu durumunu hissetmek mümkündür (Yavuzer, 1993).

5 yaş çocuğu duygularını anlamaya ve onları nasıl tepkiye dönüştürecekleri konusunda beceri kazanmaktadır. Hayalperest olmakla birlikte, farklı ve sıra dışı birçok öykü anlatır ve yaşamış gibi bahsederler. Bu yaş grubu öğrenmeye açık, istekli olunan bir yaş dönemidir (Bayhan ve Artan, 2005).

6 yaşta çocukların korku ve endişe duyguları daha belirgin olmaktadır. İzledikleri, gördükleri ve seyrettikleri her şeyden etkilenmekte ve farklı anlamlandırabilmektedirler (Oktay, 2000).

Okul öncesi dönemde çocuklar birçok duygu durumu yaşamaktadırlar. Önemli olan gelişimleri hakkında bilgili olmak, duygularını anlamalarına yardım etmek, ifade ederken desteklemek ve yargılamamaktır.

2.8.2. Okul Öncesi Eğitimin Dil Gelişimine Etkisi. Dil gelişimi birçok alt unsurdan oluştuğu gibi birçok şeyden de etkilenebilen bir yapı olma özelliği taşımaktadır.

Dil gelişimini etkileyen birçok faktör vardır; zekâ, cinsiyet, aile ilişkileri, sağlık, konuşmaya teşvik (İş, 2017). Dil birçok unsurdan oluşur, bunlar ise; ses bilgisi (fonology), anlam bilgisi (semantics), dil bilgisi (gramer), söz dizimi (syntax), yapıbilim (morphology), kullanım bilgisi (pragmatics) dir (Berk, 2013).

Psikolog Skinner, edimsel koşullanma ile dilin öğrenildiğini savunmaktadır. Davranışçı yaklaşımla çocukların dil kurallarını öğrendiklerini ve çevrenin dil gelişimine büyük etkisi olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Ünlü Dilbilimci Chomsky, dilin öğrenimiyle ilgili her insanın doğuştan getirdiği bir yeteneği olduğunu savunmaktadır. Çocukların doğar doğmaz dil öğrenme gibi kocaman bir görevi başarabilecek alt yapıya sahip olduğunu söylemektedir. Chomsky'e göre tüm çocukların dil gelişimlerinde geçirdiği evrensel bir süreç vardır ve çevre hangi dili konuşacağını belirlemektedir (Berk, 2013).

Piaget'e göre dil gelişimi agulama, tek sözcük, telgrafik konuşma, ilk gramer süreci aşamalarından oluşmaktadır (İş, 2017).

Dil gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda, 6 ay civarlarında tüm çocuklar aynı sesleri çıkarmaktadır, 1 yaşında konuşmaya geçmektedir, 2 yaşında sözcükleri işin içerisine katmaktadır, 4 ve 5 yaşlarında dil gelişimine ait süreçleri ve dilin yapısını öğrenmeye başlamaktadır. Aynı zamanda dil gelişimi araştırmalar sonucunda biyolojik gelişimle de ilgili olduğu saptanmıştır (Berk, 2013).

MEB (2013: 21-23) programına göre dil gelişimle ilgili kazanımlar şöyle açıklanmaktadır:

Dil gelişimiyle ilgili kazanımlar şöyledir: Sesleri ayırt eder, söz dizimi kurallarına göre cümle kurar, sesini uygun kullanır, konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır, dili iletişim amacıyla kullanır, ses bilgisi farkındalığı gösterir, görsel materyalleri okur, okuma farkındalığı ve yazı farkındalığı gösterir, sözcük dağarcığını geliştirir, dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder, dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

Konuşmaya teşvik, cinsiyet vb. yanı sıra okul öncesi eğitim almanın da dil gelişimine katkısı vardır. Ortamın niteliğinin, zengin uyaranların bol olduğu çevrenin, akranlarıyla iletişimin, kaliteli geçirilen okul zamanlarının, kelimeleri anlamlandırmanın ve kullanım bilgisindeki çeşitliliğin konuşma becerisine etkisi olduğu bilinmektedir.

3-6 yaş çocukları, evde ve yakın çevrelerinde bulamadığı ortamı okul öncesi eğitim kurumlarında bulmaktadır. Kendi akranlarıyla iletişim kurma imkânı bulmakta ve diyalog kurmaktadır (Yörükoğlu, 1980).

Çocuğun kelime haznesinin gelişmesi, kelimeleri anlamlandırılması, kurulan sözcük ve cümlelerle tanışması ve iletişim halinde olması ebeveynlerin yönlendirmesiyle daha üst düzeye çıkarılabilmektedir. Ebeveynlerin; anlamayıp tekrar etmesini istemesi, doğru olanı söyleyip ısrar etmemesi, uykudan önce uzun uzun hikayeler okuması, televizyon tablet vb. elektronik ortamlarda katılımsız kalması değil konuşmaya yönelik aktif katılabileceği etkinlikler oluşturmaya önem göstermesi ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam ederken de dil gelişimini ve ifade etme becerisini teşvik edecek ortamlar ve fırsatlar sunması büyük önem taşımaktadır.

2.8.3. Okul Öncesi Eğitimin Psikomotor Gelişime Etkisi. Doğum öncesinde başlayıp hayat boyu devam eden, merkezi sinir sistemi ve olgunlaşmayı içeren organizmanın istendik beceriler edindiği gelişim alanıdır (Yiğit, 2009).

Motor gelişim ve bedensel gelişim fiziksel gelişimin alt boyutlarını içermektedir. Bedensel gelişim vücuttaki (boy, ağırlık, hacim) artışları, motor gelişim ise beden hareket etme kabiliyetini ifade etmektedir (Senemoğlu, 1997).

Fiziksel gelişimi ve büyümeyi etkileyen faktörler şöyledir: Cinsiyet, kalıtım, hormonlar, doğum öncesi ile doğum sonrası ortamlar, hazır bulunuşluk, istek, odaklanma ve olumlu geri bildirimdir. Fiziksel gelişim bazı dönemlere ayrılmaktadır. Doğum öncesi (dölüt, embriyo, fetüs), yeni doğan, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve

yaşlılık (Bayhan ve Artan, 2011). Gelişim ilkelerinde olduğu gibi fiziksel gelişim de içten dışa, baştan ayağa ve genelden özele doğrudur.

Okul öncesi dönemde erkek ve kız çocukların fiziksel görünüşleri yakın gibi görünse de erkekler kız çocuklarına göre daha uzun ve daha ağırdır (Özer, D.S. ve Özer, M.K., 2007).

Kızlar erkeklere oranla ince motor becerilerle daha iyidirler. Kalem kontrolü, makas kullanma gibi manipülatif beceriler daha gelişmiştir. Erkekler de ise kaba motor gelişiminde (koşma, atlama, zıplama, topa vurma, büyük bloklarla oynama vb.) iyidirler (Özer, D.S. ve Özer, M.K., 2007).

“Okul öncesi eğitimde küçük ve büyük motor becerilerle ilgili, koşma, tırmanma, atlama, kayma vb. etkinlikler büyük kasların; bloklar, dengede durma, el işleri vb. etkinlikler de küçük kasların gelişmesine yardımcı olurlar” (Poyraz ve Dere, 2011, s. 43).

Okul öncesi oyun etkinliklerinin, psiko-motor gelişime etkisi büyüktür. Oyunla birlikte çocuk başka kazanımlar elde ederken, ince ve kaba motor gelişimlerini geliştirmede fırsat yakalamaktadırlar. Okul öncesinde yapılan tüm çalışmalar, çocuğun ilkokula hazırlık sürecinde kalem tutma, makas kullanma gibi becerilerine yönelik olmaktadır.

Oyun sayesinde; psiko-motor alan gelişmekte, güç, tepki ve dikkat becerileri artmaktadır. Aynı zamanda büyük ve küçük kaslarını denetim altına almaya başlamaktadır. Organları eşgüdüm ve denge içerisinde, hareketleri ise esneklik ve çeviklik kazanmaktadır (Seyrek ve Sun, 1991).

2 yaşındaki çocuklar ileriye ve geriye doğru yürümektedir. 3 yaşına doğru iyice koşacak ve zıplayacak büyümeyi göstermektedir. 3-6 yaşları arasında özgür hareket ediyor olmak çocuklarda özerklik duygusunu oluşturmada ve bedenlerini daha aktif şekilde kullanmaya başlamaktadırlar (Haywood & Getchell, 2005).

MEB (2013: 30-32) programına göre motor gelişimle ilgili kazanımlar şöyle açıklanmaktadır:

Yeterli ve dengeli beslenir, dinlenmenin önemini bilir, günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır, yaşam alanında gerekli düzenlemeler yapar, giyinme ile ilgili işleri yapar, bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular, sağlığı ile ilgili önlemler alır, kendini tehlikelerden ve

2.8.4. Okul Öncesi Eğitimin Öz Bakım Becerilerine Etkisi. Öz bakım becerileri: çocukların, temizlik, dinlenme, tuvalet eğitimi, yemek yeme, giyinme vb. tüm ihtiyaçlarını giderebilmesini ve beceri öğretimini kapsamaktadır (Konya, 2007).

Örneğin; 5-6 yaş grubu öğrencilerin öz bakım becerileri alanında görevi bağımsız yemek yeme becerilerini kazanmak, kendi temizliğini yapabilmek, yardımsız giyinebilmek, dinlenmenin önemini bilmek vb. becerilerden oluşmaktadır (Deniz ve Erözkan, 2014).

Anne, doğumdan sonra çocuğun temel gereksinimlerini karşılamaya çalışır fakat okul öncesi dönemde çocuğun bu görevi annesinden zamanla, yavaş yavaş alması beklenmektedir. Çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesinde ve becerilerini hayatında uygulayabilmesinde öz bakım, önemli bir yer tutmaktadır (Baltaş, 2010).

Çocuğun öz bakım becerilerini öğrenmesi ve uygulaması onu özerk duruma getirmekte ve bu da çoğu gelişim alanına büyük katkı sağlamaktadır. Çocuk tek başına başarabilmenin farkına varmakta ve tüm gelişim alanları bundan etkilenmektedir (Varol, 2004).

Erikson ve Freud, tuvalet eğitiminin çocukların kontrol becerilerine olan etkisine dikkat çekmiştir. Okul öncesi dönem de çocuk, denetim duygusunu kazandıkça, yetkin kararlar verebilecek ve kendini kontrol altına alabilecektir (Güngör, 2005).

Öz bakım becerileri çocuğun öz denetimini ve öz saygısını etkilemektedir. Çocuk, tek başına yemek yiyememekte ve tek başına tuvalet gereksinimini karşılayamamaktaysa; bulunduğu kurumda hep takip ve kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu da çocuğun davranışlarını, sosyal ilişkiler kurmasını etkilemekte ve tek başına davranışlarını kontrol edememesini durumunu ortaya çıkarmaktadır (Konya, 2007).

Kalabalık ailelerde büyüyen çocukların, yemek yapmak, küçük kardeşlere bakmak, evi toparlamak gibi rolleri ve mecburiyetleri olmaktadır. Bu çocukların hayatlarında daha fazla sorumluluk bilincinde olduğu, sorumlulukları yerine

getirilmesinin gerekliliğini bildiği görülmektedir. Hatta kalabalık çevrelerde zorlanmadan iletişim kurabilmekte ve bireyleri yönlendirebilmektedirler (Yavuzer, 2005).

Gelişim bir bütündür ve bir gelişim alanında olan değişim ve gelişim, diğer bir gelişim alanını etkilemektedir. Örneğin; çocuğun dil gelişiminde yaşadığı olumlu gelişimler (kendini ifade edebilme), çocuğun sosyal – duygusal gelişimini (arkadaş ilişkilerinde ve grup içerisinde nasıl davranacağını bilme) etkilemektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun yemek yeme becerileri edinmesi, uyku ve dinlenmenin önemini bilmesi, tuvalet gereksinimi karşılayabilmesi bedensel gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu ana gereksinimlerin hepsinin okul öncesi dönem de kazanılması; gelişimin ilkesi olan değişimi içinde barındırmakta ve ona göre de şekillendirmektedir (Baltaş, 2010).

MEB (2013: 33-34) programına göre öz bakım becerileri ile ilgili kazanımlar şöyle açıklanmaktadır:

Yeterli ve dengeli beslenir, dinlenmenin önemini bilir, günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır, yaşam alanında gerekli düzenlemeler yapar, giyinme ile ilgili işleri yapar, bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular, sağlığı ile ilgili önlemler alır, kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.

Okul öncesi dönemde kazanılan yemek yeme becerisi, bireyin sonraki hayatında dengeli ve sağlıklı beslenme alışkanlığını kazanmasını ve sürdürmesini etkilemektedir (Ünver ve Ünüsan, 2005).

Okul öncesi dönemde beslenme alışkanlığı kazanmak, çocuğun sağlıklı bir birey olmasında ve ileriye yönelik sağlık problemleriyle (diyabet, obezite vb.) başa çıkabilmesinde önem taşımaktadır.

Beslenme alışkanlığının kazanılmasında ve tüm öz bakım becerilerinin öğretiminde; çevrenin, ailenin ve öğretmenlerin tutumu önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim dönemi içerisinde aileler, yemek yeme için baskı ve zorlama yapmadan, okul öncesi öğretmenleri ise çeşitli etkinliklere yer vererek sağlıklı gıda ve besinlere yönelik olumlu tutum oluşturmayı hedeflemelidir (Kutluay,2008).

Temizlik alışkanlıklarını kazanmak, hastalıklara yakalanmamak ve zinde bir vücuda sahip olmak için gerekli olmaktadır. Okul öncesi dönemde görülen ciddi sağlık problemlerinin yaşanmaması ve hastalıklara yakalanılmaması için çocuğun kendi temizliğini yapması, bedeninin farkında olması ve bu becerileri alışkanlık haline getirmesi önem taşımaktadır (Özelsoydaş, 2007).

2.8.5. Okul Öncesi Eğitimin Bilişsel Gelişime Etkisi. Biliş, içsel zihin süreçler olarak tanımlanması dışında, dikkat, algı, bellek, dil gelişimi, okuma yazma, problem çözme, akıl, yaratıcılık vb. birçok unsuru da içerisinde barındırmaktadır (Bayhan ve Artan, 2011).

Doğumdan hemen sonra beyin esnek yapısı ile çalışmaya devam etmektedir. Bu esnek yapı süresince beyin kendi işlevini ve içeriğini güncellemekte ve yenilemektedir (UNICEF, 2009). Beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönem, okul öncesi eğitim dönemidir. Öğrenme fırsatları oluşturmak, öğretimde zihinsel işlevlerini geliştirecek etkinliklere yer vermek; zihinde birçok şema oluşturulmasına ve beyinsel algı gelişimine fayda sağlamaktadır (Haktanır vd., 2011).

“Zekanın gelişmesi ilk yıllarda hızlı olmasına karşın daha sonraları yavaşlar. Genel olarak zekanın %75’i ilk dört yaşta gelişmekte, yirmi yaşına kadar gelişimini sürdürmektedir” (Bayhan ve Artan, 2011, s.94).

Okul öncesi dönem; dikkat, odaklanma ve bellek gelişiminin desteklendiği bir dönemdir. Okul öncesi kurumlarda eğitim gördükçe çocuklar, olayların nedenini anlama ve ayrıntıları ortaya çıkarma kapasitesinde artış yaşamaktadır. 5-6 yaş dönemlerinde ise çocuk daha uzun ve daha ayrıntılı gözlem gücünü cevaplarına yansıtmaktadır (Bayhan ve Artan, 2011).

Zekâ, bireysel farklılıklara açık olma özelliği taşımaktadır. Alfred Binet, Theophile Simon ve David Wechler bu bireysel farklılıkları ölçebilmek için testler geliştirmişlerdir. Gardner ise çoklu zekâ teorisi ile zekanın bölümleri olduğunu, her bölüme ait özellik ve meslek alanı olduğunu belirtmektedir (Bayhan ve Artan, 2011).

Baldwin, çocukların zihinsel gelişimini dönemlere ayırmakta ve döngüsel tepkiler, akomodasyon, adaptasyon kavramlarıyla açıklamaktadır. Jean Piaget ise Baldwin’dan etkilenerek kendi zihinsel gelişim teorisini oluşturmuştur (Bayhan ve Artan, 2011).

İsviçreli psikolog Jean Piaget, çocukların düşünme becerilerine eğilerek, düşünme tarzlarını anlamaya çalışmış ve birçok araştırma yapmıştır. Eğitimin doğasının, öğretim programının ve çocuk katılımının düşünme biçimlerini etkilediğini söylemiştir. Zihne yoğun bilgiler vermenin çözüm olmadığını söylemiştir. Piaget'e göre birey ne kadar çevreye adapte olursa o kadar zekaya sahip olmaktadır (Güngör, 2005).

Piaget çocukların yaş değişkenine göre farklı özellikler taşıdığını belirtmekte ve bilişsel gelişim sürecini Tablo 2'deki gibi dönemlere ayırmaktadır.

Tablo 2

Piaget'e göre Zihinsel Gelişim Dönemleri (Bayhan ve Artan, 2011, s.41).

Duyu-Motor Dönem	0-2 Yaş
İşlem Öncesi Dönem	2-7 Yaş
Somut İşlemler Dönemi	7-11 Yaş
Soyut İşlemler Dönemi	11 Yaş ve Üstü

İşlem öncesi dönem, okul öncesini kapsamaktadır. Bu dönem içerisinde çocuklar işlemleri içselleştirmeye, organize etmeye başlamakta ve beceri kazanmaktadır. Sembolik oyun, çocukların bir oyuncak başka fonksiyonlarda kullanmasıdır ve okul öncesi dönemde bu oyun türü sıklıkla görülmektedir. Somutluk hakimdir, nesne veya olayların bir boyutuna odaklanılmaktadır. Matematik işlemlerinde geriye dönüştürebilme yoktur. Sezgisel düşünme bu dönem çocuklarda görülmekte, çocuklar bilgileri bilmekte fakat ayrıntılarını, nedenini açıklayamamaktadır. Korunum ilkesi (alan, ağırlık, hacim, madde, sıvı, uzunluk, sayı) bu dönemde kazanılmamıştır (Bayhan ve Artan, 2011). Bu yaştaki çocuklara aynı ağırlıktaki iki nesne farklı şekillerde sunulunca, büyük olanın ya da uzun görünenin daha ağır olduğunu söylemektedirler. İşlem öncesi korunum özelliğinin yanı sıra çocuk bu dönemde kendini merkezde görmekte ve ben merkezci düşünme hâkim olmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, M. 2000).

Psikolog Bruner, düşünce üzerine araştırmalar yapmış ve bilişsel gelişimi üç döneme ayırmıştır. Bunlar: Aktifleştirilmiş, imgesel ve sembolik dönemlerdir. Okul öncesi dönem, imgesel dönemi kapsamakta ve bu dönemde çocuklar somut olarak

düşünmekte, gördüğü her şey doğrudur mantığıyla hareket etmektedir. Rus psikolog Vygotsky, çocukların öğrenmeleri üzerinde yetiştiği toplumun kültür ögesinin, önemli olduğunu ve öğretmenlerin bu kültürel geçmişi iyi bilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Dil gelişimi içinde kültürel öğelerin önemine değinmektedir. Vygotsky'e göre çocuğun yakın ve uzak çevreleri, bilişsel dil gelişimine katkı sağlamakta ve öğrenmeye büyük ölçüde etki etmektedir. (Bayhan ve Artan, 2011).

MEB (2013: 15-19) programına göre bilişsel gelişimle ilgili kazanımlar şöyle açıklanmaktadır:

Nesne/durum/olaya; dikkatini verir, tahminde bulunur. Algıladıklarını hatırlar, nesnelere sayar, nesne ya da varlıkları; gözlemler ve özelliklerine göre eşleştirir, gruplar, özelliklerini karşılaştırır, sıralar, nesnelere ölçer, mekanda konumla ilgili yönergeleri uygular, geometrik şekilleri tanır, günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır, nesnelere örüntü oluşturur, parça-bütün ilişkisini kavrar, nesnelere kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar, neden-sonuç ilişkisini kurar, zamanla ilgili kavramları açıklar, problem durumlarına çözüm üretir, nesne/sembollerle grafik hazırlar, Atatürk'ü tanır ve Türk toplumu için önemini açıklar.

Özetle okul öncesi dönem, bilişsel gelişim için kritik dönem özelliği taşımaktadır. Çevrenin sunduğu; farklı öğretim materyalleri, kaliteli öğrenme alanları, öğrenme merkezleri, fen doğa etkinlikleri çocuğun bilişsel düşünmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda örüntü kurma, eşleştirme, farklılıkları bulma gibi etkinlikler ise beynin daha fazla sinaptik bağ kurmasını sağlayacaktır.

Bilişsel becerileri içeren tüm etkinliklerin donanımlı ve oyun odaklı olması; çocukların dikkat, algılama, akıl yürütme, merak, neden-sonuç gibi birçok kavramı daha kolay edinmesini sağlamaktadır (Poyraz, 2003). Aynı zaman da çocuğun okul öncesi dönemde birçok yaşantı geçirmesi, zihinsel şemalar oluşturmasına, bu yeni şemaları fark etmesine, bilgileri zihninde işleyebilmesine ve farkındalık düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır.

2.9. Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Nedir

Pali dilindeki *sati* kelimesinden türemiş olan mindfulness, hatırlamak anlamı (Bodhi, 2000) taşımaktadır. “Farkındalık anlamına gelen “budh” kelimesi antik bir Hint sözcük olan “Buddha”dan türemiştir (Özen, 2017, s.169).

Farkındalık, zihin ve bedenin dikkatini ana yönlendirmesi ve gözlemleyici içsel kabulle fark etmesi demektir. Farkındalık; dikkati nefese odaklamak, bedeni hissetmek, duyuları fark etmek, duygularla bilincin içerisindeki düşüncelerde kalmaktır (Kabat-Zinn, 2005).

Bilinçli olmanın tanımı; odaklanmak, dikkatli olmak, kabul edici farkındalık ve dikkatlilik, şu andaki olguları fark etmek (Brown & Ryan, 2003), anı yargılamaya izin vermeden, gözlemlemek (Stahl & Goldstein, 2010) olarak yapılmaktadır. Aynı zamanda açığa çıkmayı başarmış zihinsel bir durum olarak da ifade edilmektedir (Çatak ve Ögel, 2010). Bireyin şimdiki ana odaklanması, içinde yaşadığı anı eleştirmeden, yargılamadan, olumlu ya da olumsuz yorumda bulunmadan, sadece olduğu gibi kabul etmesi ve açık bilinçle fark etmesi demektir (Hooker & Fodor, 2008).

Mindfulness, dikkat ve farkındalığı içerisinde barındıran ve aynı zamanda o anı tüm yönleriyle gözlemleyen bir göz (Brown & Ryan, 2003) ve sevgi içeren tutum ile anın içinde olanları anlayabilmek olarak açıklanmaktadır (Snel, 2016).

Mindfulness, uyanık olabilmeyi, bireyin kendisiyle iletişime geçmesini, yaşamsal doyuma ulaşabilmesini, psikolojik ve duygusal yönden eğitilmesini ve anı anlayabilmesini sağlamaktadır (Özen, 2017). Hanh bilinçli farkındalığı “kişinin bilincini şimdiki gerçeklikte canlı tutması” olarak tanımlamaktadır (Özyeşil, 2011).

Mindfulness, bir kültür unsuru ve bir dini görev değil, bireylerde var olan değerlerin birikimi olarak kabul edilmektedir (Kabat-Zinn, 2003).

Bireyin edindiği tecrübeleri, ayrıştırması ve uyum sağlaması (Siegel, Germer & Olendzki, 2009), farkında olmayı kapsayan psikolojik bir süreç olarak kabul edilen mindfulness akademik literatürde bir kuram, uygulama alanında da meditasyon ya da terapi olarak karşımıza çıkmaktadır (Germer, Siegel & Fulton, 2005).

Bishop vd. (2004), mindfulness kavramını tanıtırken 2 önemli unsurdan bahsetmektedir. Bunlardan birincisi, anın içerisindeki dikkati devam ettirme olan

'*dikkat regülasyonu*', ikincisi de ana karşı meraklı ve açık olmak olan '*anlık deneyimi yönlendirme*'dir.

Bishop vd. (2004), bilinçli farkındalığı iki boyutta ele almaktadır. Birinci boyut, bireyin odak ve dikkatini toparlayabilme becerisini, ikinci boyut ise yaşantıların içerisinde bireyin sergilediği durum ve davranışları ifade etmektedir.

Mindfulness, duygusal zekayı (EQ) geliştirmekte, olumsuz duyguları azaltmakta, bireyin kendini ve çevresini keşfetmesini sağlamakta, olumsuz davranışsal, duygusal, psikolojik, bilişsel durumları hafifletmekte kullanılan aktif bir terapidir (Özen, 2017).

Mindfulness, algılanan şeyi anlama ve onu olduğu gibi kabul görmeyi içeren bir yaklaşımdır. Çünkü sadece bilinçle algılamanın yeterli olmamasıyla birlikte, bireyin yaşadığı anı şefkatle kabul etmesi gerekmektedir (Atalay, 2018).

Farkındalık, anın içerisinde yüksek bir bilinçle olmaya çalışmak ve uyanmaya başlamak ve bu uyanık durumun devam etmesini sağlamak (Tolle, 2017b), geçmiş ve gelecek düşüncelerini bırakarak şimdi de kalmayı, gözlemlemeyi ve keşfetmeyi ifade etmektedir (Atalay, 2018).

Mindfulness tanımları aşağıda Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3

Mindfulness Nedir? (Atalay, 2018, s.12).

Yazar	Nedir?	Nasıl?
Kabat-Zinn	Dikkat etmek	Şimdiki anda Maksatlı olarak Yargısızca
Marlatt & Kristeller	Şimdiki anın deneyimine tüm dikkat getirmek	Kabul ve şefkatle
Bishop ve arkadaşları	Mevcut anın deneyimine dikkatin odağını yönlendirmek	Açık bir merak ve kabulle
Germer ve arkadaşları	Mevcut anın deneyiminin farkında olmak	Dostça, nezaketle, yargısızca ve kabulle
Linehan	Zihni şimdiki ana	Anın akışına açık bir

Bilinç ile algılamak ve bu algılayışla yaşantılar oluşturarak tecrübe kazanmak, farkındalık olarak tanımlanmaktadır. Farkındalık tanımsal ifade edilse de, uygulamaya yönelik bir kavram olduğu için yaşantı sağlanarak hissedilmesi gerekmektedir (Chambers, Gullone & Allen, 2009).

Bilinçli olduğumuz anlara yönelik birçok çalışma yapılmaktadır. Siegel (2007) yaptığı çalışmada, bilinçli farkındalığı otomatik pilottayken (farkında olmadan ve sürekli tekrarladığımız davranışlar bütünü) bilincimizi ana odaklayabilmek ve bilincimizle yaşanan anı kavrayabilmek olarak tanımlar.

Mindfulness kavramı dilimize farklı şekillerde çevrilmektedir. Özyeşil (2011) ‘bilinçli farkındalık’, Çatak ve Ögel (2010) ‘farkındalık’, Karacaoğlan ve Hisli Şahin (2016) ‘bilgece farkındalık’ olarak dilimizce ifade edilmeye çalışılmıştır. Uygulama anında ise ‘mindful olma’ ve ‘mindful duruş’ kelimeleri söylenmekte ve okuldaki uygulamalar içinde ‘Mindfulness Okul Uygulamaları’ adı ile anılmaktadır.

Mindfulness aslında yolda yürürken sadece yürüme eylemini göstermek değildir, yürürken köşede duran kediye görebilmek, yanından geçen insanları görebilmek aslında her şeyi görebilmek ve zihinde karışık duygu, düşüncelere yer vermemeyi başarabilmeyi kapsamaktadır (Osho, 2004). Zihni boşaltmayı ve rahatlatmayı değil, doğasında uçuşan ve dağınık olan zihni odaklamaya çalışmayı, kişiliği kabul etmeyi içermektedir. Daha rahat olmak, huzura kavuşmak ve sakin olma süreçlerini kapsamaktadır (Selvili Çarmıklı, 2018).

Özetle mindfulness; anın içerisinde bilinçle, bedenle, ruhla olmak, olanı olduğu gibi kabul etmek, yargılamadan ve düşünceleri ana odaklayarak anı gözlemek demektir. Bilinçli farkındalığın en önemli yanı ise bireyin bunu kasıtlı ve isteyerek yapması, farkında olmasıdır. Mindfulness sonradan öğrenildiği, kazanıldığı ve geliştirilip yaşama katıldığı için beceri olma özelliği taşımaktadır. Zihnin yoğun ve karmaşık düşüncelerden uzaklaşıp, kendisini kabul etmesidir. Kendisinin, bedeninin, duygularının, düşüncelerinin, davranışlarının kısacası her şeyin farkında olunması halidir.

Bu çalışma çerçevesinde; bilinçli farkındalık, bilgece farkındalık ve farkındalık olarak dilimize çevrilen ‘mindfulness’ kavramı kullanılacaktır.

2.10. Mindfulness Uygulamalarının Tarihçesi

Köklerini Doğu'nun meditasyon pratiklerinden alan farkındalık, yaklaşık 30 yıldır Batı dünyasında bir terapi yöntemi olarak kullanılmaktadır (Çatak ve Ögel, 2010). Mindfulness, dört bin yıl öncesine dayanan, bireylerin bilincini harekete geçirecek, bilincin eğitilmesine dayanan (Siegel vd., 2009), yeme, içme, yürüme gibi günlük yaşam egzersizlerini, meditasyon ve yoga egzersizlerini kapsayan 8 haftalık bir programdan oluşmaktadır (Körükçü ve Kukulcu, 2015).

Mindfulness, 1960 yıllarında batı ülkelerinde yaygınlaşmasıyla birlikte akademik çevrelerin dikkatini çekmeyi başarmıştır. 1980 yıllarında ise Doktor John Kabat Zinn, çalışmalarına yer vererek bilinirliğini arttırmıştır.

Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (FTSAP)'nın temelleri, Massachusetts Üniversitesi Tıp Merkezi öğretim üyesi Jon-Kabat Zinn tarafından, 1979 senesinde atılmıştır (Kabat-Zinn 2009).

'FTSAP ruh-beden-zihin egzersizlerini gerektirmektedir. Amerika Ulusal Sağlık Enstitüsü, Tamamlayıcı ve Alternatif Tedaviler Ulusal Merkezi beden-zihin egzersizlerini "beden, beyin, zihin ve davranışlar arasındaki etkileşime odaklanan, fiziksel fonksiyonları etkilemek ve sağlığı geliştirmek için akıllı kullanan uygulamalar" şeklinde ifade etmektedir (NCCAM, 2013; Körükçü ve Kukulcu, 2015). FTSAP, 8 haftalık uygulama kursundan ve 8 haftalık kursun tekrar ve değerlendirmesinden oluşmaktadır.

Farkındalık temelli stres azaltma programı, temeli meditasyona, Güney Asya'ya dayansa da klasik meditasyonla karıştırılmaması gerekmektedir. Aktif olmayan bedensel onayla ilerleyen meditasyonun tam aksine bireyin akıl almaz zihninin işin içine katıldığı ve olanı olduğu gibi eleştirmeden kabul etmeyi içermekte ve duyguları da kontrol ederek yönlendirmeyi hedeflemektedir (Kabat-Zinn, 2003).

Frey ve Totton (2016), kitaplarında farkındalığın tarihsel sürecini şöyle aktarmaktadır.

1. 1975 yılında *Farkındalık Mucizesi* kitabı Thich Nhat Hanh tarafından yazılmıştır,
2. 1976 yılında İçgörü Meditasyon Topluluğu kurulmuştur,
3. 1979 yılında John Kabat-Zinn tarafından kurulan Farkındalık Temelli Stres Azaltma Yöntemi (FTSA) Programı oluşturulmuştur,

4. 1982 yılında kronik ağrılar için FTSA konusundaki ilk ampirik çalışma yapıldı, 1985 yılında beş ampirik çalışma yayımlanmıştır,
5. 1987 yılında *Beden Farkındalığı, Zihin Onarımı* kitabı Joan Borysenko tarafından yazılmıştır,
6. 1989 yılında *Farkındalık* kitabı Ellen Langer tarafından yazılmıştır,
7. 1990 yılında *Full Catastrophe Living Tam Felaket Bir Yaşam*, kitabı John Kabat-Zinn tarafından yazılmıştır,
8. 1993 yılında NBA takımı koçu Phil Jackson, Chicago Bulls'lu basketçilere farkındalık yöntemini kullanmıştır,
9. 1992 yılında Dr. Richard Davidson dahil bilimadamları Dalai Lama ile görüşmüş ve meditasyonun beyin üzerindeki etkisi araştırmaya başlamıştır, Zinden Segal, John Teasdale ve Mark Williams tekrar eden depresyonlar için farkındalık araştırmalarına başlamış ve FTSA'nın kaygıyla bağlantısı üzerine ampirik çalışma yapılmıştır,
10. 1993 yılında Kamu Yayıncılığı Servisi Bill Moyers yönetiminde 'Şifa ve Zihin' yayımlanmıştır,
11. 1994 yılında *Nereye Gidersen Git, Oradasın* kitabı, John Kabat-Zinn tarafından yazılmıştır,
12. 1995 yılında *Merhamet/İyilik* kitabı, Sharon Salzberg tarafından yazıldı, işyerinde farkındalık araştırması yapılmıştır,
13. 1997 yılında *Şimdinin Gücü* kitabı, Echart Tolle tarafından yazılmıştır,
14. 1998 yılında Duke Üniversitesi (ABD) Tamamlayıcı Tıp Merkezi'ni açmıştır, farkındalık ve sedef hastalığı konusunda araştırma yayımlamıştır,
15. 2001 yılında Bangor Üniversitesinde Mark Williams tarafından Farkındalık Araştırma ve Uygulama Merkezi kurulmuştur,
16. 2003 yılında Time dergisinin kapağı: 'Meditasyon Bilimi', farkındalık ve bağışıklık fonksiyonu üzerine araştırma makalesi yayımlanmıştır, *Radikal Kabul* (Tara Brach) kitabı çıkmıştır,
17. 2004 yılında Newsweek'te FTSA konusunda makale, 2005 yılında Tara Brach'ın konuşmaları ve meditasyonları ilk kez online olmuştur,
18. 2006 yılında Bilinçli Yemek Merkezi kurulmuştur,
19. 2007 yılında Okullarda Farkındalık (İngiltere) ve Farkındalık Okulları (ABD) her ikisi bağımsız olarak kurulmuştur, Google 'kendi içinde ara' programını başlatmıştır,

20. 2009 yılında *Kendine Şefkat Göstermenin Farkındalıklı Yolu* kitabı Christopher Germer tarafından yazılmıştır, farkındalık ve yaşlanma üzerine çalışma yapılmıştır, Birinci Bilgelik Konferansı yapılmıştır,
21. 2010 yılında Headspace kurulmuştur (Mobil yüklemeler 2012’de başlatıldı), *Science* dergisi: ‘Başboş Gezinen Zihin Mutsuz Zihindir’ yayımlanmıştır,
22. 2011 yılında Davos Ekonomik Forumu’nda Farkındalıklı Liderlik ilk defa tartışılmıştır, *Öfkeli Bir Dünyada Huzuru Bulmak* kitabı Mark Williams ve Danny Penman tarafından yazılmıştır (s.8-10).

2008 yılından bu zamana kadar Oxford Üniversitesi’nde, Mindfulness Merkezi Psikiyatri biriminde çok sayıda yüksek lisans, araştırma ve program faaliyetleri devam etmektedir. Araştırmacılar ‘*Mindfulness Temelli Kognitif Terapi (MBCT)*’ yöntemini geliştirmişlerdir. Exeter Üniversitesi 2004 yılından, Bangor Üniversitesi de 2001 yılından beri mindfulness üzerine çalışmalarını sürdürmüş ve mindfulness yüksek lisans programlarını açmıştır (Atalay, 2018).

Bilinçli farkındalığın temelini oldukça eski zamanlara dayandığı bilinmektedir. Eski temellere dayanmasına rağmen son zamanlarda tıp ve psikoloji gibi birçok alanlarda araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Aynı zaman da mindfulness modern dünyanın sorunlarını cevaplandırın, birçok hastalığa farklı bir bakış açıları getiren bir uygulama olma özelliği kazanmıştır (Grossman, Niemann, Schmidt & Walach, 2004).

Son yıllarda farkındalığı geliştirmek amacıyla bireylere “Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (Mindfulness Based Cognitive Therapy)” ve “Farkındalık Temelli Stress Azaltma (Mindfulness Based Stress Reduction)” terapileri uygulanmaktadır (Thompson & Waltz, 2007). Ayrıca ‘Diyalektik Davranış Terapisi (DBT)’, ‘Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT)’, ‘Duygu Düzenleme Terapisi (ERT)’ terapilerde bulunmaktadır.

Bilinçli farkındalığın fark edilmesi, uygulamalarının ilgi görmesi ve akademik araştırma sonuçlarının olumlu yönde olmasıyla birlikte dikkat çekmiştir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ise pek çok eyaletinde bu programın uygulanmasını istemiş ve özendirici politikalar izlemiştir (Burke & Hawkins, 2012).

2.11. Mindfulness Önemi

Hızlı dünya içerisinde olduğumuz gibi tepkilerimiz, düşüncelerimiz ve duygularımızda hızla değişmektedir. Bu sebeple farkında olarak bilincimizi yönlendireceğimiz anlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Killingsworth ve Gilbert (2010) yaptığı çalışmada, 83 farklı ülkeden katılımcılardan telefon uygulaması ile veriler toplamış, 2250 yetişkinlere de şu an ne yaptıkları ve zihninden geçen düşünceler sorulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, bireyler uykuda oldukları zamanlar hariç, vakitlerinin %46,9'unu geçmiş ve gelecek zamanla ilgili şeyleri düşünerek geçirdiği ortaya çıkmıştır.

Mindfulness geçmiş ve gelecek arasında bağlantı kurmamızı sağlayan beceridir ve şimdiki anın içerisinde kalmamızı sağlamaktadır.

Anı yaşayan ve farkında olan insanlar, olumsuzluklarla karşılaştığı zaman duygu ve düşüncelerin yoğunluğuna kapılmamakta, kendisine ve çevresindeki insanlara önyargı da bulunmamakta ve kendilerini anlamaya çaba harcamaktadırlar (Germer, 2009). Farkında olmadan verdikleri dürtüsel tepkileri (otomatik pilot) kontrol altına almakta ve bilinçlerini ana odaklamaya gayret göstermeye çalışmaktadırlar (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

Farkındalık, bu evrendeki yerimizi anlamamıza, bilincimizle uykudan uyanmamıza, anın oluşturduğu tüm ihtimalleri görmemize olanak sağlamakta (Kabat-Zinn, 2009), ve yüksek bilinci açık hale getirerek daha sevgi ve şefkatli bir tutumla değerlendirmek demektir (Tolle, 2017a).

Mindfulness, insanın doğasında var olmasının yanı sıra eğitim ve programlarla da geliştirilebilecek bir beceridir. Bu beceri, bireyin stresle başa çıkmasının yollarını öğretecek, iç huzurunu sağlamasına fırsat tanıyacak ve daha az endişe hissetmesini sağlayacaktır (Weinstein, Brown & Ryan, 2009).

Mindfulness programı alan bireylerin, neşeli insanların beyninin sol tarafındaki kan dolaşımıyla benzerlik gösterdiği ve beynin o bölgesine yoğunlaşma yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durum neşeli olmanın kişilik özelliği olmasından ziyade daha çok farkındalık becerisi kazanarak eğitilebilir bir şey olduğunu göstermektedir (Linden & Hewitt, 2013).

Mindfulness programları; bilince eğilmeyi, bilincin yapısını anlamayı ve insanın bilincine olan etkisini anlamasına yardımcı olmayı içermekte (Özyeşil,

Arslan, Kesici ve Deniz, 2011), bireyin olumlu olma ve hissetme durumunu kuvvetlendirmektedir (Lykins & Baer, 2009).

Kabat-Zinn (1990) çalışmalarında, mindfulness FTSAP'ın bireylerin stresli durumlarda nasıl davranması gerektiği hakkında düşüncelerini ve farkındalıklarını eğittiğini ortaya koymaktadır.

Segal, Williams ve Teasdale (2002)'in 'mindfulness temelli bilişsel terapi'leri bireylerin zihninin bu sürece nasıl dahil edildiğinin eğitimlerini vermektedir.

Farkındalık eğitimleri ve terapiler; bireylere düşüncelerini ve duygularını nasıl fark ettiklerini, davranışlarının kontrolünü, bilincin anlaşılmasını ve olaylar karşısında neler düşünmesi gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır. Karmaşık durumlarda nasıl düşünülmesi gerektiğini ve düşüncelerin nasıl olgunlaşacağına yönelik birçok soruyu cevaplandırmaktadır. Olay ve durumlar karşısında zihnimizde oluşan birçok duygu ve düşünceyi fark etmek, onlara izin vermek ve bunun sonucunda da zihnimizden geçen düşüncelerin uzantısı olan duygusal sorun ve problemlerimizi fark etmek, bilinçli farkındalığın doğasında bulunmaktadır. (Gilbert, 2005).

Tüm bu terapi, program ve uygulamalar; bireyin sağlıklı düşünce yapısının olmasını, duygularını ve düşüncelerini yönetebilmesini ve yönlendirebilmesini, dikkatini, odağını eğitebileceğini ve bireyin anda kalabileceğini göstermektedir.

Mindfulness eğitimleri bireylerin anı yargılamadan kabul etmelerini sağladığı için önem taşımaktadır. Çevreyle iletişimde, dil öğrenmede, kültürel yoğunluğun yaşandığı anlarda, üzüntülü durumlarda nasıl davranılması gerektiği hakkında ve anı fark etmede, kriz anlarını yönetmede bireye ipuçları vermekte ve bireye huzurun kapısını aralamaktadır.

Farkında olmanın, klinik ve psikolojik sorunlardaki önemi yapılan araştırmalarca kanıtlanırken, aynı zamanda duygusal, fiziksel ve sağlık alanlarına etkisi olduğu da bilinmektedir (Zvolensky, vd., 2006).

Bilinçli farkındalığın davranış ve kişilik bozukluklarında, döküntü ve cilt rahatsızlıklarında, ruh ve sinir hastalıklarında (depresyon vb.), sağlık ve beslenme sorunlarında ve hatta kanser hastalığında da etkili olduğu yapılan araştırmalar neticesinde kanıtlanmıştır (Grossman, vd., 2004).

Mindfulness anın içerisinde olmak, odaklanmak gibi birçok tanımla açıklandığı için bireyin hayatının birçok alanında uygulaması mümkün olmaktadır. Sağlık

sektöründe, iş hayatında, eğitim alanlarında etkisi görülebilmektedir (Lillard, 2011). Biyolojik kaynaklı ağrısı olan bireylerde, kanser tanısı almış, kalp rahatsızlığı yaşayan hastalarda, diyabet tanısı almış bireylerde mindfulness uygulamaları kullanılmaktadır. Ayrıca hamilelerde de doğum sancısı düzeyini hafifletmek içinde kullanılmaktadır. Bilinçli farkındalığın acıyı azalttığı, sırt ağrıları, migren, çölyak hastalığında da etkili olduğu, acıya verdiğimiz tepkileri azalttığı, duygusal zekâ düzeyini yükselttiği, madde bağımlıların kendilerine zarar vermesini azalttığı, bağışıklık sistemini güçlendirdiği yapılan araştırmalarca kanıtlanmıştır (Atalay, 2018).

Bireyin hareketlerini, duygularını ve otomatik pilottayken sergilediği davranışları, bilinçli farkındalığa çevirmesi önem taşımaktadır. Birey etki alanını ve onu etkileyen şeyleri fark ederse, farkındalık süreci kolay olmaktadır. Bireyin çevresindeki ve kendindeki değişimlere açık olması hem kendini tanıma olanağı bulmasına hem de sınırlarını, yapacaklarını ve yaptıklarını da anlamasına da yardım etmektedir.

Birey şimdiki ana, düşüncelerine ve davranışlarına odaklanmaz, otomatik pilota davranışlar sergilerse çoğu anı kaybedebilmekte ve zarar sonuçlanacak bir durum yaşayabilmektedir (Deci & Ryan, 1980).

Birey, olumsuz bir durum yaşadığında, iyi bir gözlemleyici olması gerekmektedir. Kaygı veya stres veren bir durum karşısında birey; alkol, sigara, uyuşturucu vb. kötü madde kullanımına yönelebilmekte, beslenme alışkanlığını değiştirebilmekte, fazla duygusal ve tehlikeli tepkiler verebilmektedir. Birey bu tarz durumlarda anda kalarak, böyle olayların insanların başına gelebileceğini, zamanın etkisiyle olayın aydınlığa kavuşabileceğini bilip farkında olması ve anı keşfe çıkması büyük önem taşımaktadır (Şahin ve Kökdemir, 2015). Üzüntünün veya kaygının asıl sebebini anlamaya çabalamak, bireylerin durumları görme olanağı sağlamaktadır. Bu sayede gerçekliğe ve yaşanana dikkat etmek, anı yakalamamıza fırsat tanımaktadır (Hanh, 1993). Olumsuz durumları yaşarken düşünceleri serbest ve özgür bırakmak, yapabileceklerimizin arasında olması gerekmektedir. Birey bu sayede düşünceleriyle savaşmak yerine anı kabullenmeye, anın içerisindeki yargısız durumu görmeye ve o mercekten anı aydınlatmaya başlayabilmektedir (Stahl & Goldstein, 2010). Farkındalığın hayatın zorluklarına karşı bireye göğüs gerebilme yeteneği (Williams & Penman, 2017), ve olumsuz deneyimleri tarafsızca kabullenme becerisi kazandırdığı bilinmektedir (Ameli, 2016).

Farkındalık ile ilgili yapılan araştırmaların bir kısmı farkındalık programlarının bilişsel süreçlere (dikkat, algı, kodlama vb.) olan etkilerini, bir kısmı ise bireyin duygularını düzenleme, duygularını yönetebilme üzerindeki etkilerini incelemektedir (Çatak ve Ögel, 2010).

Farkındalık eğitimleri sadece hastalıklarla, olumsuz yaşantılarla, duygu ve düşüncelerle başa çıkabilmek için değil, bireyin kendisini anlamasında, anı algılayabilmesinde temel bir yol olmaktadır. Bireyin ön yargıları, ani kararları tüm hayatını etkileyebilmektedir. Anı yaşayabilmek ve anın içerisindeki ayrıntıları keşfedilmek için olumsuz duygulardan arınmak ve anı yaşamak gerekmektedir (Körükçü ve Kukulcu, 2015).

Farkındalığı geliştirmek şimdi ve anda olmak, bireyin; duygu ve düşüncelerini fark etmesini, daha az önyargılı olmasını, çevreye karşı olumlu bakış açısını geliştirmesini, benlik algısını kuvvetlendirmesini, olumsuz durumlar karşısında nelerden kaçındığını, olayları nasıl karşıladığını ve deneyimlediğini etkilemektedir. Daha fazla sakinlik, huzur ve tutarlı bir hayat sürmesine fırsat tanırken, kendini kabul etmesini, sevmesini ve şefkat göstermesini de sağlamaktadır. En önemlisi ise, geçmiş ve gelecekte takılı kalmamasına, olayları oluş hızı içerisinde yakalama becerisini arttırmasını sağlamaktadır (Özek, 2014).

Germer vd. (2005), yaptıkları çalışmaya göre, bilinçle fark edilmiş her anın ortak özellikleri olduğunu belirtmektedir: Hep şimdiki zamanın içerisinde, düşünce aşamalarından geçmeden ortaya çıkan farkındalıktır, önyargılı değildir, farklı ve rahat hissettirir, bilinçlidir, kasıtlı yapılar, beden ve zihinle kavranabilmektir. Tüm bu süreçlerin birey tarafından uygulaması, kendisini, çevresini, olayları anlamasını, sakin ve huzurlu hissetmesini sağlayacaktır.

Bilinçli farkındalığın beyin yapısına olan etkisi de bilinmektedir. Farkındalık sakinleşmemize, beynimizin amigdala bölümünün de sakinleşmesine ve prefrontal korteksin doğru kararlar almasını sağlamaktadır (Yazğan ve Uzun, 2018).

2.12. Mindfulness Uygulamaları

Farkındalık uygulamaları formal (meditasyon, egzersiz, etkinlik) ve informal olarak (günlük yaşamda) iki şekilde yapılmaktadır (Frey & Totton, 2016).

Farkındalık meditasyonu, odaklanma (sesler, deneyimler, nefes, bedensel duyular), duyular (dokunma, koku, tat, görme, duyma), gözlemlene, bilinç

(duygular, düşünceler, davranışlar, dürtüler, şablonlar, hisler) ve geliştirme (neşe, iyi dilekler, öz-şefkat, mutluluk) basamaklarına ayrılmaktadır (Frey & Totton, 2016). Mindfulness programlarında duyular, önemli yapı taşlarında biri olma özelliği taşımaktadır. Çünkü duyuların bize getirdiği bilgiler üzerinden anlamlandırmakta ve kavramaya çalışmaktayız (Snel, 2016). Ayrıca mindfulness programlarında ruh-beden-zihin birbirleriyle iletişim halinde olup genellikle 8 haftalık süreç içerisinde uygulanmaktadır (Karanki, 2016).

Mindfulness programlarında etkililiği arttırmak için nefes almanıza dikkat edebilir, dikkatinizi yoğunlaştırabilir, farkındalığınızı arttırabilir ve her şey olumsuz giderken bile sabırlı olmayı tercih edebilirsiniz (Stewart & Braun, 2017).

Mindfulness'ın üç adımı vardır: Dikkat, niyet ve tutum. Dikkat; odaklanmamıza ve farkındalığımızı arttırmaya yarayacaktır. Niyet; şimdiki zamanı fark etmemize ve ne için fark ettiğimize dair anlamamıza ve yorumlamamıza yaramaktadır. Tutum ise farkında olduklarımızı nasıl anlamlandırdığımızı ve nasıl davranışlarda bulunduğumuzu içermektedir (Atalay, 2018).

Mindfulness tutumları: 'Akışına bırakma, anda kalabilme, şefkat, yargılarımızı fark edebilme, kabul, başlangıç ruhu ve sabır' öğelerinde oluşmaktadır (Atalay, 2018, s.19). Bu tutumlar kendimize kabulü, ön yargılı olmamayı, yargılamadan kabul etmeyi, istekli olmayı, her şeyin bir zamanı olduğunu ve beklenilmesi gerektiğini, bazen zihnimizin içindekileri serbest bırakmamız gerektiğini ve şimdiki yaşamayı tercih etmemiz gerektiğini öğretmektedir.

Güne başlarken mindfulness uygulamaları yapmak, sakinliği bulabilmemize, odaklanabilmemize, dinlenmemize, rahatlamamıza, gönlünüzün kapılarını herkese açmanıza fayda sağlamaktadır ve bireye kendini iyi hissettirmektedir (Stewart & Braun, 2017).

Mindfulness eğitimi verecek bireyin, daha öncesinden bu egzersizleri uygulamış olması ve anlamlandırması gerekmektedir. Farkındalık öğreticisi, kendi hayatında uygulayamadan, başkalarına öğretmesi mümkün görülmemektedir (Kabat-Zinn, 2003). Mindfulness programları çocuklara verilirken daha somut örneklerle verilmeli ve daha açık bir dille ifade edilerek anlatılması gerekmektedir. Çocuklara yapılacak uygulamalarda önce nefes egzersizleri sonrasında ise bedensel, duyular, duygu ve düşüncelere yer verilmesi gerekmektedir. Bazı çocuklar uygulama esnasında zorluk çekebilme ve anlamlandırmada zorlanabilmektedir. Eğitici kısa süreli de olsa denemeye isteklendirmeli ve gözlemleyici bir tutumla yaklaşmalıdır.

2.13. Okul Öncesi Dönemde Mindfulness Uygulamaları ve Önemi

Uygulamalar daha çok yetişkinlik ve ergenlik dönemindeki bireylere uygulanmaktadır. Çocuklara yönelik çalışmalar çok geniş kapsamlı olmamakla birlikte, olumlu etkiler bıraktığı bilinmektedir (Mendelson, vd., 2010).

Mindfulness programları, yetişkinlere ve ergenlere sağladığı etkiler araştırmalar tarafından kanıtlandıkça, çocukluk dönemine yönelikte çalışmalar her geçen gün hızla devam etmektedir.

Tüm bireyler doğdukları andan itibaren bilinçli farkındalığı anlama ve kavrama yeteneği ile dünyaya gelmektedir (Brown & Ryan, 2003). Fakat önemli olan, farkındalığı yaşamın hangi döneminde beceriye dönüştürüp, uygulayabildikleridir.

Çocukların doğal bir farkındalıkları vardır. Önemli olan ise çocukların şimdiki zamanda olma isteklerinin devam etmesidir. Zihinsel bir açıklıkla kavramayı başarabilmesi sonrasında gelişmesi ve devam etmesi için çabalaması gerekmektedir. Çocuklara yönelik yapılan mindfulness programları, temel insani becerileri hayatına uygulamasında ve ışık tutmasında, önemli bir yere sahiptir (Snel, 2016).

Çocukların hayatın zorluklarıyla karşılaşmadan, hayatın stresine kapılmadan, aile ve çevre sorunlarıyla bir araya gelmeden önce farkındalık becerilerini bilmesi, çocuğu büyük katkılar sağlayacaktır. Çocukların mindfulness uygulamalarına yetişkinlerden daha aktif katılması bunu kanıtlar nitelikte olmaktadır (Atalay, 2018).

Farkındalık uygulamaları hem yüzeysel hem de derin olmaktadır. Her şeyi tam olarak gözlemlemeyi, odaklanabilmeyi ve tanımayı içermektedir. Çocukları yıllar sonra nasıl bir zorlu hayat koşulları beklemekte ve stresin beyin gelişimlerini ne kadar olumsuz etkileyeceği yıllar öncesinden yordanamamaktadır fakat farkındalık eğitimleri ile dikkat etmeyi, anlamayı, fark etmeyi, duygu ve düşüncelerini anlamlandırabilmeyi, başkalarını da olduğu gibi kabul edip o doğrultuda sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini yordanabilmektedir (Snel, 2016).

‘Çocuklarda mindfulness eğitimini, tıpkı dil öğrenmedeki gibi, ne kadar erken öğrenilirse o kadar iyidir gibi algılanabilir.’ (Atalay, 2018, s.117). Mindfulness programlarına küçük yaşlarda başlamanın önemi büyük olmaktadır. Yetişkinlerin beyin yapısına olan etkileri düşünüldüğünde, beyin gelişiminin devam ettiği okul öncesi dönemi kapsayan süreçte yapılan mindfulness eğitimlerinin, çok daha olumlu etkiler oluşturacağı öngörülmektedir. Sadece beyin gelişiminin değil, bütün gelişim

alanların da desteklendiği okul öncesi dönemde, mindfulness eğitiminin verilmesi, kişiliğın oluşmasında ve çoğu becerinin kazanılmasında büyük bir adım niteliğinde olacaktır.

Çocukluk döneminde yeme bozuklukları ve anksiyete problemleri görölmektedir. Bu belirtileri taşıyan çocukların, mindfulness eğitimleri alması, onların farkındalık hafızalarını geliştirmesini sağlayacaktır. Ayrıca dikkatini geliştirmeyi, daha az olumsuz tepkiler verebilmeyi, şefkat gösterebilmeyi ve sevebilmeyi, yaşadıklarının zamanın keyfini çıkarabilmeyi sağlamaktadır (Atalay, 2018).

Mindfulness, çocukların tüm gelişim alanlarına hitap etmekte fakat bilişsel ve duygusal gelişimine daha çok katkı sağlamaktadır. Araştırmacılar, gelişime katkı sağlamak amacıyla mindfulness programlarıyla ilgili çalışmalara yönelmektedir (Greenberg & Harris, 2012).

Eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmenler, öğrenciler ve kurumların yeni alternatif yaklaşımlara olan ihtiyaçları, öğrencilerin sosyal- duygusal, bilişsel, ahlak gelişimlerinin desteklenmesi, değerlerini bilmesi vb. hedefler düşünöldüğünde mindfulness eğitimine verilen önem artmaktadır.

Bu bağlamda okul öncesi eğitim öğretmenleri, dünyadaki yenilikleri (mindfulness vb.) takip etmeli, bilim ve teknolojiye duyulan ihtiyacı anlamalı, alternatif yaklaşımları (Montessori, Waldorf, Reggio Emilia vb.) bilmeli, sürekli yenilenmeli, değışime ve gelişime açık olmalıdır.

Manevi değerlerin (paylaşmak, iyi kalpli olma, şefkat gösterme, sabırlı olma, şükretmek) farkında olma, kişilerle iletişim kurma, kendini ifade edebilme, olanı olduğu gibi kabul edebilme, sakin olma ve sakinliğini koruyabilme, odaklanabilme, bilincini yönlendirebilme vb. tüm becerilerin okul öncesi dönemde kazanılması çocukların sonraki eğitim ve sosyal yaşamlarına etki edecek ve onların sağlıklı bir ruh ile yaşamalarını sağlayacaktır.

Tüm bu değerlerin, ilkokula başlamadan önceki okul öncesi dönemde temeli atılmalı ve sonraki yıllarda çevre, kültür ve eğitimle birlikte şekillenmelidir.

Mindfulness programlarıyla çocukları erken yaşlarda tanıştırmak, hayatlarına entegre etmelerini sağlayabilmek, kişilik gelişimleri için bir fırsat niteliğinde olmaktadır.

Manevi değerlerin oluştuğu, sosyal ilişkilerin başladığı, özgüvenin ve dilin geliştiği, keşfetmenin derinleştiği okul öncesi dönemde, daha kişilik oturmadan mindfulness eğitimini vermek, çocukların gelişimi ve sağlığı üzerinde olumlu etkiler bırakacağı ön görülmekte ve yapılan her araştırmayla bu etkiler kanıtlanmaktadır.

2.14. Mindfulness İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.14.1. Uluslararası Araştırmalar. John Kabat-Zinn çoğu tedaviye cevap vermeyen ve süregelen hastalığı olan (kaygı bozuklukları, depresyon, stres, kronik ağrı vb.) hastalarına uyguladığı 8 haftalık ‘Mindfulness Based Stress Reduction (Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı)’ ile olumlu yönde fayda sağlamıştır (Kabat-Zinn, 1996).

Flugel-Colle, vd. (2009) yaptıkları çalışmada, mindfulness temelli stres azaltma programı alan bireylerin; duygusal, zihinsel, kişisel ve sosyal yönden olumlu yönde gelişmeler yaşadığını saptamıştır. Yine FTSAP’nın bireylerin kendini daha olumlu duygularda hissettikleri, meditasyonun yararlarını günlük yaşamlarına daha rahat yansıttıkları, öz-anlayış puanlarının yüksek olduğu görülmüştü (Lykins & Baer, 2009), mindfulness düzeylerinde artış saptanmıştır (Carmody & Baer, 2008). Yaşları 55-85 arasında değişen yetişkinlere yapılan araştırmada, katılımcılara FTSAP programı uygulanmış ve araştırmanın sonucunda, yalnız hissetme duygularında azalma, kandaki bağışıklığı olumsuz yönde etkileyen genlerde azalma saptanmıştır (Creswell, vd., 2012).

Mindfulness temelli stres azaltma programının yanı sıra beyin bölümlerine olan etkisi de araştırılmakta ve akademik araştırmalara konu olmaktadır.

8 haftalık stres azaltma programına devam eden bireylerin beyinde ki gri maddeden oluşan gen, MR görüntüleme tekniği ile izlenmiştir. Ön test-son test yöntemi ile programa katılan bireylerin, beyin öğrenme ve duygularla alakalı olan hipo kampüs bölümünde, gri madde yoğunluğunun arttığını, beyin duygusal merkezi olan amigdala da ise madde yoğunluğunun azaldığı saptanmıştır (Hölzel, vd., 2011).

Mindfulness uygulamalarının beyin yapısına olan etkisinin araştırıldığı başka bir çalışmada, beyin dikkat ve iç keşif bölümlerinde genişleme ve büyüme tespit

edilmiştir (Siegel, vd., 2009). Duyguların ve duygulardan doğan davranışların denetlendiği anterior kortekste, etkileşim ve kan dolaşımının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir (Davidson, vd., 2003).

Deneysel yöntemin kullanıldığı ve katılımcıların üniversite öğrencilerinden oluştuğu gruba 4 gün mindfulness programı verilmiştir. Araştırmanın sonucunda dikkat etme ve odaklanma sürelerinin olumlu yönde arttığı saptanmıştır (Zeidan, Johnson, Diamond, David & Goolkasian, 2010).

Weinstein, vd. (2009) yaptıkları çalışmada, mindfulness düzeyleri yüksek olan bireylerin stresli durumlarla başa çıkma yeteneklerinin daha çok olduğunu ve çekimser tutum becerilerinin daha az olduğunu saptamıştır.

Roemer, vd. (2009) yaptıkları çalışmada, anksiyete rahatsızlığı olan bireylerin öz anlayış ve mindfulness düzeylerinin olumsuz yönde olduğunu saptamıştır.

Bilinçli farkındalığın; olumlu duygusal durumlara yön verdiği ve bireyin öz-düzenleme becerisine olumlu katkı sağladığı (Brown & Ryan, 2003), bireyin olumlu duygu ve düşüncelerinin olmasını sağladığı saptanmıştır (Falkenström, 2010).

Ergenler üzerinde yapılan başka bir çalışmada, 8 haftalık mindfulness uygulamasından sonra stres ve kaygı seviyesinin düştüğü, kendine saygı düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir (Mendelson, vd., 2010).

Mindfulness programlarının, okul öncesi öğretmenlerine ve dolaylı olarak da sağlıklı bir sınıf ortamının oluşturulmasına katkısı büyük olmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada, 8 haftalık mindfulness programı uygulandıktan sonra öğretmenlere daha çok yeni bilgileri ve teknikleri, iletişim becerilerini kullanarak nasıl öğrencilere aktaracakları hususunda eğitim verilmiş, eğitimin sonunda öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarda; birbirlerini daha çok dinleme, saygı gösterme, olumsuz davranış ve iletişimlerde azalma olduğu saptanmıştır (Singh, N., Lancioni, Winton, Karazsia & Singh J., 2013).

Bilinçli farkındalığın, stres ve öz denetim algısının zaman açısından incelendiği çalışmada, veriler lisans ve yüksek lisans öğrencilerinden oluşan 158 katılımcının anket analizi sonucunda oluşturulmuştur. 5 farklı zaman belirlenmiştir, bunlar: Geçmiş Olumlu, Şimdi Hazcı Gelecek, Geçmiş Olumsuz, Şimdi Kaderci ve Dengeli Zaman Perspektifidir. Bu zamanların stres ve öz denetimi ne kadar etkilediği incelenmiştir. Bilinçli farkındalığı olan bireylerde, geçmiş olumsuz ve gelecek puanları düşük, dengeli zaman ise yüksek bulunmuştur. Gelecek ve olumlu geçmiş

zamanlarının stres puanları yüksek olarak etkilediği ve öz denetim algısının, dengeli zaman perspektifinde olduğu saptanmıştır (Brown, 2017).

2.14.2. Ulusal Araştırmalar. Türkiye’de son yıllarda mindfulness, araştırmalara konu olmaktadır. Yeni olmakla birlikte daha çok üniversite öğrencilerine yönelik olmakta, değişkenlerle olan ilişkileri araştırılmaktadır (Bedel, 2017). Ulusal çalışmalar incelendiğinde, mindfulness ölçeklerine ilişkin uyarlama çalışmaları ve araştırma çalışmalarına rastlamak mümkündür.

Özyeşil, vd. (2011), bilinçli farkındalığı, kişilik özelliği olarak ölçen Brown ve Ryan (2003) tarafından hazırlanan MAAS (Mindfulness Attention Awareness Scale) ölçeğini, Türkçeye uyarlamıştır. İngilizce ve Türkçe formlar arasında pozitif korelasyon sağlanmış, geçerlilik analizleri yapılmış, iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar-test korelasyon .86 olarak hesaplanmıştır.

Atalay, Aydın, Bulgan, Taylan ve Özgülük (2017) araştırmalarında, “Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş” (Mindfulness-Based Self Efficacy Scale-Revised) ölçeğini Türkçeye uyarlamış, geçerlilik ve güvenilirliklerini tespit etmişlerdir.

“Ergenler İçin Kapsamlı Mindfulness Deneyimleri Envanteri”nin Türkçe’ye uyarlanması yapılmış, geçerlik ve güvenilirlik analizleri araştırılmıştır. Lise hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencisi olan 415 lise öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda envanterin orijinalinde olduğu gibi sekiz faktörlü yapının iyi uyum gösterdiği saptanmıştır. Yapılan araştırmaların bilişsel alana yönelik olduğu merhamet unsuruna yönelik araştırmaların az olduğu tespit edilmiştir (Kırca, 2017).

Beş Boyutlu Mindfulness Ölçeği (Five Facets Mindfulness Questionnaire)”nin Türkçe’ye uyarlanması ile güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasının yapıldığı araştırmada, İngilizce ve Türkçe ölçeklerden elde edilen puanlar arasında anlamlı ve olumlu korelasyonlar saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .67 ile .85 arasında, test-tekrar test korelasyonu ise .23 ile .71 arasında saptanmıştır. Ölçek geçerliliği için yapılan analizde anlamlı pozitif korelasyon tespit edilmiştir (Kınay, 2013).

Yapılan araştırmada, kamu ve özel sektörde çalışan 408 bireye ‘Bilgece Farkındalık Ölçeği’ uygulanmış ve farkındalık düzeylerinin iş tatminine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, farkındalığın olumlu anlamda iş tatminini etkilediği saptanmıştır (Karacaoğlan ve Hisli Şahin, 2016).

Gebelerin doğum şekli tercihlerinde doğuma hazır oluşları, doğum korkuları ve mindfulness düzeylerinin incelendiği başka bir araştırmada, gönüllü 363 gebe katılımcıdan veriler toplanmış, normal dağılıma uygunluk testi, tek değişkenli analizler ve çoklu lojistik regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, mindfulness düzeylerinin, doğum korkusu için en temel belirleyici olduğu görülmüştür. Mindfulness temelli, doğum korkusuna yönelik eğitimlerin rutin doğum öncesi hizmetler kapsamına alınması önerilmiştir (Şahin Büyük, 2017).

Meme kanseri tanısı konulmuş çalışan kadınlar üzerinde yapılan bir araştırmada, mindfulness düzeyleri arttıkça, psikolojik esnekliklerinin ve iyi oluş puanlarının arttığı saptanmıştır (Öcel, 2017).

Tırışkan, Onnar, Çetin ve Tarı Cömert (2015) çalışmalarında, zor duygularla baş etmede bir yöntem olarak kullanılan mindfulness uygulamalarının, madde bağımlılığında nüksü önlediği tespit etmiş ve madde bağımlılığını engellemenin yolları hakkında bilgi vermiştir.

Evli bireylerin kişilik özelliklerinin, mindfulness düzeylerine ve evlilik doyum düzeylerine olan etkilerinin incelendiği başka bir araştırmada, en az 1 yıl evli ve eşiyle yaşıyor olan 164 evli katılımcıya, “Evlilik Yaşam Ölçeği”, “Eysenck Kişilik Ölçeği-Kısaltılmış Formu” ve “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kişilik özellikleri ve mindfulness düzeyleri incelendiğinde; evli bireylerin mindfulness düzeyleri ile nörotisizm kişilik özelliği arasındaki ilişki negatif ve anlamlı olarak tespit edilmiştir (Deniz, 2017).

Yapılan başka bir araştırmada ise, kişilik özelliklerinin varlığı ve seviyesi ile dürtüsellik ve reddedilmeye olan duyarlılık özelliklerinin bilinçli farkındalığa olan etkisini incelenmiştir. 419 katılımcıya “Sınırdaki Kişilik Envanteri (BPI), Mindfulness Ölçeği (MAAS), UPPS Dürtüsellik Ölçeği (UPPS) ve Reddedilme Duyarlılığı Ölçeği (RSQ)” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, mindfulness düzeyleri yüksek olan katılımcıların sınırdaki kişilik özelliklerine sahip olup olmama durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Emiral Coşkun, 2016).

Mindfulness temelli beceri programının, depresif belirtilerdeki psikolojik ve üst bilişsel süreçlere olan etkisi araştırılmış, programı alan deney grubundaki katılımcıların depresif belirtilerinin ve algıladıkları stres düzeylerinin azaldığı, duygu düzenleme de daha az zorlandıkları, daha fazla olumlu duygu ve bellek tutumları

geliştirdikleri, ‘yetersiz özyeterlilik algısı’ maddesinde ise azalma olduğu saptanmıştır (Can, 2017).

Mindfulness temelli hazırlanan psiko-eğitsel programın, bireylerin duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılık seviyelerine olan etkisinin incelendiği araştırmada, tek gruplu ön test– son test deneysel modeli kullanılmış, gönüllü 15 kadın katılımcıdan veriler toplanmıştır. Katılımcılara ‘Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği’ ve ‘Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği’ uygulanmıştır. Deney grubuna 6 oturumdan oluşan bir program uygulanmış ve programın sonucunda ise mindfulness eğitimi alan katılımcıların duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılık puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiğini görülmüştür. Mindfulness eğitimi sonrasında ise katılımcıların kendilik algısı, psikolojik dayanıklılık ve duygusal zekâ puanları olumlu düzeyde artış göstermiştir (Balcı, 2018).

Üniversite öğrenime devam eden 209 Türk ve 225 Amerikalı öğrencinin farkındalık düzeyleri araştırılmış ve Amerikalı öğrencilerin Türk öğrencilere göre mindfulness düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Özyeşil, 2012).

Üniversite öğrenime devam eden öğrencilere, ebeveynlerin sağladığı özerklik duygusunun bilinçli farkındalığa olan etkisi araştırılmış ve olumlu yönde ilişki saptanmış (Kocaefe, 2013), mindfulness seviyelerinin yaşam doyumunu olumlu ölçüde etkilediğini görülmüştür (Yıkılmaz ve Demir Güdül, 2015).

601 üniversite öğrencisinin mindfulness düzeylerinin özerklik üzerindeki etkisi araştırılmış ve bilinçli farkındalığın özerklik üzerinde yordayıcı etkisi olduğu saptanmıştır (Karabacak ve Demir, 2017).

Üniversite 1. sınıfta olan 145 okul öncesi öğretmen adaylarının akademik erteleme de bilinçli farkındalığın rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda, mindfulness düzeyi düştükçe, akademik ertelemenin arttığı saptanmıştır. (Bedel, 2017).

Hazırlık sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin, ikinci dilde konuşma korkularının ve iletişim kurma isteklerinin, mindfulness düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda MMCI eğitimi alan deney grubunun, ikinci dilde konuşma konusunda kaygılarının azaldığını, ikinci dilde daha fazla iletişim kurdukları ve mindfulness düzeylerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda deney grubunun vize sınavlarından daha yüksek not aldığı görülmüştür (Öz, 2017).

Mindfulness düzeylerinin öz-anlayış düzeyine etkisini inceleyen başka bir araştırmada, 1010 üniversite öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öz-anlayış puanları ile bilinçli-farkındalık puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bilinçli farkındalığın öz-anlayışı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür (Özyeşil, 2011).

Mindfulness temelli bilişsel terapi programının, psikoloji bölümü 2. ve 3. Sınıf öğrencilerine uygulandığı bir araştırmada, kaygı düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, terapi gören öğrencilerin kaygı düzeylerin de azalma tespit edilmiştir (Demir, 2017).

İstanbul Teknik Üniversitesi, Işık Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesinde yaz okulu döneminde ders alan 227 lisans öğrencisinin sosyal anksiyete düzeyleri ile mindfulness arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz edilen verilen sonucunda, üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri ile mindfulness düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuş, üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeylerinin mindfulness düzeylerini azaltmakta olduğu tespit edilmiştir (Tuncer, 2017).

15-17 yaş grubu ergenlerde mindfulness düzeyi ile problemlı internet kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmada, bir anadolu lisesinde öğrenim gören 120 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, mindfulness düzeyi ile problemlı internet kullanımı arasında negatif yönlü, güçlü bir ilişki bulunmuştur. Kızlarda mindfulness düzeyi ile problemlı internet kullanımı arasında yüksek bir ilişki gözlenirken, erkekler de orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir (Şehidoğlu, 2014).

Mindfulness Temelli Beceri Programının, üniversite öğrencilerinin obsesif kompulsif (OK) belirti, üst-bilişsel inançlar, bilme hissi performansı, dürtüsellik ve öznel iyilik hali üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, deney grubuna 7 haftalık Mindfulness Temelli Beceri Programı verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki katılımcıların, eğitimden sonra işlevsiz üst-bilişsel inançlar, obsesif kompulsif ve dürtüsellik belirti düzeylerinde azalma olduğunu belirlenmiştir. Mindfulness Temelli Beceri Programı deney grubundakilerin bellek performansları (BHK) hakkında daha olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamıştır (Kocaoğlu, 2017).

Profesyonel müzik eğitiminde, öğrencilerin müzik eğitiminin, mindfulness, bireysel öğrenme stili ve geliştirdiği öğrenme stratejisine olan etkisini inceleyen

araştırmada, 708 üniversite öğrencisine ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuyan/yazan öğrenme stiline sahip öğrencilerin, en yüksek mindfulness düzeyinde olduğu, mindfulness düzeyi arttıkça, soyut ve somut öğrenme stratejilerinin ikisinin birden kullanma becerilerini arttığı tespit edilmiştir. Bilinçli farkındalığın kız ve konservatuar öğrencilerinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş seviyesi arttıkça mindfulness düzeyi de artmakta, farkındalık düzeyi yüksek öğrenciler daha çok çalışma eğilimi göstermektedir. Sık sık alan hakkında okuma yapıp bilgi edinen öğrencilerin, mindfulness düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kocaarslan, 2016).

Genel anksiyetesi yüksek olan üniversite öğrencilerine, Mindfulness Temelli Beceriler Programı (MBSP) uygulanmış ve çeşitli süreçlere olan etkisi incelenmek istenmiştir. Ön test – son test yapıp, anksiyete düzeyleri düşük olan öğrencilerden veri alınarak kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmada üst bilişsel ve psikolojik süreçler ele alınmıştır. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ), Üst-Biliş Ölçeği-30 (MCQ-30) ve Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PANAS) kullanmış, semantik ve episodik hafızada bilme hissi ölçülmüştür. Araştırma sonucunda ‘tehlikenin kontrol edilemezliği’ üst-biliş alt ölçeğinde, algılanan streste ve öznel iyi oluş halinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Keçeli, 2017).

Üniversite öğrencilerinin mindfulness düzeyleri ile psikolojik kırılganlıkları arasında utangaçlığın aracılık rolü incelenmiş, 299 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, mindfulness düzeyleri yüksek öğrencilerin, psikolojik kırılganlık ve utangaçlık düzeylerinde azalma tespit edilmiştir. Bilinçli farkındalığın artması, psikolojik kırılganlık düzeyini düşürdüğu saptanmıştır (Sarıçalı ve Satıcı, 2017).

Üniversite öğrencilerinin mindfulness ve girişimcilik eğilimlerinin incelendiği araştırmada, 464 katılımcıya, “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” ve “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği” uygulanmıştır. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla mindfulness ve girişimcilik düzeyinde olduğu, rekreasyon bölümü öğrencilerinin mindfulness ve girişimcilik eğilimlerinin diğer bölümlerde okuyan öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Cengiz, Serdar ve Donuk, 2016).

Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde ve psikolojik iyi oluşlarında duygusal zekanın rolünü inceleyen araştırma yapılmış, sonucunda ise

duygusal zekanın mindfulness ve iyi oluş düzeylerini olumlu anlamda etkilediği saptanmıştır (Deniz, Erus ve Büyükcebeci, 2017).

Başka bir araştırmada ise 12 üniversite öğrencisinden oluşan katılımcı gruba ön test son test yöntemi kullanılmış ve haftada bir 90 dakika süren, 8 haftalık ‘Bilişsel Davranışçı Farkındalık Geliştirme Programı’ uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ‘Bilinçli Farkındalık Ölçeği’ kullanılmış ve verilerin analizi sonucunda; katılımcıların farkındalık düzeylerinin arttığı ve bu artışın izleme testinde devam ettiği görülmüştür (Kaynak ve Güven, 2017).

Mindfulness temelli hazırlanan eğitim programının, bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisini saptamak için yapılan araştırmada, yarı- deneysel yöntemle başvurulmuş, kontrol grupsuz öntest – sontest modeli kullanılmıştır. Meslek Yüksekokuluna devam eden 15 öğrenciye, depresyon düzeylerini ölçmek amacıyla ölçekler uygulanmıştır. Deney grubuna 8 oturumdan oluşan 75’er dakika süren bir program uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin depresyon ve stres puanlarının anlamlı düzeyde azaldığını görülmüştür. Yapılan kalıcılık ölçümünde depresyon ve stres puanlarında bu azalmanın on hafta süresince devam ettiği gözlenmiştir (Demir, 2014).

Bilinçli Farkındalık Temelli Beceri Programının (BFBP), sosyal kaygı üzerindeki etkisini ele almayı amaçlayan başka bir çalışmada, tanı konulmamış sosyal kaygısı bulunan 21 üniversite öğrencisine ve psikolojik problemi bulunmayan 16 üniversite öğrencisine ölçekler uygulanmıştır. Mindfulness eğitimi sonrasında, katılımcıların puanlarındaki değişimler hem grup içinde hem de kontrol grubu ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, eğitim gören grubun davranışsal özelliklerinde anlamlı azalma, bilişsel farkındalık özelliklerinde ise artış olduğu görülmüştür (Demir, 2017).

Genç yetişkinlerde mindfulness düzeyinin, başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmada, 20-35 yaş arası 100 katılımcıya, ‘Bilinçli Farkındalık Ölçeği’, ‘Başa Çıkma Tutumları Değerlendirme Ölçeği’ ve ‘Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, mindfulness düzeyi yüksek olan katılımcılarda, pozitif yeniden yorumlama maddesinde artış, zihinsel boş verme ve madde kullanımı maddesinde ise azalma saptanmıştır. Ayrıca bilinçli farkındalığın, psikolojik iyi oluş arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ve mindfulness düzeyinin cinsiyet, eğitim, ekonomik seviye değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür (Çelikler, 2017).

Üniversite öğrencilerinde öz-kontrolün depresyon düzeyleri ile mindfulness ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir başka araştırmada, katılımcılar örgün eğitim gören 808 üniversite öğrencisinden oluşturulmuştur. “Beck Depresyon ölçeği”, “Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “İlişki Ölçekleri Anketi” ve “Kısa Öz-Kontrol Ölçeği” ile veriler toplanmış yapılan analizler sonucunda, güvenli bağlanan ve mindfulness düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin, depresyon düzeylerinin negatif olduğu ortaya konmuştur. (Kara, 2016).

Yapılan başka bir araştırma da ise, bilinçli farkındalığın; kaygı, stres ve depresyon üzerinde anlamlı etki bıraktığı saptanmıştır (Ülev, 2014).

Körükçü ve Kukulcu (2015), ‘Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı’ hakkında, Özen (2017) ise bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşla olan bağımlı anlatmak, bilgi vermek ve alan yazındaki çalışmalara katkı sağlamak amacıyla makale yayınlamıştır.

2.14.3. Çocuklara Yönelik Yapılan Araştırmalar. MBSR temellerine dayanılarak oluşturulan ‘Learning to Breathe (Nefes Almayı Öğren)’ programının uygulama sonucunda; öğrencilerin kendini kabul, sakin olma, farkındalık seviyelerinde artış ve olumsuz duygularda azalma olduğu saptanmıştır (Broderick & Metz, 2009).

Snel (2016), okullarda uygulanmak üzere çocuklara yönelik ‘*Dikkat, işime yarar!*’ programını geliştirmiş, 300 çocuğa 8 haftalık program uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıfların daha çok huzur bulunduğu, konsantrasyonlarının daha yüksek olduğu, özgüvenlerinin arttığı saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılan bir araştırmada, 5 haftalık mindfulness programı sonunda öğrencilerin odaklanma, dikkat, akranlarının görüşlerine dikkat etme gibi becerilerin olumlu yönde artış gösterdiği görülmüştür (Zelazo & Lyons, 2012).

Katılımcıların 5 ve 8 yaş aralığında yüksek anksiyete gösteren öğrencilerinden oluşturduğu deneysel bir araştırmada, 24 haftalık ‘Dikkat Akademi Programı’ isimli mindfulness eğitimi verilmiştir. Eğitimin sonunda deney grubunda, sınav kaygısı ve dikkat eksikliklerinde azalma, dikkat becerilerinde artış görülmüştür (Napoli, Krech & Holley, 2005).

2. ve 3. sınıf öğrencilerine yönelik ‘Mindfulness Farkındalık Uygulamaları’ programı 8 hafta boyunca öğrencilere uygulanmış ve araştırmanın sonucunda, davranışlarını kontrol becerileri ve üst biliş ilişkisi olumlu düzeyde farklılık tespit edilmiştir (Flook, vd., 2010).

Vickery ve Dorjee (2016) araştırmalarında, 8 haftalık mindfulness programına yer vermiş ve katılımcılarını 7 ve 9 yaşlarındaki çocuklardan oluşturmuştur. Araştırmanın analiz sonuçlarında mindfulness eğitimi alan öğrencilerin, üst biliş becerilerinde artış ve negatif duygularda azalma görülmüştür.

7-8 yaşlarındaki çocuklara yönelik deneysel bir araştırmada, 8 hafta boyunca mindfulness programı uygulanmış ve program sonunda deney grubunun kontrol grubuna göre duygu düzenlemelerinde ve iyi olma hallerinde olumlu bir etki tespit edilmiştir (Crescentini, Capurso, Furlan & Fabbro, 2016).

4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan başka bir çalışmada, öğrencilerin mindfulness programına ilgiyle katılmak istediği, kendi duygu ve tutumlarını denetleyebildiği, olumsuz duygular oluşturan durumlarla başa çıkabilmeyi becerebildiği görülmüştür (Burke, 2010).

Katılımcıların 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluştuğu araştırmada, 10 hafta boyunca süren ‘Mindfulness Eğitimi’ verilmiştir. Eğitimi öğretmenlerin verdiği programın sonunda, kendilerine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık bulunmuş ve öğretmen görüşleriyle de sosyal davranışlarında iyi olma hali gözlenmiştir (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

10 hafta boyunca, 5. ve 6. sınıf öğrencilere öğretmenleri tarafından uygulanan ‘Mindfulness Meditasyon Programı’ sonunda, davranış sorunlarında ve depresyon puanlarında azalma saptanmıştır (Joyce, Etty-Leal, Zazryn & Hamilton, 2010).

Başka bir deneysel çalışmada, 58 öğrenciye 7 hafta boyunca mindfulness programı uygulanmış ve bu programın sonunda deney grubunda ki öğrencilerin daha dikkatli ve dikkatini toplama konusunda daha iyi oldukları görülmüştür. Ayrıca yapılan sınavda daha odaklanabildiklerini dile getirmiş ve kontrol grubuna göre daha çok soruyu doğru cevaplandırmışlardır (Özek, 2014).

Sosyal Bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının, akademik başarıya ve mindfulness düzeylerine olumlu etki ettiği saptanmıştır (Bektaş-Öztaşkın, 2013).

Başka bir araştırmada ise sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ergenlerde, öz-duyarlılık ve duygu düzenleme güçlüğünün, mindfulness ve kendini toplama gücü düzeylerine olan etkisini incelenmiştir. 14-19 yaşları arasında 752 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bilinçli farkındalığın öz-duyarlılıkla anlamlı pozitif ilişki olduğu saptanmıştır (Aydın Sünbül, 2016).



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölüm altı kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda araştırmanın modeli, ikinci kısımda evren ve örneklem yer almaktadır. Üçüncü kısımda veri toplama süreçlerine yer verilmektedir. Veri toplama araçlarına dördüncü kısımda değinilmiştir. Beşinci kısımda ise bu tez kapsamında geliştirilen, ‘Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı’ hakkında bilgilendirmelerin yer aldığı işlemler açıklanmaktadır. Son kısımda ise verilerin analizi, formlardan yararlanılarak, temsil ettiği sonuç ile birlikte istatistiksel analizleri içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness programı oluşturulmuş ve program geliştirme süreçleri izlenerek program oluşturulmuştur. Geliştirilen programın öğrencilere olan etkisini araştırmak amacıyla betimsel araştırmalardan tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada boylamsal tarama yapılmıştır.

Frankel ve Wallen (2006), boylamsal tarama çalışmalarında, değişkenlerin zamana bağlı olarak değişimlerini ortaya çıkarmak amacıyla farklı zamanlar içerisinde aynı gruba ölçümler yapıldığını söylemektedirler. Bu ölçümler sayesinde grubun eğilimleri, tutumları incelenmekte ve kişilerin zamana bağlı değişimleri saptanmaktadır (akt. Büyüköztürk vd., 2013 s.179).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki anaokulları oluşturmaktadır. Örneklem, elverişli örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup, Ümraniye ilçesindeki özel bir anaokulundan oluşmaktadır.

Kazara ya da elverişli örnekleme ismi ile de anılan uygun örnekleme yönteminde (convenience / accidental / incidental sampling) zaman, para ve işgücü kaybını temel amaç edinen bir yöntemdir.

Araştırmacı, ulaşabileceği büyüklükteki bir kitleye ulaşana kadar en ulaşılabilir olan katılımcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar. Yüksek düzeyde maksimum verim alabileceği bir durum üzerinde çalışır (Ravid, 1994).

3.3. Veri Toplama Süreci

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik mindfulness programının uygulama grubu oluşturulurken, belirli aşamalar izlenmiştir. Grubu oluşturan üyelerin ailelerinin bilgilendirilmesi, oluşan grubun yapısı ve katılımı, grup takvimi ve oturum akışı hakkında ayrıntılı bilgiler, açıklanarak aşağıda yer almaktadır.

Araştırmacı, programı uygulayacağı sınıfın aile üyeleriyle görüşmelerde bulunmuş, mindfulness programını tanıtmış, etkinliklerin içerikleri hakkında bilgi paylaşımı sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan *Veli İzin Belgesi* (Ek-B) velilere dağıtılmış, değerlendirmeleri doğrultusunda 20 öğrenci velisinin onay verdiği ve imzaladığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılının 2. döneminde, İstanbul Anadolu yakasında, özel bir anaokulunda öğrenim görmeye devam eden, yaşları 5-6 (60-72 ay) arasında değişen, 20 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma grubu 9 erkek, 11 kız öğrenciden oluşmaktadır. Bu grubun içerisinde, 2 otizm ve 1 dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı konulmuş, özel öğretim ve psikoterapi gören 3 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan çalışma grubunun yaş dağılımlarına incelemek için frekans analizi yapılmıştır. Tablo 4’ de yaşa ilişkin frekans analiz sonuçları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4

Yaşa İlişkin Frekans Analizi, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	Yaş	F	%	A.O.	SS
Çalışma Grubu	6	13	65.0	5.65	0.48
	5	7	35.0		

Ailelerin bilgilendirilmesi süreci 1-30 Kasım 2017 tarihleri arasında yapılmış, 27 Şubat 2017 tarihinde programa başlanmıştır. Her haftanın salı ve perşembe günleri, okul içerisinde mindfulness günü olarak belirlenmiş ve okul öncesi çocuklarına yönelik mindfulness programı mindfulness eğitimini almış araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

8 hafta olarak belirlenen programın, haftalık ve 8 haftalık, konu ve etkinlik sayıları aşağıdaki Tablo 5’ de belirtilmiştir.

Tablo 5

Haftalık ve 8 Haftalık, Konu ve Etkinlik Sayıları

	Salı	Perşembe
	1 konu, 2 etkinlik	1 konu, 2 etkinlik
Haftalık Toplam	2 konu, 4 etkinlik	
8 Haftalık Toplam	16 konu, 32 Etkinlik	

3.4. Veri Toplama Araçları

Okul öncesi çocuklarına yönelik mindfulness ile ilgili geçerlilik, güvenilirlik analizleri yapılmış ve geliştirilmiş bir ölçek bulunmamaktadır. Bu araştırmada, nicel bulgular elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi toplama formları kullanılmıştır. Buna göre, psikometrik veri toplama amacı ile kullanılan *Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu* (Ek-C), sınıf öğretmenin görüş ve değerlendirmelerini alma ve nitel veriler elde etme amacıyla kullanılan *Sınıf Öğretmeni Görüş Formu* (Ek-D) olmak üzere toplam iki form, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı okul öncesi sınıf öğretmeni olduğu sınıfa, objektiflik ilkesini koruma adına sadece *Sınıf Öğretmeni Görüş Formu*’nu doldurmuş ve görüş bildirmiş, *Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu*’nun puanlandırılmasını ise sınıfın diğer öğretmeni yapmıştır.

3.4.1. Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu. Bu form, nicel veriler elde etmek amacıyla, 5'li likert tipi derecelendirme formatında oluşturulmuştur. '1 - Hiçbir Zaman, 2 - Nadiren, 3 - Ara Sıra, 4 - Çoğunlukla, 5 - Her Zaman' şeklinde derecelendirilmiş ve öğretmenlerden her haftanın başında uygulamadan önce her bir çocuk için doldurmaları istenmiştir. Öğretmenin, öğrencilerin dikkatli olma/odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevmeye, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma gibi becerileri hakkında puanlama yapmaları istenmiştir.

3.4.2. Sınıf Öğretmeni Gözlem Formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve nitel bulgular elde edilmesi beklenen bu form, 8 haftalık mindfulness programı sonunda öğretmenlere dağıtılmıştır.

Form, iki bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde öğretmenin kişisel bilgilerine, ikinci bölümde öğrencilerde olan etkilerine ve öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Sınıf öğretmeninden, çocukların dikkatli olma/odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevmeye, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma gibi becerileri hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Ayrıca mindfulness programının okul öncesinde uygulanması ve oluşturduğu etkiler hakkında görüşleri sorulmuştur.

3.5. İşlemler

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı (OÖDÇYBFP)

Bu programın hedefledikleri genel amaç ve alt amaçlara 'Araştırmanın Amacı' kısmında değinilmiştir.

Bu programın etkinlikleri oluşturulurken, okul öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik dalında uzman akademisyenlere görüşleri sorulmuş ve etkinlikler bu doğrultuda düzenlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış 8 haftalık bu programda bütünleştirilmiş okul öncesi etkinliklerine yer verilmiş ve birçok gelişim alanını desteklemek hedeflenmiştir.

Tablo 6

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programında Yer Alan Okul Öncesi Etkinlik Türleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Okul Öncesi Etkinlik Türleri	Desteklenen Gelişim Alanları
Türkçe Etkinlikleri	Psiko-motor Alan
Sanat Etkinlikleri	Bilişsel Alan
Drama Etkinlikleri	Dil Alanı
Müzik Etkinlikleri	Sosyal ve Duygusal Alan
Hareket ve Oyun Etkinlikleri	
Fen Etkinlikleri	
Matematik Etkinlikleri	
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri	
Alan Gezileri	

Okul öncesi dönemde çocuklar somut nesnelere, farklı anlatı ve gösterilerle daha kalıcı öğrenme gerçekleştirir. Bu yüzden okul öncesi dönemde kullanılacak olan her etkinlikte, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının büyük önem taşıdığı unutmamalıdır.

Çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek amacıyla farklı öğretim yöntemleri, öğrenme sürecinin içerisine katılmaktadır. Çok çeşitli yöntemler kullanılarak eğitimin kalitesi ve içeriği zenginleştirilmektedir. Drama yoluyla, gösteri (demonstrasyon) yoluyla, alan gezileri, oyun yoluyla, taklit yoluyla, soru-cevap yoluyla, grup tartışması yoluyla, anlatım yoluyla, proje çalışmaları yoluyla gibi birçok öğretim yöntemi vardır (Tuğrul, 2002).

Program oluşturulurken önce çocukların istek, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuş, sonrasında ülkemizin kültürel öğeleri ve bilhassa çocukların gelişimleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün belirlediği, 36-72 aylık çocukların eğitimleri için belirlenen (psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel alan) kazanım ve göstergeler (Ek-A) doğrultusunda oluşturulmuştur. Aynı zamanda okul öncesi

dönemde öğrenilmesi gereken renk, sayı, şekil, miktar ve zıt kavramlara da programın içerisinde yer verilmiştir.

‘Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı 2 kitapçıktan oluşmaktadır.

Öğrenci Etkinlik Kitapçığı, 38 sayfadan oluşan öğrencilerin uygulama anında veya sonrasında kullanması için hazırlanan tasarım sayfalarından oluşmaktadır



(Resim 1).

Resim 1. Öğrenci Etkinlik Kitapçığı.

Öğretmen Etkinlik Yönergeleri Kitapçığı, 50 sayfadan oluşan, her etkinliğin adı, türü, malzemeleri, desteklediği gelişim alanları, kazanımları, göstergeleri, yönergeleri hakkında bilgiler veren, öğretmenlere etkinliklere başlamadan ve etkinlik



anında rehberlik etmesini sağlayacak bilgiler bütününden oluşmaktadır (Resim 2).

Resim 2. Öğretmen Etkinlik Yönergeleri Kitapçığı.

Tablo 7’ de ‘Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı’nda bulunan 16 konu, her bir konudan 2, toplamda 32 etkinliğe yer verilmektedir.

Tablo 7

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı Konu Başlıkları ve Etkinlik İsimleri

Hafta	Konu	Etkinlik İsimleri
1	Mindful Duruş (Duruşumun Farkındayım)	1. Duruşunu Keşfet 2. Bedenini ve Isısını Keşfet
	Mindful Nefes (Nefesime Odaklanıyorum)	3. Rüzgâr Gülü 4. Buğudaki Şekiller
2	Beden Taraması (Bedenimin Farkındayım)	5. Parmaktaki Gizem 6. Esnek Ağaç
	Çapa Noktası (Odak Noktamın Farkındayım)	7. Çapalanmış Gemi 8. İçimizdeki Çapa Noktası
3	Mindful Hareket (Hareketlerimin Farkındayım)	9. Ağır Çekim Gezinti 10. Tavşan ve Kaplumbağa
	Mindful Görme (Gördüklerimin Farkındayım)	11. Farkındalık Gözlüğü 12. Penguenlerin Örüntüsü ve İki Resim Arasındaki Fark
4	Mindful Yürüme (Yürüyüşümün Farkındayım)	13. Taşların Dokusuna Yolculuk 14. Partnerinle Yürü
	Mindful Yeme (Lokmalarımın Farkındayım)	15. Yumuşacık Marshmallow 16. Ayva Marmelatı
5	Mindful Dinleme (Dikkatli Dinliyorum)	17. Doğanın Seslerini Dinle 18. Konuşan Enstrümanlar

	Mindful Dokunma (Dokunduklarımın Farkındayım)	19. Dokuların Kitabı 20. Dokunarak Yürüyüş
6	Mindful Rahatlama (Rahat Olmanın Farkındayım)	21. Helyum Balonları Gibi Rahat 22. Düşüncelerimizin Hava Durumu
	Mindful Duygular (Duygularımın Farkındayım)	23. Duygu Maskeleri 24. Simli Duygu Kavanozu
7	İyi Dilekler Gönderme, İyi Kalplilik (İyi Dilekler Yolluyorum)	25. Kalbin Sevgi Bahçeleri 26. İyilik Torbası
	Sakin Olma (Sakinliğime Odaklanıyorum)	27. Mutlu Sarmaşık 28. Sakinlik Mandalam
8	Mindful Paylaşım (Paylaştıklarımın Farkındayım)	29. Suyunu Paylaş 30. Puzzle Paylaşım Günü
	Mindful Şükretmek (Sahip Olduklarımın Farkındayım)	31. Yağmur Tanesinin Sırrı 32. Bedenin İçin Şükret

Bazı etkinliklerde, öğretmenin veya ebeveynlerin etkinlik sonunda, çocuklara düşüncelerini sorması için öğrencinin kendisini, duygularını, düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirmesi amacıyla ‘*düşünce kutusu*’ oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bu kutucuklara öğrencilerin düşüncelerini not etmesi, program için geri bildirim çocuklar için ise anı gözlem gücünü ifade etme özelliği taşımaktadır.

Tez kapsamında oluşturulan ‘*Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı*’nın sadece bir bölümüne yer verilmiştir. Bu programın her hakkı saklıdır, alıntı yapılamaz ve çoğaltılamaz.

3.6. Verilerin Analizi

Ölçme araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde; SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programı kullanılmış, ‘*Wilcoxon Testi*’ uygulanmıştır.

'Wilcoxon' testi parametrik olmayan testlerden biridir. Eşleştirilmiş ya da diğer adıyla bağımlı örneklerde t testinin parametrik olmayan alternatiflerinden biridir (Çolak, 2018).



Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde *Okul Öncesi Çocuklara Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı*'na ilişkin nicel ve öğretmen görüşlerine dayanan bulgulara yer verilmektedir. Bu bölüm iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda, katılımcı okul öncesi çocuklara uygulanan formlardan elde edilen puanların analizlerini içeren *nicel* bulgulara yer verilmektedir. İkinci kısımda ise, *Okul Öncesi Çocuklara Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı*'na ilişkin program içerisinden seçilen 3 adet etkinliğin öğretmen görüşlerine dayanan bulgularına yer verilmektedir.

4.1. Nicel Değerlendirme Bulguları

Bu çalışma amacı doğrultusunda, 20 öğrenci 'Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı'na 8 hafta boyunca katılım sağlamıştır. Katılımcı okul öncesi çocuklar, 6 yaş sınıfında öğrenimine devam 9'u erkek, 11'i kız toplam 20 kişiden oluşmaktadır. Katılımcı grup içerisinde, 2 otizm ve 1 dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı konulmuş, özel öğretim ve psikoterapi gören 3 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Mindfulness uygulamalarının çalışmaya katılan okul öncesi çocuklarda, dikkatli olma/odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevme, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerine olan etkisinin araştırılması hedeflenmiştir.

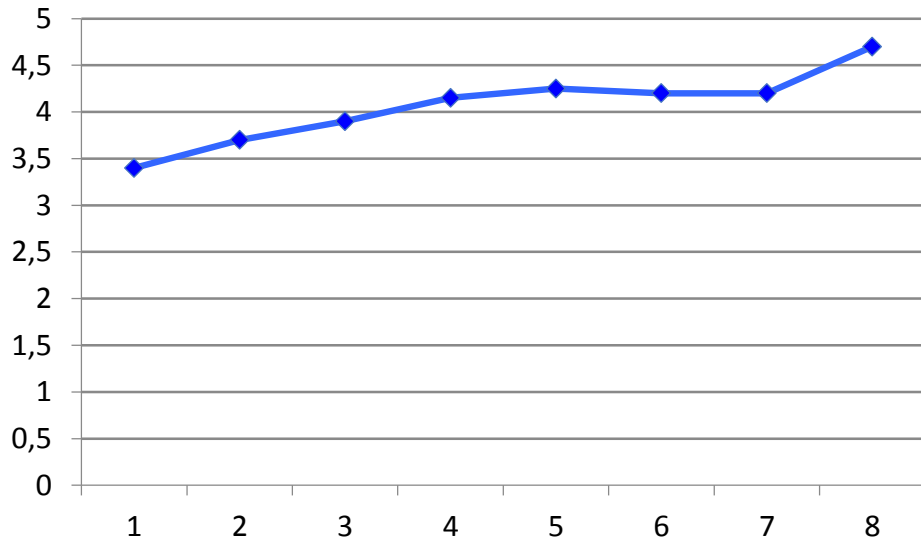
Bu doğrultuda, her haftanın başında uygulanan *Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu*'ndan elde edilen analiz bulguları, öncelikle normal dağılım açısından değerlendirilmiş ve Tablo 8' de değişkenlere ait normallik dağılımı sonuçları verilmiştir. Buna göre değişkenlerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non parametrik bir test olan '*Wilcoxon Testi*' analizlerde kullanılmıştır.

Katılımcı okul öncesi çocukların, Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu'ndan dikkatli olma/odaklanma düzeylerine ilişkin aldıkları puanların, ilk ve son hafta karşılaştırma bulguları Tablo 8' de, grafikleri ise Şekil 1'de sunulmaktadır.

Tablo 8

Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Dikkatli Olma / Odaklanma Düzeyleri

Haftalar	1. Hafta		8. Hafta		P
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	
Dikkatli Olma/ Odaklanma	3.4	0.94	4.7	0.57	<.001



Şekil 1. Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Dikkatli Olma/Odaklanma Düzeyleri Haftalara Göre Dağılımı.

Tablo 8'de ve şekil 1'de görüldüğü gibi istatistiksel analiz sonucunda, katılımcı okul öncesi çocukların dikkatli olma düzeylerinde ilk hafta ile son hafta arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 8. hafta ortalama puanlarının, 1. hafta ortalama puanlarına göre yüksek olduğu bulunmuştur.

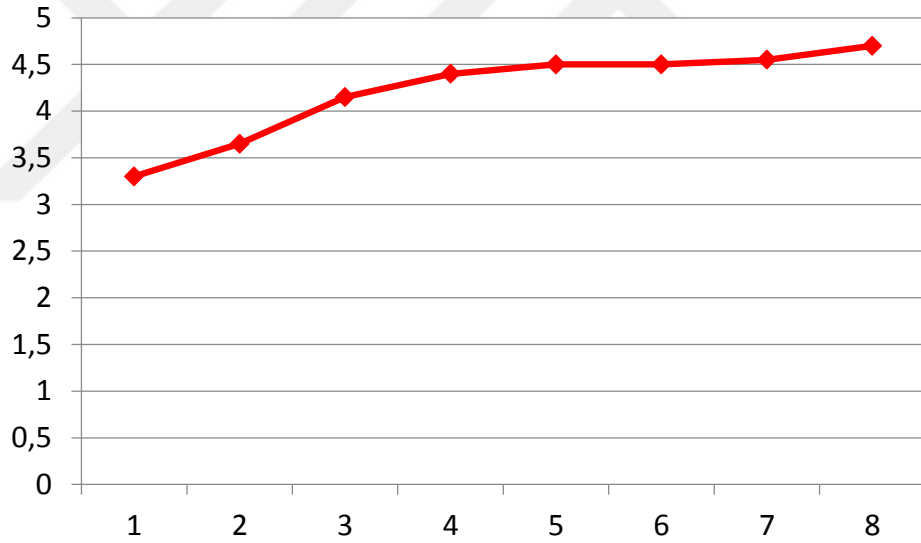
Katılımcı okul öncesi çocukların, Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu'ndan sakin olma düzeylerine ilişkin aldıkları

puanların, ilk ve son hafta karşılaştırma bulguları Tablo 9’da, grafikleri ise Şekil 2’de sunulmaktadır.

Tablo 9

Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Sakin Olma Düzeyleri

Haftalar	1. Hafta		8. Hafta		P
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	
Sakin Olma	3.3	1.17	4.7	0.57	<.001



Şekil 2. Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Sakin Olma Düzeyleri Haftalara Göre Dağılımı.

Tablo 9’da ve şekil 2’de görüldüğü gibi istatistiksel analiz sonucunda, katılımcı okul öncesi çocukların sakın olma düzeylerinde ilk hafta ile son hafta arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 8. hafta ortalama puanlarının, 1. hafta ortalama puanlarına göre yüksek olduğu bulunmuştur.

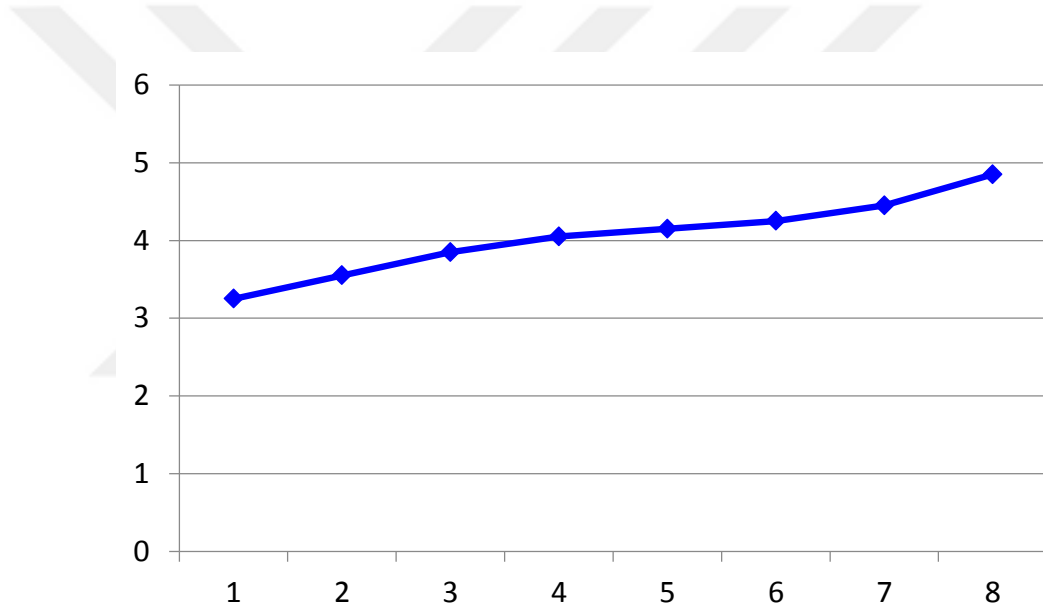
Katılımcı okul öncesi çocukların, Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu’ndan öz denetimli davranma düzeylerine

ilişkin aldıkları puanların, ilk ve son hafta karşılaştırma bulguları Tablo 10'da, grafikleri ise Şekil 3'de sunulmaktadır.

Tablo 10

Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Öz Denetimli Davranma Düzeyleri

Haftalar	1. Hafta		8. Hafta		P
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	
Öz Denetimli Davranma	3.2	0.96	4.8	0.36	<.001



Şekil 3. Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Öz Denetimli Davranma Düzeyleri Haftalara Göre Dağılımı.

Tablo 10'da ve şekil 3'de görüldüğü gibi istatistiksel analiz sonucunda, katılımcı okul öncesi çocukların öz denetimli davranma düzeylerinde ilk hafta ile son hafta arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 8. hafta ortalama puanlarının, 1. hafta ortalama puanlarına göre yüksek olduğu bulunmuştur.

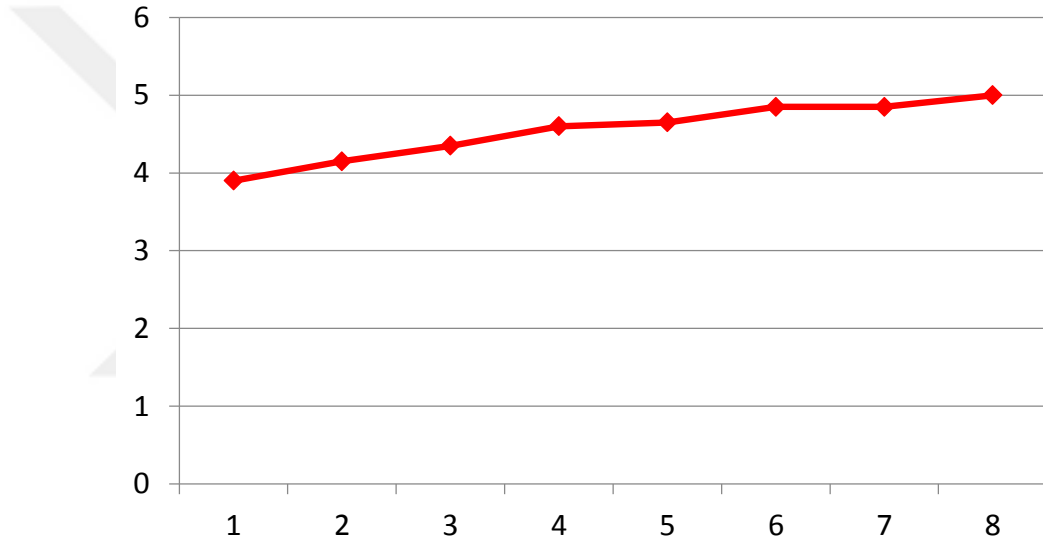
Katılımcı okul öncesi çocukların, Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu'ndan kendini kabul ve sevme düzeylerine

ilişkin aldıkları puanların, ilk ve son hafta karşılaştırma bulguları Tablo 11’de, grafikleri ise Şekil 4’de sunulmaktadır.

Tablo 11

Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Kendini Kabul ve Sevme Düzeyleri

Haftalar	1.Hafta		8. Hafta		P
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	
Kendini Kabul ve Sevme	3.9	0.71	5.0	0.00	<.001



Şekil 4. Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Kendini Kabul ve Sevme Düzeyleri Haftalara Göre Dağılımı.

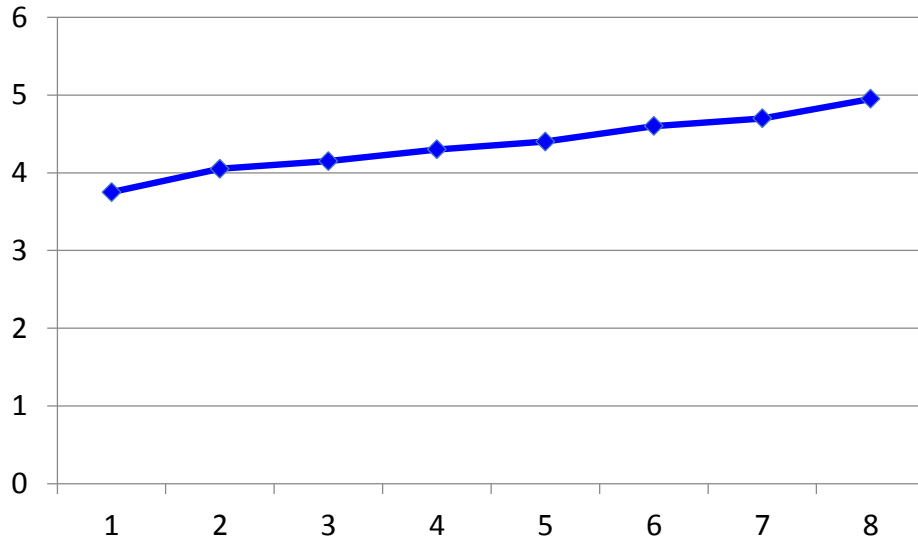
Tablo 11’de ve şekil 4’de görüldüğü gibi istatistiksel analiz sonucunda, katılımcı okul öncesi çocukların kendini kabul ve sevme düzeylerinde ilk hafta ile son hafta arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 8. hafta ortalama puanlarının, 1. hafta ortalama puanlarına göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Katılımcı okul öncesi çocukların, Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu'ndan başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerine ilişkin aldıkları puanların, ilk ve son hafta karşılaştırma bulguları Tablo 12'de, grafikleri ise Şekil 5'de sunulmaktadır.

Tablo 12

Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Başkalarına Karşı İlgili ve Yardımsever Olma Düzeyleri

Haftalar	1.Hafta		8. Hafta		P
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	
Başkalarına Karşı İlgili ve Yardımsever Olma	3.7	0.91	4.9	0.22	<.001



Şekil 5. Katılımcı Okul Öncesi Çocukların Başkalarına Karşı İlgili ve Yardımsever Olma Düzeyleri Haftalara Göre Dağılımı.

Tablo 12'de ve şekil 5'de görüldüğü gibi istatistiksel analiz sonucunda, katılımcı okul öncesi çocukların başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerinde ilk hafta ile son hafta arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 8. hafta ortalama puanlarının, 1. hafta ortalama puanlarına göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışmanın nicel bulgularına göre, katılımcı okul öncesi çocukların, mindfulness eğitimi haftalık değerlendirme-sınıf öğretmeni formu'nun tüm alt boyutlarında 1. hafta ile 8. hafta arasında anlamlı istatistiksel farklılık ortaya koymaktadır.

4.2. Öğretmen Görüşlerine Dayanan Bulgular

Katılımcı okul öncesi çocuklarla, mindfulness programı uygulanmadan önce gerekli izinler alınıp, programın uygulanacağı sınıfın aile üyelerine bilgilendirme yapılmıştır. Program, mindfulness eğitimi alan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu tez kapsamında, öğrencilerin fotoğraflarının kullanılması için ebeveynlere form dağıtılmış (Ek-B) ve gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmacı, objektiflik ilkesini koruma adına sadece *Sınıf Öğretmeni Görüş Formu*'nu doldurup görüş bildirmiş, *Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu*'nun puanlandırılmasını ise sınıfın diğer öğretmeni yapmıştır.

Sınıf öğretmeni; 8 hafta boyunca uygulanan mindfulness programının değerlendirilmesi amacıyla Ek-C'de yer alan '*Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu*' ile çocukların dikkatli olma/odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevme, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma becerilerini değerlendirmiş ve Ek-D' de yer alan '*Sınıf Öğretmeni Gözlem Formu*' ile de mindfulness programının okul öncesinde uygulanması ve uygulanan etkinlikler hakkında görüşlerini bildirmiştir. Sınıf öğretmeni, 40-46 yaşları arasında, 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip ve okul öncesi eğitiminden mezun olma özelliklerini taşımaktadır.

Araştırmacı; aynı sınıfın öğretmeni olma özelliği taşıdığından, objektiflik adına eğitimini aldığı mindfulness uygulamalarını, hazırladığı programla uygulamış ve puanlandırma yapmadan sadece etkinlikler hakkında görüşünü bildirmiştir.

4.2.1. Sınıf Öğretmenin Mindfulness Programı Hakkında Görüşleri. Okul öncesi sınıf öğretmeni, çocukların; dikkatli olma/odaklanma becerilerinde, programın başlarında odaklanmakta zorlandıklarını, 4. hafta sonrasında daha başarılı olduklarını, sakin olma becerilerinde; hareketli çocukların sakin olmayı başarmada zorlandıklarını, 8. haftaya doğru daha iyi olduklarını ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni, öz denetimli davranma becerilerinde; sakin ve kendini kabul eden çocukların daha öz denetimli davrandıklarını, hareketli olan çocukların bu konuda zorlandıklarını,

başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma becerilerinde; çabalamaya başladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ayrıca öğretmen, mindfulness programının, okul öncesi dönemde kesinlikle uygulanması gerektiğini, çocukların davranışları üzerinde olumlu etkiler bıraktığını, öğrencilerin sınıf içerisinde birbirlerine sakin ol, mindful davran vb. uyarılarda bulduklarını ifade etmiştir. Mindfulness programı bittiğinde, çocukların üzülüklerini, etkinliklerin devam etmesi istediklerini de belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni mindfulness eğitiminin okul öncesi çocuklarda, 8 hafta ile sınırlı kalmaması gerektiğini, yıl boyunca rutin yapılan etkinlikler arasında yer almasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

'Okul Öncesi Çocuklara Yönelik 8 Haftalık Mindfulness Programı' içerisinde yer alan 13, 21 ve 24 numaralı etkinlikler, program etkinlikleri hakkında geri bildirim almak ve değerlendirebilmek adına seçilmiş ve bu etkinliklerin; *Öğrenci Etkinlik Kitapçığı* içerisinde yer alan tasarım sayfalarına, *Öğretmen Etkinlik Yönergeleri Kitapçığı* içerisinde yer alan etkinlik yönergelerine, etkinlik uygulama fotoğraflarına ve çocukların yaptığı örnek çalışmalara Ek-F'de yer verilmiştir.

Program içerisinde yer alan etkinliklerden seçilmiş olan 13, 21 ve 24 numaralı etkinliklerin isimlerine ve 2 sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yer aldığı geri bildirimler aşağıda yer almaktadır.

4.2.1.1. Etkinlik 13 Öğretmenlerin Görüşleri. Okul öncesi sınıf öğretmeni 13. etkinliğe ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde iletmiştir.

'Mindful Yürüme / Yürüyüşümün Farkındayım' konu başlığının 'Taşların Dokusuna Yolculuk' etkinliğinde öğrenciler farklı birçok etkinlik türünü bir arada görme imkanı buldular. Deney etkinliğini kapsadığı için taşlarla neler yapacaklarını çok merak ettiler. Farklı gereçler kullanmanın öğretime çok katkısı oluyor. Öğrenciler; taşların üzerinden geçerken farklı hissettiklerini, büyük taşların çok daha soğuk hissettirdiğini, küçük taşların ise ayaklarında karıncalanma oluşturduğunu ve gıdıklandıklarını ifade ettiler. Farkında olmaya başladıklarından beri nesnelere soğuk ve sıcak oluşunu hakkında sık sık paylaşımda bulunuyorlar.

4.2.1.2. Etkinlik 21 Öğretmenlerin Görüşleri. Okul öncesi sınıf öğretmeni 21. etkinliğe ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde iletmiştir.

‘Mindful Rahatlama / Rahat Olmanın Farkındayım’ konu başlığının ‘Helyum Balonları Gibi Rahat’ etkinliğini sıra dışı buldular. Balonların onların düşünceleri olma fikrini çok sıra dışı buldular ve kutunun içerisinden balonların yukarıya doğru gidişini merakla izlediler. Bir öğrenci yaşadığı olumsuz bir anıyı unutamadığını ve aklından gitmediğini paylaştı. Bu etkinlikle birlikte bu düşüncesini serbest bıraktığını söyledi. Öğrenciler, etkinlik bittikten sonra da balonlarla birlikte sınıfın bir köşesinde oynamaya ve düşüncelerini paylaşmaya devam ettiler. Helyum balonları sınıfta 10 gün kadar durdu ve öğrenciler etkinliği devam ettirmekten keyif aldılar.

4.2.1.3. Etkinlik 24 Öğretmenlerin Görüşleri. Okul öncesi sınıf öğretmeni 24. etkinliğe ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde iletmiştir.

‘Mindful Duygular / Duygularımın Farkındayım’ konu başlığının ‘Simli duygu kavanozu’ etkinliğinde malzemeleri karıştırma esnasında büyük ilgi duydular ve evde kendilerinin bunu yapıp yapamayacaklarını sordular. Mindful duruş ve nefes pratiğinden sonra sakin kaldılar ve düşüncelerin ne kadar çok zihnimizi doldurduğunu fark ettiler. Malzemelerin karışması ve simlerin kavanozun içinde dans ederek dolaşması çok dikkatlerini çekti ve farklı buldular. Kavanoz karıştırılmaya başlandığı an heyecanla bağırarak tepki verdiler ve kavanoz sakince durulunca onlarda sakince uzun süre, sabırla beklediler. Kavanozu sınıfın deney köşesine koyduk ve kavanoz dönem sonuna kadar orda kaldı. Öğrenciler, mutsuz oldukları an kavanozun yanına gidip, karıştırıp durulmasını bekleyene kadar sakinleşmeye çalıştılar. Bu etkinliği çok sevdikleri ve tekrarladıkları için diğer sınıftaki öğrencilere de öğretmek istediler.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuç, Öneriler

Bu bölümde araştırmanın; tartışılmasının yanı sıra sonuç ve önerilerine yer verilmektedir. Buna göre ilk kısımda, çalışmanın genel değerlendirilmesini içeren tartışma kısmı yer almaktadır. İkinci kısımda mindfulness programını içeren bu çalışmanın, okul öncesi çocuklar üzerinde etkileri ve sonucu sunulurken üçüncü kısımda da daha sonraki yapılacak olan çalışmalara ilişkin öneriler sunulmaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma çerçevesinde, son yıllarda psikoloji ve psikoterapi alanında dikkat çeken, giderek daha fazla araştırmaya konu olan mindfulness programının, okul öncesi dönem çocuklarına etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda 8 haftalık mindfulness programı geliştirilerek okul öncesi programda eğitimlerinde devam eden çocuklara uygulanarak, programın çocuklar üzerinde dikkatli olma/odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevmeye, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerine etkisi olup olmadığı amaçlanmıştır.

Bu bölümde, 20 öğrenciye 8 hafta boyunca uygulanan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik mindfulness programının; Wilcoxon testi ile elde edilen analizleri, öğretmenlerin *Sınıf Öğretmeni Görüş Formu*'na verdiği cevapları, öğrencilerin ve öğretmenlerin geribildirimlerine dayanan bulguları neticesinde araştırmaya temel oluşturan alt problemler bütünüyle tartışılmış ve yorumları sunulmuştur.

John Kabat-Zinn (1996) süreğen hastalığı olan kaygı bozuklukları, depresyon, stres, kronik ağrı vb. hastalarına uyguladığı 8 haftalık Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı ile olumlu yönde fayda sağlamıştır. 8 haftalık programa devam eden bireylerin beyninde ki gri maddeden oluşan gen, MR görüntüleme tekniği ile izlenmiştir. Hipokampus bölümünde, gri madde yoğunluğunun arttığını, beynin duygusal merkezi olan amigdala da ise madde yoğunluğunun azaldığı saptanmıştır (Hölzel, vd., 2011). Gebelerin doğum şekli tercihlerinde doğuma hazır oluşları,

doğum korkuları ve mindfulness düzeylerinin incelendiği başka bir araştırmada,
mindfulness



düzeylerinin, doğum korkusu için en temel belirleyici olduğu görülmüştür (Şahin Büyük, 2017). Üniversite öğrenime devam eden öğrencilere, ebeveynlerin sağladığı özerklik duygusunun bilinçli farkındalığa olan etkisi araştırılmış ve olumlu yönde ilişki saptanmıştır (Kocaefe, 2013). FTSAP temellerine dayanılarak oluşturulan Nefes Almayı Öğren programının uygulama sonucunda; öğrencilerin kendini kabul, sakin olma, farkındalık seviyelerinde artış ve olumsuz duygularda azalma saptanmıştır (Broderick & Metz, 2009). Snel (2016), çocuklara yönelik '*Dikkat, işime yarar!*' programını geliştirmiş ve konsantrasyon ve özgüvenlerinin arttığını saptamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarına yapılan araştırmada, mindfulness programı sayesinde öğrencilerin odaklanma, dikkat, akranlarının görüşlerine dikkat etme gibi becerilerin olumlu yönde artış görülmüştür (Zelazo & Lyons, 2012).

Yapılan araştırmalar, mindfulness uygulamalarının yetişkinlere, annelere, üniversite öğrencilerine, ergenlere ve çocuklara olan etkisini destekler niteliktedir. Bu noktada literatür incelemesi yapılırken mindfulness uygulamalarının çocuklara yönelik olan çalışmalarında uluslararası ve ulusal alanda yetersiz görülmektedir.

Mindfulness uygulamalarının etkisini ölçmek için, Özyeşil, vd. (2011) tarafından kişilik özelliği olarak ölçen Brown ve Ryan (2003) tarafından hazırlanan MAAS ölçeğini, Türkçeye uyarlamıştır. Atalay, Aydın, Bulgan, Taylan ve Özgülük (2017) araştırmalarında, "Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş" ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. "Ergenler İçin Kapsamlı Mindfulness Deneyimleri Envanteri"nin Türkçe'ye uyarlanması yapılmıştır (Kırca, 2017). Beş Boyutlu Mindfulness Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ile güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasının yapıldığı araştırmada, İngilizce ve Türkçe ölçeklerden elde edilen puanlar arasında anlamlı ve olumlu korelasyonlar saptanmıştır.

Fakat çocuklara yönelik ve hatta okul öncesi çocuklara yönelik analizleri yapılmış, güvenilirlik ve geçerlilik puanları ölçülmüş bir ölçek bulunmamaktadır. Bu araştırmada ise hazırlanan programın etkileri ölçmek için uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış ve her haftanın başında 20 öğrenciye uygulanan '*Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu*' uygulanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness programı geliştirilmiş, program kapsamında 32 etkinlik oluşturulmuş, öğretmen yönergeleri kitapçığı ve öğrenci tasarım sayfaları hazırlanmış, uygulanmış ve mindfulness programının okul öncesi dönem çocuklarına uygulanabileceği kanıtlanmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen, *Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmeni Formu*’na ilişkin bulgulardan; dikkatli olma/odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevme, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerinin tümünde 1. hafta ile 8. hafta arasında olumlu yönde artış saptanmıştır. Elde edilen nicel ve öğretmen görüşleri bulguları neticesinde etkisi araştırılan beş düzeyde de P değeri $<.001$ bulunmuş, anlamlı bir fark saptanmıştır.

Haftaların ortalamalarına bakıldığında en çok artışın öz denetimli davranma olduğu saptanmıştır. Öz denetimli davranma düzeyinden sonra, sakin olma ve dikkatli olma/odaklanma düzeyleri gelmektedir. En az artış ise kendini kabul ve sevme düzeyinde olmuştur. Tüm bu veriler istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Kendini kabul ve sevme düzeyi ve tüm düzeylerde daha fazla artış saptamak üzere programın, 8 haftadan daha fazla süren bir zaman diliminde yapılması çocuklara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda veliler ve öğrenciler tarafından, araştırmacıya sözel olarak geri bildirim verilmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir: ‘Arkadaşım, bence çekmece de bulamadıysan aradığımı, sakin olmalı ve dikkatli bakmalısın. Çok acelecisin ondan görmüyorsun’, ‘Paylaşırsak mutlu oluyor arkadaşımız ve herkes mutlu oluyor değil mi öğretmenim’, ‘Öğretmenim bazen çok sinirleniyorum ve kafama takılıyor bazen ve kafamdan gitmiyor. Artık sakin olursam hava durumlarını düşünürsem geçebilir değil mi?’.

Nicel bulgular, öğretmen görüşlerine dayanan bulguları destekler niteliktedir. Buna göre okul öncesi çocukların etkinliklere yönelik istekli tutumları, etkinlik süresince aktif katılımları, farkındalık becerilerini destekleme çabalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Buna ek olarak katılımcı okul öncesi çocukların, etkinliklerin devam etmesini istemeleri bu programın içeriğinde faydalandıkları ve olumlu tutum geliştirdiklerini kanıtlar niteliktedir. Programın, ilk haftasında çocuklarda gözlemlenen tutum ve davranışlarla, 8. haftası arasında olumlu bir farklılık gözlemlenmiştir. Ayrıca mindfulness programının içerisinde yer alan

mindful görme, nefes ve yeme konusunda öğrencilerin okul içerisinde daha hassas davrandıkları ve farkındalık düzeylerinde artış olduğu da gözlemlenmiştir.

Tüm bulgular, öğrencilerin anın içerisinde daha çok kalabildiklerini, farkındalık düzeylerinin olumlu yönde değiştirebildiklerini, mindfulness programının genel yapısıyla tanışabildiklerini ve öğrenebildiklerini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, mindfulness uygulamalarının doğası gereği 8 hafta ile sınırlıdır. Mindfulness uygulamasının daha uzun süreçlerde yapılmasının daha olumlu etkiler bırakacağı düşünülmektedir. 32 etkinlik kapsamlı oluşturulduğundan 16 etkinliğin güz dönemi ve geri kalan 16 etkinliğin bahar dönemi yürütülmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Mindfulness uygulamaların sadece okul ile sınırlı kalmayıp, okul öncesi dönem çocukları kadar onların aileleri ve eğitimcilerin de mindfulness programlarına dair bilgi edinmelerinin sağlanması, okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin konuya ilişkin bilgilendirilerek programın yetişkin düzeyinde uygulanmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanacak tüm mindfulness programlarında, etkinliklerin, çocukların yaşına ve gelişim alanlarına uygun olarak hazırlanması ve okul öncesi programının temel müfredatında yer alan kazanım ve göstergeler doğrultusunda hazırlanması gerektiği unutulmamalıdır.

Mindfulness uygulamaları, yaşam boyu farkındalık becerilerinin gelişmesi etkili bir yöntem ve program seçeneği olarak önerilmektedir.

Bu tez kapsamında geliştirilen program ile birlikte okul öncesi dönem çocuklarına yönelik mindfulness uygulamalarının, cinsiyet, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve tutumlarını, çocuğun çevreyle iletişimi belirleyen farklı değişkenlerle araştırmalar yapılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik mindfulness düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçeğin oluşturulması önerilmektedir.

Okul öncesi eğitim mezunu olup mindfulness eğitimi alan öğretmenler yetiştirmek için programlar geliştirilerek, etkilerinin bilimsel araştırmalara konu olması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Abay, A. (2004). Eğitim toplum ilişkisi ve Türkiye uygulamaları. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 149, 129-146.
- Açev, (1999). *7 Çok Geç! Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Üzerine Düşünceler ve Öneriler*, Ankara.
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim programları ve öğretim* (1.Bas.). Ankara: Data Yayınları.
- Ameli, R. (2016). 25 farkındalık dersi: şimdi sağlıklı yaşama zamanı. Z. Atalay ve K. Ögel, (Çev.) İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aslanurğın, E. ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-138.
- Atalay, Z. (2018). *Mindfulness şimdi ve burada* (3.bas.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Atalay, Z., Aydın, U., Bulgan, G. ve Taylan, R. (2017). Bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik ölçeği-yenilenmiş: Türkiye uyarlama çalışması (BFÖÖ-Y). *İlköğretim Online*, 16 (4), 1803-1815.
Doi:<http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342994>
- Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcı, N. (2004). *Gelişimde 0-3 yaş: yaşama merhaba* (2. Bas.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Aydın Sünbül, Z. (2016). *The relationship between mindfulness and resilience among adolescents: mediating role of self compassion and difficulties in emotion regulation* (Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydos, E. H. (2013). *Okul öncesi çocukları için sağlık eğitimi ölçeğinin geliştirilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125-143.
- Balcı, Y. (2018). *Altı haftalık modifiye bilinçli farkındalık uygulaması yapılan bir örnekleme de duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılığın değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baltaş, Z. (2010). *Okul öncesi dönemi. Ana-baba okulu* (14.bas.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji, nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* (2. Bas.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayar, Ö. (2016). *Üniversite öğrencilerinde öz-şefkatin yordayıcıları olarak bağlanma tarzı ve algılanan sosyal destek* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bedel, E. F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik erteleme yordanmasında bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(7), 504-514.
- Bektaş-Öztaşkın, Ö. (2013). Sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri*

Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research, 3(2), 147-162. Doi: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.329a>

Berk, Laura. E. (2013) *Çocuk gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L.E., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G., (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.

Bodhi, B., (2000). *A Comprehensive Manual of Abhidhamma*, BPS Pariyatti Editions, Onalaska WA.

Broderick, P.C. & Metz, S. (2009). Learning to breathe: a pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-45.

Brooker, L. & Woodhead, M. (2008). *Developing positive identities*. The Open University: United Kingdom.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822-848.

Brown, S. (2017). *Examining time perspective. Its role in relation to mindfulness, stress and self control* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Burke, A. & Hawkins, K. (2012). Mindfulness in education: wellness from the inside out. *Encounter*, 25(4), 36-40.

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.

Büyükkaragöz, S. (1993). *Öğretmen ve velilerin okul öncesi eğitim programları hakkında görüşleri*. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15.bas.). Ankara: Pegem Akademi.

- Can, E. N. (2017). *Effects of mindfulness based skills program on psychological and metacognitive processes in depressive symptoms* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Carmody, J. & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness- based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine, 31*, 23–33.
- Cengiz, R., Serdar, E. ve Donuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 2(4)*, 1632–1643.
- Chambers, R., Gullone, E. & Allen, N. A. (2009). Mindful emotion regulation: an integrative review. *Clinical Psychology Review, 29*, 560–572.
- Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S. & Fabbro, F. (2016). Mindfulness-oriented meditation for primary school children: effects on attention and psychological well-being. *Frontiers in psychology, 7*, 805.
- Creswell J.D., Irwin, M. R., Burklund, L. J., Lieberman, M. D., Arevalo, J. M., Ma, J. & Cole, S. W. (2012). Mindfulness-based stress reduction training reduces loneliness and pro-inflammatory gene expression in older adults: a small randomized controlled trial. *Brain, Behavior, and Immunity, 26(7)*, 1095-1101.
- Çamlıbel İrkin, A. (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri* (Uzmanlık Tezi). T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Çatak P. D. ve Ögel K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 13*,85-91.
- Çelikler, A. N. (2017). *Bir grup genç yetişkinde bilinçli farkındalık düzeyi ile başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Çolak, E. (2018). Mann-Whitney U ve Wilcoxon Testi. http://eczacilik.anadolu.edu.tr/bolumSayfaları/belgeler/ecz2014%2010_20140512122216.pdf adresinden 01 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic medicine*, 65(4), 564-570.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). Self determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- Demir, M. (2017). *Effects of mindfulness based skills program on cognitive and metacognitive processes in high social anxiety* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temeli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 7(12), 100-118.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulama eğitimi program geliştirme* (2.bas.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı* (2.bas.). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğrenme sanatı* (17.bas.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, B. (2017). *Evli bireylerin kişilik özelliklerine göre bilinçli farkındalık düzeylerinin ve evlilik doyumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Deniz, E. ve Erözkan, A. (2014). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- 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.
- Dere, H. ve Poyraz, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilmaç, Y. (2008). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşleri, İstanbul Avrupa yakası örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duffy, B. (1998). *Supporting creativity and imagination the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Early Head Start Report (2001). *Building their futures: how early head start programs are enhancing the lives of infants and toddlers in low-income families*. USA: Head Start Bureau.
- Emiral Coşkun, E. (2016). *Mindfulness skills in individuals with borderline personality features Roles of impulsivity and rejection sensitivity* (Yüksek Lisans Tezi) Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- Falkenström, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: a quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48, 305-310.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of applied school psychology*, 26(1), 70-95.
- Flugel-Colle, K. F., Vincent, A., Cha, S. S., Laura, L. L., Bauer, B. A. & Wahner-Roedler, D. L. (2009). Measurement of quality of life and participant

experience with the mindfulnessbased stres reduction program. *Complementary therapies in clinical practice*. 16(1), 36-40.

- Frey, A. & Totton, A. (2016). *Şimdi, buradayım*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (Çev: Bekir Onur). Ankara: İmge Kitapevi.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. New York: The Guilford Press.
- Germer, C. K., Siegel, R. D. & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford.
- Gilbert, P. (2005). *Compassion: conceptualizations, research and use in psychotherapy*. New York: Brunner Routge.
- Glass, T. L. (1999). 'Is your child ready to be in self-care? *Children Today*, 19,5, 4-5.
- Greenberg, M. T. & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 57(1), 35-43.
- Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi, Aksaray İli Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güngör, A. (2005). *Toplumsal ve duygusal gelişim, gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkan. T. (2012). *Okul öncesi eğitim programı. Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (2.bas.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haktanır, G., Turaşlı, N., Doğan, Ö., Dağlıoğlu, E., Şen, S., Güleç, H., Gül, E., Alat, Z., Dereobalı, N., Arslan, Ü., Acer, D., Güler, T. (2011). *Okul öncesi eğitime giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hanh, T. N. (1993). *The blooming of a lotus: Guided meditation for achieving the miracle of mindfulness*. Boston: Beacon Press.

- Haywood, K. M. & Getchell, N. (2005). *Life span motor development* (4.ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hooker, K. E. & Fodor, I.E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 75-91.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T. & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programdaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elâzığ.
- Johnson, J.E. & Roopnarine, J.L. (2000). *Approaches to early childhood education*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Joyce, A., Eddy-Leal, J., Zazryn, T. & Hamilton, A. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(2), 17-25.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind and body to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (1996). Mindfulness meditation: what it is, what it isn't, and its role in health care and medicine. *Comparative and Psychological Study on Meditation*, 161-170.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (3.ed.). New York: Bantam Dell.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Bantam Dell Publishing.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar (çok amaçlı eğitim modeli)*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Kale, M. (2011). *Eğitimin temel kavramları. Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. 151, 102-104.
- Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3-6 yaş: çocuğum büyüyor* (2.bas.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Kara, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bağlanma stilleri ve bilinçli farkındalık ile ilişkisi: öz kontrolün aracılık rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karabacak, A. ve Demir, M., (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12,23, 271-291.
- Karacaoğlan, B. ve Şahin, N. H. (2016). Bilgece farkındalık ve duygu düzenleme becerisinin iş tatminine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 421-444.
- Karanki, V. (2016). *Farkındalık mucizelerini yaşamak: içsel değişimle mutluluk*. İstanbul: Yitik Ülke Yayınları.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (bsç) programının etkililiği: okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaynak, Ü. ve Güven, M. (2017). Bilişsel davranışçı tekniklere dayalı bilinçli farkındalık geliştirme programının etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 746-753.
- Keçeli, Ş. S. (2017). *Effects of mindfulness-based skills program on psychological and metacognitive processes in generalized anxiety symptoms* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kınay, F. (2013). *Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeği ni Türkçe ye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırca, B. (2017). *Ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Killingsworth, M. A. & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind, *Science*, 330, 932.
- Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kocaeefe, T. (2013). *Özerklik veren ebeveynlik stili, bilinçli farkındalık seviyesi ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Kocaoğlu, M. (2017). *Effects of mindfulness based skills program on psychological and metacognitive processes in obsessive compulsive symptoms* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konya, S. (2007). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin beş yaş grubu öğrencilerinin özbakım becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Körükçü, Ö. ve Kukulü, K. (2015). *Beden-zihin-ruh bütünlüğünü korumaya yönelik bir program: farkındalık temelli stres azaltma programı /a program to protect integrity of body-mind-spirit: Mindfulness based stress reduction program. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 7(1), 68-80.*
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi* (4. Bas.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kutluay, M. T. (2008). *Okul öncesi çocuklarının beslenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24.bas.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lillard, A. S. (2011). Mindfulness practices in education: montessori's approach. *Mindfulness, 2(2), 78-85.* Doi: <http://dx.doi.org/0.1007/s12671-011-0045-6>
- Linden, W. & Hewitt, P. L. (2013). *Klinik psikoloji: modern sağlık uzman alanı*. Şahin, M. (Çev.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lykins Emily L. B. & Baer Ruth A. (2009). Psychological functioning in a sample of long-term practitioners of mindfulness meditation: *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 23, 226-241.*
- MEB, (1998). *Matematik öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: TC. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

- MEGEP, (2007). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. *Çocuk gelişimi ve eğitimi: bireyin gelişimi*, Ankara.
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L. & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of abnormal child psychology*, 38(7), 985-994.
- Merrick, J. (2009). *Child health and human development yearbook*. New York: Nova Science Publishers.
- Meydan, S. (1990). *Okul öncesi eğitim faaliyetleri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Millî Eğitim Şûrası (1993). *Raporlar, görüşmeler, kararlar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu [METK]: Sayı 1739).
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 01 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Napoli, M., Krech, P. R. & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.
- NCSS (1990). *Social Studies Curriculumplanning Resources*. Washington Dc: National Council for The Social Studies. Öğretim Dizisi.5, 3-47.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1983). *Okulöncesi eğitimi*, İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem* (2.bas.). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2003). *21. yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi*. Sevinç, M. (Ed.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktay, A. (2004). *Okul öncesi dönem (3-6 yaş)*. *Ana baba okulu* (11.bas.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Osho (2004). *Farkındalık. Dengeli yaşamın anahtarı*. İstanbul: Ovvo Yayınları.
- Öcel, H. (2017). Meme kanseri olan çalışan kadınlarda damgalanma ve bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler psikolojik esnekliğin düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 116–133.
- Öz, S. (2017). *Bilinçli farkındalık eğitiminin öğrencilerin ikinci dilde konuşma korkusu, konuşma isteği ve bilinçli farkındalık seviyesi ve konuşma performansına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özek, M. (2014, Şubat 20). Farkındalık Mindfulness. *Hürriyet Gazetesi*.
- Özelsoydaş, E. (2007). *Okul çocuklarına hijyen alışkanlığı kazandırma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özen, Y. (2017). Farkında mıyız? Bilişsel farkındalık ile psikolojik iyi oluşun içselleşmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(7), 167-189.
- Özer, D. S. ve Özer, M. K. (2007). *Çocuklarda motor gelişim* (5.bas.). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Öztürk, O. (Ed.). (1983). *Kişilik bozuklukları* (2.bas.). Ankara: Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özyeşil, Z. (2012). Mindfulness and psychological needs: a cross-cultural comparison. *İlköğretim Online*, 11(1), 151-160.
<http://193.255.56.45:8080/xmlui/handle/123456789/284> adresinden 2 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'nin türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 36 (160), 224-235.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2011). *Okul öncesi ilke ve yöntemleri* (4.bas.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ravid, R. (1994). *Practical statistics for educators*. New York: University Pres in America.

- Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M. & Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior Therapy*, 40, 142-154.
- Sarıçalı, M. ve Satıcı, S. A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlık ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 655–670. Doi: <http://dx.doi.org/10.17218/hititsosbil.285121>
- Savage, T. V. (2003). Assessment and quality social studies. *The social studies*, 94(5), 201-206.
- Schonert-Reichl, K. A. & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3),137-151.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford.
- Selvili Çarmıklı, Z. (2018). *Pembe fili düşünme*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (1.bas.). Ankara: Spot Matbacılık.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (1991). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İzmir: Mey Yayınları.
- Siegel, D. J. (2007). Mindfulness training and neural integration: differentiation of distinct streams of awareness and the cultivation of well-being. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(4), 259–263.
- Siegel, R. D., Germer, C. K. & Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: What is it? Where did it come from? Clinical handbook of mindfulness*. New York: USA, Springer Publishing.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T. & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233.
- Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli*. Pegasus Yayınları: İstanbul.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (9.bas.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, V. (Ed.). (2009). Eğitim toplumsal temelleri. Eğitim bilimine giriş (1.bas.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahl, B. & Goldstein, E. (2010). *A mindfulness-based stress reduction workbook*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Stewart, W. & Braun, M. (2017). *Mindful kids: 50 mindfulness activities for kindness, focus and calm*. Cambridge: Barefoot Books.
- Stuart, H. C. & Prugh, D. G. (1964). *The healthy child*. USA Cambridge: Massachusetts.
- Şahin Büyük, D. (2017). *Gebelerin doğuma hazır oluşluk doğum korkusu ve bilinçli farkındalık düzeylerinin doğum şekli tercihlerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Şahin, N. H. ve Kökdemir, Z. Y. (2015). Farkındalık üzerine üç araç: psikolojik farkındalık, bütünleştirici kendilik farkındalığı ve toronto bilgece farkındalık ölçeği, *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 48-64.
- Şehidoğlu, Z. (2014). *15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemleri internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü (2013). 36-72 aylık çocukların eğitimleri için belirlenen amaçlar ve kazanımlar.
- <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/okuloncesi/OkuloncesiProgram2.pdf> adresinden 13 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Temel, Z. F. (2001). *Okul öncesi eğitime aile katılımı. Gazi üniversitesi anaokulu anasınıfı öğretmen el kitabı*. İstanbul: YA-PA.
- Thompson, B. L. & Waltz, J. (2007). Everyday mindfulness and mindfulness meditation: overlapping constructs or not? *Personality and Individual Differences*, 43, 1875–1885.
- Tırışkan, M., Onnar, N., Çetin, Y. A. ve Tarı Cömert, I. (2015). Madde bağımlılığında nüksü önlemede bilinçli farkındalığın önemi: bir derleme

çalışması. *The Turkish Journal on Addictions*. 2(2), 123-142.
Doi: <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2015.2.2.068>

Tolle, E. (2017a). *Şimdi 'nin gücü* (23.bas.). İstanbul: Akaşa.

Tolle, E. (2017b). *Şimdi 'nin gücü uygulama el kitabı* (14.bas.). İstanbul: Akaşa.

Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekanın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.

Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 142-147.

Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinin sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

UNICEF, (2009). *Okul Öncesi Eğitimde Bilgi Tutum Ve Uygulama Araştırması*, Ankara.

Uzun, B. (2018, 26 Nisan). Neden bilinçli farkındalık değil? Neden mindfulness? <https://bilgeuzun.com/2018/04/26/neden-bilincli-farkindalik-degil-neden-mindfulness/> adresinden edinilmiştir.

Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ünver, Y. ve Ünüsan, N. (2005). Okul öncesinde beslenme eğitimi üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14, 529-551.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler* (6.bas.). Ankara: Alkım Yayıncılık.

Varış F. (2005). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım.

Varol, N. (2004). *Özbakım becerilerinin öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Vickery, C.E. & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Front. Psychol.* 6,2025. Doi: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02025>

- Vural, D. E. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Weinstein, N., Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 374-385.
- Williams, M. & Penman, D. (2017). *Farkındalık: çılgın bir dünyada huzur bulmak için pratik bir rehber* (2.bas.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Yağbasanlar, O. (2017). Kavramsal bir bakış: öz-şefkat. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 88-101.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2007). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı* (22.bas.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna kadar çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Yazar, A. (2007). *1914-2006 okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yazğan, Ö. ve Uzun, B. (2018). *Mindful okul günlüğüm: bilinçli ve yargısız bir şekilde anda kalmak*. İstanbul: Bahçeşehir Yayınları.
- Yeşilyurt, Z. C. (2011). *Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitimi kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yıkılmaz, M. ve Demir Güdül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315.
- Yıldıran, G. (1983). Okul öncesi eğitimde okul, ana-baba ve çevre arasındaki işbirliğinin sağlanması: okul öncesi eğitim ve sorunları. 7. Eğitim Toplantısı'nda sunulan bildiri. Türk Eğitim Derneği Yayınları: Ankara.

- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye’de okul öncesi eğitimi, gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Yiğit, R. (2009). *Çocukluk dönemlerinde büyüme ve gelişme*. Ankara: Sistem Ofset.
- Yörükoğlu, A. (1980). *Çocuk ruh sağlığı: çocuğun kişilik gelişimi, yetiştirilmesi ve ruhsal sorunları* (3.bas.). Ankara: Aydın Kitapevi.
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z. & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597-605.
- Zelazo, P. D. & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 1.
- Zembat, R. (1992). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zvolensky, M. J. Solomon, S. E., Mcleish, A. C., Cassidy, D., Bernstein, A., Bowman, C. J. & Yartz, A. R. (2006). Incremental validity of mindfulness-based attention in relation to the concurrent prediction of anxiety and depressive symptomatology and perceptions of health. *Cognitive Behaviour Therapy*, 35(3),148–158.

EKLER

A. 36-72 Aylık Çocukların Eğitimleri İçin Belirlenen Kazanım ve Göstergeler

PSİKOMOTOR ALAN

Kazanım 1. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme
Göstergeler

1. Sözel yönergelere uygun olarak ısınma hareketleri yapar.
2. Değişik yönlere yuvarlanır.
3. Değişik yönlere doğru uzanır.
4. Sözel yönergelere uygun olarak yürür.
5. Sözel yönergelere uygun olarak koşar.
6. Belirli bir mesafeyi sürünerek gider.
7. Belli bir yüksekliğe çıkar.
8. Belli bir yüksekliğe tırmanır
9. Tırmanılan yükseklikten uygun şekilde iner.
10. Belli bir yükseklikten atlar.
11. Belli bir engel üzerinden sıçrayarak atlar.
12. Pedal çevirme hareketini yapar.
13. Araç kullanarak koordineli ve ritmik hareketler yapar.
14. Atılan nesnelere yakalar.
15. Nesnelere belli bir mesafedeki hedefe atar.

Kazanım 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme
Göstergeler

1. Küçük nesnelere toplar.
2. Nesnelere kaptan kaba boşaltır.
3. Nesnelere üst üste / yan yana / iç içe dizer.
4. Nesnelere takar.
5. Nesnelere çıkarır.
6. Nesnelere ipe vb. dizer.
7. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.
8. Nesnelere yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
9. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
10. Yönergeye uygun çizgiler çizer.
11. Şekilleri değişik araçlar kullanarak çizer.
12. Çeşitli malzemeleri değişik şekillerde katlar.
13. Malzemeleri istenilen nitelikte keser.
14. Malzemeleri istenilen nitelikte yapıştırır.
15. Nesnelere değişik malzemelerle bağlar.

Kazanım 3. Büyük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri
yapabilme

Göstergeler

1. Farklı ağırlıktaki nesnelere iter.
2. Farklı ağırlıktaki nesnelere çeker.

3. Farklı ağırlıktaki nesnelere kaldırır.
 4. Farklı ağırlıktaki nesnelere döndürür.
 5. Farklı ağırlıktaki nesnelere taşıyarak belirli bir mesafeye gider.
- Kazanım 4. Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme

Göstergeler

1. Nesnelere kopartır / yırtar.
 2. Nesnelere sıkar.
 3. Nesnelere çeker / gerer.
 4. Malzemelere elleriyle şekil verir.
 5. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.
- Kazanım 5. Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Göstergeler

1. Farklı zeminler üzerinde yürür.
2. Zemin üzerine çizilen şekiller üzerinde yürür.
3. Tek ayak üzerinde belirli bir süre durur.
4. Tek / çift ayak üzerinde olduğu yerde zıplar.
5. Tek / çift ayakla sıçrayarak belirli bir mesafeyi dengeli bir şekilde gider.
6. Çift ayakla ileri / geri sıçrar.

SOSYAL-DUYGUSAL ALAN

Kazanım 1. Kendini tanıyabilme

Göstergeler

1. Fiziksel özelliklerini söyler.
 2. Belli başlı duyuşsal özelliklerini söyler.
- Kazanım 2. Duygularını fark edebilme

Göstergeler

1. Duygularını söyler.
2. Duygularının nedenlerini açıklar.
3. Duygularının sonuçlarını açıklar.
4. Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder.

Kazanım 3. Duygularını kontrol edebilme

Göstergeler

1. Olumlu / olumsuz duygu ve düüncelerini uygun şekilde ortaya koyar.
2. Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranır.
3. Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.

Kazanım 4. Kendi kendini güdüleyebilme

Göstergeler

1. Kendiliğinden bir işe başlar.
 2. Başladığı işi bitirme çabası gösterir.
- Kazanım 5. Başkalarının duygularını fark edebilme

Göstergeler

1. Başkalarının duygularını ifade eder.
2. Başkalarının duygularını paylaşır.

Kazanım 6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme

Göstergeler

1. Kendiliğinden iletişimi başlatır.
2. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.
3. Grupta sorumluluk almaya istekli olur.
4. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.
5. Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı gösterir.

6. Gerekli durumlarda nezaket sözcüklerini kullanır.
7. Gerektiğinde lideri izler.
8. Gerektiğinde liderliği üstlenir.
9. Etkinliklerin süresine ilişkin yönergeye uyar.
10. Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.
11. Gerekli durumlarda kararlılık gösterir.

Kazanım 7. Hoşgörü gösterebilme

Göstergeler

1. Hata yapabileceğini kabul eder.
2. Kendi hatalarını söyler.
3. Kendisini başkalarının yerine koyarak duygularını açıklar.
4. Başkalarının hatalarını uygun yollarla ifade eder.
5. Başkalarının hata yapabileceğini kabul eder.

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterebilme

Göstergeler

1. Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.
2. Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.

Kazanım 9. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme

Göstergeler

1. Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakları verimli kullanır.
2. Günlük yaşamdaki kurallara uyar.
3. Canlıların yaşama hakkına özen gösterir.
4. Canlıların bakımını üstlenir ve korur.
5. Yaşamda diğer canlılarla paylaştıklarını açıklar.

Kazanım 10. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilme

Göstergeler

1. Toplumda farklı rollere sahip kişiler olduğunu söyler.
2. Aynı kişinin farklı rolleri olduğunu söyler.
3. Kendi kültürünün belli başlı özelliklerini açıklar.
4. Farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söyler.

Kazanım 11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme

Göstergeler

1. Estetik bedensel hareketlerle yürür / dans eder.
2. Özgün şiir, öykü, şarkı vb. söyler.
3. Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.
4. Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.
5. Çeşitli materyaller kullanarak ritim oluşturur.
6. Çeşitli sesleri kullanarak müzik oluşturur.
7. Ürünlerini çeşitli yollarla sunar.
8. Sunularında hayali / gerçek nesnelere kullanır.

Kazanım 12. Çevredeki güzellikleri koruyabilme

Göstergeler

1. Çevredeki güzelliklerin korunma nedenlerini söyler.
2. Çevredeki güzellikleri korumak için yapılması gerekenleri açıklar.
3. Çevredeki güzellikleri korumada sorumluluk alır.

Kazanım 13. Çevreyi estetik bakımdan düzenleyebilme

Göstergeler

1. Çevresinde gördüğü güzel / rahatsız edici durumları söyler.
2. Çevre sorunları ile ilgili kendi yapabileceklerine örnek verir.
3. Çevresini farklı biçimlerde düzenler.

Kazanım 14. Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark edebilme

Göstergeler

1. Sanat eserlerinin özelliklerini söyler.
2. Sanat eserleri hakkındaki duygularını açıklar.

Kazanım 15. Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme

Göstergeler

1. Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır.
2. Atatürk ile ilgili etkinliklerde aldığı sorumlulukları yerine getirir.

Kazanım 16. Doktor Fazıl Küçük ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme

Göstergeler

1. Doktor Fazıl Küçük ile ilgili etkinliklere katılır.
2. Doktor Fazıl Küçük ile ilgili etkinliklerde aldığı sorumlulukları yerine getirir.

DİL ALANI

Kazanım 1. Sesleri ayırt edebilme

Göstergeler

1. Sesin kaynağını söyler.
2. Sesin geldiği yönü belirler.
3. Sesin özelliğini söyler.
4. Verilen sese benzer sesler çıkarır.

Kazanım 2. Konuşurken sesini doğru kullanabilme

Göstergeler

1. Nefesini doğru kullanır.
2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
3. Konuşurken sesinin tonunu işitilebilir biçimde ayarlar.
4. Konuşurken sesinin hızını ayarlar.

Kazanım 3. Türkçeyi doğru kullanabilme

Göstergeler

1. Konuşmalarında söz dizimi kurallarını doğru olarak kullanır.
2. Konuşmalarında temel dil bilgisi kurallarına uygun konuşur.

Kazanım 4. Kendini sözel olarak ifade edebilme

Göstergeler

1. Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.
2. Sohbeta katılır.
3. Belli bir konuda konuşmayı başlatır.
4. Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.
5. Söz almak için sırasını bekler.
6. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.
7. Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.
8. Üstlendiği role uygun konuşur.

Kazanım 5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme

Göstergeler

1. Dinlediklerini başkalarına anlatır.
2. Dinlediklerine ilişkin sorular sorar.
3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
4. Dinlediklerini özetler.
5. Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirebilme

Göstergeler

1. Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder.
2. Yeni sözcüklerin anlamlarını sorar.

3. Verilen sözcüğün anlamını açıklar.
4. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.
5. Zıt anlamlı sözcüklere örnek verir.

Kazanım 7. Ses bilgisinin farkında olabilmek
Göstergeler

1. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.
2. Aynı sesle başlayan sözcükler söyler.
3. Kafiye sözcükler söyler.

Kazanım 8. Görsel materyalleri okuyabilmek
Göstergeler

1. Görsel materyalleri inceler.
2. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.
3. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.
4. Görsel materyalleri açıklar.
5. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.
6. Görsel materyalleri özenle kullanır.

BİLİŞSEL ALAN

Kazanım 1. Kendisi ve ailesi ile ilgili bilgileri kavrayabilmek
Göstergeler

1. Kendisi ile ilgili bilgileri açıklar.
2. Aile bireyleri ile ilgili bilgileri açıklar.
3. Adresini ve telefon numarasını söyler.

Kazanım 2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilmek
Göstergeler

1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
2. Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Kazanım 3. Dikkatini toplayabilmek
Göstergeler

1. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.
2. Dikkatini nesne / durum / olay üzerinde yoğunlaştırır.
3. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.
4. Nesneyi / durumu / olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Kazanım 4. Algıladıklarını hatırlayabilmek
Göstergeler

1. Olay ya da varlıkları söyler.
2. Varlıkların rengini söyler.
3. Varlıkların yerini söyler.
4. Varlıkların şeklini söyler.
5. Varlıkların sayısını söyler.
6. Olay ya da varlıkların sırasını söyler.
7. Nesnelerin neden yapıldığını söyler.
8. Nesnelerin içinden eksilen ya da eklenen bir nesneyi söyler.
9. Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.

Kazanım 5. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilmek
Göstergeler

1. Varlıkları bire bir eşleştirir.
2. Varlıkları renklerine göre eşleştirir.
3. Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.
4. Varlıkları büyüklüklerine göre eşleştirir.
5. Varlıkları miktarlarına göre eşleştirir.

6. Varlıkları dokunsal özelliklerine göre eşleştirir.
 7. Varlıkları kullanım amaçlarına göre eşleştirir.
 8. Nesnelere sayılarına göre eşleştirir.
 9. Eş nesnelere örnek verir.
 10. Nesnelere ve nesne gruplarını uygun rakamla eşleştirir.
- Kazanım 6. Varlıkları Çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme

Göstergeler

1. Varlıkları renklerine göre gruplar.
2. Varlıkları şekillerine göre gruplar.
3. Varlıkları büyüklüklerine göre gruplar.
4. Varlıkları miktarlarına göre gruplar.
5. Varlıkları dokunsal özelliklerine göre gruplar.
6. Varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.

Kazanım 7. Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilme

Göstergeler

1. Nesnelere büyüklüklerine göre sıralar.
2. Sıralanmış nesne grubu içinde nesnenin yerini gösterir.
3. Sıra bildiren sayıyı söyler.
4. Nesnelere renk tonlarına göre sıralar.
5. Nesnelere sayılarına göre sıralar.
6. Varlıkları büyüme aşamalarına göre sıralar.
7. Olayları oluş sırasına göre sıralar.

Kazanım 8. Nesnelere ölçebilme

Göstergeler

1. Ölçme sonucunu tahmin eder.
2. Standart olmayan birimlerle ölçer.
3. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır.

Kazanım 9. Nesnelere sayabilme

Göstergeler

1. 20 içinde ileriye doğru birer birer ritmik sayar.
2. 10 içinde geriye doğru birer birer ritmik sayar.
3. Söylenilen sayı kadar nesneyi gösterir.
4. Gösterilen belli sayıdaki nesneyi doğru olarak sayar.
5. Nesnelere sayarak miktarlarını az ya da çok olarak söyler.
6. Sayıca 10'dan az olan bir gruptaki nesnelere sayısını söyler.

Kazanım 10. Geometrik şekilleri tanıyabilme

Göstergeler

1. Her nesnenin bir şekli olduğunu söyler.
2. Daire, üçgen, kare ve dikdörtgene benzeyen nesnelere gösterir.
3. Daire, üçgen, kare ve dikdörtgenleri kullanarak farklı modeller oluşturur.

Kazanım 11. Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembollerini tanıyabilme

Göstergeler

1. Gösterilen sembolün anlamını söyler.
2. Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir.
3. 10 içindeki rakamları okur.
4. 10 içindeki rakamları modele bakarak yazar.

Kazanım 12. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme

Göstergeler

1. Nesnenin mekândaki konumunu söyler.
2. Yönergeye uygun olarak mekânda konum alır.

3. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.

Kazanım 13. Bir örüntüdeki ilişkiyi kavrayabilme

Kazanımlar

1. Modele bakarak nesnelere örüntü oluşturur.
2. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler.
3. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi tamamlar.
4. En çok üç öğeden oluşan örüntüdeki kuralı söyler.
5. Nesnelere özgün bir örüntü oluşturur.

Kazanım 14. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme

Göstergeler

1. Bir bütünün parçalarını söyler.
2. Uygun şekil veya nesnelere iki eş parçaya böler.
3. İki yarımı birleştirerek bütün elde eder.
4. Nesnelere arasında yarım olanları gösterir.
5. Yarım ve bütün arasındaki ilişkiyi açıklar.

Kazanım 15. Nesnelere basit toplama ve çıkarma yapabilme

Göstergeler

1. Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler.
2. Nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesneyi ayırır.
3. Nesnelere kullanarak toplama yapar.
4. Nesnelere kullanarak çıkarma yapar.
5. 10 içinde toplama gerektiren problemleri çözer.
6. 5 içinde çıkarma gerektiren problemleri çözer.

Kazanım 16. Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme

Göstergeler

1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.
2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
3. Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Kazanım 17. Zamanla ilgili kavramlar arasında ilişki kurabilme

Kazanımlar

1. Olayları oluş sırasına göre söyler.
2. Zamanla ilgili kavramları anlamına uygun şekilde kullanır.
3. Zaman bildiren araçların işlevini açıklar.

Kazanım 18. Problem çözebilme

Göstergeler

1. Problemi söyler.
2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
3. Çözüm yolları içinden en uygun olanlarını seçer.
4. Seçilen çözüm yollarını dener.
5. En uygun çözüm yoluna karar verir.
6. Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar.

Kazanım 19. Nesne grafiği hazırlayabilme

Göstergeler

1. Nesnelere kullanarak grafik oluşturur.
2. Nesnelere sembollerle gösterir.
3. Hazırlanmış nesne grafiği çerçevesine sembollere yerleştirir.
4. Grafikte yer alan nesnelere sayar.
5. Grafiği inceleyerek sonuçları söyler.

Kazanım 20. Atatürk'ü tanıyabilme

Göstergeler

1. Atatürk'ün hayatı ile ilgili olguları söyler.
2. Atatürk'ün kişisel özelliklerini söyler.

Kazanım 21. Atatürk'ün Türk toplumu için önemini açıklayabilme

Göstergeler

1. Atatürk'ün getirdiği yenilikleri söyler.
2. Atatürk'ün getirdiği yeniliklerin önemini açıklar.

Kazanım 22. Doktor Fazıl Küçük'ü tanıyabilme

Göstergeler

1. Doktor Fazıl Küçük'ün hayatı ile ilgili olguları söyler.
2. Doktor Fazıl Küçük'ün kişisel özelliklerini söyler.

ÖZBAKIM BECERİLERİ

Kazanım 1. Temizlik kurallarını uygulayabilme

Göstergeler

1. Temizlikle ilgili malzemeleri doğru kullanır.
2. El, yüz ve vücudun diğer kısımlarını uygun biçimde yıkar.
3. Tuvalet gereksinimine yönelik işleri yardımsız yapar.
4. Yiyecek ve içeceklerin temizliğine dikkat eder.
5. Ev ve okuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır.
6. Beslenme için gerekli araç-gereçleri temizlik kurallarına uygun kullanır.
7. İçinde bulunduğu çevreyi temiz tutar.

Kazanım 2. Giysilerini giyme ve çıkarabilme

Göstergeler

1. Duruma ve hava koşullarına uygun giyeceği seçer.
2. Giysilerini yardımsız çıkarır.
3. Giysilerini yardımsız giyer.
4. Giysilerini doğru şekilde giyer.
5. Giysilerini katlar.
6. Giysilerini asar.

Kazanım 3. Doğru beslenmenin önemini fark edebilme

Göstergeler

1. Yiyecek ve içecekleri ayırım yapmadan yer / içer.
2. Yiyecekleri ve içecekleri yeterli miktarda yer / içer.
3. Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.
4. Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten / içmekten kaçınır.
5. Öğün zamanlarında ve süresinde yemeye özen gösterir.

Kazanım 4. Dinlenmeyle ilgili kurallara uyabilme

Göstergeler

1. Yorulduğu durumlarda dinlendirici bir etkinliğe katılır.
2. Dinlenme ya da uyku için gerekli hazırlığı yapar.
3. Dinlenme ya da uyku için belirlenen saatte yatağına gider.
4. Dinlenme ya da uyku sonrası toplanır.

Kazanım 5. Kendini kazalardan ve tehlikelerden koruyabilme

Göstergeler

1. Tehlikeli olan durumları söyler.
2. Tehlikeli olan durumlardan uzak durur.
3. Herhangi bir tehlike anında yetişkinlerden yardım ister.
4. Acil durumlarda başvurulabilecek telefon numaralarını söyler.

B. Veli İzin Belgesi

Değerli Veliler;

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 Haftalık Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) programını öğrencilerimize uygulamak; dikkatli olma/odaklanma, sakin olma, öz denetimli davranma, kendini kabul ve sevmeye, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma gibi etkilerini araştırmaktayım. Katkı ve izinlerinizden dolayı şimdiden

ÖĞRENCİNİN			
Adı Soyadı		Baba adı	
Sınıfı		Anne adı	
No		Cinsiyeti	Kız () Erkek ()
Doğum Yeri- Tarihi		Ev Telef.	
Cep Telefonları	Baba	Anne	Diğer

teşekkür ederim.

ÖZEL SARI PAPATYAM ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE;

Velisi bulunduğum / bulunduğumuz yukarıda açık kimliği yazılı okulunuz öğrencisinin, ‘8 Haftalık Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Programı’ kapsamında yapılan etkinliklerde yer almasına, bu etkinliklerin resim, video vb, şekilde kayıt altına alınıp eğitim öğretime destek sağlamak koşuluyla gerekli görülen sosyal paylaşım ortamlarında yayınlanmasına izin veriyorum. Öğrencinin; “etkinlik boyunca görüntüsünün yayınlanmasından dolayı olumsuz bir durumla karşı karşıya

Anne (Adı Soyadı-İmza)	Baba (Adı Soyadı-İmza)

kalındığında” her türlü sorumluluğu üstlenir, gereğini bilgilerinize arz ederim.

AÇIKLAMA: Bu izin belgesi, yukarıda belirtilen etkinliğe katılacak olan öğrencinin annesi ya da babasınınca (annesi, babası yaşamıyorsa yasal velisince) doldurulacaktır.

Onaylanır

(Okul-Kurum Müdürü Adı Soyadı İmza Mühür)

.....

C. Mindfulness Eğitimi Haftalık Değerlendirme-Sınıf Öğretmen Formu

Öğretmenin Adı Soyadı: _____

Hafta: _____

Sınıf: _____ / _____

Sevgili Öğretmenimiz,

Mindful Okul çalışmasına verdiğiniz destek için teşekkür ederiz.

Mindfulness eğitiminin öğrencilerimize olan etkilerini değerlendirebilmek amacıyla sınıfınızdaki her bir öğrenciyi aşağıdaki kriterler doğrultusunda haftalık olarak değerlendiriniz. Bu değerlendirmeyi öğrencinizde gözlemlediğiniz özellikleri 1-5 puan arasında derecelendirerek yapınız.

1= Hiçbir zaman

2= Nadiren

3= Ara sıra

4= Çoğunlukla

5=Her zaman

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Öğrencinin Adı Soyadı	Dikkatli Olma/ Odaklanma	Sakin Olma	Öz Denetimli Davranma	Kendini kabul ve sevme	Başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

D. Sınıf Öğretmeni Görüş Formu

Saygıdeğer Meslektaşım,

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) programını, araştırma kapsamında tamamlamış bulunmaktayım. Bu konuda sınıf öğretmeni olarak siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Vereceğiniz geri bildirimler, programıma ciddi katkılar sağlayacaktır. Gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Nisa Çollak
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I: Kişisel Bilgiler

- 1) **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
- 2) **Yaşınız:** 19-25 arası () 26-32 yaş arası () 33-39 yaş arası () 40-46 yaş arası ()
47 yaş ve üstü ()
- 3) **Mesleki kıdeminiz:** 1-5 yıl arası () 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası ()
16-20 yıl arası () 21 yıl ve üstü ()
- 4) **Sınıf mevcudunuz:** 20 ve altı () 21-30 arası () 31 ve üstü ()
- 5) **En son bitirdiğiniz okulun türü:** Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()
Doktora ()
- 6) **Mezun olduğunuz bölüm:** Sınıf Öğretmenliği ()
Diğer (lütfen yazınız)

BÖLÜM II

Sınıfınızda, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) eğitimini almış öğrencilerinizdeki değişimleri aşağıda belirtilen alanlardaki mevcut durumlarını değerlendiriniz.

Dikkatli Olma/Odaklanma:

Sakin Olma:

Öz Denetimli Davranma:

Kendini Kabul ve Sevme:

Başkalarına Karşı İlgili ve Yardımsever Olma:

Sizce mindfulness (bilinçli farkındalık) programı okul öncesi dönem çocukları uygulanmalı mıdır?

Okul içerisinde Mindfulness eğitiminin etkilerini görüyor musunuz?

Ekleme İstedığınız başka bir şey varsa lütfen belirtiniz.

T.C.

ÜMRANİYE KAYMAKAMLIĞI

Özel Sarı Papatyam Anaokulu Müdürlüğü

Sayı: 99912472/405.01/12

04.12.2017

Konu: Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Programı

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ'NE

ÜMRANİYE/İST.

Öğrenciniz olan Nisa Çollak kurumumuz Özel Sarı Papatyam Anaokulunda 8 hafta boyunca sürecek olan 'Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik 8 Haftalık Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Programı'nı ait form sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmasına izin verilmiştir.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

Nisa ÇOLLAK
Müdür

ÖZEL SARI PAPATYAM ANAOKULU
NISA ÇOLLAK
Site Mah. Samanyoku Cad. Kurban Sok. No:29/1
Ümraniye/İSTANBUL Tel: (0216) 533 38 38
Ümraniye Vergi Dairesi 99352261630

Ayfer ÇOLLAK
Kurucu



E. Kurum İzin Formu

F. Örnek Etkinlikler

Etkinlik 13

MINDFUL YÜRÜME / YÜRÜYÜŞÜMÜN FARKINDAYIM

Etkinlik Adı: Taşların Dokusuna Yolculuk

Etkinlik Türü: Okul Öncesi Bütünleştirilmiş Etkinlik (Alan Gezisi, Fen, Sanat, Müzik, Türkçe) /Mindfulness

Malzemeler: Aynı ebatta 3 kutu, büyük ve yassı taşlar, orta büyüklükte hafif sivri ebattaki taşlar, ufak çakıl taşları, kurşun kalem, boya kalemleri ve çalışma sayfası.

Desteklediği Gelişim Alanları: Psiko-motor, Bilişsel, Dil, Sosyal ve Duygusal Alan

Kazanımlar: Bedenini hissetme ve bedeniyle birlikte malzemelerin dokusunu hissetme, dikkatini toplayabilme, bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme, bedenini fark edebilme, nefesini fark etme, odaklanabilme, kendini tanıyabilme, kendi kendini güdüleyebilme, küçük kas motor gelişimini güçlendirme (kalem kontrolü), büyük kas becerilerini kullanma , dinlediklerini sanat yoluyla ifade edebilme, belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme, algıladıklarını hatırlayabilme, el ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme, fiziksel özelliklerini bilme, yeni kavramlar öğrenme, olay ya da varlıkları gözlemleyebilme, kendini sözel olarak ifade edebilme.

Göstergeler: Nefesini fark eder ve kontrolünü sağlar. Fiziksel özelliklerinin farkında varır. İstediginde bir işi veya etkinliği başlatır, sürdürür ve tamamlar. Kendiliğince işe başlar. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder ve olay üzerinde yoğunlaştırır. Sözel yönergelere uygun olan hareketleri yapar. Kendi vücudunu fark eder. Bedenini rahatlatır ve kontrolünü sağlar. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır, grup liderini izler, grup etkinliklerinde kurallara uyar. Duygularını ve düşüncelerini bedeni ile cevaplandırır ve hisseder. Sözel yönergelere uygun hareket eder. İstediginde odağını vücuduna yönlendirebilir. Duygularını ve düşüncelerini bedeni ile cevaplandırır ve hisseder. Duygularını ve düşüncelerini söyler, nedenini açıklar, çeşitli sanatsal yollarla ifade eder.

Yönergeler: Bu bir grup etkinliğidir. Salon ya da bahçede oynanabilir.

- Etkinliğe başlamadan önce rahat otur. Tüm vücudun gevşek bırak. (Zili çalın.) Zihninin içindeki tüm düşüncelere mola ver.
- Şimdi, şu an tamamen buradasın. Odaklandın. Bedenini de gevşet. Her nefes aldığında vücudunda oluşan değişimlere dikkat et. Karnın, omuzların ve göğsün... Yumuşacık ve derinlerden gelen nefes almaya devam et.
- Şimdi hep birlikte bahçeye çıkacağız. (Siz isterseniz sınıfta ya da oyun salonunda uygulayabilirsiniz.) Bahçede bizi bekleyen 3 tane kutu var. Kutuların hepsinde değişik taşlar mevcut. Kutudaki tüm taşlarda yürüyeceğiz ve dokularına odaklanacağız. Şimdi hepimiz sıra olalım ve etkinliğe başlayalım.
- Ayakkabılarını ve çoraplarını çıkar. 3 kutuya sırayla ayağını koy ve üstünde yürürken, ayak bileklerine ve ayak tabanına odaklan. Önünüzdeki ilk kutuda büyük ve yassı taşlar var. Ayaklarını hafifçe kutuya daldır. Bu taşların dokusu sana neler hissettirdi? Ayakların yumuşak veya gergin olabilir. Herhangi bir kaşıntı ya da soğukluk, sıcaklık hissi var mı?
- Şimdi ayağını ikinci kutuya daldır. Bu, orta büyüklükteki taşların olduğu kutu. Ayaklarının tabanında nasıl bir his var? Ayağının tabanı ve altı bu hisleri sana nasıl anlatıyor?
- Sıra üçüncü kutuda... Ayaklarını bu küçük çakıl taşlarıyla dolu olan kutuya koy. Ayaklarını nasıl hissediyorsun? Bu kutudaki taşların dokusu nasıl? (Zili çalın.)
- Şimdi çoraplarını giy. Sınıfa tekrar geri dönelim.
- Masadaki çalışma sayfalarına bak. 3 tane kutu var. İçerisine sırayla hangi taşlardan geçtiğini çiz. Taşların sana neler hissettiğini çiz sonra istediğin gibi boya ve hislerini söyle. (Düşünceleri, çalışma sayfasındaki düşünce kutusuna not edilebilir.)



Etkinlik 13 tasarım sayfasına aşağıda yer verilmektedir (Resim 3).

Resim 3. Etkinlik 13 Tasarım Sayfası.

Etkinlik 13'ün çocuklar tarafından yapılmış örnek çalışmalarına aşağıda yer verilmektedir (Resim 4)



Resim 4. Etkinlik 13 Örnek Çalışmalar.



Etkinlik 13'ün uygulama fotoğraflarına aşağıda yer verilmektedir (Resim 5).

Resim 5. Etkinlik 13 Uygulama Fotoğrafları.

Etkinlik 21

MINDFUL RAHATLAMA / RAHAT OLMANIN FARKINDAYIM

Ad: Helyum Balonları Gibi Rahat

Etkinlik Türü: Okul Öncesi Bütünleştirilmiş Etkinlik (Fen, Sanat, Drama, Müzik, Türkçe) /Mindfulness

Malzemeler: Helyum gazıyla şişirilmiş balonlar, kutu, kurdele, boya kalemleri, kurşun kalem ve çalışma sayfası.

Desteklediği Gelişim Alanları: Psiko-motor, Bilişsel, Dil, Sosyal ve Duygusal Alan

Kazanımlar: Sözcük dağarcığını geliştirebilme, nefesini fark etme, nefesinin gücünü somut olarak algılayabilme ve gözleme, odaklanabilme, küçük kas motor gelişimini güçlendirme (kalem kontrolü), dikkatini toplayabilme, kendi kendini güdüleyebilme ve tanıma, bedenini fark edebilme, küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme, dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme, belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme, algıladıklarını hatırlayabilme, el ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme, fiziksel özelliklerini bilme, yeni kavramlar öğrenme, olay ya da varlıkları gözlemleyebilme, duygularını fark ve ifade edebilme, kendini sözel olarak ifade edebilme.

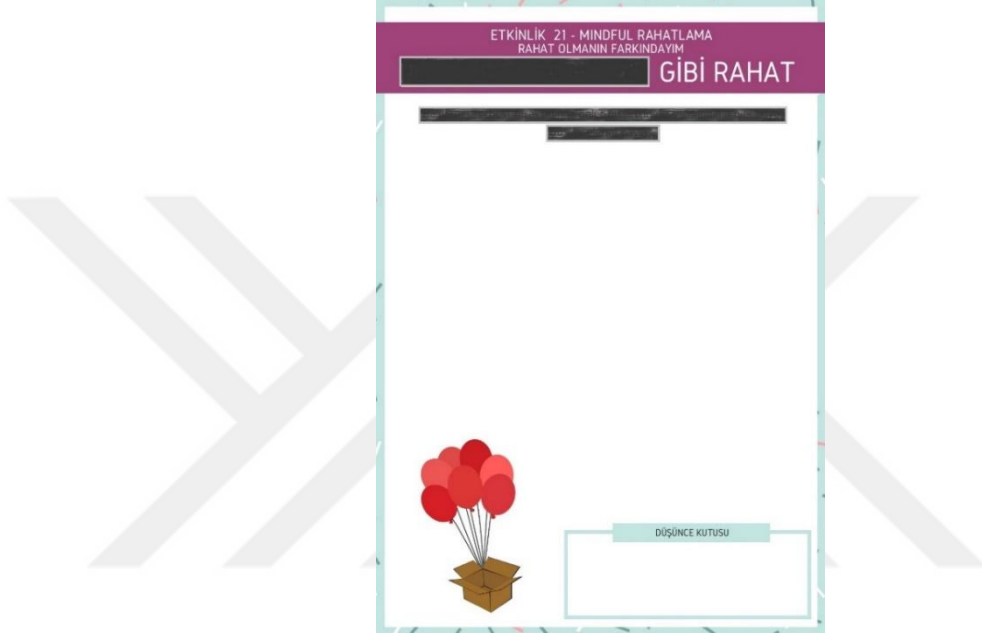
Göstergeler: Dinlediklerinde yeni olan sözcüğü fark eder. Yeni sözcüğün anlamını sorar. Nefesini fark eder ve kontrolünü sağlar. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır. İstedğinde bir işi veya etkinliği başlatır, sürdürür ve tamamlar. Kendiliğinden işe başlar. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder ve olay üzerinde yoğunlaştırır. Sözel yönergelere uygun olarak ısınma hareketleri yapar. Bir olayın olası nedenlerini ve sonuçlarını söyler. Bedenini rahatlatır ve kontrolünü sağlar. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır, grup liderini izler, grup etkinliklerinde kurallara uyar. Duygularını ve düşüncelerini bedeni ile cevaplandırır ve hisseder. Sözel yönergelere uygun uzanır. İstedğinde odağını vücuduna yönlendirebilir. İletişimi başlatır. Duygularını ve düşüncelerini bedeni ile cevaplandırır ve hisseder. Duygularını ve düşüncelerini söyler, nedenini açıklar,

çeşitli sanatsal yollarla ifade eder. Kendisinin ve başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.

Yönergeler: Bu etkinlik bireyseldir.

- Sınıftaki sandalyene otur. Derinlerden gelen sakin, yumuşacık bir nefes al.
- Nefesini tüm vücudunda hisset. (Zili çalın.) Bedenini nasıl değiştiriyor fark ediyor musun?
- Omuzların nasıl? Her nefes alıp verişinde karnının hareketini fark et.
- Şimdi nefesine ve bedenine odaklan. Bedenini rahat bırak. Esnek ve yumuşacık olsun.
- Şimdi size bir şeyler dağıtacağım. (Önceden hazırlanmış kutular dağıtılır.)
- Bu kutuların kurdelelerini ve kutunun kendini dikkatlice incelemeni istiyorum.
- Kutunun içinde ne olduğunu merak ediyor olabilirsin. Biraz bu konu hakkında konuşalım ister misin?
- Bu tatlı mı tatlı kutunun içerisinde seni huzursuz eden bir olay olabilir ya da kafanı kurcalayan ve bir türlü unutamadığın bir şey de olabilir.
- Belki ailenden ya da arkadaşlarından senin için söyledikleri bir söz ya da bir cümle olabilir.
- Zihninde sürekli olmayan ama ara sıra aklına gelip giden ve geldiği zaman da seni huzursuz eden bir şey de olabilir.
- Şimdi istersen yavaş yavaş kurdeleleri çöz. Ama lütfen ben kutuyu aç dediğimde aç. Şimdi derinlerden gelen dikkatli bir nefes al. Sakin ve yumuşacıksın.
- Kutuyu zihnimize benzetebiliriz.
- Kutuyu açtığın zaman içinde seni huzursuz eden o olayı da serbest bırak.
- Şimdi kutuyu aç. Sakin ol ve akışına bırak. Kutunun içerisindekine müdahale etme ve bırak gitsin. Bu balon gibi senin zihninde seni üzen ya da sürekli düşündüğün şeyleri de bırak gitsin.
- Zihnin çok dikkatli. Şimdi sende zihnine yardım et ve bu tarz düşüncelerin o balonun içinde olduğunu düşün.
- Şimdi tekrar balona bak ve düşüncelerinin de o balonun içinde zihninde uzaklara gittiğini hayal et. (Zili çalın.)

- Şimdi boya kalemlerini al. Çalışma sayfasına açılmış bir kutu çiz, yukarısına da serbest bıraktığın balonu çiz ve istediğin renkteki kalemlerle boya.
- Senin balonun içinde neler vardı? Hatırlıyorsan bana söyle. (Düşünceleri, çalışma sayfasındaki düşünce kutusuna not edilebilir.)
- Bazen zihnine karışık duygular, karmaşık şeyler gelebilir ve aklına geldiği zaman serbest kalan ve rahatlayan bu balonu aklına getirebilirsin.

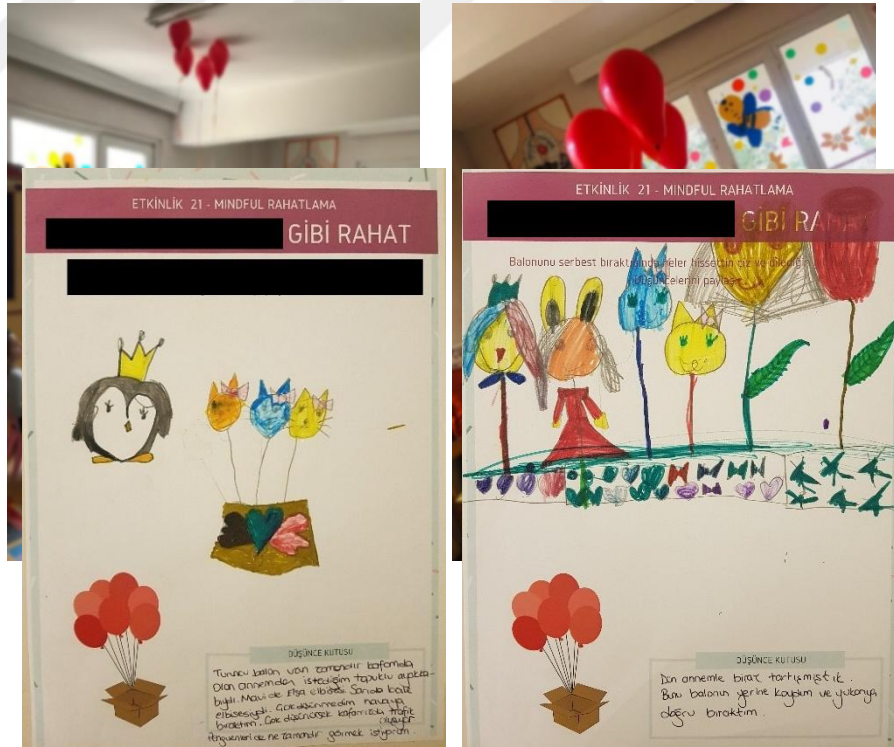


Etkinlik 21 tasarım sayfasına aşağıda yer verilmektedir (Resim 6).

Resim 6. Etkinlik 21 Tasarım Sayfası.

Etkinlik 21'in çocuklar tarafından yapılmış örnek çalışmalarına aşağıda yer verilmektedir (Resim 7).

Resim 7. Etkinlik 21 Örnek Çalışmalar.



larına
aşağıda yer verilmektedir (Resim 8).

Resim 8. Etkinlik 21 Uygulama Fotoğrafların.

E

tkin
lik
21'i
n
uyg
ula
ma
foto
ğraf



Etkinlik 24

MINDFUL DUYGULAR / DUYGULARIMIN FARKINDAYIM

Ad: Simli Duygu Kavanozu

Etkinlik Türü: Okul Öncesi Bütünleştirilmiş Etkinlik (Fen, Türkçe, Sanat, Drama ve Müzik) /Mindfulness

Malzemeler: Kavanoz, su, kaşık, simli yapıştırıcı, gıda boyası, sim, kurşun kalem, boya kalemleri ve çalışma sayfası.

Desteklediği Gelişim Alanları: Psiko-motor, Bilişsel, Dil, Sosyal ve Duygusal Alan

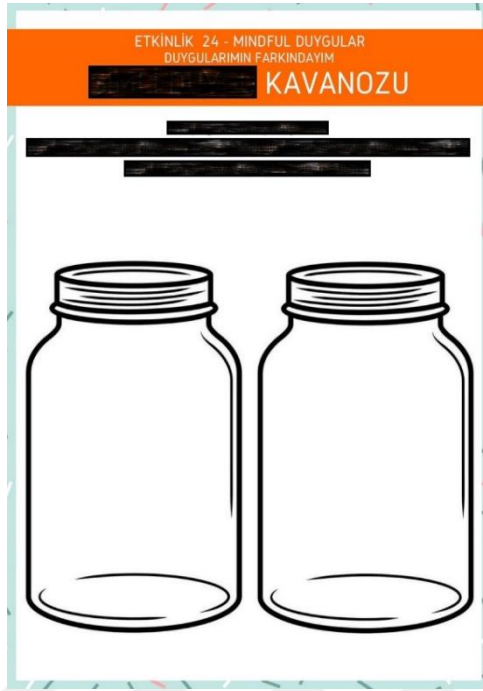
Kazanımlar: Duygularını ifade edebilme, başkalarının duygularını fark edebilme, nefesini fark etme, odaklanabilme, küçük kas motor gelişimini güçlendirme (kalem kontrolü), kendini tanıyabilme, dikkatini toplayabilme, kendi kendini güdüleyebilme, bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme, bedenini fark edebilme, küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme, dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme, belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme, algıladıklarını hatırlayabilme, el ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme, olay ya da varlıkları gözlemleyebilme, duygularını fark edebilme, kendini sözel olarak ifade edebilme.

Göstergeler: Başkalarının duygularını ifade eder. Duygularını ve düşüncelerini söyler, nedenini açıklar, çeşitli sanatsal yollarla ifade eder. Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar. Nefesini fark eder ve kontrolünü sağlar. Çizgilerin üzerinden keser. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır. Yönergeye uygun çizgiler çizer. İstedğinde bir işi veya etkinliği başlatır, sürdürür ve tamamlar. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder ve olay üzerinde yoğunlaştırır. Bir olayın olası nedenlerini ve sonuçlarını söyler. Bedenini rahatlatır ve kontrolünü sağlar. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır, grup liderini izler, grup etkinliklerinde kurallara uyar. Duygularını ve düşüncelerini bedeni ile cevaplandırır ve hisseder. İstedğinde odağını vücuduna yönlendirebilir. Dinlediklerini anlar, soru sorar ve dinlediklerine ilişkin cevap verir.

Yönergeler:

- Derinlerden gelen sakin ve yumuşacık bir nefes al ve sakince bırak.
- Şimdi senin için hazırlanmış aynanın önünde ki sandalyeye otur.
- Rahat olabileceğin bir pozisyonda durmaya çalış ve gevşemene izin ver. Tüm bedeninin sakin ve şu anda...
- Bedenin ve düşüncelerini içinde bulunduğun ana odaklamaya çalış.
- İstersen gözlerini kapat ya da açık durmasını istersen belirli bir noktaya odakla. (Zili çalın.)
- Şimdi yaşadığın duygularını hatırla. Mutlu olduğun bir anı, ya da üzgün olduğun bir anı aklına getirebilirsin.
- Duygularını yaşadığın anı hatırlamanı istiyorum.

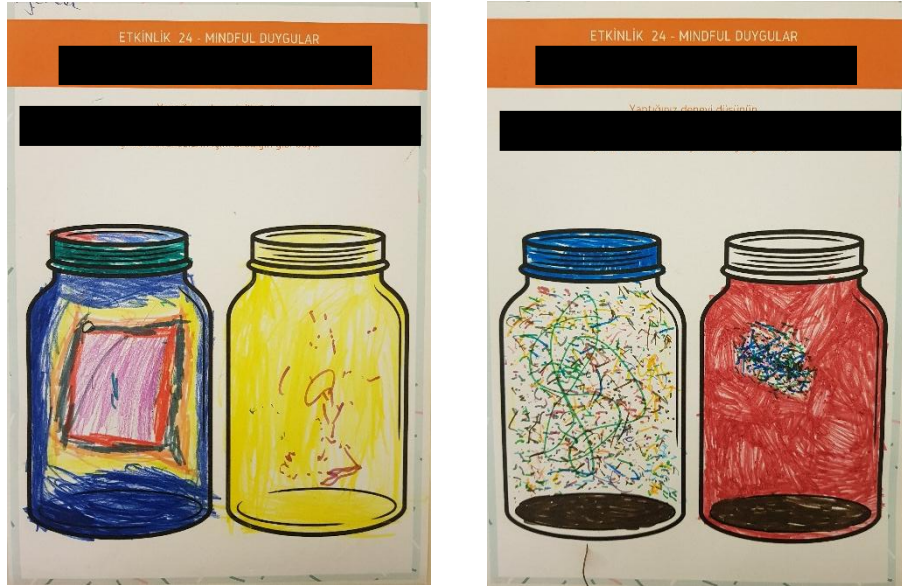
- Diyelim ki çok sinirlisin. Yeni aldığın oyuncağın kayboldu ya da arkadaşın bir söz verdi ama tutamadı. Sinirli olduğun ana odaklanmanı istiyorum. O an zihninden neler geçti? Kaç tane düşünce zihninde dolandı fark et.
- Bu duygu ne kadar süre devam etti fark edebildin mi?
- Şimdi bu duygundan sonra hangi duygu durumuna geçtiğini fark etmeni istiyorum.
- Çünkü insanlar sürekli aynı duyguda kalmazlar. Duygular zaman içerisinde ve yaşadığımız olaylar sonrasında değişkenlik gösterir.
- Sinirliyken de bir süre sonra duygun değişecektir. Sadece yaşadığın olumsuz duyguları fark etmen ve bilinçli bir şekilde gözlemlemen gerekir.
- Şimdi etkinliğimizin malzemelerini dağıtacağım ve herkes kendi duygu kavanozunu oluşturacak.
- Şimdi boş kavanozu önüne alabilirsiniz. İçerisine birazcık su ekleyin. Sonrada simli tutkaldan biraz katın ve bir küçük kaşık yardımıyla karıştırın.
- Sonra 2 damla gıda boyasından damlatın ve kaşık yardımıyla tekrar karıştırın.
- Sonra istediğiniz renkteki simleri kavanoza ekleyin. Kavanoz dolana kadar su ekledikten sonra kavanozumuz hazır.
- Şimdi kavanozu sallamanı istiyorum. Salla... Masanın üstüne koyup gözlemleyebilirsin.
- Sinirliyken bu kavanozun içerisindeki simler gibi duygularımız karmakarışık olabilir. Bir oraya bir buraya uçuşan bir sürü düşünceler. Su bu kadar karışıkken karar vermek ve davranışta bulunmak doğru olmayabilir.
- Ama biraz zaman geçince ve sabredince simlerin yavaş yavaş suyun altına doğru indiğini fark edeceksin. İşte tam bu an da farkındalığınla birlikte daha sakin olacaksın. Su karışık değil ve su tamamen berrak. Şimdi karar vermek için uygun zaman. (Zili çalın.)
- Çalışma sayfasına bak. 2 kavanoz resmini fark et. Biri duygularımızın yoğun olduğu hali diğeri ise duygularımızın sakin halini ifade etsin. Şimdi kavanoz resminin içini istediğin gibi boya.
- Unutma duygular değişir. Sende olumlu ya da olumsuz duygular yaşadığında duygunu fark et ve odaklan.



Etkinlik 24 tasarım sayfasına aşağıda yer verilmektedir (Resim 9).

Resim 9. Etkinlik 24 Tasarım Sayfası.

Etkinlik 24'ün çocuklar tarafından yapılmış örnek çalışmalarına aşağıda yer verilmektedir (Resim 10).



Resim 10. Etkinlik 24 Örnek Çalışmalar.

Etkinlik 24'ün uygulama fotoğraflarına aşağıda yer verilmektedir (Resim 11).



Resim 11. Etkinlik 24 Uygulama Fotoğrafları.

G. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Çollak, Nisa

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 14 Kasım 1992, İstanbul

Medeni Durum: Bekar

Telefon: +90 532 458 05 30

Email: nisa_collak1992@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Bahçeşehir Üniversitesi	2018
Lisans	Sabahattin Zaim Üniversitesi	2015
Lise	Üsküdar Anaadolu Kız Meslek Lisesi / Çocuk Gelişimi	2011

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
-----	-------	-------

2010-2011	Türkan Sabancı Görme Engelliler Okulu	Lise Stajı
2011-2014	Özel Koşuyolu Rehabilitasyon Merkezi	Lise Stajı
2013-2014	Atakent İrfan Koleji Anaokulu	Üniversite Stajı
2014-2015	Nurten Yıldırım Sancak Anaokulu	Üniversite Stajı
2015-2016	Özel Sarı Papatyam Anaokulu	Sınıf Öğretmeni
2017-2018	Özel Sarı Papatyam Anaokulu	Müdür

YABANCI DİL İngilizce (Orta Düzey)

KONGRELER ve SEMİNERLER

9. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi-Başkent Üniversitesi Mayıs,2014/Ankara
6. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Günleri Nisan, 2013/İstanbul
5. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Günleri Mayıs,2012/İstanbul

YAYINLAR

Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlerin Çocuk Hakları İle İlgili Bilgi Düzeylerinin Ölçülmesi

Nisa Çollak, Kübra Boylu, Yrd.Doç.Dr. Belgin Parlakyıldız