



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 36-48 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/ etad.1514631

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*

The Effect of Mindfulness Exercises on Children's Self-Regulation
Skills According to Teachers' Evaluations

Hatice Paslı, Zeynep Fulya Temel

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modelinde tasarlanmış; çalışma grubunu 60-72 aylık çocuklar ve onların öğretmenleri oluşturmuştur. Değerlendirme, öğretmenler tarafından çocuklar adına doldurulan "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" ile toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubundaki çocukların düzenleme ve kontrol becerileri alt boyutları ile toplam öz düzenleme son test puanlarında ön test puanlarına göre artış olduğu saptanmıştır. Kalıcılık testi sonucunda ise uygulama etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effect of mindfulness exercises applied to preschool children on their self-regulation skills. The study was designed in a quasi-experimental research model with a pre-test-post-test control group; the study group consisted of children aged 60-72 months and their teachers. The evaluation was based on the data collected through the "Self-Regulation Skills Scale" completed by the teachers on behalf of the children. As a result of the study, it was determined that there was an increase in the regulation and control skills sub-dimensions and the total self-regulation post-test scores of the children in the experimental group compared to the pre-test scores. As a result of the follow-up test, it was concluded that the effect of mindfulness exercises continued after the implementation.

Yazar Bilgileri

Hatice Paslı

Araştırma Görevlisi, Gazi
Üniversitesi, Ankara, Türkiye
hatice_pasli@hotmail.com

Zeynep Fulya Temel

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
ftemel@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Bilinçli farkındalık
Öz düzenleme
Okul öncesi eğitim

Keywords

Mindfulness
Self-regulation
Preschool education

Makale Geçmişi

Geliş: 11/07/2024

Kabul: 17/07/2024

Atıf için: Paslı, H. ve Temel, Z. F. (2024). Bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların öz düzenleme becerilerine etkisi. *JRES*, 11(2), 36-48. <https://doi.org/10.51725/ etad.1514631>.

Etik Bildirim: Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.10.2022 tarih ve E.475081 sayılı onayı doğrultusunda yapılmıştır.

* Bu çalışmada birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında yazılan doktora tezi kapsamında hazırlanan etkinlikler kullanılmıştır.

Giriş

İnsan beyni geçmiş ve gelecek arasında gelgitler yaşayan, dikkatini bulunduğu ana odaklamakta zorlanan bir yapıya sahiptir. Bilinçli farkındalık, bu gelgitleri kontrol altına alma eğilimindedir ve genel anlamıyla hoşça gitsin ya da gitmesin hayata dair olan her şeyi olduğu gibi yaşayabilmeyi gerektirmektedir. Bilinçli farkındalık “içinde bulunduğumuz ana ön yargısız bir şekilde kasten dikkat etmek” olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 2019, s. 17). Başka bir ifadeyle dikkatini anın içinde olanlara vermek, bu dikkatin niteliğini fark etmek, fark edilenleri sakın ve yargısızca kabul etmek (Atalay, 2019, s. 15) anlamına gelmektedir. Bilinçli farkındalık aynı zamanda; kişinin kendisiyle iletişime geçebilmesini, uyanık olabildiğini, yaşamsal doyuma ulaşabilmesini, gerek psikolojik gerekse duygusal yönden eğitilerek anı anlayabilmesini sağlamaktadır (Özen, 2017). Bir başka tanıma göre bilinçli farkındalık; bir kişinin dikkatini, o anda olanlara yargılamadan ve kabullenici bir tutumla odaklamasıdır (Atalay, 2019; Brown ve Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1994). Bu sürecin iki önemli boyutu, anı fark etme ve fark edileni karşılama biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilinçli farkındalık programları bilinç eğitimi temel alır (Siegel, Germer ve Olendzki, 2009) ve günlük yaşam pratiklerinin yanı sıra meditasyon ya da yoga gibi özel uygulamaları da kapsar (Körükçü ve Kukulcu, 2015). İlk olarak yetişkinlerle başlayan uygulamaların zamanla okul öncesi döneme kadar uzandığı görülmektedir. Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklara yönelik bilinçli farkındalık uygulamalarının da çocuklar üzerinde olumlu etkiler bıraktığı bilinmektedir (Mendelson, Greenberg, Dariotis, Gould, Rhoades ve Leaf, 2010). Çocuklar için geliştirilen bilinçli farkındalık programları, çocukların temel insani becerileri hayatlarına adapte etmeleri ve ilerleyen süreçte onun rehberliğinden istifade etmeleri yönüyle önemli bir yere sahiptir (Snel, 2016). Yapılan çalışmaların bulguları da bu görüşü desteklemektedir (Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2015). Bunun yanında son yıllarda yapılan çalışmaların bulguları, erken çocukluk döneminde bilinçli farkındalık uygulamalarının birçok beceriyle birlikte öz düzenleme becerilerinde de gelişme sağladığını göstermektedir (Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2015; Thierry, Bryant, Nobles ve Norris, 2016; Viglas ve Perlman, 2018). Bu çalışmada da bilinçli farkındalık uygulamalarının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu iki kavramın birbiriyle ilişkisine bakıldığında; her ikisinde de dikkat, duygu, odaklanma, kendini fark etme/kontrol etme ve anı fark etme gibi bileşenlerin ön plana çıktığı dolayısıyla temel yapıların birbiriyle örtüştüğü görülmektedir.

Öz düzenleme; kişinin duygu, düşünce, dikkat, davranış ve motivasyonunu kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Vohs ve Baumeister, 2004; Zimmerman, 2002). Benzer şekilde Hadwin, Järvelä ve Miller (2011) de öz düzenlemenin; bireylerin eylem (davranış), düşünme (bilgi), dürtü ve öz inançları (motivasyon) ile duygularının planlanması, izlenmesi ve kontrolüne odaklandığına dikkat çekmektedir. Başka bir tanıma göre öz düzenleme, hedeflere ulaşmak için kendiliğinden üretilen duygu, düşünce ve davranışları ifade etmektedir (Zimmerman, 2002). Öz düzenlemenin gelişmesi, yaşamın her döneminde önemli görülse de erken çocukluk döneminde duygusal tepki kontrolü ve öz düzenleme kapasitesinin oluşmasının ayrıca önemli bir rolü bulunmaktadır.

Çocuklarda erken yaşlardan itibaren duygusal tepkiler gözlemlenebilmekte ancak dikkat kontrolü nispeten daha geç gelişmekte ve okul yılları boyunca bu gelişim süreci devam etmektedir. Dolayısıyla dikkat kontrolü duygu ve davranış düzenleme için bu yönüyle ayrıca önem arz etmektedir (Rothbart ve Jones, 1998). Yapılan araştırmalar öz düzenlemenin doğumdan itibaren kazandırılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir (Eisenberg, 2010; Kopp ve Neufeld, 2003; Posner ve Rothbart, 2000).

Erken yaşlarda elde edilecek bu kazanımlara, çocukların hayatları boyunca kendilerini kontrol edebilmeleri için ihtiyaç duyacağı ifade edilmektedir (Blair, 2002; Florez, 2011). Çocuklarda beceri geliştirmenin farklı yolları bulunmaktadır. Dereli (2023), çocuklarda öz düzenleme becerisinin gelişiminde modellemenin kolaylaştırıcı rolünden bahsetmektedir (s. 206-207). Ayrıca bu becerilerin gelişiminde sosyal çevrenin de rolüne dikkat çekilmektedir (Ogelman, Sarac ve Özbilen, 2023). Program, müdahale uygulamaları da bir çeşit modelleme olarak düşünülmektedir ve bu tür uygulamalar sosyal çevreyi de sürece dâhil edilmektedir. Öz düzenlemenin bilinçli farkındalık ile ortak yönleri düşünüldüğünde, bu kapsamda hazırlanan uygulamaların çocukların öz düzenleme kapasitelerinin artmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, bilinçli farkındalık uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli deneysel olarak tasarlanmıştır. En güçlü araştırma metodolojilerinden biri olan deneysel araştırmalar, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini ortaya koyabilmektedir. Deneysel araştırmalarda en az bir bağımsız değişkenin manipüle edilmesi, diğer değişkenlerin kontrol altında tutulması ve bağımlı değişken üzerindeki etkinin gözlenmesi söz konusudur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2023). Bu çalışmada bağımlı değişken okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri; bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından yapılan bilinçli farkındalık uygulamaları olarak tasarlanmıştır.

Deneysel çalışmalarda gruplar yansız atama yoluyla oluşturulmaktadır. Ancak eğitim araştırmalarında mevcut sınıfların olması nedeniyle bunu sağlamak çok mümkün görünmemektedir. Gerçek deneysel tasarımın mümkün olmadığı durumlarda yarı deneysel tasarım önerilmektedir (Campbell, 1968). Yarı deneysel tasarımların farkı, rastgele atamanın söz konusu olmamasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2023; Johnson ve Christensen, 2020). Dolayısıyla bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modelinde tasarlanmış; mevcut sınıflardan benzer özellikteki iki sınıf seçilerek deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara ili Çankaya ilçesinde ilkökula bağlı iki ana sınıfı öğretmeni ile bu öğretmenlerin sınıflarındaki 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Grupların biri deney biri kontrol grubu olarak sınıflandırılmıştır. Her iki grupta da veriler, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların tamamı için doldurdukları ölçeklerle elde edilmiştir. Gruplar belirlenirken gönüllülük ve isteklilik temel alınmıştır. Öğretmen ve çocukların yaş aralığının uygunluğu ile tipik gelişim özelliklerini taşıyor olmalarına da dikkat edilmiştir. Ayrıca bu sınıflarda herhangi bir program ya da proje uygulamalarının yapılmamış olması da koşul olarak göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1 ve 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mezuniyet Programı	Kıdem Yılı
Deney	Kadın	42	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	19
Kontrol	Kadın	41	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	18

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin tüm kategorilerde benzer demografik özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Yarı deneysel tasarımlarda rastgele atamanın söz konusu olmaması (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2023; Johnson ve Christensen, 2020) bu benzerliğin sağlanmasını önemli kılmıştır.

Tablo 2. Grupların Demografik Değişkenlerinin Karşılaştırılması

Değişken	Grup	Kontrol	Deney	İst.	p
		f(%)	f(%)		
Cinsiyet	Kız	8(47,1)	11(55)	0,232*	0,63
	Erkek	9(52,9)	9(45)		
Kardeş sayısı	Yok	1(5,9)	1(5)	2,914*	0,405
	1	10(58,8)	11(55)		
	2	6(35,3)	5(25)		
	3	0(0)	3(15)		
Doğum sırası	1	6(35,3)	6(30)	2,964*	0,397
	2	6(35,3)	7(35)		
	3	5(29,4)	4(20)		
	4	0(0)	3(15)		
Eğitime devam süresi	6 ay	17(100)	17(85)	2,775*	0,096
	15 ay	0(0)	3(15)		
Anne eğitim	Ortaokul ve altı	3(17,6)	6(37,5)	1,867*	0,393
	Lise	7(41,2)	4(25)		
	Lisans	7(41,2)	6(37,5)		
Baba eğitim	Ortaokul ve altı	3(18,8)	3(20)	0,527*	0,768
	Lise	8(50)	9(60)		
	Lisans	5(31,2)	3(20)		
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	14(82,4)	15(100)	2,921*	0,087
	Çalışıyor	3(17,6)	0(0)		
Baba çalışma durumu	Çalışmıyor	0(0)	1(6,7)	1,17*	0,279
	Çalışıyor	17(100)	14(93,3)		
Yaş, Medyan, (ÇA)		67, (65,5-69)	68, (63,5-70,5)	-0,307**	0,759
Anne yaş, Medyan, (ÇA)		37,5, (33-39)	34, (32-41)	-0,04**	0,968
Baba yaş, Medyan, (ÇA)		39, (35,5-45)	43, (37-45)	-0,713**	0,476

*Ki-kare istatistiği; **Mann-Whitney U yöntemi z istatistik değeri

Kontrol grubunda 17, deney grubunda 20 çocuk yer almaktadır. Kontrol grubundaki çocukların %52,9'u erkek, %47,1'i kız iken deney grubundakilerin %55'i erkek ve %45'i kızdır. Kontrol grubundakilerin %58'i bir kardeşi, %35,3'ü iki kardeşi olduğunu, %5,9'u ise kardeşi olmadığını belirtmiş olup deney grubundakilerin %55'i bir kardeşi, %25'i iki kardeşi, %15'i üç kardeşi olduğunu ve %5'i ise kardeşi olmadığını belirtmiştir. Kontrol grubundakilerin doğum sırasına göre dağılımı ilk sıra (%35,3), ikinci (%35,3) ve üçüncü (%29,4) şeklinde olup deney grubundakilerin doğum sırasına göre dağılımı ise; ilk sıra (%30), ikinci (%35), üçüncü (%20) ve dördüncü (%15) olarak saptanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların tümünün altı aydır okul öncesi eğitime devam ettiği, deney grubundaki çocukların ise %85'inin altı aydır %15'inin de 15 aydır eğitime devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubundakilerin %17,6'sının anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı, %41,2'sinin lise, %41,2'sinin lisans iken deney grubundakilerin %37,5'inin anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı, %25'inin lise, %37,5'inin lisans olduğu saptanmıştır. Baba eğitim düzeyine bakıldığında kontrol grubundakilerin %18,8'inin ortaokul ve altı, %50'sinin lise, %31,2'sinin lisans düzeyinde olduğu deney grubundakilerin ise %20'sinin ortaokul ve altı, %60'ının lise, %20'sinin lisans düzeyinde olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundakilerin

%82,4'ü ile deney grubundakilerin tümünün annesi çalışmamakta olup kontrol grubundakilerin tümü ile deney grubundakilerin %93,3'ünün babası çalışmaktadır. Çocukların grupları ile cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, eğitime devam süresi, anne eğitim, baba eğitim, anne çalışma ve baba çalışma kategorik değişkenleri arasındaki ilişkide Ki-kare analiz yöntemi kullanılmış. Analiz sonucunda bu değişkenlere ilişkin oranlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ($p>.05$) görülmüştür. Çocukların gruplarına göre yaş, anne yaşı ve baba yaşını karşılaştırmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda da anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.10.2022 tarih ve E.475081 sayılı onayı doğrultusunda yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri; öğretmenler tarafından çocuklar adına doldurulan “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” Bayındır ve Ural (2016) tarafından çocukların öz düzenleme becerilerini, öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 33 madde yer almaktadır ve bu maddeler; “kesinlikle doğru”, “doğru”, “kısmen doğru”, “doğru değil” ve “kesinlikle doğru değil” seçeneklerinin yer aldığı beşli dereceleme sistemi ile değerlendirilmektedir (5=kesinlikle doğru, 1=kesinlikle doğru değil). Ölçek; düzenleme becerileri ve kontrol becerileri olmak üzere toplam iki boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı için Cronbach Alpha değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında değerlerin; düzenleme becerileri için .96, kontrol becerileri için ise .91 şeklinde olduğu görülmüştür. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler genel bilgi formlarıyla toplanmıştır. Çocuklar için genel bilgi formu 11 sorudan oluşmakta olup; çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, eğitime devam süresi, anne-baba eğitim durumu ve çalışma durumuna ilişkin bilgileri içermektedir. Öğretmenler için bilgi formu ise; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezuniyet programı ve kıdem yılı başlıklarını içermektedir.

Etkinliklerin Hazırlanması

Bu aşamada ilk olarak kuramsal temeller oluşturulmuş, bu temeller üzerinden program geliştirme aşamaları esas alınarak etkinlik hazırlama sürecine devam edilmiştir. Çalışmada, mevcut okul öncesi eğitim programında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı) yer alan etkinlik türlerine yer verilmiştir. Uygulamaların amacıyla tamamen örtüşmediği için mevcut programdaki kazanım ve göstergelere oldukça sınırlı sayıda yer verilebilmiş, esas kazanım ve göstergeler ilgili literatür çerçevesinde araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Üç alan uzmanı görüşü çerçevesinde etkinlikler son hâlini almıştır. Tüm etkinlikler araştırmacı tarafından sınıfta uygulanmış, sınıf öğretmeni ise gözlemci olarak ortamda bulunmaya devam etmiştir. Dolayısıyla öğretmene herhangi bir pekiştirici de sunulmamıştır.

Verilerin Toplanması

Etkinlikler hazırlandıktan sonra gerekli izinler alınmış, okul yöneticileri ve ailelerle görüşme yapılarak gönüllü gruplar belirlenmiştir. Uygulama öncesi öğretmenlerden sınıftaki her bir çocuk için ölçek doldurması istenmiş ve bütün ölçekler doldurulduktan sonra çocuklarla tanışma etkinliği yapılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla herhangi bir çalışma yapılmamış, bu grup mevcut okul öncesi eğitim programı (MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı) uygulamalarına devam etmiştir.

Deney grubundaki çocuklarla sekiz hafta boyunca haftada üç gün çalışılmıştır. Çalışılan günler sınıf öğretmenin müsaitlik durumuna göre her hafta başında belirlenmiştir. Sekiz hafta sonra öğretmenler her bir çocuk için tekrar ölçek doldurmuş, deney grubu öğretmeni üç hafta sonra aynı ölçeği kalıcılık testi için üçüncü kez doldurmuştur. Bu şekilde veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi istatistik programıyla yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sayısı yeterli büyüklükte ($N > 30$) olmadığından ölçek puanlarına göre karşılaştırmada parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. İlk olarak deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik kategorik değişkenlere ilişkin oranlarının karşılaştırılmasında Ki-Kare analiz yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sürekli olan demografik değişkenlerinin (yaş, anne ve baba yaşı) karşılaştırılmasında ise Mann-Whitney U analiz yöntemi kullanılmıştır. Çocukların grupları arasında ölçek puanlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U, her bir grupta kontrol grubundaki çocukların ölçek puanlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi yöntemi kullanılmıştır. Her iki yöntemde de anlamlı çıkan sonuçlar etki büyüklüğü r değeri ile elde edilmiştir. Etki büyüklüğü olan r değeri 0.10'a yakın ise küçük etki, 0.30'a yakın ise orta düzeyde ve 0.50 ve daha fazla olması büyük etkiyi gösterirken z/\sqrt{n} formülü ile elde edilir (Field, 2009). Deney grubundaki çocukların kalıcılık testleri de olduğu için ön test, son test ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında Friedman testi kullanılmış olup etki büyüklüğü ise Kendall W değeri ile incelenmiştir. W değeri 0 ile 1 arasında değişirken 0.20-0.40 arasındaysa küçük etki, 0.40-0.60 arasındaysa orta düzeyde ve 0.60'dan büyükse yüksek düzeyde etki vardır (Rovai, Baker ve Ponton, 2014). Friedman testi sonucunda anlamlı farklılığın hangi ölçümler arasında olduğu ise Wilcoxon sıralı işaretler testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır. İstatistiksel analizler için $p < .05$ anlamlılık düzeyi incelenmiştir.

Bulgular

Kontrol ve deney grubundaki çocukların ön ve son test puanlarına ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Gruplara Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p	r
Düzenleme Becerileri Ön Test	Kontrol	17	19,06	324,00	-0,031	0,975	
	Deney	20	18,95	379,00			
Kontrol Becerileri Ön Test	Kontrol	17	15,44	262,50	-1,86	0,063	
	Deney	20	22,03	440,50			
Öz Düzenleme Ön Test	Kontrol	17	17,12	291,00	-0,979	0,327	
	Deney	20	20,60	412,00			
Düzenleme Becerileri Son Test	Kontrol	17	12,53	213,00	-3,369	0,001	0,55
	Deney	20	24,50	490,00			
Kontrol Becerileri Son Test	Kontrol	17	11,94	203,00	-3,671	,000	0,60
	Deney	20	25,00	500,00			
Öz Düzenleme Son Test	Kontrol	17	12,21	207,50	-3,524	,000	0,58
	Deney	20	24,78	495,50			

z: Mann-Whitney u z istatistiği; r: Etki Büyüklüğü değeri

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların düzenleme becerisi ($z = -0.031$, $p > .05$), kontrol becerisi ($z = -1.86$, $p > .05$) ve öz düzenleme ($z = -0.979$, $p > .05$) ön test puanları arasında

anamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarındaki çocukların düzenleme ve kontrol becerileri ile öz düzenleme sıra ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların düzenleme becerisi ($z=-3.369$, $p<.05$), kontrol becerisi ($z=-3.671$, $p<.05$) ve öz düzenleme ($z=-3.524$, $p<.05$) son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Deney grubundaki çocukların düzenleme becerisi, kontrol becerisi ve öz düzenleme puanlarının kontrol grubundaki çocukların puanlarına göre yüksek olduğu saptanmıştır. Farkın miktarını gösteren etki büyüklükleri anlamlı çıkan son test puanları için hesaplanmış; düzenleme becerisinde 0.55 (büyük etki), kontrol becerisinde 0.60 (büyük etki) ve öz düzenleme becerisinde 0.58 (büyük etki) olarak hesaplanmıştır.

Deney grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney Grubundaki Çocukların Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Test	Sıra Ortalaması	χ^2	p	W	Fark
Düzenleme Becerileri	Ön test	1,53	7,015	0,030	0,21	B,C>A
	Son test	2,41				
	Kalıcılık	2,06				
Kontrol Becerileri	Ön test	1,32	13,508	0,001	0,40	B,C>A
	Son test	2,53				
	Kalıcılık	2,15				
Öz Düzenleme	Ön test	1,29	14,358	0,001	0,42	B,C>A
	Son test	2,56				
	Kalıcılık	2,15				

χ^2 :Friedman testi istatistiği W: Kendall W etki Büyüklüğü; Fark: İkili olarak Wilcoxon sıralı işaretler testi ölçümlerin karşılaştırılması

Deney gruplarındaki çocukların düzenleme becerisi ($\chi^2=7.015$, $p<.05$), kontrol becerisi ($\chi^2=13.508$, $p<.05$) ve öz düzenleme ($\chi^2=14.358$, $p<.05$) ön test, son test ve izleme puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Etki büyüklükleri ise düzenleme becerisi için 0.21 (küçük etki), kontrol becerisi için 0.40 (orta büyüklükte) ve öz düzenleme becerisi için 0.42 (orta büyüklükte) olarak hesaplanmıştır. Farkın hangi ölçümler arasında olduğu ikili olarak Wilcoxon sıralı işaretler testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre deney grubundaki çocukların her iki alt boyutta ve toplam öz düzenleme puanlarında, son test ile kalıcılık testleri sıra ortalamalarının ön teste göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların tüm boyutlarda son test ve kalıcılık testleri sıra ortalamaları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı, etkinin uygulamadan sonra da devam ettiği görülmüştür.

Kontrol grubundaki çocukların ön ve son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p	r
Düzenleme Becerisi	Negatif Sıra	10a	5,50	55	-2,831	0,005	0,69
	Pozitif Sıra	0b	0,00	0			
	Eşit	7c					
Kontrol Becerisi	Negatif Sıra	10a	7,50	75	-2,828	0,005	0,69
	Pozitif Sıra	2b	1,50	3			
	Eşit	5c					
Öz Düzenleme	Negatif Sıra	12a	7,50	90	-3,116	0,002	0,76
	Pozitif Sıra	1b	1,00	1			
	Eşit	4c					

Z: Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi z istatistiği; r: Etki Büyüklüğü değeri;
a: Ön test > Son test; b: Ön test < Son test; c: Eşit

Tablo 5'e göre kontrol grubundaki çocukların düzenleme ($z=-2.831$, $p<.05$), kontrol ($z=-2.828$, $p<.05$) ve öz düzenleme becerileri ($z=-3.116$, $p<.05$) ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre kontrol grubundaki çocukların düzenleme ve kontrol alt boyutları ile öz düzenleme toplam puanlarında ön test puanlarının son test puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifade ile kontrol grubundaki çocukların düzenleme becerisi, kontrol becerisi ve öz düzenleme son test puanları ön teste göre anlamlı şekilde azalmıştır. Etki büyüklükleri ise; düzenleme becerisi için 0.69 (büyük etki), kontrol becerisi için 0.69 (büyük etki) ve öz düzenleme becerisi için 0.76 (büyük etki) olarak hesaplanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sonucunda, okul öncesi eğitim ortamında bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etki bıraktığı saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların düzenleme ve kontrol becerileri alt boyutları ile toplam öz düzenleme puanlarının ön test ve son test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların düzenleme ve kontrol becerileri alt boyutları ile toplam öz düzenleme puanlarının son test ile kalıcılık testleri sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı; uygulama etkisinin sonrasında da devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarına bakıldığında ise her iki alt boyutta ve toplam puanda ön teste göre anlamlı şekilde azalma olduğu görülmektedir.

İki grup için ön test sonuçları karşılaştırıldığında; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların düzenleme becerisi, kontrol becerisi ve öz düzenleme sıra ortalamalarının benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca demografik bilgilere bakıldığında çocukların benzer özelliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle gruplar arasındaki farklılığın yani deney grubundaki çocukların puanlarındaki artışın, araştırmacı tarafından uygulanan etkinliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında, temeli bilinçli farkındalık felsefesine dayanan etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken; MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki (MEB, 2013) kazanım ve göstergelerden faydalanılmış, ayrıca bilinçli farkındalığa yönelik kazanım ve göstergeler yazılarak konuyla ilgili kavramlar da ele alınmıştır. Çalışma grubundaki çocuklar sekiz hafta boyunca haftada üç gün bu etkinliklere katılırken kontrol grubundaki çocuklar mevcut program uygulamalarına devam etmiştir. Bu nedenle yapılan uygulamaların bir sonucu olarak çalışma grubundaki çocukların öz düzenleme puanlarında artış olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra kontrol grubundaki çocukların öz

düzenleme becerilerinde gelişme olmaması uygulanan mevcut Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013) bilinçli farkındalıkla ilgili kazanım ve göstergelerin yer almamasıyla da açıklanabilir.

Alanyazın tarandığında bilinçli farkındalık ve bilinçli farkındalık temelli uygulamaların çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğunu gösteren çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Jackman, Nabors, McPherson, Quaid ve Singh (2019) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan bilinçli farkındalık eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu ve uygulanan programın çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirdiği yönünde olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde Viglas ve Perlman (2018) uyguladıkları “Farkında Okullar” programının 3-6 yaş grubu çocuklarda öz düzenleme boyutunda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diamond ve Lee (2011) öz düzenlemeyi teşvik eden etkinliklerin yer aldığı bu tür program uygulamalarının çocuklarda öz düzenlemeyi geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, küçük çocuklarda farkındalık uygulamalarını hayata geçirmenin öz düzenleme beceri gelişiminin desteklenmesi için önemli olduğunu göstermektedir (Bockmann ve Yu, 2023; Flook vd. 2015; Moreno Gomez ve Cejudo, 2018; Thierry, Bryant, Nobles ve Norris, 2016). Bu sonuçlar doğrultusunda yapılan uygulamaların alanyazınla uyumlu olarak öz düzenlemenin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Kontrol grubuna bakıldığında, çocukların son test puanları ön test puanlarından düşük çıkmış ve beklenenden farklı bir sonuç elde edilmiştir. Alanyazın tarandığında öğretmenin gerçeği yansıtmayan değerlendirme yaptığı düşünülebilir (Tutar, 2024). Öğretmenler yoğun iş yüküne ve veli odaklı yaklaşıma maruz kalmakta (Deniz ve Aykar, 2024) bunun yanında maddi olanakları sınırlı okullarda çalışan ve üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin iş doyumu azalmaktadır (Şahin ve Dursun, 2009). Ayrıca öğretmenler, bireysel ve çevresel etkilerle farklı psikolojik sağlamlığa sahip olabilmektedir (Gün, Özaslan ve Gültekin Akduman, 2023; Polat, Seçer, Mormenekşe ve Minerel, 2023). Araştırmalar psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik arasında ilişki olduğunu ortaya koymakta (Bozkurt ve Levent, 2021) ve okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla tükenmişlik sendromu yaşadığını göstermektedir (Noble ve Macfarlane, 2005; Schaack, Le ve Stedron, 2020). Öğretmenlerin bu tür durumlardan olumsuz etkilenebileceği göz önünde bulundurulduğunda tüm bu olumsuzlukların değerlendirme performansına yansması da beklenmeyen bir sonuç değildir. Son olarak puanlar arası düşüşün öğretmenin değerlendirme/teftiş kaygısı taşınmasıyla ilgili olabileceği de düşünülebilir. Zira çocukların öz düzenleme becerilerinin gerilemesi bir travma/hastalık gibi risk faktörleri olmaksızın mümkün görünmemektedir. Gelişimin en temel esaslarından birisi “gelişim süreklidir ve belli aşamalarda gerçekleşir” (Senemoğlu, 2018, s. 6) şeklinde ifade edilmektedir. Alanyazına bakıldığında bu ilkeyi benimseyen ve gelişimin ilerleyen bir süreç olduğunu ifade eden görüşlere rastlanmaktadır (Durmuşoğlu, 2018; Temel ve İmir, 2019, s. 112). Çalışma grubundaki çocukların tümü normal gelişim göstermektedir. Ayrıca süreçte her iki grupta da gelişim geriliğine sebep olacak bir yaşantı gerçekleşmemiştir. Dolayısıyla söz konusu düşüşün dış faktörlerle ilgili olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulguları çerçevesinde oluşturulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Okul öncesi eğitim programlarında bilinçli farkındalık ve öz düzenlemeyle ilgili kazanım ve göstergeler ile etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına, çocuklarda öz düzenleme ve bilinçli farkındalığın önemini konu alan modüller eklenebilir.
- Aile eğitim programlarının içeriklerine dâhil edilerek; çocuklarda bilinçli farkındalık ve öz düzenlemenin geliştirilmesine yönelik ailelerde de farkındalık oluşturulabilir.

- Araştırmacıların farklı modellerde bu konulara yönelik çalışmalar yapmaları için lisansüstü düzeyde ilgili derslere bu konular eklenebilir.

Kaynaklar

- Atalay, Z. (2019). *Mindfulness (Bilinçli farkındalık)*. İstanbul: İnkılap.
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Development of the Self-Regulation Skills Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Blair, C. (2002). School readiness. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Bockmann, J. O. ve Yu, S. Y. (2023). Using mindfulness-based interventions to support self-regulation in young children: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 693-703.
- Bozkurt, D. ve Levent, F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7968-8000.
- Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Campbell, D. T. (1968). Quasi-experimental design. *International Encyclopedia of the Social Sciences* içinde (c. 5, ss. 259-263) New York: Macmillan and Free.
- Deniz, U. H. ve Aykar, A. N. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları üstüne karşılaştırmalı bir inceleme: Türkiye ve İrlanda örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-87.
- Derele, E. (2023). Erken çocukluk döneminde önemli kavram: Öz düzenleme. S. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında gelişmeler içinde* (s. 200-219). Ankara: Platanus.
- Diamond, A. ve Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Durmuşoğlu, M. C. (2018). Çocukta gelişim ve öğrenme. F. Temel ve N. Aral (Ed.), *Gelişimsel destek programları: Tanımlar ve programlar içinde* (s. 136-176). Ankara: Hedef CS.
- Eisenberg, N. (2010). Empathy-related responding: Links with self-regulation, moral judgment, and moral behavior. M. Mikulincer ve P. R. Shaver (Ed.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature içinde* (s. 129-148). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12061-007>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3. Baskı). London: Sage.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. ve Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44.
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66(4), 46-51.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11. Baskı). New York: McGraw Hill.

- Gün, R. Ş., Özasan, H. ve Gültekin Akduman, G. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin aile özellikleri açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 843-855.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S. ve Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance içinde* (s. 65–84.). New York, NY: Routledge.
- Jackman, M. M., Nabors, L. A., McPherson, C. L., Quaid, J. D. ve Singh, N. N. (2019). Feasibility, acceptability, and preliminary effectiveness of the OpenMind (OM) program for pre-school children. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2910-2921.
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. (2020) *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7. Baskı). Thousand Oaks: Sage.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Yeni başlayanlar için farkındalık* (S. S. Tezcan, Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Kopp, C. B. ve Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. R. J. Davidson, K. R. Scherer ve H. H. Goldsmith (Ed.), *Handbook of affective sciences içinde* (s. 347–374). USA: Oxford University.
- Körükçü, Ö. ve Kukulcu, 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.
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L. ve 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.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Moreno-Gómez, A. J. ve Cejudo, J. (2018). Effectiveness of a mindfulnessbased social–emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness*, 10(1), 111–121.
- Noble, K. ve Macfarlane, K. (2005). Romance or reality?: Examining burnout in early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(3), 53-58.
- Ogelman, H. G., Sarac, S. ve Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayıcı etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(2), 1-11.
- Özen, Y. (2017). Farkında mıyız? Bilişsel farkındalık ile psikolojik iyi oluşun içselleşmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(7), 167-189.
- Polat, D., Seçer, F., Mormenekşe, S. ve Minerel, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık durumlarının incelenmesi. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 71-87.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441.

- Rothbart, M. K. ve Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.
- Rovai, A. P, Baker, J. D. ve Ponton, M. K. (2014). *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and ibm spss analysis*. Chesapeake, VA: Watertree.
- Schaack, D. D., Le, V. N. ve Stedron, J. (2020). When fulfillment is not enough: Early childhood teacher occupational burnout and turnover intentions from a job demands and resources perspective. *Early Education and Development*, 31(7), 1011-1030.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.
- Siegel, R. D., Germer, C. K. ve Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: What is it? Where did it come from? Clinical handbook of mindfulness*. New York: Springer.
- Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli*. İstanbul: Pegasus.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 160-179.
- Temel, Z. F. ve İmir, H. M. (2019). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S. ve Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805-821. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>
- Viglas, M. ve Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1150-1161.
- Vohs, K. D. ve Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. R. F. Baumeister ve K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 1-9). New York: The Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın tüm süreçlerine her iki yazar da aktif olarak katılmıştır. Uygulama, raporlama ve yayım sürecinin takibi ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmaya verdikleri değerli görüşleriyle katkı sağlayan uzmanlara, etkinlikleri uygulama olanağı sağlayan okul yöneticilerine, öğretmenlere, ailelere ve sürece istekle katılan çocuklara teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.10.2022 tarih ve E.475081 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.