



**OYUN TEMELLİ ZİHİNSEL FARKINDALIK EĞİTİM
PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK, DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Betül KAPKIN İÇEN

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK**

Doktora Tezi – 2025

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OYUN TEMELLİ ZİHİNSEL FARKINDALIK EĞİTİM PROGRAMININ
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK,
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Betül KAPKIN İÇEN

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Doktora Tezi

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK**

**Tez Jüri Üyeleri
Prof. Dr. Mehmet SAĞLAM
Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK
Doç. Dr. Gül KADAN
Doç. Dr. Necati ÇOBANOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif KAY**

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

ETİK BEYANI

İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak “Doç. Dr.Osman Tayyar ÇELİK” danışmanlığında hazırlayıp sunduğum “Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Sağlamlık, Duygu Düzenleme Becerileri ve Yürütücü İşlevlere Etkisinin İncelenmesi” başlıklı Doktora tezim içinde elde ettiğim verileri, bilgileri, belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tezimde yararlandığım eserlere bilimsel kurallara uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, tezimin özgün olduğunu, tezimin çalışma ve yazımında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

16/07/2025

Betül KAPKIN İÇEN

İmza

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Okul Öncesi Dönem Gelişim Özellikleri	6
2.1.1. 0-6 Yaş Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri	6
2.1.2. 0-6 Yaş Dil Gelişimi Özellikleri	7
2.1.3. 0-6 Yaş Sosyal Ve Duygusal Gelişim Özellikleri	8
2.1.4. 0-6 Yaş Bilişsel Gelişim Özellikleri	9
2.2. Çocuk ve Oyun	10
2.2.1. Oyun Tanımı Ve Tarihsel Gelişimi	10
2.2.2. Oyun Türleri	11
2.2.3. Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkisi	13
2.2.4. Oyun Temelli Öğrenme	14
2.3. Zihinsel Farkındalık	15
2.3.1. Zihinsel Farkındalık Becerileri	17
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Zihinsel Farkındalık	19
2.4. Psikolojik Sağlamlık	20
2.4.1. Psikolojik Sağlamlığın Bileşenleri	21
2.4.2. Çocuklarda Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler	22
2.5. Duygu Düzenleme Becerileri	23
2.5.1. Duygu Düzenleme Becerisi Boyutları	24
2.5.2. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler	25
2.6. Yürütücü İşlevler	26
2.6.1. Yürütücü İşlev Becerileri Alt Boyutları	26
2.6.2. Çocuklarda Yürütücü İşlevleri Etkileyen Faktörler	27
3. MATERYAL VE METOT	28
3.1. Araştırmanın Türü	28
3.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer ve Zaman	29
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	29
3.3.1. Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri	32

3.3.2. Araştırmadan Dışlanma Kriterleri.....	32
3.4. Veri Toplama Araçları	32
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	32
3.4.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ).....	32
3.4.3. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE).....	33
3.4.4. DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers)	34
3.5. Verilerin Toplanması	35
3.6. Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması	35
3.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi.....	45
3.8. Araştırmanı Etik Boyutu	46
3.9. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Genellenebilirliği	47
4. BULGULAR.....	48
5. TARTIŞMA	69
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
KAYNAKLAR	79
EKLER.....	93
EK-1- Özgeçmiş.....	93
EK-2. Etik Kurul Onayı	94
EK-3. MEB İzin Belgesi	95
EK-4. Veli Onam Formu.....	96
EK-5. Kişisel Bilgi Formu	98
EK-6. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ).....	100
EK-7. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)	104
Ek-8. DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers)...	106
EK-9. Ölçeği Kullanım İzinleri.....	109
EK-10. Uygulama Fotoğrafları	113
EK-11. Uzman Görüş Formu	115
EK-12. İhtiyaç Analizi Formu	116

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince; değerli kişiliği, engin bilgisi ve bilimsel birikimiyle bana her zaman ilham kaynağı olan; yalnızca akademik rehberliğiyle değil, aynı zamanda anlayışlı yaklaşımı ve yönlendirici tutumuyla da yolumu aydınlatan; araştırmamın planlanmasından sonuçlandırılmasına kadar geçen tüm süreçte bilgi, tecrübe ve sabrıyla yanımda olan, akademik gelişimime önemli katkılarda bulunan çok kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK'e

Lisansüstü eğitim sürecim boyunca; bilgi ve deneyimiyle sadece akademik değil, insani olarak da yolumu aydınlatan; çocuk gelişimi alanında bana derinlikli bir bakış açısı kazandıran; destekleyici tutumlarıyla bugünlere gelmemde önemli katkılar sunan, akademik duruşu ve örnek kişiliğiyle her zaman ilham aldığım kıymetli hocam Prof. Dr. Mehmet SAĞLAM'a

Tez izleme komitesinde yer alarak tez çalışmasına ilişkin incelemeleri, görüşleri ve önerileri ile kıymetli katkılar sunan değerli Doç. Dr. Necati ÇOBANOĞLU, Doç. Dr. Muhammed Abdalbaki KARACA hocalarıma,

Araştırmamın uygulanması sürecinde iş birliği gösteren, sürece destek veren okul yönetici ve öğretmenlerine, gönüllü olarak katılan çocuklara ve kıymetli velilerine,

Süreç boyunca desteklerini esirgemeyen, moral ve motivasyon kaynağım olan ve birlikte olmaktan, çalışmaktan her zaman mutluluk duyduğum kıymetli arkadaşlarım, Öğr. Gör. Havva ADLI ve Öğr. Gör. Aybüke KOYUNOĞLU'na,

Süreç boyunca her zaman yanımda olan, desteğiyle güç veren ve çalışma arkadaşlığından her zaman mutluluk duyduğum kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Amine Nur ARIKAN'a,

Akademik yolculuğum boyunca beni her koşulda destekleyen; sabırları, sevgileri ve inançlarıyla en zor anlarda dahi yanımda olan; bana benden çok inanarak bugünlere ulaşmamda en büyük paya sahip olan kıymetli aileme,

Bu meşakkatli süreci benimle birlikte yaşayan, her zaman sevgisini ve desteğini hissettiğim, yorulduğumda elimden tutan, bana her zaman inanıp güç veren kıymetli eşim, hayat arkadaşım Muhammed İÇEN'e ve onu zaman zaman ihmal ettiğimi düşünmenin verdiği üzüntüyle yola devam ederken her gülüşünden güç aldığım, çaldığım zamanların telafisinin olmadığını bilsem de onu her zaman çok sevdiğim biricik kızıma,

Gönülden teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Sağlamlık, Duygu Düzenleme Becerileri ve Yürütücü İşlevlere Etkisinin İncelenmesi

Amaç: Bu araştırmanın amacı, oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeyleri, duygu düzenleme becerileri ve yürütücü işlev gelişimi üzerindeki etkisini incelemektir.

Materyal ve Metot: Bu çalışmada ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 5-6 yaş arasında değişen yaş grubundaki 40 çocuk (20 deney, 20 kontrol) oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)" ve "DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers) Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 10 hafta süresince 20 oturumdan oluşan oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programı uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız örneklemeler için t-testi, kalıcılığı incelemek amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre, deney grubundaki çocukların yürütücü işlev, duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlık düzeylerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ayrıca, elde edilen kazanımların uygulama sonrasındaki kalıcılığı gösteren puanlarda da kalıcılığın devam ettiği görülmüştür.

Sonuç: Oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programı, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel ve duygusal gelişim alanlarına çok boyutlu katkı sağlamaktadır. Çocukların stresle başa çıkma, öz düzenleme, dikkat kontrolü ve sosyal uyum becerilerinde anlamlı iyileşmeler elde edilmiştir. Bu doğrultuda, zihinsel farkındalık temelli oyun programlarının erken çocukluk eğitim müfredatına bütünleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygu Düzenleme, Okul Öncesi Çocuklar, Oyun Temelli Eğitim, Psikolojik Sağlamlık, Yürütücü İşlev, Zihinsel Farkındalık

ABSTRACT

An Investigation of the Effects of a Game-Based Mental Mindfulness Education Program on Preschool Children's Psychological Resilience, Emotion Regulation Skills, and Executive Functions

Purpose: The purpose of this study is to examine the effects of a game-based mental mindfulness education program on preschool children's psychological resilience, emotion regulation skills, and executive function development.

Materials and Methods: A pretest-posttest-follow-up test control group experimental design was used in this study. The study group consisted of 40 children aged between 5 and 6 years (20 in the experimental group and 20 in the control group). Data were collected using the "Emotion Regulation Scale," the "Childhood Executive Function Inventory (CHEXI)," and the "DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers)." The experimental group received a 10-week, 20-session game-based mental mindfulness education program. For data analysis, paired and independent samples t-tests were used for group comparisons, and repeated measures ANOVA was employed to assess the permanence of gains.

Results: The findings revealed that children in the experimental group showed a statistically significant improvement in executive functions, emotion regulation, and psychological resilience compared to the control group ($p < 0.05$). The follow-up test results also indicated a continued positive effect of the program.

Conclusion: The game-based mental mindfulness education program made multidimensional contributions to preschool children's cognitive and emotional development. Notable improvements were observed in coping with stress, self-regulation, attention control, and social adaptation. Based on these results, it is recommended that mindfulness-based game programs be integrated into the early childhood education curriculum.

Keywords: Emotion Regulation, Executive Function, Game-Based Education, Mental Mindfulness, Preschool Children, , Psychological Resilience,

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ÖTZFEP	: Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Programını
ANOVA	: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
APA	: American Psychological Association
ÇDYİE	: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri
DECA-P2	: Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 2.1. Psikolojik sağlamlık risk faktörleri.....	22
Tablo 2.2. Psikolojik sağlamlık koruyucu risk faktörleri.....	23
Tablo 3.1. Araştırma deseninin simgesel gösterimi	29
Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	31
Tablo 3.3. Programda yer alan oturumlara yönelik bilgiler ve etkinlik örneği.....	39
Tablo 3.4. Ölçeklere ait güvenirlik ve normallik analizi sonuçları.....	46
Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması.....	49
Tablo 4.2. Grupların çalışan bellek ön ve son test puanlarının karşılaştırılması	51
Tablo 4.3. Grupların ketleyici kontrol ön ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	53
Tablo 4.4. Grupların davranışsal sorunlar ön ve son test puanlarının karşılaştırılması .	55
Tablo 4.5. Grupların öz düzenleme ön ve son test puanlarının karşılaştırılması	57
Tablo 4.6. Grupların bağlanma/ilişki ön ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	59
Tablo 4.7. Grupların girişkenlik ön ve son test puanlarının karşılaştırılması	61
Tablo 4.8. Grupların olumsuzluk ön ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	63
Tablo 4.9. Grupların duygu düzenleme ön ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	65
Tablo 4.10. Deney grubu ön test, son test ve kalıcılık puanları karşılaştırılması	68

1. GİRİŞ

Erken çocukluk olarak da adlandırılan okul öncesi dönem, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal, motor ve dil alanlarındaki gelişiminin en hızlı yaşandığı; kalıcı yaşam becerilerinin oluşmaya başladığı önemli bir gelişim basamağıdır. Bu dönemde edinilen deneyimler, bireyin kişilik yapısını, öğrenme motivasyonunu, sosyal ilişkilerini ve psikolojik sağlamlığını doğrudan etkiler [1]. Shonkoff ve Phillips (2000), erken çocuklukta çevresel etkileşimlerin beyin gelişimi üzerindeki etkisine dikkat çekerek, bu süreçte sunulan kaliteli eğitimin kalıcı gelişim fırsatları yarattığını vurgulamaktadır [2]. Bu süreçte çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı, yapılandırılmış ve bütüncül eğitim programlarına olan ihtiyaç artmaktadır. Özellikle son yıllarda yalnızca bilişsel becerilere değil; dikkat yönetimi, duygusal farkındalık, stresle başa çıkma ve sosyal becerilere odaklanan yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda, zihinsel farkındalık eğitimi, erken yaşta çocuklara sunulduğunda, onların hem içsel farkındalıklarını hem de dış dünya ile kurdukları ilişkileri daha sağlıklı biçimde düzenlemelerine olanak tanır [3].

Zihinsel farkındalık (mindfulness), kökeni yaklaşık 2500 yıl öncesine uzanan Budist geleneklere dayansa da, günümüzde herhangi bir dini ya da felsefi sistemle doğrudan ilişkili olmayan, seküler bir kavram olarak ele alınmaktadır. Kavramın çok katmanlı ve kapsamlı bir yapıya sahip olması, Türkçe alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlarla ele alınmasına yol açmıştır. Bunlarda bazıları farkındalık, bilgece farkındalık, bilinçli farkındalık, zihinsel farkındalık, fark'andalık olarak çevirmiştir. Bu çalışmada ise 'zihinsel farkındalık' sözcüğünün kullanımı tercih edilmiştir. Zihinsel farkındalık, dikkat ve farkındalığı içeren; aynı zamanda içinde bulunan anı tüm yönleriyle gözlemleyen bir bilinç durumu olarak tanımlanmakta, sevgi dolu ve kabul edici bir tutumla o anda yaşananları anlamaya çalışmayı ifade etmektedir [4, 5] Zihinsel farkındalık, bireyin dikkatini bilinçli olarak içinde bulunduğu ana yöneltmesi, bu sırada oluşan düşünce, duygu ve bedensel duyuları yargılamadan fark etmesi biçiminde tanımlanır [6]. Bu beceri; dikkat süresi, öz-düzenleme, duygu farkındalığı ve sosyal etkileşim gibi çok sayıda psikolojik yapıyı desteklemektedir. Zihinsel farkındalık uygulamaları, çocukların stresle başa çıkmalarına, dikkatlerini toplamalarına ve düşünce-duygu-davranış ilişkilerini fark etmelerine katkı sağlar [7, 8]. Özellikle çocuklarda beden duyularıyla duygular arasında ilişki kurmak, onların içsel

tepkilerini anlamlandırmalarına ve bu tepkileri daha sağlıklı biçimde ifade etmelerine yardımcı olur [9].

Zihinsel farkındalığın okul öncesi döneme aktarılmasında en etkili araçlardan biri oyun temelli yaklaşımlardır. Oyun, çocuğun doğal öğrenme ve ifade biçimi olup bilişsel esneklik, duygusal denetim, sosyal rol alma ve empati gibi becerileri geliştirmede önemli bir ortam sunar [10, 11]. Oyun sırasında çocuk, hayal gücünü kullanır, problem çözer, sıra bekler, duygularını ifade eder ve başkalarının bakış açısını anlamaya çalışır. Hirsh-Pasek ve Golinkoff (2008), oyun temelli öğrenmenin, deneyime dayalı ve keşfetmeye açık yapısıyla çocuğun dikkat kontrolü, öz denetim ve iletişim becerilerini desteklediğini belirtmiştir [12].

Oyun temelli zihinsel farkındalık etkinlikleri, çocukların farkındalık becerilerini eğlenceli ve somut yollarla kazanmalarını sağlar. Örneğin, nefes egzersizlerinin oyuncaklarla yapılması ya da duyguların yüz ifadeleriyle tanınması gibi etkinlikler, küçük yaş çocuklarının gelişim özelliklerine uygunluk gösterir. Bu etkinlikler aracılığıyla çocuklar hem zihinsel farkındalık becerilerini geliştirir hem de bu becerilerin ilişkili olduğu yürütücü işlevler, duygu düzenleme ve psikolojik sağlık alanlarında kazanımlar elde ederler.

Psikolojik sağlık (resilience), bireyin stres, travma, zorluk ve kriz durumlarına karşı esneklik göstererek, bu durumlara uyum sağlayabilme ve toparlanabilme kapasitesidir [13]. Psikolojik sağlık, sadece olumsuzluklara direnme değil, aynı zamanda yaşanan zorlayıcı deneyimlerden öğrenerek gelişme sürecidir. Çocukluk döneminde geliştirilen psikolojik sağlık, bireyin hayatı boyunca karşılaşılabileceği stres unsurlarına karşı daha dayanıklı ve hazırlıklı olmasını sağlar [14]. Erken yaşta kazanılan bu beceri, bireyin sosyal ilişkilerinde sürdürülebilirlik, okul hayatında başarı ve ileri yaşam dönemlerinde ruhsal sağlık açısından koruyucu bir unsur olarak öne çıkar [15]. Çocuğun psikolojik sağlamlığının gelişmesinde hem bireysel özellikler (öz-yeterlik, problem çözme, mizah duygusu) hem de dış çevresel faktörler (güvenli bağlanma, destekleyici ebeveynlik, öğretmen etkileşimi) etkilidir. Zihinsel farkındalık temelli programlar, çocukların stres kaynaklarını fark etmelerine, bu stres faktörlerine karşı daha farkında tepkiler geliştirmelerine ve duygusal dayanıklılık oluşturmalarına katkı sağlamaktadır [16]. Zihinsel farkındalık uygulamaları sayesinde çocuk, içinde bulunduğu durumun farkına varmayı, olumsuz duygu ve düşünceleri tanımayı ve bunlara karşı otomatik olmayan tepkiler geliştirmeyi öğrenir. Bu durum, çocukların karşılaştıkları zorlukları tehdit unsuru olacak şekilde değil, bir gelişim fırsatı olarak algılamalarına

yardımcı olabilir. Ayrıca, grup temelli zihinsel farkındalık etkinlikleri, çocukların akran desteği ile baş etme stratejilerini güçlendirmelerini ve sosyal bağlarını kuvvetlendirmelerini sağlar [17].

Duygu düzenleme, bireyin duygularını tanıması, anlamlandırması, bu duyguları uygun şekilde ifade etmesi ve içerisinde bulunduğu sosyal bağlama uygun olacak şekilde kontrol edebilmesi sürecidir [18]. Çocukluk döneminde duygusal deneyimler çok yoğundur ve çocuklar, bu duyguları nasıl ifade edeceklerini ve yöneteceklerini öğrenme sürecindedirler. Duygu düzenleme becerisi, sosyal etkileşimler, öğrenmeye açık olma, özsaygı ve davranışsal uyum üzerinde doğrudan etkilidir. Denham ve arkadaşları (2003), duygularını etkili şekilde düzenleyebilen çocukların sınıf içi sosyal ilişkilerinde daha başarılı olduklarını, akranlarıyla daha az çatışma yaşadıklarını ve öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurduklarını vurgulamıştır [19]. Zihinsel farkındalık temelli programlar, çocukların duygularını bastırmadan tanımasını, yargılamadan kabul etmesini ve bu duygularla sağlıklı yollarla baş etmesini öğretir [20]. Bu beceriler, çocuğun sadece o andaki duygusal uyumunu değil, aynı zamanda gelecekteki duygusal esneklik kapasitesini de etkiler. Örneğin, öfkelenildiğinde derin nefes alarak kendisini sakinleştirebilen bir çocuk, dürtüsel davranışlarını kontrol edebilir. Zihinsel farkındalık, bu noktada duygusal düzenleme becerisinin yapıtaşlarını oluşturarak, çocuğun kendilik farkındalığını ve sosyal işlevselliğini güçlendirir [6].

Yürütücü işlevler, bireyin üst düzey zihinsel süreçlerini kapsayan; dikkat kontrolü, ketleme (inhibition), planlama, çalışma belleği, bilişsel esneklik ve görev yönetimi gibi bir dizi bilişsel beceriden oluşur [21]. Bu beceriler, çocukların öğrenme süreçlerine katılımı, sosyal ortamda kurallara uyumu ve görev tamamlama davranışları açısından temel belirleyicilerdendir. Diamond (2013), yürütücü işlevlerin okul öncesi dönemde en hızlı geliştiğini ve bu dönemde yapılacak müdahalelerin yaşam boyu etkili olabileceğini savunmuştur [22]. Örneğin, ketleme becerisi gelişmemiş bir çocuk sıraya girmekte, konuşma sırasını beklemekte zorlanabilirken; planlama yeteneği zayıf olan bir çocuk bir görevi baştan sona organize etmekte zorlanabilir. Zihinsel farkındalık uygulamaları, yürütücü işlevleri destekleyerek çocuğun dikkatini sürdürebilmesini, uygun olmayan davranışlarını ketleyebilmesini ve olaylara alternatif bakış açıları geliştirmesini kolaylaştırır [23]. Örneğin, dikkatini bir göreve yönlendirme, yönergelere uygun hareket etme ve problem çözme süreçlerine aktif katılım, Zihinsel farkındalık uygulamalarında sıkça hedeflenen becerilerdendir. Flook ve arkadaşları (2010), erken çocuklukta uygulanan Zihinsel farkındalık programlarının yürütücü işlev bileşenleri üzerinde anlamlı

gelişmeler sağladığını, bu gelişimin özellikle dikkat süresi ve dürtü kontrolü alanlarında etkili olduğunu bildirmiştir [24]. Bu bilişsel becerilerin gelişimi, yalnızca çocuğun bireysel başarısı açısından değil, aynı zamanda sınıf düzeni, sosyal uyum ve toplumsal etkileşimler açısından da önem taşımaktadır [22]. Yürütücü işlevleri gelişmiş çocuklar, çevresel talepler karşısında daha esnek, sabırlı ve stratejik tepkiler verebilirler [21]. Dolayısıyla bu becerilerin erken yaşta zihinsel farkındalık temelli eğitim programlarıyla desteklenmesi, çocuğun hem sosyal hem de bilişsel gelişimine bütüncül bir katkı sunar [6, 24]

Tüm bu alanların birbiriyle etkileşimli ve bütüncül bir gelişim örüntüsü sunduğu düşünüldüğünde, erken çocuklukta uygulanan oyun temelli zihinsel farkındalık programları yalnızca bir beceriyi değil, çocuğun genel gelişimini destekleyici niteliktedir [12]. Ancak bu alandaki araştırmaların önemli bir kısmı yalnızca yürütücü işlevler, duygu düzenleme ya da psikolojik sağlamlık gibi tekil yapılar üzerine odaklanmakta; bu üç gelişimsel bileşeni eş zamanlı olarak ele alan deneysel çalışmalara literatürde sınırlı düzeyde rastlanmaktadır [25]. Bu konudaki güncel çalışmalardan biri, Aydın ve Özbey (2023) tarafından yürütülmüş olup, okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan zihinsel farkındalık temelli bir programın yönetici işlev düzeyleri üzerindeki etkisi deneysel olarak incelenmiştir. Bu çalışmada uygulamanın çocukların dikkat kontrolü, çalışma belleği ve planlama becerileri gibi yürütücü işlev alanlarında anlamlı gelişim sağladığı belirlenmiştir [26]. Benzer şekilde Canol (2021), öz düzenleme temelli eğitim programının çocukların hem sosyal becerilerini hem de öz denetim düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur [27].

Dolayısıyla bu araştırma, oyun temelli zihinsel farkındalık uygulamasının aynı anda psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme ve yürütücü işlev gibi birbiriyle ilişkili ama farklı gelişim alanları üzerindeki etkilerini deneysel düzeyde bütüncül biçimde ele alması bakımından alana özgün katkı sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem ulusal hem de uluslararası literatürdeki kuramsal boşluğu doldurmaya yönelik bir adım niteliğindedir.

Bu doğrultuda çalışmada test edilen hipotezler şunlardır:

- Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programı, okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeylerini anlamlı düzeyde artırır.
- Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programı, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirir.
- Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programı, çocukların yürütücü işlev becerilerini anlamlı düzeyde geliştirir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programının; çocukların psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koymak ve bu alandaki kuramsal ve uygulamalı boşluğu bilimsel verilerle destekleyerek gidermektir.



2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan kavramlara yer verilmiş; okul öncesi döneme ait gelişimsel özellikler ile birlikte oyun temelli öğrenme yaklaşımları, zihinsel farkındalık, psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme becerileri ve yürütücü işlevler detaylı biçimde kuramsal çerçevede ele alınmıştır.

2.1. Okul Öncesi Dönem Gelişim Özellikleri

İnsanın gelişim süreci, anne karnında başlayan ve yaşam boyu devam eden dinamik bir ilerleyiştir. Bu sürecin en hızlı ve yoğun yaşandığı dönemlerden biri ise 0–6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönemdir. Söz konusu dönem, çocuğun tüm gelişim alanları açısından oldukça kritik bir evredir. Bu süreçte çocuğun gelişimsel özelliklerinin doğru tanımlanması ve temel gereksinimlerinin uygun biçimde karşılanması, sağlıklı bir gelişim seyri için büyük önem taşır [28]. Okul öncesi yıllar, zihinsel kapasitenin hızla arttığı, öğrenmeye açıklığın en yüksek olduğu ve kişilik yapısının temellerinin atıldığı bir gelişim basamağıdır [29]. Bu dönemde edinilen beceriler yalnızca o anki gelişimsel yeterlilikleri değil, aynı zamanda yaşam boyu sürdürülecek davranış örüntülerini de etkiler [30]. Bu bağlamda, okul öncesi çağıdaki çocukların fiziksel, motor, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin temel özellikler aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1. 0-6 Yaş Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri

Fiziksel gelişim, yalnızca boy uzunluğundaki artış ve kilo alımıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda tüm vücut sistemlerinin olgunlaşma sürecini de kapsar. Bu gelişimin en hızlı yaşandığı dönem, organların ve temel beden yapılarının şekillendiği doğum öncesi evredir. Bununla birlikte, doğumdan sonraki ilk yıllarda da bu hızlı gelişim süreci devam etmektedir [31, 32].

Zamanında doğmuş bir yenidoğanın boyu genellikle 48 ila 52 cm arasında değişmekte olup, doğum ağırlığı ise ortalama 3.200 ile 3.600 gram arasında olmaktadır. İlk yıl içinde bebeğin boyu yaklaşık 25 cm, ağırlığı ise doğum kilosunun 3 katına çıkar. 4 yaşına kadar yılda ortalama 6-8 cm boy artışı, 2-3 kg ağırlık artışı gözlenir [33]. İlk yıl, fiziksel büyümenin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Bu süreçte bebekler yaklaşık 25 cm uzar ve doğum kilosunun üç katına ulaşırlar. Örneğin, 3.500 gramla doğan bir bebeğin bir yaşında yaklaşık 10–11 kg olması beklenir [34].

Fiziksel gelişimin en önemli bileşenlerinden biri de beyin gelişimidir. Doğumda ortalama 350–400 gram olan beyin, ilk iki yıl içinde neredeyse iki katına çıkar. Araştırmalar, beyin yapısal gelişiminin %80’inin ilk üç yıl içinde tamamlandığını göstermektedir [35].

Bedensel gelişimini sürdüren bir bebeğin motor (hareket) gelişimi de belirli bir sıralama doğrultusunda ilerler. Bu gelişim sürecinde duyu organları, sinir sistemi ve kas yapıları birlikte işlev görür. Motor gelişim, organizmanın fiziksel büyümesine ve merkezi sinir sisteminin olgunlaşmasına bağlı olarak, istemli hareketler gerçekleştirme yetisinin kazanılmasıyla açıklanır. [36]

İlk bir yıl içinde bebekler baş kontrolünü kazanır, destekle oturur ve 6. aydan sonra desteksiz oturmaya başlar. Yaklaşık 9. ayda emekleme başlar, 12. ay civarında ise ilk adımlar görülür. Aynı dönemde ince motor becerilerde de hızlı bir gelişim söz konusudur. Bebek önce nesnelere refleksif olarak uzanır, daha sonra bilinçli olarak kavramaya başlar. 9. ay civarında başparmak ve işaret parmağıyla küçük nesneleri tutabilir hale gelir. 1 yaşına geldiğinde nesneleri kasıtlı olarak bırakabilir ve kalemle karalama yapabilir [37]. Bebekler, 9. ve 10. aylar civarında eşyalardan destek alarak ya da duvara yaslanarak dik durma becerisi kazanabilirler [38]. 3 ila 4 yaş aralığındaki çocuklar, bedenlerinin üst kısmını kullanarak zıplama gibi hareketleri gerçekleştirebilirken, 4–5 yaşlarındaki çocuklar ise vücut kontrolünü sağlayarak ağırlık merkezlerini ayarlayıp topu karşıya fırlatma gibi daha karmaşık motor beceriler gösterebilirler [39]. Erken çocukluk boyunca motor hareketlerin gelişimi, çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin etkisiyle şekillenir. Bu dönemde çocuklar; bisiklet sürme, top oyunları oynama ya da paten kayma gibi etkinliklere ilgi duymakta ve hareketleri daha dengeli, uyumlu ve koordineli biçimde gerçekleştirmektedirler [40].

2.1.2. 0-6 Yaş Dil Gelişimi Özellikleri

Bebeklerin doğduğu andan itibaren çevreleriyle kurdukları ilk iletişim biçimi ağlamadır. Ancak, 2. ay civarında bebekler duygusal olarak rahat olduklarında kendiliğinden sesler üretmeye başlar. Bu erken ses üretimleri zamanla daha belirgin ve ritmik hale gelir. Yaklaşık 4. ay ile başlayan ve 10. aya kadar devam eden “babıldama” (babbling) dönemi, bebeklerin ilk kez ünlü ve ünsüz sesleri birleştirerek hece benzeri yapılar üretmeye başladıkları evredir [41]. “Ba-ba”, “da-da”, “ma-ma” gibi tekrar eden heceler bu dönemde sıkça duyulur. Babıldama, dil gelişiminin öncü habercisi sayılır; çünkü bebek bu dönemde ses üretiminde kaslarını çalıştırır, konuşmaya nörolojik ve

fizyolojik olarak hazırlanır. Babıldama sırasında çocukların çevresel tepkiye duyarlılığı artar, bu da dilin sosyal yönünün güçlendiğini gösterir [41].

6. aydan itibaren babıldamalar daha çeşitli hale gelir ve anlamlı olmayan sesler giderek gerçek kelimelere yaklaşır. Bebek 10-12 ay civarında basit kelimeleri anlamaya başlar ve ilk anlamlı sözcüklerini üretir. Bu sözcükler genellikle bakım vericiyle ilgili ("anne", "baba") ve günlük ihtiyaçlara dair ("mama", "su") olur. 18-24 aylık dönemde çocuk, iki kelimelik basit ifadelerle duygularını ve isteklerini iletmeye başlar. Bu "telgrafik konuşma" döneminde çocuk, gramer kurallarını tam kullanmasa da anlamlı yapılar oluşturur [42, 43].

2-3 yaşları arasında çocukların kelime hazinesi hızla genişler. Ortalama 2 yaşında bir çocuk yaklaşık 200-300 kelimeye sahiptir. Cümleler daha uzun ve çeşitli hale gelir; sıfatlar, zamirler ve fiiller konuşmaya dahil olur. Konuşmalar daha anlaşılabilir ve çocuk çevresiyle daha aktif sözel etkileşim kurar. Bu dönemdeki çocuklar, yönerge izleyebilir, soru sorabilir ve kısa hikâyeler oluşturabilir [44, 45]. 3-4 yaş döneminde ise çocuklar neden-sonuç ilişkileri kurabilir, olayları sıralı şekilde anlatabilir ve karmaşık cümle yapıları oluşturabilirler. "Ve", "çünkü", "ama" gibi bağlaçları kullanarak cümlelerini genişletebilir, duyduğu yeni kelimeleri deneyerek dilsel becerilerini pekiştirirler [45, 46].

4-5 yaşla birlikte çocuk dili yalnızca anlatım değil, sosyal etkileşim ve mizah aracı olarak da kullanmaya başlar. Cümleler gramer açısından daha doğru, anlatımlar daha tutarlı ve detaylı hale gelir. Zaman kiplerini kullanma ve olayları sıralama becerisi gelişir. 6 yaşına gelen çocuklarda kelime dağarcığı yaklaşık 2000-2500 kelimeye ulaşır. Bu yaşta çocuklar konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırma gibi pragmatik becerileri daha iyi kullanabilir; anlatılarını mantıksal ve kronolojik sıraya göre düzenleyebilirler [47, 48].

2.1.3. 0-6 Yaş Sosyal Ve Duygusal Gelişim Özellikleri

Sosyal-duygusal gelişim, bireyin kendi duygularını tanıma, bu duygulara uygun şekilde yön verebilme, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma, toplumca kabul gören davranışları sergileme ve olumsuz tutumlardan uzak durma gibi çeşitli becerileri içeren çok yönlü bir gelişim alanıdır [49].

Özellikle 0-6 yaş dönemi, bu gelişim alanının temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Çocukların çevresindeki insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmaları ve çevrelerine uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan sosyal ve duygusal beceriler, öncelikle aile ortamında, sonrasında ise okul öncesi eğitim kurumlarında şekillenmektedir [50]. Okul öncesi eğitim duygusal ve sosyal gelişimi etkileyen başlıca faktörlerden biridir.

Doğumdan sonra yaşamın ilk yıllarında gelişmenin hızlı olması ve ilk yıllarda edinilen deneyimlerin sonraki yaşamı etkilemesi, erken çocukluk döneminin önemini artırmaktadır. Bilimsel araştırmalar, bu dönemin hem bireysel hem toplumsal gelişim açısından kritik olduğunu göstermektedir [51].

2.1.4. 0-6 Yaş Bilişsel Gelişim Özellikleri

Bilişsel gelişim; bireyin zihinsel süreçleri kullanarak algılama, hatırlama, mantık yürütme, karar alma ve problem çözme gibi yetilerinde zamanla meydana gelen değişimleri kapsayan bir gelişim alanıdır [52]. Bilişsel gelişim kuramcıları arasında yer alan Piaget, Bruner ve Vygotsky, kalıtımın gelişim üzerindeki etkisini kabul etmekle birlikte, çevresel faktörlerin belirleyici rolüne de dikkat çekmişlerdir [53].

Piaget'e göre, bireyin bilişsel gelişimi, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasına paralel olarak çevreye uyum sağlama süreciyle gerçekleşir. Gelişimin hem genetik hem de çevresel etkileşimlerle şekillendiğini vurgulayan Piaget, bilişsel süreci dört ana evrede açıklamıştır: duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleri. Her çocuk, bu evrelerde belirli zihinsel şemaları kazanarak gelişimini tamamlamaktadır [32]. Piaget ile benzer dönemlerde çalışan Vygotsky ise, sosyal çevrenin bilişsel gelişim üzerindeki etkisine daha fazla vurgu yapmıştır. Ona göre, çocuğun potansiyel gelişim düzeyi, daha yetkin bireylerle etkileşim içinde desteklendiğinde açığa çıkmaktadır. Bu yaklaşım, "yakınsak gelişim alanı" kavramı ile açıklanır. Vygotsky, özellikle oyunun bilişsel gelişimle diğer gelişim alanlarını bütünleştiren önemli bir araç olduğunu savunmuştur [54].

Bruner ise bilişsel gelişimi, üç aşamalı bir yapı içerisinde değerlendirmiştir: Eylemsel dönem, çocuğun çevreyi nesnelerle fiziksel etkileşim yoluyla kavradığı süreçtir. İmgesel dönem, çocukların algıladıklarını zihinsel temsillerle anlamlandırıdığı aşamayı ifade eder. Sembolik dönemde ise çocuk, dil ve çeşitli sembolik sistemler aracılığıyla düşüncelerini ifade etmeye başlar [32]. Tüm bu kuramlar, çocuğun bilişsel gelişiminin yalnızca içsel olgunlaşma süreçlerine bağlı kalmadığını, aynı zamanda çevresiyle kurduğu etkileşimler yoluyla şekillendiğini ortaya koymaktadır.

2.2. Çocuk ve Oyun

2.2.1. Oyun Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Oyun, çocukluk döneminin en temel ve vazgeçilmez etkinliğidir. Çocuk için yalnızca eğlenme aracı değil; aynı zamanda çevreyi tanıma, öğrenme, iletişim kurma ve kendini ifade etme yollarından biridir. Oyun, çocuk için bir öğrenme biçimidir ve çocuğun gelişiminde vazgeçilmez bir yere sahiptir. Araştırmalar, çocukların oyun sırasında rahatladıklarını, fazla enerjilerini attıklarını, pratik yaptıklarını ve hayatla ilgili deneyimler kazandıklarını göstermektedir [55]. Gelişimsel katkıları göz önüne alındığında, oyunun tanımı tek bir kavramla sınırlanamaz. Bu nedenle, farklı araştırmacılar oyunu çeşitli yönleriyle ele almış ve çok boyutlu biçimlerde tanımlamıştır.

Bu doğrultuda oyun; çocuğa haz ve keyif veren, amacı olup olmamasına bakılmaksızın belirli ya da kendiliğinden oluşan kurallar içerebilen, düşünmeyi teşvik eden ve aynı zamanda heyecan ile merak gibi duyguları da harekete geçiren davranışsal etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir [56, 57]. Petrovska (2013) ise oyunu; çocukların biyolojik ve psikolojik gereksinimlerini karşılayan, kimi zaman kurallı kimi zaman ise serbest yapıda olan, eğlenceli olmasının yanı sıra öğretici yönü de bulunan bir süreç olarak açıklamaktadır [57]. Bu tanım, oyunun gelişimin tüm alanlarına dokunan yönüne işaret etmektedir. Öte yandan, oyun çocuğun önemli bir iletişim kurma aracıdır. Bu araç sayesinde çocuk yalnızca duygu ve düşüncelerini ifade etmez; aynı zamanda sosyal ilişkiler kurar ve çevresiyle anlamlı bir bağ geliştirir. Zembat (2013) de oyunun çocuk için toplumsal kuralları öğrenme, sağlıklı ilişkiler kurma ve bireyselleşme açısından temel bir öğrenme alanı sunduğunu ifade eder [58]. Oyunun eğitsel yönüne vurgu yapan tanımlar ise çocuğun bilişsel ve yaratıcılık becerilerini desteklemesine dikkat çeker. Bu bakış açısı, oyunun yalnızca anlık bir eğlence değil, süreklilik taşıyan bir öğrenme süreci olduğunu gösterir.

Sonuç olarak; oyun, hem doğuştan gelen bir eğilim hem de çevresel etkilerle şekillenen bir öğrenme ortamıdır. Tanımlardaki çeşitlilik, oyunun gelişimin her alanını besleyen ve çocukluk deneyiminin merkezinde yer alan bir yapı taşı olduğunu ortaya koymaktadır.

Oyun, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Arkeolojik bulgular ve yazılı belgeler, oyunun geçmişten günümüze insan yaşamının her döneminde yer aldığını açıkça ortaya koymaktadır. Araştırmalar, oyunun sadece çocuklar için değil, tüm toplumlar için kültürel bir değer taşıdığını ve nesilden nesile aktarıldığını göstermektedir. British Museum'da

yer alan MÖ 800 yılına ait iki kız çocuğunun kaşıkla oynarken tasvir edildiği pişmiş toprak heykel, oyunun tarihsel kökenlerine dair en eski örneklerden biridir [59]. Bu bulgu, oyunun tarihsel süreçte yalnızca günümüzdeki çocukların değil, antik dönem çocuklarının da yaşamında önemli bir yer tuttuğunu kanıtlamaktadır.

Antik Mısır'daki mezar resimlerinde, çocukların ip atlama, top oynama gibi fiziksel etkinlikler gerçekleştirdiği, ayrıca tahtadan bebekler ve topaçlarla oynadıkları görülmektedir [60, 61]. Bu oyunların çoğunun günümüzdeki örneklerine benzer olması, oyunun tarih boyunca biçim değişirse de işlevini koruduğunu göstermektedir. Klasik Yunan ve Roma medeniyetlerinde de oyunun eğitici yönü öne çıkmıştır. Roma'da Vatikan Müzesi'nde yer alan kabartmalarda çocukların çember, top ve araba ile oynadıkları betimlenmiştir [62, 63]. Eski Türk topluluklarında da oyunun savaş sanatları ve fiziksel dayanıklılık ile ilişkili biçimlerde yer aldığı görülmektedir. Sümerlere ait kazılarda bulunan bronz eserlerde iki sporcunun mücadele ettiği oyunlar dikkat çekerken; eski Türklerin binicilik, okçuluk ve kaçış-kovalama oyunları oynadığı bilinmektedir [64]. Orta Çağ'da ise oyun hem öğrenme hem de sosyal farklılıkların göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Bu dönemde çocuklar daha çok grup oyunları ile duygularını ifade etmiş ve fiziksel enerjilerini dengelemişlerdir [65]. Sonuç olarak, tarih boyunca farklı medeniyetlerde oyunun hem eğitsel hem de kültürel yönleri vurgulanmıştır. Oyun, yalnızca çocukların boş zamanlarını değerlendirdikleri bir etkinlik değil, aynı zamanda sosyal rollerin öğrenildiği, duyguların dışa vurulduğu ve bireyin topluma hazırlandığı evrensel bir araçtır.

2.2.2. Oyun Türleri

Oyun, çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, oynandığı ortama ve oyunda kullanılan materyallere göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Alan yazında oyun türlerine dair farklı kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu sınıflamalar, çocukların fiziksel, sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişim düzeylerine paralel olarak belirlenmiştir.

Piaget, çocukların bilişsel gelişimine paralel olarak oyunu üç temel kategoriye ayırır: alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun. Alıştırma oyunları, doğumdan sonra ilk 2 yaş içinde görülmektedir. Bu oyunlar daha çok hareket tekrarlarıyla ilgilidir. Nesneleri sallamak, atmak gibi davranışlar bu dönemde sıkça görülür. Sembolik oyunlar, 2 ile 6 yaş arasında gözlemlenmektedir. Bu oyun türü çocuğun sembollerini kullanarak gerçek nesnelerin yerini başka şeylerle değiştirmesini içerir. Çocuk bu dönemde bir nesneye başka bir nesne rolü vererek oyuna katabilir [65, 66]. Kurallı oyunlar, 6 yaş ve

sonrasında görülmeye başlanır. Bu tür oyunlar, çocukların belirli kurallar çerçevesinde iş birliği yaparak oynadığı oyunlardır. Rekabet ve strateji gerektirir.

Mildred Parten (1933), çocukların sosyal gelişimlerini esas alarak oyunları altı farklı kategoriye ayırmıştır. Bu sınıflama, çocukların oyun sürecinde diğer bireylerle kurdukları etkileşim düzeyine dayalı gelişimsel bir sıra izlemektedir. İlk aşama olan uğraşsız davranış evresinde, çocuk aktif şekilde oyuna katılmaz; yalnızca çevresindeki olayları izler ya da sınıf içinde amaçsızca dolaşır ve herhangi bir etkinlikte yer almaz. Seyirci oyun aşamasında ise çocuk, diğer çocukların oyunlarını izlemeye odaklanır; onlarla konuşabilir ya da sorular sorabilir ancak oyuna aktif olarak katılmaz.

Tek başına oyun (ya da izole oyun) aşamasında çocuk, çevresinde başka çocuklar bulursa da onlardan bağımsız şekilde kendi oyuncaklarıyla oynar ve diğerleriyle etkileşim kurmaya çalışmaz. Paralel oyun sürecinde ise çocuk, diğer çocukların arasında bulunur ve benzer oyuncaklarla oynasa da oyunları birbirinden bağımsızdır.

Birlikte oyun aşamasında çocuklar aynı etkinlik içinde yer alır; birbirleriyle oyun hakkında konuşur, materyal alışverişi yapar ve grup dinamikleri oluştururlar. Son aşama olan işbirlikçi oyun evresinde ise çocuklar ortak bir hedef doğrultusunda organize bir şekilde oyun oynarlar. Bu tür oyunlar, dramatik oyunlar ya da kurallı oyunlar olabilir ve çocuklar roller üstlenerek gruba katkıda bulunmaya çalışırlar [67, 68].

Eğitim programlarında oyunlar genellikle yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç şekilde sınıflandırılır. “Yapılandırılmış oyunlar; kuralları ve çerçevesi öğretmen ya da bir yetişkin tarafından belirlenmiş oyunlardır. Geleneksel çocuk oyunları bu kategoriye girer. Yapılandırılmamış oyunlar; çocuğun kendi istek ve hayal gücüne göre oynadığı serbest oyunlardır. Bu tür oyunlar çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeleri açısından önemlidir. Yarı yapılandırılmış oyunlar; çocuğun gelişimini bütünsel olarak desteklemeyi amaçlayan, çocuk ya da eğitimci tarafından başlatılan ve çocuğun aktif katılımı ile yürütülen oyunlardır [37].

Oyunlar, oynandıkları fiziksel ortama göre açık hava oyunları ve iç mekân oyunları şeklinde iki ana kategoriye ayrılabilir. Açık hava oyunları; bahçe, park ya da sokak gibi açık alanlarda gerçekleştirilir. Bu tür oyunlar çocuklara yalnızca fiziksel hareketlilik kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal etkileşim ve psikolojik iyilik hali üzerinde de olumlu etkiler yaratır. Yapılan araştırmalar, açık hava ortamlarının çocukların psikolojik gelişimine kapalı alanlara kıyasla daha fazla katkı sunduğunu göstermektedir [69].

Diğer yandan, iç mekân oyunları; sınıf, ev ya da oyun odası gibi kapalı ortamlarda oynanır. Bu oyunlar yapısal olarak oldukça çeşitlidir; kurallı ya da serbest biçimde oynanabilir, oyuncaklı ya da oyuncaksız olabilir. Ayrıca çocuklar bu oyunlara bireysel olarak katılabileceği gibi grup halinde de oynayabilir. İç mekân oyunları, özellikle yapılandırılmış eğitim ortamlarında planlı etkinliklerin uygulanmasına olanak sunar. [69]. İç mekânda oynanan oyunlar; ev, sınıf veya salon gibi kapalı ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerdir. Bu oyunlar bireysel ya da grup hâlinde oynanabildiği gibi, kurallı ya da kurlsız; oyuncak kullanılarak ya da oyuncaksız şekilde de uygulanabilmektedir [70].

2.2.3. Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkisi

Çocukların oyun esnasında gerçekleştirdiği faaliyetler, bilişsel gelişim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Leontiev (2020) ile Türkoğlu ve Uslu'nun (2016) çalışmalarında da belirtildiği gibi; oyun, çocukların nesne sürekliliği, neden-sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme, sınıflandırma, problem çözme ve sıralama gibi pek çok bilişsel beceriyi etkin biçimde kullanmalarına olanak tanımaktadır [53, 71]. Bu süreçte çocuk, özellikle sembolik oyunlar aracılığıyla yeni durumlarla karşılaştığında, mevcut şemalarına yeni bilgiler entegre eder; bu durum bilişsel şemaların zenginleşmesini sağlar. Ayrıca Sanchez-Morales ve arkadaşlarının belirttiği gibi çocuk, dış dünyadan edindiği izlenimleri özümseyerek zihinsel yapısına dâhil eder ve bu bilgileri oyun ortamında yeniden kurgulayarak bilişsel esneklik geliştirir [72].

Oyun, sadece bilişsel gelişimi değil, bununla birlikte çocukların dil becerilerini destekleyen temel bir öğrenme aracıdır. Oyun ortamında etkileşim içinde olan çocuklar, kelime dağarcıklarını genişletme, daha karmaşık ve uzun cümleler kurma, anlatım gücünü artırma gibi dilsel gelişim süreçlerinde önemli kazanımlar elde ederler [73]. Oyun esnasında yeni kavramlarla tanışan çocuk, bu sözcükleri aktif biçimde kullanarak hem tekrar eder hem de günlük yaşamına dâhil eder. Özellikle sembolik, dramatik ve evcilik türündeki oyunlar; dilsel ifade becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan nitelikli deneyimler sunar [74].

Dil gelişimiyle yakından ilişkili olan bir diğer alan ise çocuğun sosyal ve duygusal gelişimidir. Oyun, çocuklara hem kendi iç dünyasını hem de dış dünyayı tanıma fırsatı sağlar. Katı (2020) ile Balaban Dağal (2017) bu durumu, çocukların oyun yoluyla duygusal deneyimlerini dışa vurabildikleri ve böylece psikolojik rahatlama sağladıkları bir süreç olarak tanımlamaktadır [75, 76]. Çocuk, oyun sırasında kendini serbestçe ifade

edebildiği bu güvenli ortamda, kendi iç dünyasını keşfetme fırsatı bulur. İlgi alanlarını ve yeteneklerini tanıma sürecinde, hangi becerilere sahip olduğunu ya da hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduğunu fark ederek kendisine dair daha gerçekçi bir içgörü geliştirir. [77]. Oyun temelli etkinlikler aynı zamanda çocukların fiziksel ve motor gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Koşma, itme, çekme zıplama gibi oyun etkinlikleriyle çocuğun kaba motor becerileri gelişirken el göz koordinasyonu gerektiren oyunlarda da ince motor becerileri gelişmektedir. Oynanan oyunlar sayesinde çocuklarda vücut farkındalığı gelişerek bedeninin sınırlarını fark ederler.

2.3.4. Oyun Temelli Öğrenme

Geleneksel, ezbere dayalı öğretim yöntemleri; çağdaş toplumların ihtiyaç duyduğu donanımlı, eleştirel düşünebilen ve problem çözebilen öğrenci profilini yetiştirmede artık yetersiz kalmaktadır. [78]. Teknolojinin baş döndürücü hızla ilerlemesiyle birlikte şekillenen dijital kuşağın ilgi alanları ve öğrenme gereksinimleri dikkate alındığında, ezbere dayalı, öğrenciyi edilgen konumda tutan ve soyut kavram aktarımına odaklanan geleneksel öğretim yöntemlerinin bu yeni nesle ne ölçüde hitap edebildiği günümüzde tartışmalı hale gelmiştir.

Geleneksel öğretim yaklaşımlarında öğrenciler çoğunlukla edilgen konumda bulunmakta; öğrenme süreci ise büyük ölçüde öğretmeni dinlemeye dayalı olarak yürütülmektedir. Oysa günümüzde, bireysel farklılıkları gözetken, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun biçimde yapılandırılan, deneyim temelli öğrenmeyi ve yaratıcılığı teşvik eden çağdaş öğretim yaklaşımlarının önemi giderek artmaktadır [79]. Öğrenciyi sürece aktif olarak dahil etmeyi amaçlayan, öğrenmeyi hem anlamlı hem de keyifli hâle getiren, aynı zamanda çeşitli öğretim stratejilerini bütüncül biçimde içerebilen yenilikçi yaklaşımlardan biri de oyun temelli öğrenmedir. Oyun, çocuk açısından yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil; aynı zamanda gözlemlenen davranışların taklit edildiği, yeni becerilerin kazanıldığı ve öğrenme süreçlerinin pekiştirildiği çok yönlü bir gelişimsel deneyim alanıdır [80].

Oyun temelli öğrenme, yapılandırılmış kurgu ve senaryolar aracılığıyla sunulan problem durumlarına öğrencilerin çözüm üretmesi veya yaratıcı fikirler geliştirmesi yoluyla öğrenmenin desteklendiği bir öğretim yaklaşımıdır [79]. Bu yöntemde oyun, öğrenme sürecine entegre edilen bir araç olarak kullanılmakta ve bireyin aktif katılımı teşvik edilmektedir. Öğrenmeye yönelik bu aktif katılım, bireyin sürece istekle ve keyifle dahil olmasını sağlamakta, dolayısıyla öğrenme verimliliğini artırmaktadır [81]. Ayrıca

Oyun temelli öğretimde dersler, öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülmekte olup öğrenciler ders sürecine etkin biçimde katılmaktadır. Bu yönüyle, oyun temelli yaklaşım çağdaş öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin gönüllü ve coşkulu katılımı, sınıf içinde daha neşeli ve etkileşimli bir öğrenme atmosferi yaratmakta; bu sayede öğrencilerin dikkatleri konuya daha kolay yönelmekte ve içsel motivasyonları desteklenmektedir. Ayrıca, bu tür bir öğrenme ortamı sınıf yönetimini kolaylaştırmakta ve öğretmenin olumsuz davranışlarla karşılaşma olasılığını azaltmaktadır [82, 83].

Oyun temelli öğrenme, çocukların doğal merak ve keşfetme güdülerini destekleyen, öğrenme sürecini eğlenceli ve anlamlı hâle getiren bütüncül bir yaklaşımdır. Bu yöntem, çocuğun yalnızca bilgi edinmesini değil; aynı zamanda problem çözme, düşünme, kendini ifade etme ve iletişim kurma becerilerini geliştirmesini hedefler. Öğrencinin aktif katılımını esas alan bu yaklaşımda oyun, hem öğretim içeriğini yapılandırma hem de çocuğun bireysel farklılıklarını gözetme açısından önemli bir araçtır. Oyun sırasında çocuk, deneyimleyerek öğrenir; bu da öğrenmenin kalıcılığını artırır ve akademik süreçlere karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar. Bu yönüyle oyun ağırlıklı temelli öğrenme, yalnızca erken çocukluk döneminde değil, tüm eğitim kademelerinde öğrenciyi merkeze alan çağdaş öğretim anlayışlarıyla da örtüşmektedir.

2.3. Zihinsel Farkındalık

Mindfulness” kavramı, kökeni yaklaşık 2.500 yıl öncesine dayanan Pali dilindeki “sati” sözcüğünden türemiştir. Bu terim; farkındalık (awareness), dikkat (attention) ve hatırlama ya da niyet (remembering/intention) gibi anlam boyutlarını içermektedir [84, 85].

Kökeni Budizm’e dayanan zihinsel farkındalık uygulamaları, yaklaşık 2500 yıl öncesine uzanan köklü bir geleneğe sahiptir. Bu uygulamalar, bireyin kendi doğasını fark etmesi ve içsel deneyimlerini bastırmadan kabul etmesine dayanan manevi bir yaklaşımı temel alır. Batı dünyasında özellikle son yıllarda ilgi gören zihinsel farkındalık, başlangıçta Budist düşünce sistemleri içerisinde gelişmiş ve zamanla seküler yaklaşımlarla yeniden yapılandırılmıştır [86]. Budist felsefede “Buda” kavramı, bireyin kendi doğasının farkına varması ve bu farkındalıkla yaşaması anlamına gelmektedir. Bu anlayış, kişinin deneyimlerini yargılamadan gözlemlemesini ve içsel farkındalık geliştirmesini esas alır [85]. Farkındalık; bireyin zihinsel varlığını mevcut zaman ve mekâna yönlendirmesi, yani bulunduğu anı bilinçli biçimde deneyimleme kapasitesi olarak tanımlanabilir [5]. Zihinsel farkındalık uygulamalarında, dikkat becerisini

geliştirmek amacıyla bireyin çevresel dikkat dağıtıcılardan uzaklaşarak odağını sürekli olarak belirli bir nesneye yönlendirmesi hedeflenmektedir. [87].

Zihinsel farkındalık, bireyin mevcut anda gerçekleşen dışsal ve içsel deneyimlere dikkatini yönlendirmesi olarak tanımlanabilir. Bu dikkat yönelimi; merak, kabullenme, açıklık ve an içinde olan biteni fark etme eğilimini kapsamaktadır. Temelinde doğu kökenli meditasyon teknikleri bulunan bu uygulama, modern bilimsel çerçevede kişinin dikkati bilinçli biçimde yönlendirme becerisi olarak ele alınmaktadır [88].

Farkındalık pratiği sırasında birey, dikkatini o anda yaşadığı deneyimlere ve içsel süreçlerine yönelterek zihinsel ve bedensel farkındalığını geliştirir. Bu süreç, bireyin mevcut anı bilinçli bir şekilde gözlemlemesini ve kendi deneyimleriyle temas kurmasını sağlayan bir egzersiz niteliği taşır [88]. Farkındalık sürecinde birey, zihinsel ve bedensel deneyimlerine odaklanarak bir tür iç gözlem pratiği gerçekleştirir. Bu uygulama herhangi bir dini veya mistik öğretiye bağlı olmayı gerektirmemekte, yalnızca bilinçli bir yaşam tarzı benimsemeyi içermektedir. Zihinsel farkındalık; kişinin anda olup bitene dikkat kesilmesi, farkına vardıklarını aceleci ya da yargılayıcı olmaksızın kabul etmesi ve her bir deneyimi anlayışla karşılamasıdır [89]. Bu yaklaşımın üç temel bileşeni vardır: dikkat, niyet ve tutum. İlk olarak dikkat, bireyin zihinsel odağını şimdi ve burada yaşanan deneyimlere yönlendirmesi anlamına gelir. Ancak yalnızca dikkatin varlığı yeterli değildir; kişinin mevcut anı, olumlu ya da olumsuz tüm yönleriyle fark etmeye niyetli olması gerekir. Tutum ise bireyin bu fark ediş sırasında geliştirdiği içsel duruşu ifade eder. Yargılamadan gözlem yapabilmek, geçmiş ya da geleceğin etkilerini tanımak ve zorlu duygular karşısında kendine ve başkalarına şefkatle yaklaşmak bu tutumun temel özelliklerindendir [90].

Zihinsel farkındalık uygulamalarında bireyin dikkatini mevcut ana yönlendirmesi, yani “şimdi ve burada” olma hali, bu deneyimin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Zihinsel farkındalık pratiğinde “şu an burada olma” hali esastır. Zihin her ne kadar başka düşüncelere yönelse de bu durumun fark edilmesi ve yargılamadan yeniden şimdiye dönülmesi sürecin doğal bir parçasıdır. Bu bağlamda bilinçli farkındalık, bireyin olumsuz duygularla karşılaştığında onları bastırmak ya da kaçınmak yerine, bu duygularla açık ve kabullenici bir şekilde yüzleşmesini sağlar [91].

Farkındalık, bireyin o anda gerçekleştirdiği eyleme tüm dikkatini vermesini ifade eder. Örneğin bir kişi rapor yazarken yalnızca bu işe odaklanmalı, zihni başka düşüncelere kaydığında bunu yargılamadan fark ederek dikkatini yeniden nazikçe rapora yönlendirmelidir. Bu süreç, dikkat her dağıldığında aynı bilinçli farkındalıkla tekrar

edilmelidir [92]. Zihinsel farkındalığın zıttı olan dikkatsizlik durumu ise, bireyin gündelik yaşamda zihninin meşgul olması nedeniyle düşünce, duygu ve davranışlarının farkında olmadan hareket etmesiyle kendini gösterir. Bu bağlamda, tanıştırıldığı bir kişinin ismini hemen unutmaması, araç kullanırken geçtiği güzergâhı fark etmemesi ya da fiziksel bir açlık hissetmediği halde yemeye devam etmesi gibi davranışlar örnek verilebilir [93].

2.3.1. Zihinsel Farkındalık Becerileri

Zihinsel farkındalık süreci, belirli zihinsel tutum ve becerilerin geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, farkındalık pratiğinin etkili olabilmesi için bireyin bazı temel yetkinlikleri içselleştirmesi önemlidir. Bu beceriler arasında, yargılamadan gözlemleme, şu ana odaklanma, olaylara ve düşüncelere mesafeli yaklaşabilme, deneyimleri serbest bırakma ve yaşananları kabullenme yer almaktadır. Aşağıda bu becerilere ilişkin açıklamalar detaylandırılmaktadır.

Yargısızlık: Çoğu zaman algılarımız, zihinsel kalıplarımız ve yerleşik yargılarımız doğrultusunda şekillenir. “İyi” ya da “kötü” gibi etiketlemeler, genellikle nesnel bir temelden ziyade, bireysel zihin süzgecinin ürünüdür. Bu nedenle zihinsel üretimlerimize eleştirel bir bakış geliştirmek, yargılarımızı fark etmek ve yaşantılarımızı olabildiğince yargısız bir tutumla izlemeye çalışmak önemli bir farkındalık becerisidir [88].

Şimdiye Odaklanmak: Günlük yaşamda karşılaşılan olumsuz durumlar, bireyin zihinsel süreçlerini uzun süre boyunca etkisi altına alabilmektedir. Örneğin, panik bozukluğu yaşayan bir birey, toplu taşıma aracında yolculuk yaparken, geçmişte benzer bir ortamda yaşadığı panik atak deneyimini zihninde otomatik olarak canlandırabilir. Bu hatırlama süreci, bireyin “yeniden panik atak geçirirsem” düşüncesine kapılmasına ve buna bağlı olarak yoğun bir kaygı yaşamasına neden olabilir. Zihinde beliren bu otomatik düşünceler, fizyolojik tepkileri tetikleyerek bireyin ellerinde terleme, nefes darlığı gibi belirtiler hissetmesine yol açabilir. Aslında gerçek bir tehdit durumu söz konusu olmasa da birey, zihninin oluşturduğu bu senaryoya karşı gerçekmiş gibi tepkiler geliştirebilir. Benzer şekilde, fobi veya obsesif düşüncelerle başa çıkmaya çalışan bireyler de sıklıkla zihinsel meşguliyet içerisinde. Bu zihinsel uğraş, bireyin o anda gerçekleşen olaylara yeterli farkındalıkla yaklaşmasını engelleyebilir [94].

Serbest Bırakmak: Bireyler yaşamları boyunca hem olumlu hem de olumsuz pek çok duyguyu deneyimleyebilir ve zihin bu süreçte farklı içeriklerde düşünceler üretebilir. Örneğin, sınava hazırlanan bir öğrenci, sınavda başarısız olacağına dair düşünceler geliştirebilir ve bu düşünceler kaygı düzeyini artırabilir. Zihni ona “Önceki sınavda da

başarısız olmuştum, bu kez de yapamayacağım.” ya da “Hiçbir şeyi doğru düzgün başaramıyorum.” gibi olumsuz ifadeler ile seslenebilir. Zamanla bu düşünceler zihinde sürekli dönen bir kayıt gibi tekrarlanarak bireyin başka şeylere odaklanmasını zorlaştırabilir. Zihinsel farkındalık yaklaşımı ise bireylere, zihinde otomatik olarak beliren bu düşüncelerin farkına varma ve bu düşüncelerin duygusal tepkilere dönüşmesini engelleme ya da yönetme konusunda bir farkındalık alanı açar. Böylece birey, düşüncelerine kapılmadan onları gözlemleyebilir ve mevcut ana daha bilinçli bir şekilde dönebilir [95].

Kabul: Pek çok birey, yaşamlarında karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkmak adına çoğu zaman bu durumları bastırma, kaçınma ya da görmezden gelme eğilimi göstermektedir. Ancak bu tür yaklaşımlar, olumsuz duygu ve düşüncelerin tamamen ortadan kalkmasını sağlamamakta; aksine uzun vadede bireyin ruh sağlığı üzerinde yıpratıcı etkiler yaratabilmektedir [95]. Bu noktada devreye giren "kabullenme" becerisi, kişinin hoşuna gitmeyen duygu, düşünce ya da yaşantıları daha tolere edilebilir biçimde değerlendirmesine olanak tanır. Kabullenme, bireyin içsel deneyimlerine karşı daha esnek ve farkındalık temelli bir yaklaşım geliştirerek, onları bastırmak yerine tanımayı ve kabul etmeyi öğrenmesini sağlar. Zihinsel farkındalık ise bireyin korku, kaygı ve endişe gibi zorlayıcı duygulara karşı kaçınmacı bir tutum geliştirmesi yerine, bu duygularla açık ve yargılamadan ilişki kurmasını destekler. Bu yaklaşım, bireyin stres yaratan durumlarla yüzleşmesine, onları değiştirmeye çalışmaksızın olduğu gibi kabul etmesine ve bu yolla psikolojik uyumunu güçlendirmesine katkı sağlar [95].

Mesafe Koyma: Bireyin, zihninden geçen duygu ve düşünceleri dışarıdan bir gözlemci gibi izleyememesi, birçok psikolojik sorunun temelinde yer alabilmektedir. Bu durumun altında yatan nedenlerden biri, bireyin zihinsel içerikleri olduğu gibi gerçek kabul etmesi ve bu içeriklerle özdeşleşerek araya herhangi bir ayırım koyamamasıdır. Örneğin, sosyal kaygı yaşayan bir birey, kalabalık bir ortama girdiğinde küçük düşeceği ya da utanacağı yönünde düşünceler geliştirebilir ve bu düşünceleri sorgulamaksızın mutlak gerçek gibi benimseyebilir. Oysa mesafe koyma becerisi, kişinin bu tür düşüncelerin yalnızca zihinsel süreçlerin ürünü olduğunu ve kendi benliğiyle doğrudan örtüşmediğini fark etmesini sağlar. Bu farkındalık düzeyi arttıkça birey, içsel yaşantılarla onları gözlemleyen benliği birbirinden ayırabilir. Böylelikle birey, düşüncelerine kapılmadan onları daha nesnel, dengeli ve sağlıklı biçimde değerlendirme kapasitesi geliştirebilir [95].

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Zihinsel Farkındalık

Tüm bireyler, doğuştan gelen bir zihinsel farkındalık kapasitesiyle dünyaya gelmektedir [4]. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların farkındalık düzeylerinin doğal olarak daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin, bir bebeğin bir nesneyle ilk karşılaşmasında onu dikkatle incelemesi, dokunması, tadına bakmaya çalışması ya da nesneye vurduğunda çıkan sesi fark etmesi, onun anı tüm duyularıyla deneyimlediğini ve farkındalık becerisini doğal olarak kullandığını göstermektedir. Bu durum, farkındalık süreçlerinin gelişiminin yaşamın ilk yıllarından itibaren başladığını ortaya koymaktadır [96].

Gelecekte çocukları nasıl zorlu yaşam koşullarının beklediği ve bu koşullara bağlı stresin beyin gelişimi üzerindeki etkilerinin ne ölçüde olumsuz olacağı kesin olarak öngörülememektedir. Ancak, erken yaşlarda uygulanan zihinsel farkındalık temelli eğitimlerle çocukların dikkat becerilerinin gelişmesi, duygu ve düşüncelerini tanıyıp düzenleyebilmeleri, çevrelerindeki insanları oldukları gibi kabul edebilmeleri ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurma kapasitelerinin desteklenmesi mümkün hale gelmektedir. Bu yönüyle farkındalık uygulamaları, bireylerin ileriki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri stres faktörlerine karşı daha dirençli olmalarına zemin hazırlayabilmektedir [5]. Çocukların, yaşamın zorluklarıyla karşılaşmadan ve stresli durumlarla baş başa kalmadan önce farkındalık becerilerini öğrenmeleri, duygusal dayanıklılıklarını artırarak ileriki yaşantılarında karşılaştıkları sorunlarla daha sağlıklı başa çıkabilmelerine önemli katkılar sağlayacaktır [97]. Çocuklar daha fazla dikkat geliştirerek zihnine, duygularına, çevresine odaklanması; iç ve dış deneyimler edinmesi gelişimleri için önemli görülmektedir. Zihinsel farkındalık, çocukların tüm gelişim alanlarına hitap etmekte fakat bilişsel ve duygusal gelişimine daha çok katkı sağlamaktadır. Farkındalık uygulamaları, çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine, dürtüsel davranışlarını kontrol edebilmelerine ve olumlu sosyal davranışlar edinmelerine katkı sağlar. Bu uygulamalar aynı zamanda bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi destekleyerek çocukların yaşam becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olur [9].

Okul öncesi dönemde farkındalık uygulamalarına, çevrede olup bitenlere dikkat etme ve nefese odaklanma gibi temel çalışmalarla başlanması, ardından bedensel duyumlar ile düşünce ve duygu farkındalığına geçilmesi önerilmektedir [90]. Bu süreç sadece yapılandırılmış etkinliklerle sınırlı kalmamalı; çocuklar, günlük yaşam içinde de fark etmeye teşvik edilmelidir. Örneğin, akşam yemeğinde "Yediğin yemek sert mi,

yumuşak mı?", yürüyüş sırasında "Hava soğuk mu, sıcak mı?" gibi sorular veya üzüldüklerinde "Üzüntünü vücudunun neresinde hissediyorsun?" gibi yönlendirmelerle çocukların farkındalık becerileri desteklenebilir. Bu tür yaklaşımlar, ebeveyn, öğretmen ve bakım verenlerin günlük yaşamda çocuklara sunabileceği sade ama etkili farkındalık deneyimleridir [6].

Zihinsel farkındalık eğitimine erken yaşlarda başlanması, çocukların gelişimi açısından oldukça önemlidir. Tıpkı dil ediniminde olduğu gibi, zihinsel farkındalık becerilerinin de erken yaşta kazandırılması, bu becerilerin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlayabilir [97]. Beyin yapısının şekillenmeye devam ettiği okul öncesi dönemde gerçekleştirilen zihinsel farkındalık uygulamalarının, yetişkinlikteki beyin yapısı üzerindeki etkiler dikkate alındığında, çok daha güçlü ve olumlu sonuçlar doğuracağı öngörülmektedir. Ayrıca bu dönem yalnızca nörolojik gelişim açısından değil; bilişsel, duygusal, sosyal ve dilsel gelişim gibi birçok alanda temel becerilerin kazanıldığı kritik bir süreçtir. Bu nedenle okul öncesi dönemde sunulan zihinsel farkındalık eğitimi, hem kişilik gelişimi hem de yaşam boyu sürecek becerilerin temeli açısından önemli bir rol üstlenmektedir.

2.4. Psikolojik Sağlamlık

Latince kökenli “resiliens (esneklik)” kelimesinden türetilen psikolojik sağlamlık kavramı, fiziksel olarak bir maddenin eski haline dönebilme yetisini ifade ederken; psikoloji bağlamında bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarına karşı dayanıklılık gösterebilmesi, bu süreçlerden güçlenerek çıkabilmesi anlamına gelmektedir [98]. Türkçe literatürde bu kavram, “dayanıklılık”, “yılmazlık”, “güçlülük”, “toparlanma gücü” ve “psikolojik dayanıklılık” gibi çeşitli terimlerle karşılanmakla birlikte, bu çalışmada kavramsal bütünlük açısından “psikolojik sağlamlık” ifadesi tercih edilmiştir [99]. Psikolojik sağlamlık, farklı kaynaklarda farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Örneğin, Rutter (2006) bu kavramı; çevresel risk etmenlerine karşı azalan duyarlılık, stresle etkili başa çıkma ve olumsuz yaşam deneyimlerine rağmen olumlu gelişim sonuçları gösterebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır [100]. American Psychological Association (APA) ise kavramı; bireyin ciddi stres, travma, aile sorunları gibi zorlu yaşam koşullarına karşı uyum sağlama süreci olarak açıklamaktadır [101]. Ramirez (2007) psikolojik sağlamlığı; kişinin olumsuz koşullardan sonra toparlanabilme, esnek kalabilme ve yeniden denge sağlayabilme becerisi olarak tanımlamaktadır [102].

Okul öncesi dönemde çocukların psikolojik sağlamlık geliştirebilmeleri için öncelikle kendi duygu ve düşüncelerini tanımaları, başkalarının duygularını anlayarak empatik tepkiler verebilmeleri, stres, öfke gibi zorlayıcı duyguları düzenleyebilmeleri ve öz düzenleme stratejileri geliştirmeleri önemlidir. Bu becerilerin gelişimi yalnızca çocuğun bireysel özelliklerine bağlı kalmamakta, aynı zamanda aile ve öğretmenlerin bu sürece bilinçli ve destekleyici şekilde katılımı da belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde psikolojik sağlamlığı destekleyen eğitim yaklaşımları, çocukların ruhsal dayanıklılıklarını güçlendirerek uzun vadeli psikolojik iyi oluşlarına katkı sağlar [103].

2.4.1. Psikolojik Sağlamlığın Bileşenleri

Benard'a (1991) göre, psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan çocuklar; sosyal açıdan yeterli, problem çözme becerileri gelişmiş, bağımsız hareket edebilen ve yaşamlarında belirli hedeflere ve geleceğe yönelik olumlu beklentilere sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır [104]. Sosyal yeterlilik; bireyin sosyal ortamlarda uygun ve etkili davranışlar sergileyebilme, bu davranışların başkaları tarafından olumlu değerlendirilmesi ve sosyal etkileşimlerde başarılı olma becerisidir [105]. Seçkin ve Hasanoğlu (2016), iyi arkadaşlık ilişkileri kurabilen ve yaşlılarıyla olumlu etkileşimde bulunan çocukların psikolojik sağlamlık ve toparlanabilme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir [106]. Problem çözme becerisi; çocuklarda problem çözme becerisi, bireyin karşılaştığı sosyal ya da bilişsel güçlükleri tanıma, durumu analiz etme, olası çözüm yollarını üretme, bu yollar arasında seçim yapma ve çözümün sonuçlarını değerlendirme sürecini kapsayan üst düzey bir zihinsel ve duygusal yeterliliktir. Bu beceri, çocuğun çevresiyle etkili bir şekilde etkileşime geçmesini ve stres yaratan durumlar karşısında uygun başa çıkma stratejileri geliştirmesini sağlar [19]. Özerklik; hareket etme, düşünme ve yaratma konularında bağımsızlık anlamına gelir ve çocuğun davranışlarında kararlılık göstermesini, bu doğrultuda kendine güven duymasını kapsar [107]. Bu yönüyle özerklik, çocuğun karşılaştığı zorluklar karşısında kendi kararlarını alabilmesi, sorumluluk üstlenebilmesi ve bağımsız hareket edebilmesi gibi psikolojik sağlamlığı destekleyen önemli bir kişisel kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Amaca ve gelecek beklentisine sahip olma; Psikolojik sağlamlığın önemli bir bileşeni olan amaca ve gelecek beklentisine sahip olma, bireyin yaşamını anlamlı kılan hedefler belirlemesi, bu hedeflere ulaşmak için yönelim geliştirmesi ve geleceğe dair olumlu beklentiler taşıması durumudur. Bu özellik, bireyin karşılaştığı zorluklar

karşısında umut duygusunu koruyarak hedefe yönelik hareket etmesini, engeller karşısında yılmadan çözüm yolları aramasını ve uzun vadeli düşünme becerisi kazanmasını destekler. Geleceğe yönelik amaç belirleme ve bu amaç doğrultusunda plan yapabilme, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde psikolojik dayanıklılığı artıran bilişsel ve duygusal bir koruyucu faktör olarak kabul edilmektedir [13, 108].

2.4.2. Çocuklarda Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler

Psikolojik sağlamlık; bireysel özellikler, aile yapısı ve çevresel ilişkilerden etkilenmektedir. Bu süreçte bireyler önce risk faktörlerine maruz kalmakta, ardından devreye giren koruyucu faktörler sayesinde bu risklerin olumsuz etkilerine karşı uyum geliştirebilmektedirler. Bu nedenle psikolojik sağlamlığın anlaşılabilmesi için risk faktörleri, koruyucu faktörler ve bu sürecin sonucunda ortaya çıkan olumlu uyum göstergelerinin birlikte değerlendirilmesi önemlidir [109].

Risk Faktörleri: Risk faktörleri, bireylerin karşı karşıya kalabileceği ve stres oluşturarak psikolojik dengeyi tehdit edebilecek durumlar olarak tanımlanmaktadır [110]. Psikolojik sağlamlık açısından bakıldığında, bireyin sağlıklı bir uyum gösterebilmesi için önce olumsuz yaşam olayları ya da koşullar gibi risk faktörlerine maruz kalması, ardından bu durumlarla başa çıkmak için koruyucu mekanizmaları devreye sokması gerekmektedir [111, 112]. Bu nedenle, psikolojik sağlamlık sürecinin anlaşılabilmesi için risk faktörlerinin net biçimde tanımlanması önemlidir. Bu kapsamda, Tablo 2.1.'de psikolojik sağlamlıkla ilişkili risk faktörleri; bireysel, ailesel ve çevresel etkenler başlıkları altında sınıflandırılarak sunulmuştur [98].

Tablo 2.1. Psikolojik sağlamlık risk faktörleri.

Bireysel Risk Faktörleri	Ailesel Risk Faktörleri	Çevresel Risk Faktörleri
Erken doğum	Ebeveynlerin hastalığı ya da psikopatolojisi	Ekonomik zorluklar ve yoksulluk
Kronik hastalıklar	Erken yaşta ebeveyn olma	Toplumsal şiddet
Cinsiyet	Ebeveynlerin boşanması	Akran reddi
Zor kişilik	Ebeveyn ölümü	Bir yakının ya da arkadaşın kaybı
Güvensiz bağlanma	Tek ebeveyn ile yaşamak	Savaş ve doğal afet gibi toplumsal travmalar
Düşük özgüven	Aile-çocuk arasındaki uyumsuzluk	Evsizlik
Bilişsel, dil ya da motor alandaki zedelenmeler	Yetersiz ebeveynlik	Okul düzeyindeki stresli ve travmatik olaylar
Cinsel istismar	Çocuğun fiziksel, duygusal ve cinsel istismarı	Çocuğun duygusal, fiziksel ve cinsel istismarı
Sosyal ilişki becerilerindeki yetersizlikler	Eşler arasındaki çatışma	Düşük akademik başarı
Davranım bozukluğu	Ebeveynlerin madde kullanması	Kırsal alanda yaşamak

Madde bağımlılığı	Ebeveyn işsizliği	Toplumun gelişmişlik düzeyi
Zihinsel yetersizlik	Cinsel istismar	

Koruyucu Faktörler: Yapılan araştırmalar, bireylerin yaşamlarında çeşitli riskli durumlarla karşılaşmalarına rağmen bu durumların olumsuz etkilerini dengeleyebilecek koruyucu faktörlerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir [113]. Bu çerçevede, koruyucu faktörlerin bireyin psikolojik sağlık düzeyini artırarak risk faktörlerinin olumsuz etkilerini azaltabileceği vurgulanmaktadır. Tablo 2.2’de, psikolojik sağlamlığa katkı sağlayan koruyucu faktörler; bireysel, ailesel ve çevresel etmenler başlıkları altında detaylandırılarak sunulmuştur [98].

Tablo 2.2. Psikolojik sağlamlık koruyucu risk faktörleri.

Bireysel Koruyucu Faktörler	Ailesel Koruyucu Faktörler	Çevresel Koruyucu Faktörler
Zekâ	Ailenin yapısı, sınırları ve kuralları	Yetenek ve ilgilerin geliştirilmesine rehberlik ve destek
Akademik başarı	İzleme ve öngörülebilirlik	Toplumsal yaşama katılım için rehberlik ve destek
Arkadaş edinebilme	Ebeveyn-çocuk arasındaki destekleyici ilişki	Pozitif normlar
Var olan ilişkileri sürdürebilme	Gerçekçi ve net davranış beklentileri	Fiziksel ve psikolojik güvenlik
Güvenli bağlanma	Tutarlı disiplin anlayışı	Erken öğrenmeye destek
Yeterli baş etme	Tehlikeli durumlardan koruma işlevi	Akran-arkadaş desteği
Problem çözme becerilerine sahip olma	Sorun çözme fırsatları sunma	Etkili toplumsal kaynaklar
Kolay mizaç	Yeterli sosyoekonomik statü	Akran zorbalığını azaltan okul politikaları
Cinsiyet	İletişim temelli disiplin	Aile ve okul arasındaki pozitif ilişki
Sağlık	Akraba ve aile dışı yetişkin desteği	Destekleyici öğretmenler
Özgüven		Okul rehberlik ve danışma merkezleri
Öz-denetim		
Hayata dair amaç ve gerçekçi beklentilere sahip olma		
Pozitif düşünce		
Affedicilik		
Sosyal uyum		
Sağlıklı fiziksel gelişim		

2.5. Duygu Düzenleme Becerileri

Tüm bireyler yaşamları boyunca çeşitli yoğunlukta duygular yaşarlar. Gerek olumlu gerekse olumsuz duygular günlük hayatın doğal bir parçası olup bireysel deneyimleri doğrudan şekillendirebilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin sosyal uyum ve

psikolojik iyi oluşlarını sürdürebilmeleri açısından, yaşanan duygularla nasıl baş edileceği ve bu duyguların hedefler doğrultusunda nasıl yönetileceği temel bir gerekliliktir [114]. Duygu düzenleme, bireyin yaşantılarında karşılaştığı durumlara yönelik olarak duygularının şiddetini, süresini ve ifadesini bilinçli biçimde değiştirme veya dengeleme sürecidir [115]. Bu süreçte hem olumlu hem de olumsuz duyguların yoğunluklarının artması ya da azalması söz konusu olabilir.

Duyguların düzenlenmesi, bireylerin amaçlarına ulaşabilmesi için hem içsel hem de dışsal kaynaklı duygusal süreçlerin yönetimini kapsamaktadır [116]. Gross (2014), duygu düzenlemeyi mevcut duygusal tepkilerin yeniden şekillendirilmesi, yeni duyguların oluşturulması ya da var olan duyguların bastırılması, sürdürülmesi ya da azaltılması olarak tanımlamaktadır [117]. Özellikle yaşamın ilk yedi yılı, çocuğun duygu temelli gelişim görevlerini yerine getirmesi açısından oldukça önemlidir. Bu dönemde çocukların hayal kırıklığına karşı tolerans geliştirmeleri, sosyal ilişkilerden keyif almaları, tehlikeleri fark etmeleri, korku ve kaygılarını yönetebilmeleri, uygun sınırlar içinde kendilerini ifade etmeleri ve arkadaşlık kurabilmeleri beklenir. Tüm bu gelişimsel görevler, etkili bir duygu düzenleme becerisi gerektirmektedir [118].

Duygusal gelişimin temelleri erken çocuklukta atılır ve bu süreç; çocukların sosyal ilişkiler kurabilmeleri, çevrelerini keşfetmeleri ve kendilerini anlamlandırmaları açısından kritik rol oynar. Bu dönemde, duygu düzenleme becerileri diğer gelişim alanlarıyla etkileşim içinde ilerler. Örneğin, motor becerilerin gelişimi, duyguların bedensel ifadelerle bütünleşmesini sağlarken; dil gelişimi ise çocukların duygularını tanımlamaları ve ifade etmeleri açısından önemli katkı sağlar [119].

2.5.1. Duygu Düzenleme Becerisi Boyutları

Okul öncesi dönem, çocukların duygusal tepkilerini fark etmeyi, anlamlandırmayı ve yönetmeyi öğrendikleri kritik bir gelişimsel süreçtir. Bu dönemde gelişen duygu düzenleme becerileri, çocukların sosyal ilişkiler kurmaları, kendilerini ifade etmeleri ve çevreleriyle sağlıklı etkileşimler geliştirmeleri açısından temel bir rol oynar [116, 120]. Duygu düzenleme, bireyin duygusal deneyimlerini tanıma, değerlendirme, ifade etme ve gerektiğinde yeniden yapılandırma sürecini kapsar [18]. Bu beceriler; duyguları fark etme, duyguların nedenlerini anlama, tepkileri uygun biçimde düzenleme ve sosyal bağlama göre kullanma gibi birden çok alt boyuttan oluşmaktadır [121, 122].

Duyguları tanıma ve adlandırma, çocukların ne hissettiklerini sözel olarak ifade edebilmelerini sağlar ve duygu düzenlemenin ilk aşamasını oluşturur [121]. Duyguların

nedenlerini anlama ise çocuğun duygusal tepkilerinin ardında yatan olay ya da düşünceleri ilişkilendirme becerisidir; bu, empati gelişiminin de temelidir [119]. Duygusal tepkileri düzenleme, duyguların yoğunluğunu uygun biçimde azaltma ya da bastırma sürecidir. Örneğin, öfke durumunda bağırarak yerine sakinleşmeyi beklemek bu beceriye örnektir [18]. Olumsuz duygularla başa çıkma, stres, hayal kırıklığı ve öfke gibi zorlayıcı duygularla yapıcı yollarla başa çıkmayı içerir ve bireyin psikolojik dayanıklılığıyla doğrudan ilişkilidir [122]. Son olarak, duyguların uygun şekilde ifade edilmesi ve sosyal ilişkilerde işlevsel biçimde kullanılması, çocukların arkadaşlık kurma, iş birliği yapma ve çatışmaları çözme becerilerini destekler [120].

2.5.2. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler

Çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, çok boyutlu etkileşimlerin bir araya geldiği dinamik bir süreçtir. Bu becerilerin edinimi ve sürdürülebilirliği; çocuğun bireysel özellikleri, aile içi etkileşim örüntüleri ve içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevre gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Gelişim süreci boyunca bu unsurların karşılıklı etkileşimi, çocuğun duygularını tanıma, ifade etme ve uygun biçimde yönetme yeterliliğini doğrudan şekillendirmektedir. Bireysel etkenler içerisinde cinsiyet ve mizaç belirleyici rol oynamaktadır. Cinsiyete bağlı olarak duygu düzenleme becerilerinde ortaya çıkan farklılıkların nedenlerine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmalar, bu farklılıkların genetik yatkınlıklarla birlikte gelişimsel dönemdeki hormonal değişimlerden kaynaklandığını öne sürmektedir [123]. Kız ve erkek çocukların duygu düzenleme stratejileri karşılaştırıldığında, erkek çocukların daha fazla olumsuz duygu ve saldırgan davranış sergilediği; buna karşın kız çocukların uyum sağlama odaklı stratejiler geliştirdiği belirlenmiştir [124]. Mizaç ise, çocuğun doğuştan getirdiği ve duygu düzenleme süreçlerine yansıyan temel bir bireysel özelliktir. Rothbart'a (1991) göre mizaç, bireyin duygusal tepkilerinde süreklilik gösteren ve düzenleme biçimini etkileyen yapısal bir özelliktir [125]. Özellikle zor mizaca sahip çocukların duygularını düzenleme konusunda güçlük yaşadığı; akran reddine maruz kalan çocukların ise bu olumsuz duygular karşısında daha yüksek oranda saldırgan davranışlar sergileyebildikleri bildirilmektedir [126].

Duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde en belirleyici çevresel faktörlerden biri ailedir. Ebeveynin çocuğa karşı duygu düzenlemede bir rol model oluşturması, çocuğun bu beceriyi nasıl şekillendireceğini doğrudan etkiler. Bu noktada, ebeveynin kendi duygularının farkında olması ve onları uygun şekilde yönetebilmesi büyük önem

taşımaktadır [127]. Duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde bir diğer belirleyici unsur ise sosyo-ekonomik koşullardır. Yetersiz ekonomik kaynaklar, ailelerde toksik stres yaratmakta ve ebeveynlerin çocuklarına yeterli duygusal destek sunmalarını zorlaştırmaktadır.

2.6. Yürütücü İşlevler

Alan yazında yürütücü işlev becerilerine dair farklı tanım ve açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Hughes (2011), yürütücü işlevi, bireyin hedef odaklı davranışlarını ve yeni problem çözme süreçlerine yönelik esnek tepkilerini düzenleyen çeşitli bilişsel mekanizmaların genel bir ifadesi olarak tanımlamaktadır [128]. Miyake ve Friedman'a (2012) göre ise bu beceriler, bireyin alışılmış ya da dürtüsel tepkilerinin yeterli olmadığı karmaşık durumlarda, düşünce ve davranışlarını bilinçli biçimde kontrol edebilmesini sağlayan bilişsel süreçlerdir [129]. Yürütücü işlevlerin gelişimi, bebeklik döneminde başlayarak çevresel etkileşimlerle şekillenen gelişimsel bir süreçtir. Özellikle erken yaşlarda bakım veren bireylerle kurulan ilişkiler ve çevresel etkileşimler, bu becerilerin kazanılmasında temel rol oynamaktadır [130]. Erken çocukluk döneminde gözlemlenen ketleme, planlama, sözel akıcılık ve çalışma belleği gibi becerilerdeki gelişmeler, çocukların öğrenmeye açık hale gelmelerine ve daha karmaşık akademik görevlerle başa çıkabilmelerine katkı sağlar [130]. Bu beceriler, yalnızca bilişsel gelişimi değil; sosyal-duygusal yeterlilik, fiziksel sağlık ve okul başarısı gibi çeşitli alanlarda da önemli etkiler göstermektedir. Yürütücü işlevleri güçlü olan çocukların akademik başarılarının yanı sıra sosyal etkileşimlerinde de daha başarılı oldukları ifade edilmektedir [131, 132].

2.6.1. Yürütücü İşlev Becerileri Alt Boyutları

Yürütücü işlevler, erken çocukluk döneminde temelleri atılan üç temel alt bileşen etrafında şekillenir: ket vurma (inhibisyon), çalışan bellek ve bilişsel esneklik [133, 134].

Ket vurma; Kişinin içsel dürtülerini ya da çevreden gelen uyarıları bastırarak dikkatini, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol altında tutması olarak tanımlanır. Bu beceri, bireyin dikkatini dağınıklıktan uzaklaştırarak belirli bir noktaya odaklanmasını sağlar [22]. Örneğin, okul öncesi dönemde bir çocuğun sıraya girmesi, beklemesi veya cazip bir ödül karşısında sabır göstermesi ketleyici kontrol becerisinin yansımasıdır. Bu beceri, çocuğun düşünmeden hareket etmesini önler; önce düşünüp sonra eyleme geçmesini destekler.

Çalışan bellek; Bilgiyi zihinde kısa süreli olarak tutma, onu dönüştürme ve bu bilgilerle ilgili uygun tepkiler geliştirme sürecidir [135]. Okul öncesi dönemde çocukların etkinlikler sırasında yönergeleri takip etmeleri, sırayla yapılacak işleri akılda tutmaları ve gün içinde belirli bir rutini hatırlayarak hareket etmeleri bu becerinin örneklerindendir [136, 137].

Bilişsel esneklik; Değişen koşullara uyum sağlama, farklı bakış açılarını değerlendirebilme, alternatif çözüm yolları geliştirme ve yeni durumlardan yararlanabilme gibi becerileri içeren bir yetkinliktir [22, 138]. Bu beceri sayesinde çocuklar, oyunun kurallarına göre davranışlarını değiştirebilir, farklı ortamlarda yeni durumlara hızlı uyum sağlayabilir ve esnek düşünme stratejileri geliştirebilirler [139].

2.6.2. Çocuklarda Yürütücü İşlevleri Etkileyen Faktörler

Çocukların yürütücü işlev becerileri; yaş, cinsiyet, çevresel koşullar, aile özellikleri ve eğitimsel etkileşimler gibi çok boyutlu faktörlerin etkisiyle şekillenmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemi, bu becerilerin temellerinin atıldığı ve hızla geliştiği kritik bir evre olarak öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, bireysel özelliklerin yürütücü işlevler üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Örneğin, kız çocuklarının çalışma belleği, önleyici kontrol ve planlama becerilerinin erkek çocuklara kıyasla daha gelişmiş olduğu belirlenmiş, bu durum cinsiyetin yürütücü işlevler üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermiştir [103, 140]. Benzer şekilde, dikkat kontrolü, ketleme ve çalışma belleği gibi temel yürütücü işlev bileşenlerinin yaşla birlikte gelişim gösterdiği ve bu becerilerin akademik başarıyla yakından ilişkili olduğu saptanmıştır [141, 142]. Özellikle 3 ila 7 yaş aralığında, bu becerilerde sıçramalı gelişimler gözlenmekte olup bu dönem çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal uyumlarını etkileyen önemli bir zaman dilimi olarak değerlendirilmektedir [142, 143]. Bununla birlikte, yürütücü işlevlerin gelişimini yalnızca bireysel ve gelişimsel faktörlerle sınırlı görmek yeterli değildir; sunulan bilginin niteliği de önemli bir etkidir.

Karmaşık ve yapısız bilgi sunumu, yürütücü işlev kullanımını zorlaştırmakta; bu da çocuklarda dikkat dağınıklığı ve motivasyon kaybına yol açabilmektedir [103, 144]. Son olarak, çocuğun içinde bulunduğu çevresel yapı ve özellikle sınıf ortamı da bu becerilerin gelişiminde belirleyici bir role sahiptir. Destekleyici öğretmen tutumları ve yapılandırılmış sınıf etkinlikleri, yürütücü işlevlerin daha etkin kullanılmasını mümkün kılmaktadır [103, 145].

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programının; psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme becerileri ve yürütücü işlevler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik yürütülen araştırmanın modeli, çalışma grubuna ilişkin bilgiler, kullanılan veri toplama araçları ile veri analiz sürecine yer verildi.

3.1. Araştırmanın Türü

Bu çalışmada, ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu deneysel desen kullanıldı. Bu modelde birinci faktör, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki bağımsız işlem grubunu; ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test, son test ve izleme testi) ifade etmektedir [146]. Deneysel model kullanılarak yapılan bu araştırmanın bağımlı değişkenleri okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların; duygu düzenleme becerileri, yürütücü işlevler becerileri ve psikolojik sağlamlıkları, bağımsız değişkeni ise hazırlanan “Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programı” dır.

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocukları için oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve bu programın okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocukların duygu düzenleme, yürütücü işlevler ve psikolojik sağlamlığa etkisinin incelenmesi olmak üzere üç aşamada gerçekleştirildi. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere günlük eğitim akışlarına ek olarak haftada iki gün “Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programı” uygulanırken, kontrol grubunda yer alan öğrencilere herhangi bir uygulama yapılmadı. Araştırmanın ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu seçkisiz deseni Tablo 3.1’de verildi.

Tablo 3.1. Araştırma deseninin simgesel gösterimi

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son Test	Kalıcılık testi
DG	R Ö1	ÖTZFEP	Ö2	Ö5
KG	R Ö3	-	Ö4	

DG: Deney grubunu, KG: Kontrol grubunu, R: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gruba yansız atandığını, Ö1-Ö2: Deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini, Ö3-Ö4: Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini, Ö5: Deney grubunun izleme testi ölçümlerini, ÖTZFEP: Deney grubundaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden öğrencilere uygulanan Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Programını ifade eder

3.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer ve Zaman

Araştırma, 2025 Şubat - Mayıs tarihleri arasında Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde bulunan, bir devlet anaokulunda yürütüldü.

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Malatya il merkezindeki anaokulları arasından kura yöntemiyle seçilen bir anaokulunda öğrenim gören 5-6 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Bu kapsamda, 20'si deney, 20'si kontrol grubunda yer alan toplam 40 çocuk araştırmaya dahil edildi. Her bir çocuk yansız atama yoluyla seçildi. Çalışmanın yapılacağı okul belirlendikten sonra Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitimi Programı ve bağımlı değişken olan ölçeklerin uygulanmasıyla ilgili olarak İnönü Üniversitesi etik kurulu ve Malatya Yeşilyurt İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındı.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edildi. Bu yöntem, belirli özelliklere sahip bireylerin ya da durumların araştırılması gerektiğinde kullanılır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bazı niteliklere sahip birey, olay ya da durumların seçilmesi esasına dayanır. Bu sayede araştırmanın amacına uygun, nitelikli veriler elde edilmesi hedeflenir [146].

Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında deney ve kontrol gruplarının seçilmesinde ölçüt olarak belirli birtakım özelliklere dikkat edildi. Bu doğrultuda, sınıfların belirlenmesinde çocukların daha önce zihinsel farkındalık içerikli bir eğitim almamış olmaları, normal gelişim gösteriyor olmaları ve özel gereksinimlerinin bulunmaması dikkate alındı. Ayrıca, grupların ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin birbirine yakın olması, çocuk sayılarının dengeli dağılması ve hem öğretmenlerin hem de ailelerin araştırmaya katılım konusunda gönüllü olmaları önemli ölçütler arasında yer aldı.

Programın uygulanmasına geçmeden önce, deney ve kontrol grubunun bulunduğu okulun yöneticileri ve öğretmenleri çalışmanın amacı, içeriği, uygulanacak eğitim programı ve kullanılacak ölçme araçları hakkında bilgilendirildi. Ölçeklerin uygulanmasından önce, velilerin bilgilendirilmesi ve izinlerin alınması amacıyla "Veli Onam Formları" sınıf öğretmenlerine teslim edildi. Araştırmanın uygulanacağı gün ve saatler, sınıf öğretmeni ile birlikte planlanarak, ölçme işlemlerinin çocukların günlük eğitim akışını aksatmayacak şekilde gerçekleştirilmesine özen gösterildi.

Bu araştırma kapsamında yer alan çalışma grubunu, toplam 40 çocuk oluşturmaktadır. Katılımcılar, belirlenen ölçütlere göre seçilmiş ve rastgele atama yöntemiyle eşit sayıda iki gruba ayrıldı: deney grubu (n=20) ve kontrol grubu (n=20). Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de detaylı biçimde sunulmuştur. Öncelikle cinsiyet dağılımı incelendiğinde, her iki grupta da kız ve erkek çocukların dengeli bir biçimde temsil edildiği görülmektedir. Deney grubunda kız çocukların oranı %45 (n=9), erkek çocukların oranı %55 (n=11) iken; kontrol grubunda kız çocuklar %50 (n=10), erkek çocuklar yine %50 (n=10) oranındadır. Bu bulgu, gruplar arasında cinsiyet açısından homojen bir dağılım sağlandığını göstermektedir.

Çocukların kardeş sayısı incelendiğinde ise, deney grubundaki çocukların yarısından fazlası (%55) iki çocuklu ailelerden gelirken; kontrol grubunda bu oran %50’dir. Deney grubunda üç çocuklu ailelerden gelen çocuk oranı %10, kontrol grubunda ise bu oran %25’tir. Dört ve üzeri çocuklu aile oranı yalnızca deney grubunda %5 ile temsil edilmektedir. Bu durum, gruplar arasında aile yapısının genel olarak benzer olmakla birlikte, deney grubunda çocuk sayısının biraz daha az olduğu ailelerin ağırlıkta olduğunu göstermektedir.

Aile yapısına dair önemli göstergelerden biri olan ebeveynlerin hayatta olup olmama durumu ve birlikte yaşama durumu açısından her iki grupta da tüm çocukların (%100) anne ve babalarının hayatta olduğu ve ebeveynlerinin birlikte yaşadığı belirlenmiştir. Bu özellik, çalışmanın uygulama süreci boyunca aile içi değişkenlerin etkisini en aza indirme açısından önemli bir denge unsuru sağlamaktadır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, annelerin çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki annelerin %65’i lisans, %30’u lisansüstü, %5’i lise mezunudur. Deney grubundaki annelerde ise lisans mezunu oranı %75, lisansüstü %20 ve lise mezunu %5’tir. Babaların eğitim düzeyinde de benzer bir dağılım söz konusudur. Her iki grupta da babaların %60’ı lisans mezunu olup, deney grubunda %30’u, kontrol grubunda ise %40’ı lisansüstü eğitime sahiptir. Bu bulgular, her

iki grubun da ebeveyn eğitim düzeyleri açısından akademik olarak yüksek bir profile olduğunu ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin mesleki durumları incelendiğinde ise anneler için en yaygın meslek grubunun “memur” olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki annelerin %75’i memur olarak çalışmakta iken, deney grubunda bu oran %50’dir. Bunun yanı sıra deney grubunda ev hanımı olan annelerin oranı %15 ile kontrol grubuna kıyasla daha yüksektir. Baba mesleği açısından da benzer bir durum söz konusudur. Kontrol grubundaki babaların %70’i memur, %5’i işçi ve %25’i diğer meslek gruplarında yer alırken; deney grubundaki babaların %50’si memur, %50’si ise “diğer” meslek grubunda yer almaktadır. Deney grubunda işçi baba bulunmamaktadır (Tablo 3.2).

Genel olarak değerlendirildiğinde, deney ve kontrol gruplarının demografik özellikleri arasında büyük oranda benzerlik olduğu, küçük farklılıkların ise özellikle ebeveynlerin mesleki durumu ve çocuk sayısı değişkenlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dağılımlar, araştırma gruplarının sosyo-demografik açıdan karşılaştırılabilirliğini desteklemekte ve uygulanan eğitim programının etkilerine dair bulguların güvenilirliğini artırmaktadır.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Kategori		Grup			
		Kontrol		Deney	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	10	50.0	9	45.0
	Erkek	10	50.0	11	55.0
Çocuk sayısı	1	5	25.0	6	30.0
	2	10	50.0	11	55.0
	3	5	25.0	2	10.0
	4 ve üzeri	0	0.0	1	5.0
Anne sağ	Evet	20	100	20	100
	Hayır	0	0.0	0	0.0
Baba sağ	Evet	20	100	20	100
	Hayır	0	0.0	0	0.0
Anne-Baba Beraber Yaşama Durumu	Evet	20	100	20	100
	Hayır	0	0.0	0	0.0
Anne öğrenim	Lise	1	5.0	1	5.0
	Lisans	13	65.0	15	75.0
	Lisansüstü	6	30.0	4	20.0
Baba öğrenim	Lise	0	0.0	2	10.0
	Lisans	12	60.0	12	60.0

	Lisansüstü	8	40.0	6	30.0
	Ev hanımı	1	5.0	3	15.0
Anne meslek	Memur	15	75.0	10	50.0
	İşçi	1	5.0	1	5.0
	Diğer	3	15.0	6	30.0
	Memur	14	70.0	10	50.0
Baba meslek	İşçi	1	5.0	0	0.0
	Diğer	5	25.0	10	50.0

3.3.1. Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri

- Normal gelişim gösteriyor olmak,
- 5-6 yaş aralığında bulunmak,
- Okul öncesi eğitime devam ediyor olmak,
- Zihinsel farkındalıkla ilgili eğitim almamış olmak,
- Ailesinden araştırmaya katılım için yazılı onam almış olmak.

3.3.2. Araştırmadan Dışlanma Kriterleri

- Herhangi bir gelişimsel geriliği bulunmak ya da özel gereksinimli olmak,
- Okul öncesi eğitim kurumuna düzenli olarak devam etmemek,
- Zihinsel farkındalık temelli herhangi bir eğitime daha önce katılmış olmak,
- Ailesinden bu araştırmaya katılım için yazılı onam alınamamış olmak.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın örneklemini oluşturan deney ve kontrol grubu ebeveynleri ve çocukları hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafında hazırlanan kişisel bilgi formu kullanıldı. Form ebeveynler tarafından dolduruldu. Formda çocukların cinsiyeti, yaşı, anne babanın hayatta olup olmaması, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, çocuk sayısı, anne ve babanın mesleği sorularına yer verildi.

3.4.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçeye uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir [147, 148]. Ölçek; okul öncesi ve okul çağı çocuklarının duygusal tepkilerini ve bu

duyguların çevresel koşullara uygun şekilde düzenlenip ifade edilme biçimlerini değerlendirmeye yönelik 24 maddeden oluşmaktadır. 4'lü Likert tipi olarak yapılandırılan bu ölçek, çocukla yakın etkileşimde bulunan öğretmen veya ebeveynler tarafından doldurulmaktadır.

Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından yapılan çalışmada, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı anneler tarafından yapılan değerlendirmelerde 0.75, öğretmen değerlendirmelerinde ise 0.84 olarak bildirilmiştir [148]. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır: "Duygu Düzenleme" ve "Değişkenlik-Olumsuzluk". Değişkenlik-Olumsuzluk (D/O) alt boyutu; çocuğun duygusal tepkilerindeki istikrarsızlık ve olumsuz duygulara yatkınlığı ölçmektedir (örneğin, "Duygu hali çok değişkendir; Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir. gibi"). Duygu Düzenleme (DD) alt boyutu ise çocuğun duygularını bulunduğu ortama uygun şekilde ifade etme becerisini değerlendirmektedir (örneğin, "Üzüldüğünü, kızıp öfkелendiğini veya korktuğunu söyleyebilir. gibi").

Öğretmenler veya anneler, listedeki davranışları çocuğun ne sıklıkla sergilediğini 1 (hiçbir zaman) ile 4 (her zaman) arasında puanlayarak değerlendirir. Her alt boyuttan elde edilen yüksek puan, o özelliğin çocukta daha yüksek düzeyde gözlemlendiğini göstermektedir.

3.4.3. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)

ÇDYİE, Thorell ve Nyberg (2008) tarafından çocukların yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır [149]. Ölçek Barkley (1997)'in modeline dayanarak ortaya çıkarılmıştır [150]. Ölçeğin ilk versiyonu 26 madde ve dört alt boyuttan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Bu alt boyutlar sırasıyla: "çalışan bellek" (11 madde), "planlama" (4 madde), "ketleyici kontrol" (6 madde) ve "düzenleme" (5 madde) şeklindedir. Ancak 25. ve 26. maddeler, örneklem uyumu açısından düşük değerler verdiği için faktör analizine dahil edilmemiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda envanterin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. İlk faktör; çalışan bellek ve planlama alt boyutlarını, ikinci faktör ise ketleyici kontrol ve düzenleme alt boyutlarını kapsamaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Arslan Çiftçi ve arkadaşları tarafından yapılmıştır [137].

Bu araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, envanterin çalışan bellek alt boyutu için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı .966, ketleyici kontrol alt boyutu için ise .939 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarının 0.46 ile 0.83 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgular, ÇDYİE'nin 48-72 aylık çocukların

yürütücü işlev düzeylerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

3.4.4. DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers)

Devereux Erken Çocukluk Değerlendirme Ölçeği (DECA-P2) 2012 yılında LeBuffe ve Naglieri tarafından okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri (çocukların sosyal ve duygusal yönden güçlü oldukları yönler ve sosyal ve duygusal yönden ihtiyaçları), iyi oluş durumlarını tespit etmek ve erken çocukluk programlarını değerlendirmek amacıyla çocukların öğretmenlerine, erken çocuklukla ilgili diğer meslek gruplarına ve çocuklara bakmakla yükümlü olan kişilere uygulamak üzere geliştirilmiştir [151]. Ölçek, öğretmenler ve ebeveynler tarafından doldurulabilecek şekilde hazırlanmıştır. Türkçeye Atabay Demir ve Sönmez (2020) tarafından uyarlanmış ve Türkçe formunun geçerlik-güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir [152].

Son yıllarda yapılan uluslararası çalışmalarda da bu ölçeğin, çocukların psikolojik sağlamlıklarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Ernst ve arkadaşları (2021), erken çocukluk döneminde farklı okul ortamlarının çocukların psikolojik sağlamlıklarına etkisini incelemek amacıyla DECA-P2 ölçeğini tercih etmişlerdir [153]. Benzer şekilde, Zhao ve arkadaşları (2023) tarafından yürütülen bir çalışmada da, bakım verenlerin kaygı düzeyleri ile okul öncesi çocukların uyku problemleri arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın düzenleyici etkisini ortaya koymak amacıyla yine DECA-P2 kullanılmıştır [154]. Bu bağlamda, söz konusu araştırmada da çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerini değerlendirmek için geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış olan DECA-P2'nin Türkçe formu uygun bir araç olarak tercih edilmiştir.

Ölçek iki temel alt boyuttan oluşmaktadır: toplam koruyucu faktörler (27 madde) ve davranışsal sorunlar (11 madde). toplam koruyucu faktörler boyutu, üç alt başlık altında toplanmaktadır: Girişkenlik (9 madde), öz-düzenleme (9 madde) ve bağlanma/ilişki (9 madde). Her madde 5'li Likert tipi bir ölçekle (0: Hiçbir zaman – 4: Çok sık) puanlanmaktadır. Ham puanlardan elde edilen T-puanları doğrultusunda, çocukların sosyal-duygusal yeterlilik düzeyleri “güçlü”, “normal” veya “ihtiyaç duyulan alan” olarak sınıflandırılmaktadır.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları da yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmen formunun tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı .91, ebeveyn formu için ise .85 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için ise öğretmen formunda girişkenlik: .88, öz-düzenleme:

.86, bağlanma/ilişki: .76, davranışsal sorunlar: .80; ebeveyn formunda girişkenlik: .78, öz-düzenleme: .78, bağlanma/ilişki: .66 ve davranışsal sorunlar: .68 olarak raporlanmıştır. Elde edilen tüm bulgular doğrultusunda DECA-P2 Türkçe formunun, çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [152].

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanmadan önce araştırmada kullanılacak ‘Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) ve DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers)’ ölçekleri için gerekli izinler alındı (EK-9). Ardından eğitim programının uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri sistemine gerekli bilgiler girilerek başvuru yapıldı ve izin alındı (EK-3). Uygulamanın gerçekleştirileceği anaokuluna gidilerek müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere uygulama ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapıldı. Uygulamanın Salı ve Perşembe günleri 12.30-13.30 saatleri arasında uygulanmasına öğretmen ile birlikte karar verildi. Uygulama ve verilerin toplanması 2025 Şubat- Mayıs tarihleri arasında gerçekleştirildi.

Oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programına başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test formları öğretmenleri tarafından uygulandı ve ebeveynlerden veli onam formları alındı. Ön testler uygulandıktan sonra deney grubunda yer alan öğrencilere oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programı uygulanırken, kontrol grubunda yer alan öğrencilere herhangi bir eğitim verilmedi ve okul öncesi eğitim müfredatlarına devam ettiler. Eğitim tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine öğretmenleri tarafından son testler uygulandı. 4 hafta sonra ise deney grubu öğrencilerine kalıcılık testi uygulanarak veriler toplandı.

3.6. Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programı, okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevleri, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık düzeylerini desteklemek amacıyla tasarlandı. Programın temelini, çocuğun çok boyutlu gelişimini merkeze alan çağdaş gelişim kuramları ve pedagojik yaklaşımlar oluşturmaktadır.

Program, özellikle Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı temelinde şekillendirildi. Vygotsky'ye göre çocuklar, duygularını ve davranışlarını sosyal etkileşimler aracılığıyla öğrenir ve içselleştirir. Yetişkinlerin ve akranların rehberliği, çocuğun duygularını tanıma, kontrol etme ve uygun biçimde ifade etme becerilerini geliştirmesinde belirleyici bir rol oynar. Vygotsky'nin “öz-düzenleme” kavramı, duygu düzenlemenin hem bilişsel hem de sosyal boyutuna işaret eder [11]. Bu doğrultuda, eğitim programında yer alan duygusal farkındalık oyunları ve grup etkileşimine dayalı etkinlikler aracılığıyla çocukların duygu düzenleme becerileri sosyal öğrenme ortamında desteklenmiştir. Bilişsel gelişimi esas alan bir diğer yaklaşım ise Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramıdır. Piaget'ye göre okul öncesi dönem çocuğu işlem öncesi evrededir ve bu evrede sembolik düşünme yeni gelişmeye başlamıştır. Bu dönemde dikkat süresi kısa ve değişkendir; ancak yapılandırılmış oyunlar aracılığıyla çocukların dikkatlerini belirli bir uyarana yönlendirme ve sürdürme becerileri geliştirilebilir [155]. Bu nedenle programda yer alan dikkat odaklı etkinliklerle çocukların bilişsel şemalarının gelişmesi ve dikkat kontrolü gibi yürütücü işlevlerinin desteklenmesi hedeflendi.

Sosyal oyunların gelişimsel katkısını vurgulayan Parten'in Sosyal Oyun Kuramı da programın yapı taşlarından biridir. Parten (1932), oyunları sosyal katılım düzeylerine göre sınıflandırmış ve özellikle iş birliğine dayalı oyunların çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklediğini belirtmiştir [156]. Bu doğrultuda programda, çocukların empati, sabır, yardım isteme ve kabul etme gibi sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkileşimli oyunlara yer verildi. Bu yaklaşımı tamamlayan bir diğer kuramsal temel, Froebel'in Oyun Kuramıdır. Froebel, oyunu çocuğun içsel dünyasını dışa vurduğu doğal bir öğrenme biçimi olarak tanımlar [157]. Serbest oyunlara ve sembolik anlatımlara yer verilen etkinlikler sayesinde çocukların kendilerini ifade etmeleri desteklendi.

Programın yapısı oluşturulurken aynı zamanda Kabat-Zinn'in Zihinsel farkındalık (Bilinçli Farkındalık) Yaklaşımından da yararlanıldı. Kabat-Zinn'e (2003) göre farkındalık, “dikkatin belirli bir şekilde; kasıtlı olarak, şimdiki ana ve yargılamadan yöneltmesidir.” [3]. Bu ilke doğrultusunda, programda çocukların dikkatlerini mevcut ana yönlendirmelerini, içsel deneyimlerine açık ve yargısız bir farkındalık geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verildi. Nefes çalışmaları, duyu farkındalığı egzersizleri ve yönlendirilmiş beden hareketleri gibi uygulamalar, çocukların öz farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca program, Millî Eğitim Bakanlığı (2023) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda tanımlanan gelişim alanları ve kazanımlar dikkate alınarak yapılandırılmıştır tanımlanan eğitim programında

yer alan her bir etkinlik için kazanım-göstergeler yazılmıştır. MEB 2023 programında vurgulanan oyun temelli öğrenme yaklaşımı (MEB, 2023), bu programın temel felsefesi ile uyum içindedir [158].

Bu araştırmada geliştirilen eğitim programının tasarım süreci, alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda değerlendirilmiş ve programın Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli çerçevesinde yapılandırılmasına karar verildi. Bu model, öğretim programlarının geliştirilmesinde tümevarım esasına dayanan sistematik ve aşamalı bir yaklaşım sunmaktadır. Taba (1962) ve Tyler (1949) tarafından geliştirilen bu modelde, öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi temel alınmakta; ardından bu ihtiyaçlara dayalı olarak hedefler, içerikler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme süreçleri oluşturulmaktadır [159, 160].

Modelin ilk adımı olan ihtiyaç belirleme, programın tematik yapısını şekillendiren kritik bir aşamadır. Bu adımı, hedef davranışların açık biçimde tanımlanması ve kazanımların belirlenmesi izlemektedir. Daha sonra belirlenen kazanımlara uygun içerikler düzenlenmekte ve bu içeriklerin nasıl öğretileceğine yönelik etkinlikler ve öğrenme yaşantıları planlanmaktadır. Program geliştirme süreci, tüm bu bileşenlerin uygulamaya geçirilmesi ve programın etkililiğinin değerlendirilmesiyle tamamlanmaktadır [161]. Değerlendirme sonucunda programın yeterli bulunması durumunda uygulamaya geçilirken, yetersiz olduğu durumlarda hedef, içerik ve uygulama stratejileri yeniden gözden geçirilerek düzenlenmektedir. Taba-Tyler modeline göre program geliştirme döngüsel ve sürekli bir süreçtir; bu yönüyle geliştirilen programların esnek biçimde revize edilmesine olanak tanımaktadır. Bu çalışmada da bu modele uygun biçimde önce öğretmenlere yönelik ihtiyaç analizi gerçekleştirilip, ardından uzman görüşleriyle desteklenen amaç ve içerikler yapılandırıldı. Öğrenme yaşantıları oyun temelli ve yapılandırılmış farkındalık etkinlikleriyle planlanarak, son olarak programın genel yapısı bütüncül biçimde değerlendirilerek uygulamaya hazır hâle getirildi.

Programının ön hazırlık aşamasında ilk adımda ihtiyaç analizi yapıldı. Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-12) hazırlanarak form 3 uzman görüşüne (akademisyen) sunuldu. Son hali verilerek ihtiyaç analizi gerçekleştirildi. Toplamda 15 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmelerden sonra elde edilen formlar içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Katılımcıların güvenilirlik için %70 oranında problem durum belirtmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda 15 öğretmenden 8 öğretmenin problem bildirdiği durumlar program hazırlanırken esas alındı.

Programı hazırlanırken daha önce uygulanmış olan zihinsel farkındalık programları, ebeveynlere yönelik hazırlanmış zihinsel farkındalık eğitim programları, çocukların zihinsel farkındalıkları ile bazı değişkenlerin ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş olan akademik çalışmalar (tezler, makaleler ve kitaplar) incelendi [26, 90, 162-164]. Araştırmacı kavramsal olarak bilgi sahibi olduktan sonra ‘Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Eğitimi’ ne katılmış ve sertifika almıştır. Alan yazın incelendikten ve eğitim tamamlandıktan sonra ilgili literatürden yararlanılarak oyun temelli zihinsel farkındalık programı taslağı hazırlandı ve uzman görüşüne sunuldu (Ek-11). Çocuk gelişimi, zihinsel farkındalık eğitimi, okul öncesi eğitimi ve psikoloji alanında çalışan 5 uzmandan gelen dönütler doğrultusunda programın son hali oluşturuldu.

Programda yer alan her tema, 2 hafta, haftada 2 etkinlik olmak üzere toplam 4 etkinlikten oluşmaktadır. Bu şekliyle program 5 temadan oluşturularak eğitim 10 hafta boyunca deney grubu öğrencilerine haftada iki gün olacak şekilde uygulandı. Her bir oturum yaklaşık 40 dakika sürdü; bu sürenin ilk 5 dakikasında öğrencilerin ve ortamın etkinliğe hazırlanması, son 10 dakikasında ise değerlendirme süreci gerçekleştirildi. Programın uygulandığı süre boyunca kontrol grubundaki çocuklar, kendi günlük eğitim programlarına devam etti. Her bir etkinlik planı; etkinlik adı, türü, materyaller, sözcükler, süre, kazanım ve göstergeler, öğrenme süreci ve değerlendirme süreci başlıkları altında yapılandırıldı. Programda yer alan kazanım ve göstergeler, 2023 yılı MEB Okul Öncesi Eğitim Programı esas alınarak belirlendi. Etkinliklerde kullanılan materyaller, araştırmacı tarafından hazırlanmış; materyallerin güvenli, sağlam ve çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olmasına özen gösterildi. Eğitim süreci boyunca büyük ve küçük grup tartışmaları ile oyun etkinliklerine yer verildi. Etkinlikler sırasında çocuklara kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar sağlandı. Eğitim ortamları ve materyaller, araştırmacı tarafından etkinliklere uygun biçimde hazırlanarak tüm öğrencilerin aktif katılımı desteklendi. Etkinliklerin sonunda yapılan değerlendirmeler öğrencilerle birlikte yürütüldü; yeni bir etkinliğe geçmeden önce, bir önceki etkinlik birlikte tekrar edildi. Her hafta işlenecek kavramlar öncesinde öğrencilere bu kavramların kendileri için ne ifade ettiği sorularak hazır bulunuşlukları değerlendirildi. Ayrıca etkinlik sürecinde görsel ve işitsel materyallerden faydalanılarak öğrencilerin merak duygusu teşvik edildi. Tüm etkinliklerin hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları özenle yürütüldü.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programı, zihinsel farkındalık yaklaşımını temel alan yapılandırılmış etkinliklerden oluşmaktadır. Zihinsel farkındalık, bireyin dikkatini bilinçli olarak, yargılamadan ve anda kalarak yönlendirmesi olarak

tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların duygusal ve davranışsal düzenleme becerilerini geliştirmede etkili bir araçtır. Hazırlanan etkinliklerde zihinsel farkındalık ilkeleri temaya uygun biçimde içselleştirilerek çocukların yaşantısal olarak deneyimlemeleri sağlandı. Her bir temada, çocukların "şu an"da olup bitenleri fark etmeleri, duygularını ve bedensel tepkilerini tanımaları, çevrelerini dikkatle gözlemlmeleri ve duygulara karşı bilinçli tepkiler vermeleri desteklendi. Program genelinde yapılan yönlendirmelerde, "Şu an ne hissediyorsun?", "Bedeninde bunu nerede hissediyorsun?", "Nefesin nasıl?" gibi sorular kullanılarak çocukların içsel deneyimlerine odaklanmaları sağlandı. Ayrıca her oturumun sonunda yapılan kısa değerlendirmeler ile çocukların gün içinde fark ettikleri duygu, düşünce ve davranışlara dair bilinç geliştirmeleri amaçlandı. Bu bütüncül yapı sayesinde zihinsel farkındalık, yalnızca belirli oturumlara değil; tüm program boyunca etkinliklerin içine doğal biçimde yerleştirilerek, çocukların gelişimsel düzeylerine uygun şekilde oyun temelli öğrenme süreçlerine entegre edildi. Programda yer alan oturumlara yönelik bilgiler ve etkinlik örneği şu şekildedir (Tablo 3.3.);

Tablo 3.3. Programda yer alan oturumlara yönelik bilgiler ve etkinlik örneği

Hafta	Tema	Konu
1.	Beden, Nefes, Hareket ve Duyu Farkındalığı	Beden Farkındalığı
		Nefes Farkındalığı
2.		Hareket Farkındalığı
	Duygu Farkındalığı ve Duygu Yönetimi	Duyusal Farkındalık
3.		Duyguların Farkına Varma
		Duyguları Tanıma
4.		Duyguları Doğru İfade Etme
	Davranış ve Duyguların Düzenlenmesi	Öfke ve Stres Yönetimi
5.		Empati
		Kendini Kontrol Etme
6.		Farklılıklara Saygı
	Öz Şefkat	Sosyal Beceriler
7.		Kendini Tanıma ve Kabul Etme
		Yardım İsteyebilme ve Kabul Edebilme
8.		Kendine Değer Verme
	Dikkat ve Odaklanma	Sabır ve Tolerans Geliştirme
9.		Görsel Dikkat ve Gözlem Becerileri
		Odaklanmayı Yeniden Kazanma Becerileri
10.		Yönerge Takibi ve Dikkat Sürdürme Becerileri
		Problem Çözme ve Planlama Becerileri

Beden, Nefes, Hareket ve Duyu Farkındalığı: Bu tema, çocuğun bedenini tanımasına, nefes alışverişini fark etmesine ve duyular yoluyla çevresini bilinçli olarak algılamasına yönelik yapılandırılmıştır. Beden-duygu bağlantısının temellendirildiği bu dönemde, bedensel hareketlerle farkındalık becerileri desteklenmiştir. Bu temada çocukların bedenlerini tanımaları, nefeslerini fark etmeleri ve duyuları aracılığıyla çevrelerini bilinçli biçimde algılamaları amaçlanmıştır. Örneğin nefes egzersizi sırasında kullanılan bir materyalle ilgili etkinlikte çocuklara, nefeslerini fark etmeleri için her birine küçük bir oyuncak peluş verilmiştir. Çocuklar sırt üstü yatar pozisyonda, peluşları karınlarının üstüne koyarak ayının “nefes alıp vermesini” izlerken kendi nefes ritimlerini gözlemlemişlerdir. Bu etkinlik sırasında “Burnumuzdan yavaşça nefes alıyoruz ve ağızımızdan veriyoruz. Oyunağımız nasıl yukarı çıkıyor?” gibi yönlendirmeler yapılmış, çocukların bedensel farkındalıkları artırılmıştır.

Duygu Farkındalığı ve Duygu Yönetimi: Çocuğun temel duygularını tanıması, ayırt etmesi ve bu duygularla başa çıkma yollarını öğrenmesi hedeflenmiştir. Duyguları tanımlama, uygun şekilde ifade etme ve stresle başa çıkma becerileri oyun temelli etkinliklerle ele alınmıştır. Uygulanan “Sakinleşen Volkan” etkinliğinde çocuklara öfke duygusu, bir volkanın içten içe ısınarak patlamasına benzetilerek somutlaştırılmıştır. Öğretmen, “Volkan patlamadan önce vücudumuzda neler hissedersiniz?” gibi sorularla çocukların bedensel farkındalıklarını artırmış; ardından volkanın nasıl sakinleşebileceği üzerinden nefes alma, 10’a kadar sayma, uzaklaşma ve destek isteme gibi başa çıkma stratejileri örneklendirilmiştir.

Etkinlik sırasında çocuklar, volkan rolüne girerek kontrollü biçimde “öfke”yi canlandırmış, ardından kendilerini sakinleştirmek için uygulanan yöntemleri deneyimlemişlerdir. Böylece hem duygularını fark etmeleri hem de bu duyguları düzenleyebileceklerini görmeleri sağlanmıştır. Duygusal farkındalıkla birlikte duygusal düzenleme becerilerine işlevsel ve kalıcı bir zemin oluşturulmuştur.

Davranış ve Duyguların Düzenlenmesi: Çocukların sosyal ortamlarda duygularını kontrol edebilme, empati kurabilme ve olumlu sosyal davranışlar sergileyebilme becerileri bu tema kapsamında geliştirilmiştir. Kendini kontrol, başkalarını anlama ve sosyal kurallara uyum gibi becerilere odaklanılmıştır. Bu kapsamda uygulanan “Empati Durağı” etkinliğinde, sınıf ortamına dört farklı “durak” kurulmuştur. Her durak, çocukların karşılaşılabileceği sosyal bir problemi simgeleyen kısa senaryolarla temsil edilmiştir (örneğin: “Sıra beklerken bir arkadaşının önüne geçmesi”, “Oyun oynarken oyuncağın paylaşılması” gibi). Çocuklar bu duraklarda sırasıyla durarak, önce “Bu

durumda kendimi nasıl hissederdim?”, ardından “Arkadaşım ne hissetmiş olabilir?” ve son olarak “Bu durumda en doğru davranış ne olurdu?” sorularını yanıtlamışlardır. Her durakta çocukların düşüncelerini ifade etmeleri teşvik edilmiş ve duygulara yönelik tepkiler üzerinde birlikte tartışılmıştır. Bu süreçte araştırmacı çocuklara “Durmada önce nefes alıp düşünmeyi unutma.”, “Kendini arkadaşının yerine koy.” gibi farkındalık temelli yönlendirmelerde bulunmuştur. Etkinliğin sonunda tüm duraklarda yaşanan durumlara yönelik çocuklarla genel bir değerlendirme yapılmış; her çocuğun farklı bakış açılarını anlaması ve sosyal problemleri daha yapıcı yollarla çözebilme becerisi pekiştirilmiştir. Bu etkinlik aracılığıyla çocukların yalnızca kendi duygularını değil, aynı zamanda başkalarının duygularını da fark etmeleri, olumsuz durumlarda kendilerini düzenleyerek daha sosyal ve anlayışlı tepkiler geliştirmeleri sağlanmıştır. Zihinsel farkındalık yaklaşımı, çocukların olaylara otomatik değil bilinçli tepkiler vermeleri yönünde destek sağlamış, “an’da kalma” ve “empatik düşünme” becerilerinin gelişimine katkı sunmuştur.

Öz Şefkat: Çocuğun kendini olduğu gibi kabul etmesi, yardım isteme becerisi kazanması ve içsel değer duygusunu geliştirmesi hedeflenmiştir. Öz farkındalık, kendini sevmeye ve başkalarına karşı hoşgörü geliştirme bu temanın temel bileşenleridir. Bu tema, çocuğun kendini olduğu gibi kabul etmesini, zorlandığı anlarda yardım istemeyi öğrenmesini ve başkalarına karşı şefkatli yaklaşım geliştirmesini desteklemeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Öz şefkat yalnızca bireyin kendine karşı nazik olması değil, aynı zamanda gerektiğinde destek arayabilmesi ve yardım istemeyi bir zayıflık değil bir güç olarak görebilmesiyle ilişkilidir. Bu bağlamda, çocukların hem kendi duygusal ihtiyaçlarının farkına varmaları hem de başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmaları hedeflenmiştir. Bu tema kapsamında uygulanan “Keseyle Denge Oyunu” etkinliği; nefes farkındalığı, denge, dikkat ve yardımlaşma öğelerini bir arada içeren bütüncül bir deneyim sunmaktadır.

Dikkat ve Odaklanma: Dikkat süresini uzatma, yönergelere uyma, problem çözme ve planlama gibi yürütücü işlev becerilerinin gelişimi bu tema aracılığıyla desteklenmiştir. Görsel dikkat, gözlem becerisi ve odaklanma direncini artıran oyunlarla çocukların zihinsel süreçleri pekiştirilmiştir. Bu tema, yürütücü işlevlerin temel bileşenlerinden olan dikkat kontrolü, planlama, problem çözme ve görev yönetimi becerilerinin oyunla desteklenmesini amaçlamaktadır. “Dedektif Gözler”, “Kum Saati ile Dikkatimi Topluyorum” gibi dikkat yoğunluklu etkinliklerle çocukların seçici dikkat, görsel izleme ve kısa süreli bellek becerileri pekiştirilmiştir. Etkinliklerde kullanılan

zamanlayıcılar, hedef kartları ve yönerge takip çalışmaları çocukların odaklanma sürelerini artırmalarını ve dikkatlerini sürdürebilmelerini kolaylaştırmaktadır (EK-13).

Etkinlik örneği:

Etkinlik 4 (Beden, Nefes, Hareket ve Duyu Farkındalığı-Duyu Farkındalığı)

Etkinlik Adı: Kokuları ve Sesleri Keşfet

Etkinlik Çeşidi: Oyun Etkinliği

Yaş Grubu (Ay): 48-66 ay

Materyaller:

- Küçük plastik veya cam kaplar (hava almayacak şekilde kapatılabilir)
- Çeşitli kokulu malzemeler (limon kabuğu, lavanta, vanilya çubuğu, kahve çekirdekleri, tarçın, portakal dilimi, nane yaprağı, sabun, karanfil vb.)
- Göz bağı (isteğe bağlı, odaklanmayı artırmak için)
- Çeşitli sesler

Süre: 25-30 dakika

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1: Nesneye/duruma/olaya yönelik dikkatini sürdürür (Dikkat edilmesi gereken nesneye/duruma/olaya odaklanır, dikkatini çeken nesne/durum/olay ile ilgili bir ya da birden fazla özelliği/niteliği söyler, dikkatini çeken nesneye/duruma/olaya yönelik sorular sorar, dikkat dağıtıcı uyaranlara rağmen etkinliğe yönelik dikkatini sürdürür).

Kazanım 3: Algıladıklarını hatırladığını gösterir (Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler, eksilen/eklenen nesneyi söyler, hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır).

Kazanım 4: Nesne/durum/olayla ilgili tahminlerini değerlendirir (Nesne/durum/olayı inceler, tahminini söyler, gerçek durumu inceler, tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır, tahmini ile gerçek durum arasındaki benzerlikleri/farklılıkları açıklar).

Kazanım 5: Neden-sonuç ilişkisi kurar (Bir olayın olası nedenlerini söyler, bir olayın olası sonuçlarını söyler, nesne/durum/olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklar).

Dil Gelişimi

Kazanım 3: Dili iletişim amacıyla kullanır (Konuşmayı başlatır, konuşmayı sürdürür, konuşmayı sonlandırır, konuşma sırasında göz teması kurar, konuşurken jest ve

mimiklerini uygun kullanır, karşısındakini etkin bir şekilde dinler, planlarını/duygularını/düşüncelerini/hayallerini anlatır)

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir (Dinlediklerinde geçen yeni sözcükleri ayırt eder, dinlediklerinde geçen yeni sözcüklerin anlamını sorar, öğrendiği sözcükleri anlamına uygun kullanır, zıt/eş anlamlı/eş sesli sözcükleri kullanır, sözcüklerin anlamını benzetme/metaforlar yoluyla açıklar, bağlamdan yola çıkarak bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin eder).

Kazanım 7: Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını yorumlar (Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına açıklar, dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara yanıt verir, dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar, dinlediklerini/izlediklerini yaşamıyla ilişkilendirir, dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla sergiler).

Kazanım 10: Sözel olarak özgün ürünler oluşturur (Cümle/olay örgüsü/bilmece/şiir/tekerleme ya da özgün bir öykü oluşturur, olay örgüsünü/şiiri/öyküyü dinledikten sonra başlık üretir).

Fiziksel Gelişim ve Sağlık

Kazanım 1: Bedenini fark eder (Bedenini/beden bölümlerini işlevine uygun olarak kullanır, beden bölümlerini farklı amaçlara uygun olarak koordineli kullanır, nesne/varlıklara göre beden pozisyonunu belirler, bedeninin/beden bölümlerinin pozisyonunu açıklar, farklı duruş pozisyonları sergiler).

Kazanım 20: Fiziksel egzersizler/nefes egzersizleri uygular (Fiziksel egzersizler/nefes egzersizleri yapar, fiziksel egzersizler/nefes egzersizleri yapmanın önemini açıklar, fiziksel egzersizler/nefes egzersizleri için kullanılan araç gereçleri amacına uygun kullanır, fiziksel egzersizleri/nefes egzersizlerini rutin olarak yapar).

Sosyal-Duygusal Gelişim ve Değerler

Kazanım 2: Duygularını ifade eder (Duygularını sözel olarak ifade eder, duygularını farklı yollarla ifade eder, duygularının değişebileceğini fark eder, duyguları ve davranışları arasındaki ilişkiyi açıklar, duygularının nedenlerini açıklar, olumsuz duygularını olumlu davranışlarla göstermeye gayret eder).

Kazanım 3: Kendine güvenir (Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır, sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder, uygun düzeyde risk almaya isteklidir, grup önünde kendini ifade eder, başkalarından farklı olan görüşlerini söyler, gerektiğinde bağımsız davranır, gerektiğinde liderliği üstlenir).

Kazanım 5: Duygularını/davranışlarını yönetmek için baş etme stratejileri kullanır (İsteklerini/gereksinimlerini söyler, gerektiğinde isteklerini erteler, ortamlar/etkinlikler arasındaki geçişlere uyum sağlar, davranışlarında esneklik gösterir, koşula/duruma uygun şekilde tepkilerini kontrol eder, duygusal bakımdan zorlayıcı durumlarla baş etmek için yapılması gerekenleri söyler, duygusal bakımdan zorlayıcı durumlarda yapıcı davranmaya özen gösterir).

Kazanım 9: Empatik beceriler gösterir (Başkalarının bakış açılarını/duygularını fark eder, başkalarının bakış açılarını/duygularını farklı yollarla ifade eder, başkalarının bakış açıların/duygularının nedenlerini açıklar, başkalarının duyguları ve davranışları arasındaki ilişkiyi açıklar, kendi bakış açısı/duyguları ile başkalarının bakış açısını/duygularını karşılaştırır, başkalarının bakış açılarını/duygularını anladığına dair geri bildirim verir).

ÖĞRENME SÜRECİ

Etkinlik başlangıcında çocuklarla çember şeklinde oturulur ve burunlarımızın dünyayı tanımamıza nasıl yardımcı olduğu hakkında sohbet edilir. “Bugün burunlarımızla keşfe çıkacağız. Farklı kokuları tahmin etmeye çalışacağız ve hangisini daha çok sevdiğimizi bulacağız.” diyerek etkinlik tanıtılır. Etkinlikte, farklı kokular plastik veya cam kaplara yerleştirilir ve karışmamaları için kaplar kapalı tutulur. Çocuklardan gözlerini kapatmaları ya da göz bağı takmaları istenir. Her çocuk sırayla kapları açarak kokuları keşfeder ve kokunun onlara ne hissettirdiğini ifade ederek tahminlerini söyler. Örneğin, “Bu koku seni mutlu mu etti, yoksa farklı bir duygu mu uyandırdı?” gibi sorularla çocukların deneyimlerini paylaşmaları sağlanır. Ayrıca, çocuklardan kokularla ilgili hayal güçlerini kullanarak kısa hikayeler anlatmaları ya da kokunun hangi meyve ya da bitkiye benzediğini açıklamaları istenir. Tüm kokular keşfedildikten sonra çocuklardan en sevdikleri kokuyu seçmeleri istenir. Kapanışta tekrar çember oluşturularak, hangi kokuların onları daha mutlu, sakin ya da heyecanlı hissettirdiği paylaşılır. Etkinlik, birkaç derin nefes alarak ve lavanta ya da vanilya gibi sakinleştirici bir kokuyla sonlandırılır. Daha sonra ses etkinliğine geçilir. Çocuklar çember şeklinde oturur ve gözlerini kapatmaları istenir. Bugün etrafımızdaki sesleri keşfedeceğiz. Gözlerimizi kapatınca duyduğumuz seslere daha çok dikkat edebiliriz. Hazır mısınız?” diyerek etkinlik tanıtılır. Çocuklardan 30 saniye boyunca tamamen sessiz kalmaları ve çevrelerindeki doğal sesleri fark etmeleri istenir. (Örn. Rüzgâr, kuş cıvıltıları, uzaktan gelen konuşmalar).Daha sonra Çocuklar gözleri kapalı veya göz bağı takılı şekilde sırasıyla farklı sesleri dinler.

Hazırlanan Sesler: Yağmur sesi, Bir kedinin miyavlaması, Bir kitabın sayfalarının çevrilme sesi, Kapı gıcırdaması, Rüzgârın uğultusu, El çırpma, Kağıt buruşturma, Fısıltı

Çocuklardan sesi tahmin etmeleri istenir. “Bu ses sana ne hissettirdi? Seni mutlu mu etti, yoksa ürperdin mi? Aklına bir anı getirdi mi?” gibi sorularla çocukların duyuşal farkındalığı artırılır.

DEĞERLENİRME

- Hangi kokuyu en çok sevdin? Neden?
- Bu kokular sana neleri hatırlattı?
- Bazı kokular seni mutlu mu yoksa huzurlu mu hissettirdi?
- Hangi sesleri sevdin?

3.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak tasarlanan oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programının, çocukların psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme becerileri ve yürütücü işlevler üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlandı. Belirlenen amaç doğrultusunda öntest, sontest, deney-kontrol gruplu desen oluşturulmuştur. Analizler öncesinde veriler analizlere hazırlanmış ve Çokluk vd. (2021) tarafından belirlenen kriterler ışığında verilerde kayıp ve uç değerlerin olmadığı saptanmıştır [165]. Sonrasında, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı çarpıklık-basıklık değerleri, Kolmogorov-Smirnov testi ve histogram grafikleri aracılığı ile kontrol edilmiştir. Buna göre puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 kesme değerleri arasında kalması ve ilgili histogram grafiklerinin görünümü verilerin gruplar için bütün testlerde de normal dağıldığını göstermektedir (Tablo 3.4). Dolayısıyla, verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır [146, 166]. Veriler sayı (n), yüzde (%), ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) olarak ifade edilmiştir. Bağımsız iki grup verileri bağımsız örneklem t ile testi karşılaştırılırken, deney ve kontrol gruplarının çalışma değişkenlerindeki ön ve son test puanlarının karşılaştırması karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Müdahale programının etkinliğini test etmek amacı ile deney grubunun çalışma değişkenlerindeki puanları ise tekrarlı ölçümler ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda Bonferonni düzeltmesi yapılmıştır [167]. Bütün analizler SPSS 28.0 programında yapılmış ve $p < .05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 3.4. Ölçeklere ait güvenirlik ve normallik analizi sonuçları

Ölçekler	Grup	Test	Cronbach's Alpha (α)	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Çalışma Belleği	Deney	Öntest	0.842	.605	.530
		Sontest	0.864	.672	-.496
		Kalıcılık	0.869	.658	-.362
	Kontrol	Öntest	0.805	.371	.077
		Sontest	0.867	.445	.448
Ketleyici Kontrol	Deney	Öntest	0.846	.783	-.039
		Sontest	0.821	.277	-.443
		Kalıcılık	0.885	.440	-.857
	Kontrol	Öntest	0.857	.430	-.685
		Sontest	0.848	.506	-.643
Davranışsal Sorunlar	Deney	Öntest	0.797	-1.282	1.163
		Sontest	0.768	-.101	-.817
		Kalıcılık	0.703	-.345	-.815
	Kontrol	Öntest	0.725	-.571	-.163
		Sontest	0.781	-.240	-.526
Öz Düzenleme	Deney	Öntest	0.788	-.978	.165
		Sontest	0.769	-.417	-.570
		Kalıcılık	0.751	-.784	.155
	Kontrol	Öntest	0.742	.273	-.828
		Sontest	0.738	.082	-.708
Bağlanma/İlişki	Deney	Öntest	0.801	.712	-.200
		Sontest	0.798	.562	.294
		Kalıcılık	0.776	1.247	1.067
	Kontrol	Öntest	0.768	.413	.034
		Sontest	0.787	.384	-.545
Girişkenlik	Deney	Öntest	0.764	-1.194	.680
		Sontest	0.791	-1.252	.849
		Kalıcılık	0.803	-.559	1.632
	Kontrol	Öntest	0.754	-1.247	1.429
		Sontest	0.784	-1.483	1.617
Olumsuzluk	Deney	Öntest	0.807	1.760	1.134
		Sontest	0.788	1.374	.975
		Kalıcılık	0.704	1.012	1.878
	Kontrol	Öntest	0.708	.353	-.673
		Sontest	0.718	.226	-.940
Duygu düzenleme	Deney	Öntest	0.710	-.101	-.758
		Sontest	0.724	-.096	-.716
		Kalıcılık	0.798	-.160	-.518
	Kontrol	Öntest	0.762	-.219	.104
		Sontest	0.732	-.680	.776

3.8. Araştırmanı Etik Boyutu

Çalışmanın başlaması için öncelikle İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan E.450355 numaralı etik kurul onayı (EK-2) alınmıştır. Araştırmadaki “Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE), DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers)” ölçeklerinin kullanımı için araştırmacılara ulaşılarak e-mail aracılığı ile ölçek kullanım

izni alınmıştır (EK-9). Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerine gerekli bilgilendirilmeler yapılarak, verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı, araştırmadan istedikleri zaman ayrılma hakkına sahip oldukları açıklanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinden çalışmaya çocuklarının katılmasını kabul ettiklerine dair Veli onam formu verilerek onam alınmıştır (EK-4).

3.9. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Genellenebilirliği

Bu araştırma, Malatya il merkezinde yer alan bağımsız bir anaokuluna devam eden, 5-6 yaş aralığındaki ve daha önce zihinsel farkındalık eğitimi almamış çocuklarla yürütülmüştür. Bu durum, araştırmanın örneklem kapsamını sınırlamaktadır. Dolayısıyla, araştırma bulguları benzer demografik özelliklere sahip çocuklara genellenebilir niteliktedir. Farklı yaş grupları, sosyo-kültürel çevreler ya da eğitim ortamlarında yapılacak çalışmalar, programın etkililiğine ilişkin daha kapsamlı veriler sağlayacaktır.

4. BULGULAR

Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik olarak geliştirilen oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programının, çocukların psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi incelendi. Bu bölümde, deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan eğitim programı öncesi ve sonrası ile kontrol grubundaki çocukların aynı dönemdeki puanları karşılaştırılarak, ilgili değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında, oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programının uygulandığı grup deney grubu, herhangi bir müdahalenin yapılmadığı grup ise kontrol grubu olarak tanımlandı. Bulgular, her bir ölçme aracı için ayrı ayrı sunulmuş ve gruplar arası farklara yönelik istatistiksel analiz sonuçları ilgili tablolar eşliğinde raporlandı.

Öncelikle grupların çalışmada kullanılan ölçeklerden aldıkları ön test puanları bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırıldı. Analiz sonuçları, uygulanan bütün ölçeklerin alt boyutlarından alınan ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak benzer olduğunu gösterdi. Grupların ön test ölçümlerinin karşılaştırma sonuçları Tablo 4.1’de özetlenmiştir. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla her iki gruba uygulama öncesinde yürütücü işlev, psikolojik sağlamlık ve duygu düzenleme ölçekleri uygulanmış ve elde edilen ön test puanları bağımsız örneklem t-testi ile analiz edildi. Yapılan analizler sonucunda tüm ölçme araçlarının alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadı ($p > 0.05$). Yürütücü işlev ölçeği alt boyutlarından çalışan bellek puanları incelendiğinde, deney grubunun ortalaması $\bar{X}=2.90$ ($SS=8.819$), kontrol grubunun ise $\bar{X}=26.80$ ($SS=8.859$) olup, fark anlamlı değildir ($t(38)=.394$; $p=.696$). Ketleyici kontrol boyutunda ise deney grubunun ortalaması $\bar{X}=32.40$ ($SS=6.557$), kontrol grubunun ortalaması $\bar{X}=31.05$ ($SS=7.970$) olup yine anlamlı bir fark bulunmadı ($t(38)=.585$; $p=.562$). Psikolojik sağlamlık ölçeğinin davranışsal sorunlar alt boyutunda deney grubu ortalaması $\bar{X}=29.10$ ($SS=3.684$), kontrol grubu ortalaması ise $\bar{X}=30.55$ ($SS=4.298$) olarak bulundu ($t(38)=1.146$; $p=0.259$), öz düzenleme boyutunda deney grubu $\bar{X}=23.95$ ($SS=4.136$), kontrol grubu $\bar{X}=24.80$ ($SS=3.955$) ($t(38)=.664$; $p=0.511$), bağlanma/ilişki boyutunda deney grubu $\bar{X}=26.30$ ($SS=1.689$), kontrol grubu $\bar{X}=25.45$ ($SS=2.502$) ($t(38)=1.259$; $p=0.216$) ve girişkenlik boyutunda ise deney grubu $\bar{X}=26.30$ ($SS=2.494$), kontrol grubu $\bar{X}=25.65$ ($SS=3.703$) ($t(38)=0.651$; $p=0.519$) bulundu. Duygu düzenleme ölçeğinde ise

olumsuzluk alt boyutunda deney grubu ortalaması $\bar{X} = 27,55$ ($SS = 5,987$), kontrol grubu ortalaması $\bar{X} = 26,20$ ($SS = 4,348$) olup fark anlamlı değildir ($t(38) = ,816$; $p = ,420$); duygu düzenleme alt boyutunda ise deney grubu $\bar{X} = 20,60$ ($SS = 2,836$), kontrol grubu $\bar{X} = 21,20$ ($SS = 1,508$) olarak bulundu ($t(38) = 0,835$; $p = 0,409$). Elde edilen tüm bu bulgular, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının yürütücü işlev, psikolojik sağlamlık ve duygu düzenleme becerileri açısından benzer özellikler taşıdığını ortaya koymakta; böylece son test ve izleme testlerinde elde edilen farklılıkların eğitim programının etkisiyle ilişkilendirilebilmesini metodolojik açıdan geçerli kılmaktadır.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması

Ölçek	Alt boyut	Grup	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Yürütücü İşlev	Çalışan Bellek	Deney	20	27.90	8.819	38	0.394	0.696
		Kontrol	20	26.80	8.859			
	Ketleyici Kontrol	Deney	20	32.40	6.557	38	0.585	0.562
		Kontrol	20	31.05	7.970			
Psikolojik Sağlamlık	Davranışsal Sorunlar	Deney	20	29.10	3.684	38	1.146	0.259
		Kontrol	20	30.55	4.298			
	Öz Düzenleme	Deney	20	23.95	4.136	38	0.664	0.511
		Kontrol	20	24.80	3.955			
	Bağlanma/İlişki	Deney	20	26.30	1.689	38	1.259	0.216
		Kontrol	20	25.45	2.502			
Duygu Düzenleme	Girişkenlik	Deney	20	26.30	2.494	38	0.651	0.519
		Kontrol	20	25.65	3.703			
	Olumsuzluk	Deney	20	27.55	5.987	38	0.816	0.420
		Kontrol	20	26.20	4.348			
	Duygu Düzenleme	Deney	20	20.60	2.836	38	0.835	0.409
		Kontrol	20	21.20	1.508			

Yürütücü İşlev Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların yürütücü işlev puanlarına ait ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikler Tablo 4.2.de verildi.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların çalışan bellek alt boyutunda ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA test sonuçları incelenmiştir. Tablo 4.2’de verilen sonuçlara göre katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puan karşılaştırmalarında grup faktörünün etkisinin anlamlı olduğu tespit edildi $F(1,38) = 6.74$, $p = 0.01$, $\eta^2 = 0.15$. Buna göre grupların ön testten son teste çalışan bellek puanlarının arasındaki fark anlamlıdır. Aynı zamanda sonuçlar katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puanlarında grup (kontrol - deney) ve ölçüm (ön test – son test) faktörlerinin ortak etkisinin de anlamlı

olduğunu ortaya koydu $F(1.38) = 101.10$, $p = 0.00$, $\eta^2 = 0.72$. Bu bulguya istinaden grupların puan değişimlerine bakıldığında, deney grubunun çalışan bellek son test puan ortalaması ($\bar{X}=41.85$) ön test puan ortalamasından ($\bar{X}=27.90$) istatistiksel olarak fazla iken ($p=0.00$), bu durum kontrol grubu puanları için geçerli değildir (sırasıyla $\bar{X} = 28.35$ ve 26.80 ; $p=0.83$). Dolayısıyla deney grubu çalışan bellek boyutunda müdahale sonrasında öncesine nazaran anlamlı bir puan artışı gösterdi.



Tablo 4.2. Grupların çalışan bellek ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi η^2	Grup	Ön Test		Son Test		Değişim p
								$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	
Denekler arası												
Grup	1065.80	1	1065.80	6.74	0.01	0.15	Kontrol	26.80	8.85	28.35	8.79	0.83
Hata	6003.15	38	157.97									
Denekler içi												
Ölçüm	1201.25	1	1201.25	157.97	0.00	0.80						
Ölçüm * Grup	768.80	1	768.80	101.10	0.00	0.72	Deney	27.90	8.81	41.85	9.88	0.00*
Hata	288.95	38	7.60									
Toplam	9327.95											

KT= Kareler toplamı, sd = Serbestlik derecesi, KO= Kareler ortalaması; *p < .005

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ketleyici kontrol alt boyutundan aldıkları ön ve son test aldıkları puanların müdahale öncesinden sonrasına değişimlerini karşılaştırmak amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA test sonuçları incelenmiştir. Tablo 4.3. de verilen sonuçlara göre katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puan karşılaştırmalarında grup faktörünün etkisinin anlamlı olduğu tespit edildi $F(1.38) = 5.54, p = .02, \eta^2 = .12$. Buna göre grupların ön testten son teste ketleyici kontrol puanlarının arasındaki fark anlamlıdır. Aynı zamanda sonuçlar katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puanlarında grup (kontrol - deney) ve ölçüm (ön test – son test) faktörlerinin ortak etkisinin de anlamlı olduğunu ortaya koydu $F(1.38) = 101.47, p = .00, \eta^2 = .72$. Bu bulguya istinaden grupların puan değişimlerine bakıldığında, deney grubunun ketleyici kontrol son test puan ortalaması ($\bar{X} = 42.25$) ön test puan ortalamasından ($\bar{X} = 32.40$) istatistiksel olarak fazladır ($p = .00$). Bu durum kontrol grubu puanları için de geçerlidir (sırasıyla $\bar{X} = 32.75$ ve $31.05; p = .00$). Dolayısıyla deney grubu ketleyici kontrol boyutunda müdahale sonrasında öncesine nazaran anlamlı bir puan artışı gösterdi.

Tablo 4.3. Grupların ketleyici kontrol ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi η^2	Ön Test			Son Test			Değişim p
							Grup	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Denekler arası													
Grup Hata	588.61 4034.87	1 38	588.61 106.18	5.54	0.02	0.12	Kontrol	31.05	7.97	32.75	7.64	0.00*	
Denekler içi Ölçüm	667.01	1	667.01	203.79	0.00	0.84							
Ölçüm * Grup	332.11	1	332.11	101.47	0.00	0.72							
Hata	124.37	38	3.27				Deney	32.40	6.55	42.25	7.34	0.00*	
Toplam	15074.92												

KT= Kareler toplamı, sd = Serbestlik derecesi, KO= Kareler ortalaması; * $p < 0.05$

Psikolojik Sağlamlık Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Deney ve Kontrol grubunda yer alan çocukların psikolojik sağlamlık puanlarına ait ön test ve son test puanları betimsel istatistikler şeklinde tabloda verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların davranışsal sorunlar alt boyutundan aldıkları ön ve son test aldıkları puanların müdahale öncesinden sonrasına değişimlerini karşılaştırmak amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA test sonuçları incelenmiştir. Tablo 4.4’de verilen sonuçlara göre katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puan karşılaştırmalarında grup faktörünün etkisinin anlamlı olduğu tespit edildi $F(1.38)=12.77$, $p=0.00$, $\eta^2=0.25$. Buna göre grupların ön testten son teste davranışsal sorunlar puanlarının arasındaki fark anlamlıdır. Aynı zamanda sonuçlar katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puanlarında grup (kontrol - deney) ve ölçüm (ön test – son test) faktörlerinin ortak etkisinin de anlamlı olduğunu ortaya koydu $F(1.38)=54.20$, $p=0.00$, $\eta^2=0.58$. Bu bulguya istinaden grupların puan değişimlerine bakıldığında, deney grubunun davranışsal sorunlar son test puan ortalaması ($\bar{X}=20.25$) ön test puan ortalamasından ($\bar{X}=29.10$) istatistiksel olarak daha azdır ($p=0.00$). Bu durum kontrol grubu puanları için de geçerlidir (sırasıyla $\bar{X}=28.25$ ve 30.55 ; $p=0.00$). Dolayısıyla deney grubu davranışsal sorunlar boyutunda müdahale sonrasında öncesine nazaran anlamlı bir puan azalışı gösterdi.

Tablo 4.4. Grupların davranışsal sorunlar ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi η^2	Grup	Ön Test		Son Test		Değişim p
Denekler arası												
Grup	446.51	1	446.51	12.77	0.00	0.25	Kontrol	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	0.00*
Hata	1327.87	38	34.94					30.55	4.29	28.25	4.76	
Denekler içi												
Ölçüm	621.61	1	621.61	157.08	0.00	0.80	Deney					0.00*
Ölçüm * Grup	214.51	1	214.51	54.20	0.00	0.58		29.10	3.68	20.25	4.80	
Hata	150.375	38	3.957									
Toplam	2760.87											

KT= Kareler toplamı, sd = Serbestlik derecesi, KO= Kareler ortalaması; *p <0 .05

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların öz düzenleme alt boyutundan aldıkları ön ve son test aldıkları puanların müdahale öncesinden sonrasına değişimlerini karşılaştırmak amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA test sonuçları incelenmiştir. Tablo 4.5'te verilen sonuçlara göre katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puan karşılaştırmalarında grup faktörünün etkisinin anlamlı olduğu tespit edildi $F_{(1,38)} = 4.27$, $p = 0.04$, $\eta^2 = 0.10$. Buna göre grupların ön testten son teste öz düzenleme puanlarının arasındaki fark anlamlıdır. Aynı zamanda sonuçlar katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puanlarında grup (kontrol - deney) ve ölçüm (ön test – son test) faktörlerinin ortak etkisinin de anlamlı olduğunu ortaya koydu $F_{(1,38)} = 224.45$, $p = .00$, $\eta^2 = .82$. Bu bulguya istinaden grupların puan değişimlerine bakıldığında, deney grubunun öz düzenleme son test puan ortalaması ($\bar{X} = 31.80$) ön test puan ortalamasından ($\bar{X} = 23.95$) istatistiksel olarak fazladır ($p = 0.00$). Bu durum kontrol grubu puanları için de geçerlidir (sırasıyla $\bar{X} = 25.95$ ve 24.80 ; $p = 0.00$). Dolayısıyla deney grubu öz düzenleme boyutunda müdahale sonrasında öncesine nazaran anlamlı bir puan artışı gösterdi.

Tablo 4.5. Grupların öz düzenleme ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi η^2	Ön Test			Son Test		
							Grup	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Değişim p
Denekler arası												
Grup Hata	125.00 1111.75	1 38	125.00 29.25	4.27	0.04	0.10	Kontrol	24.80	3.95	25.95	3.92	0.00*
Denekler içi Ölçüm	405.00	1	405.00	316.99	0.00	0.89						
Ölçüm * Grup	224.45	1	224.45	175.67	0.00	0.82	Deney	23.95	4.13	31.80	3.59	0.00*
Hata	48.55	38	1.27									
Toplam	1914.75											

KT= Kareler toplamı, sd = Serbestlik derecesi, KO= Kareler ortalaması; *p < ,05

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların bağlanma/ilişki alt boyutundan aldıkları ön ve son test aldıkları puanların müdahale öncesinden sonrasına değişimlerini karşılaştırmak amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA test sonuçları incelenmiştir. Tablo 4.6’da verilen sonuçlara göre katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puan karşılaştırmalarında grup faktörünün etkisinin anlamlı olduğu tespit edildi $F(1,38) = 14.58$, $p = 0.00$, $\eta^2 = 0.27$. Buna göre grupların ön testten son teste bağlanma/ilişki puanlarının arasındaki fark anlamlıdır. Aynı zamanda sonuçlar katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puanlarında grup (kontrol - deney) ve ölçüm (ön test – son test) faktörlerinin ortak etkisinin de anlamlı olduğunu ortaya koymuştur $F(1,38) = 38.12$, $p = 0.00$, $\eta^2 = 0.50$. Bu bulguya istinaden grupların puan değişimlerine bakıldığında, deney grubunun bağlanma/ilişki son test puan ortalaması ($\bar{X} = 30.60$) ön test puan ortalamasından ($\bar{X} = 26.30$) istatistiksel olarak fazladır ($p = 0.00$). Bu durum kontrol grubu puanları için de geçerlidir (sırasıyla $\bar{X} = 26.80$ ve 25.45 ; $p = 0.00$). Dolayısıyla deney grubu bağlanma/ilişki boyutunda müdahale sonrasında öncesine nazaran anlamlı bir puan artışı gösterdi.

Tablo 4.6. Grupların bağlanma/ilişki ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi η^2	Grup	Ön Test		Son Test		Değişim p
Denekler arası												
Grup	108.11	1	108.11	14.58	0.00	0.27	Kontrol	$\bar{X}$	25.45	$\bar{X}$	26.80	2.41
Hata	281.77	38	7.41					SS	2.50	SS	2.41	0.00*
Denekler içi												
Ölçüm	159.61	1	159.61	139.83	0.00	0.78	Deney	$\bar{X}$	26.30	$\bar{X}$	30.60	1.46
Ölçüm * Grup	43.51	1	43.51	38.12	0.00	0.50		SS	1.68	SS	1.46	0.00*
Hata	43.37	38	1.14									
Toplam	636.37											

KT= Kareler toplamı, sd = Serbestlik derecesi, KO= Kareler ortalaması; *p < ,05

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların girişkenlik alt boyutundan aldıkları ön ve son test aldıkları puanların müdahale öncesinden sonrasına değişimlerini karşılaştırmak amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA test sonuçları incelenmiştir. Tablo 4.7.'de verilen sonuçlara göre katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puan karşılaştırmalarında grup faktörünün etkisinin anlamlı olduğu tespit edildi. $F_{(1,38)}=4.33$, $p=0.04$, $\eta^2=0.10$. Buna göre grupların ön testten son teste girişkenlik puanlarının arasındaki fark anlamlıdır. Aynı zamanda sonuçlar katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puanlarında grup (kontrol - deney) ve ölçüm (ön test – son test) faktörlerinin ortak etkisinin de anlamlı olduğunu ortaya koydu $F_{(1,38)}=27.54$, $p=.00$, $\eta^2=.42$. Bu bulguya istinaden grupların puan değişimlerine bakıldığında, deney grubunun girişkenlik son test puan ortalaması ($\bar{X}=29.20$) ön test puan ortalamasından ($\bar{X}=26.30$) istatistiksel olarak fazla iken ($p=0.00$), bu durum kontrol grubu puanları için geçerli değildir (sırasıyla $\bar{X} =25.80$ ve 25.65 ; $p =0.68$). Dolayısıyla deney grubu girişkenlik boyutunda müdahale sonrasında öncesine nazaran anlamlı bir puan artışı gösterdi.

Tablo 4.7. Grupların girişkenlik ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi η^2	Grup	Ön Test		Son Test		Değişim p
								$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	
Denekler arası												
Grup Hata	82.01 718.97	1 38	82.01 18.92	4.33	0.04	0.10	Kontrol	25.65	3.70	25.80	4.00	0.68
Denekler içi Ölçüm	46.51	1	46.51	33.87	0.00	0.47						
Ölçüm * Grup	37.81	1	37.81	27.54	0.00	0.42	Deney	26.30	2.49	29.20	2.14	0.00*
Hata	52.17	38	1.37									
Toplam	937.47											

KT= Kareler toplamı, sd = Serbestlik derecesi, KO= Kareler ortalaması; *p < ,05

Duygu Düzenleme  l mlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme ön test- son test puanlarına ait betimsel istatistikler tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların olumsuzluk alt boyutundan aldıkları  n ve son test aldıkları puanların müdahale öncesinden sonrasına değişimlerini karşılaştırmak amacıyla karışık ölümler için iki yönlü ANOVA test sonuçları incelenmiştir. Tablo 4.8’de verilen sonuçlara göre katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puan karşılaştırmalarında grup faktörünün etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir $F_{(1,38)}=.23, p=.63, \eta^2=.00$. Buna göre grupların  n testten son teste olumsuzluk puanlarının arasındaki fark anlamlı değildir. Fakat sonuçlar katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puanlarında grup (kontrol - deney) ve ölüm ( n test – son test) faktörlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğunu ortaya koydu $F_{(1,38)}=35.13, p=0.00, \eta^2=0.48$. Bu bulguya istinaden grupların puan değişimlerine bakıldığında, deney grubunun olumsuzluk son test puan ortalaması ($\bar{X}=27.55$)  n test puan ortalamasından ($\bar{X}=20.95$) istatistiksel olarak daha azdır ($p=0.00$). Bu durum kontrol grubu puanları için de geçerlidir (sırasıyla $\bar{X}=23.70$ ve $26,20; p=0.00$). Dolayısıyla deney grubu olumsuzluk boyutunda müdahale sonrasında öncesine nazaran anlamlı bir puan azalışı gösterdi.

Tablo 4.8. Grupların olumsuzluk ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi η^2	Grup	Ön Test		Son Test		Değişim p
								$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	
Denekler arası												
Grup	9.80	1	9.80	0.23	.63	0.00	Kontrol	26.20	4.34	23.70	3.58	0.00*
Hata	1596.40	38	42.01									
Denekler içi												
Ölçüm	414.05	1	414.05	173.09	.00	0.82	Deney	27.55	5.98	20.95	4.60	0.00*
Ölçüm * Grup	84.05	1	84.05	35.13	.00	0.48						
Hata	90.90	38	2.39									
Toplam	2195.20											

KT= Kareler toplamı, sd = Serbestlik derecesi, KO= Kareler ortalaması; *p <0.05

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların duygu düzenleme alt boyutundan aldıkları ön ve son test aldıkları puanların müdahale öncesinden sonrasına değişimlerini karşılaştırmak amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA test sonuçları incelenmiştir. Tablo 4.9’da verilen sonuçlara göre katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puan karşılaştırmalarında grup faktörünün etkisinin anlamlı olmadığı tespit edildi $F(1,38) = .68$, $p = 0.41$, $\eta^2 = 0.01$. Buna göre grupların ön testten son teste Duygu Düzenleme puanlarının arasındaki fark anlamlı değildir. Fakat sonuçlar katılımcıların bu değişkendeki ön test ve son test puanlarında grup (kontrol-deney) ve ölçüm (ön test–son test) faktörlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğunu ortaya koydu $F(1,38) = 20.78$, $p = 0.00$, $\eta^2 = 0.35$. Bu bulguya istinaden grupların puan değişimlerine bakıldığında, deney grubunun Duygu Düzenleme son test puan ortalaması ($\bar{X} = 24.35$) ön test puan ortalamasından ($\bar{X} = 20.60$) istatistiksel olarak fazladır ($p = .00$). Bu durum kontrol grubu puanları için geçerlidir (sırasıyla $\bar{X} = 22.65$ ve 21.20 ; $p = 0.83$). Dolayısıyla deney grubu Duygu Düzenleme boyutunda müdahale sonrasında öncesine nazaran anlamlı bir puan artışı gösterdi.

Tablo 4.9. Grupların duygu düzenleme ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi η^2	Grup	Ön Test		Son Test		Değişim p
								$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	
Denekler arası												
Grup Hata	6.05 336.75	1 38	6.05 8.86	0.68	0.41	0.01	Kontrol	21.20	1.50	22.65	2.18	0.00*
Denekler içi Ölçüm	135.20	1	135.20	106.25	0.00	0.73						
Ölçüm * Grup	26.45	1	26.45	20.78	0.00	0.35	Deney	20.60	2.83	24.35	2.27	0.00*
Hata	48.35	38	1.27									
Toplam	552.80											

KT= Kareler toplamı, sd = Serbestlik derecesi, KO= Kareler ortalaması; * $p < .05$

Deney grubuna uygulanan müdahalenin etkililiğini test etmek adına, grubun ilgili ölçeklerden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanları tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA analizi ile karşılaştırılmış ve uygulanan Bonferroni düzeltmesi ile anlamlı farkların kaynakları tespit edildi. Sonuçlar Tablo 4.10'da özetlendi. Bulgularımız deney grubunun yürütücü işlev değişkeni için çalışan bellek boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark ortaya koymuştur $F_{(2,38)} = 131.42$, $p=0.00$, $\eta^2 = 0.01$. Buna göre deney grubunun son test puanları ($\bar{X} = 41.85$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 27.90$) anlamlı bir şekilde yüksek iken ($p=0.00$) kalıcılık testi puanları ($\bar{X}=42.10$) ile istatistiksel olarak benzerdir ($p=0.33$). Deney grubundaki katılımcıların ketleyici kontrol boyutundan aldıkları puanlar arasında da anlamlı fark vardır $F_{(2,38)}=190.03$, $p=0.00$, $\eta^2=0.90$. Deney grubunun son test puanları ($\bar{X} = 42.25$) ön test puanlarından ($\bar{X}=32.40$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($p=0.00$). Aynı zamanda kalıcılık testi puanları da ($\bar{X}=42.10$) son test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p=0.00$).

Deney grubunun davranışsal sorunlar boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır $F_{(2,38)} = 119.30$, $p=0.00$, $\eta^2 = 0.86$. Grubun son test puanları ($\bar{X} = 20.25$) ön test puanlarından ($\bar{X}=29.10$) anlamlı bir şekilde düşüktür ($p=0.00$). Aynı zamanda kalıcılık testi puanları da ($\bar{X} = 18.50$) son test puanlarından anlamlı bir şekilde düşüktür ($p=0.00$). Öz düzenleme boyutunda da deney grubunun aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır $F_{(2,38)} = 321.86$, $p=0.00$, $\eta^2 = 0.94$. Grubun son test puanları ($\bar{X}=31.80$) ön test puanlarından ($\bar{X}= 23.95$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($p=0.00$). Aynı zamanda kalıcılık testi puanları da ($\bar{X}= 32.70$) son test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p=0.00$). Bağlanma/ilişki boyutu puanları da deney grubunda anlamlı bir fark göstermiştir $F_{(2,38)} = 102.85$, $p=0.00$, $\eta^2 = 0.84$. Grubun son test puanları ($\bar{X} = 30.60$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 26.30$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = 0.00$). Aynı zamanda kalıcılık testi puanları da ($\bar{X} = 31.50$) son test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p=0.00$). Psikolojik sağlamlık değişkeni için son olarak grubun girişkenlik puanları arasında da anlamlı bir fark vardır $F_{(2,38)} = 53.26$, $p=0.00$, $\eta^2 = 0.73$. Buna göre deney grubunun son test puanları ($\bar{X} = 29.20$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 26.30$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($p=0.00$). Aynı zamanda kalıcılık testi puanları da ($\bar{X}=30.10$) son test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p=0.00$).

Duygu düzenleme değişkeni için deney grubunun olumsuzluk boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır $F_{(2,38)} = 124.60$, $p = 0.00$, $\eta^2 = 0.86$. Buna göre grubun son test puanları ($\bar{X} = 20.95$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 27.55$) anlamlı bir şekilde düşüktür ($p = 0.00$). Aynı zamanda kalıcılık testi puanları da ($\bar{X} = 20.10$) son test

puanlarından anlamlı bir şekilde düşüktür ($p=0.00$). Aynı durum grubun duygu düzenleme boyutundan aldıkları puanlar için de geçerlidir $F_{(2.38)} = 68.43$, $p = .00$, $\eta^2 = 0.78$. Grubun son test puanları ($\bar{X} = 24.35$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 20.60$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($p=0.00$). Aynı zamanda kalıcılık testi puanları da ($\bar{X}=25.80$) son test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p=0.00$).



Tablo 4.10. Deney grubu ön test, son test ve kalıcılık puanları karşılaştırılması

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi η^2	Ölçüm Puanları			Fark
									Ö	S	K	
Yürütücü İşlev	Çalışan Bellek	Ölçüm	2642.033	2	1321.01							
		Hata	381.96	38	10.05	131.42	0.00*	0.87	27.90	41.85	42.10	K. S > Ö
	Ketleyici Kontrol	Ölçüm	1520.63	2	760.31	190.03	0.00*	0.90	32.40	42.25	43.75	K > S > Ö
		Hata	152.033	38	4.001							
Psikolojik Sağlamlık	Davranışsal Sorunlar	Ölçüm	1291.63	2	645.81	119.30	0.00*	0.86	29.10	20.25	18.50	K > S > Ö
		Hata	205.70	38	5.41							
	Öz Düzenleme	Ölçüm	926.63	2	463.31	321.86	0.00*	0.94	23.95	31.80	32.70	K > S > Ö
		Hata	54.70	38	1.43							
Duygu Düzenleme	Bağlanma/İlişki	Ölçüm	308.93	2	154.46	102.85	0.00*	0.84	26.30	30.60	31.50	K > S > Ö
		Hata	57.06	38	1.50							
	Girişkenlik	Ölçüm	157.73	2	78.86	53.26	0.00*	0.73	26.30	29.20	30.10	K > S > Ö
		Hata	56.26	38	1.48							
Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Ölçüm	665.23	2	332.61	124.60	0.00*	0.86	27.55	20.95	20.10	K > S > Ö
		Hata	101.43	38	2.66							
	Duygu Düzenleme	Ölçüm	288.03	2	144.01	68.43	0.00*	0.78	20.60	24.35	25.80	K > S > Ö
		Hata	79.96	38	2.10							

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme becerileri ve yürütücü işlevlerine olan etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubundaki çocukların psikolojik sağlamlıklarında, duygu düzenleme becerilerinde ve yürütücü işlevlerinde anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçlar, zihinsel farkındalık temelli uygulamaların erken çocukluk dönemindeki gelişim alanları üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan eğitim programı çocukların yürütücü işlevlerin çalışan bellek ve ketleyici kontrol alt boyutlarında anlamlı bir artışa yol açmıştır. Bu durum, yürütücü işlevlerin gelişiminde oyun temelli zihinsel farkındalık programının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yürütücü işlevler; dikkat kontrolü, ketleme, bilişsel esneklik, planlama ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsamaktadır ve erken çocukluk döneminde hızla gelişmektedir [143]. Bu becerilerin yapılandırılmış eğitim programlarıyla desteklenmesi, çocukların hem akademik hem de sosyal yaşamlarında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, zihinsel farkındalık odaklı oyun temelli eğitim programlarının yürütücü işlev gelişiminde doğrudan etkili olduğu söylenebilir. Özellikle erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin gelişiminde, dikkat odağını artırma, düşünceyi izleme, dürtüsel tepkileri kontrol etme ve durumlara esnek yanıt verme gibi becerilerin desteklenmesi kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmamızın bulguları, farklı yaş gruplarıyla yürütülmüş olan zihinsel farkındalık temelli programların sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

Nitekim Diamond ve Lee (2011), okul öncesi dönemde uygulanan yapılandırılmış oyunların yürütücü işlevleri destekleyici etkisine dikkat çekmiştir [168]. Özellikle yapılandırılmış, kurallı ve yönerge temelli oyunların çocuklarda ketleme ve dikkat kontrolünü geliştirdiği, yaratıcı problem çözme ve bilişsel esneklik becerilerine katkı sunduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda geliştirilen eğitim programı kapsamında yer verilen dikkat odaklama oyunları, yönerge takibi etkinlikleri, sabırlı bekleme ve sıra alma temelli çalışmalar çocukların bilişsel süreçlerini etkin biçimde desteklemiştir. Benzer şekilde Aydın (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, zihinsel farkındalık temelli eğitim programının çocukların yürütücü işlev düzeylerinde anlamlı iyileşmeler sağladığı, özellikle dikkat sürdürme, dürtü kontrolü ve planlama alanlarında gelişim gözlemlendiği

bildirilmiştir [26]. Aydın'ın bulguları, bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, Atalay (2018) de zihinsel farkındalık uygulamalarının dikkat ve öz düzenleme süreçlerini doğrudan etkilediğini ve bireyin zihinsel olarak "şimdi ve burada" kalma becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir [97]. Bu beceri, çocukların dikkatlerini bir göreve yönlendirmeleri, dikkat dağınıklığını fark ederek toparlamaları ve problem çözme süreçlerinde sabır göstermeleri açısından önemlidir. Programın içeriğinde yer alan "dikkatli dinleme oyunu", "kendini durdur - düşün - uygula" gibi strateji içeren etkinliklerin yürütücü işlevlerin alt bileşenlerini (özellikle ketleme ve bilişsel esneklik) doğrudan hedeflediği düşünülmektedir. Çocukların bir görevi başlatma, yönergeye göre sürdürme ve gerektiğinde strateji değiştirerek görevi tamamlamaları, bilişsel esnekliğin en temel göstergelerindendir [169]. Bu tür beceriler sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal kurallara uyum ve problem çözme becerilerini de doğrudan etkiler.

Örneğin, Portela Diéguez ve arkadaşları (2024) tarafından yürütülen yarı deneysel bir çalışmada, ilkokul öğrencilerine yönelik olarak yapılandırılmış zihinsel farkındalık temelli bir programın yürütücü işlevler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında, deney grubuna 10 hafta boyunca haftada üç oturum olarak uygulanan bu program sonrasında, çocukların çalışan bellek, bilişsel esneklik ve inhibisyon becerilerinde anlamlı gelişmeler kaydedilmiştir [170]. Bu bulgular, oyun temelli zihinsel farkındalık etkinliklerinin yürütücü işlev alt bileşenlerine katkı sağladığını ortaya koyan mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Geronimi, Arellano ve Woodruff-Borden (2020) tarafından yürütülen araştırmada, 7–13 yaş aralığındaki çocuklarda zihinsel farkındalık düzeyleri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. 72 çocukla gerçekleştirilen bu araştırmada zihinsel farkındalığı olan çocukların engelleyici kontrol, çalışma belleği ve dikkatin yer değiştirmesi ile ilgili zorluklar yaşama olasılıklarının düşük olduğunu saptamışlardır. Bu durum, farkındalık temelli uygulamaların çocukların zihinsel süreçleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu destekleyen bir başka bulgu niteliğindedir [171]. Benzer şekilde, Shlomov ve arkadaşları (2023) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi çocuklara uygulanan zihinsel farkındalık ve nezaket temelli bir müfredatın, yürütücü işlev bileşenlerinden özellikle inhibisyon üzerinde anlamlı etki yarattığı bulunmuştur. Bu çalışmada çocukların yürütücü işlevleri yalnızca davranışsal testlerle değil, aynı zamanda ERP (Event-Related Potential) gibi nörofizyolojik yöntemlerle de değerlendirilmiş ve zihinsel farkındalık uygulamasının bilişsel sistemler üzerindeki etkisi sinirsel düzeyde de doğrulanmıştır.[172].

Zhou ve arkadaşlarının (2021) zihinsel farkındalık temelli bir müdahaleyi inceledikleri çalışmada ise çocukların beynindeki karmaşıklık düzeyleri ve örüntüleri, fonksiyonel near-infrared spektroskopi (fNIRS) ile ölçülmüştür. 6 haftalık müdahale sonucunda, deney grubunda görev sırasında özellikle sol dorsolateral prefrontal korteks gibi yürütücü işlevle ilişkili bölgelerde anlamlı değişiklikler gözlenmiştir. Bu değişiklikler, özellikle bilişsel esneklik ve çalışan belleğe ilişkin görevlerde daha verimli sinirsel işleme kalıplarını yansıtmaktadır [173]. Araştırmamızda benzer biçimde bu iki alt boyutta gözlenen gelişmeler, zihinsel farkındalığın yürütücü işlevlerin sinirsel temelini de etkileyebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular, oyun temelli zihinsel farkındalık programlarının yürütücü işlev becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymakta ve bu katkının hem bireysel uygulamalar hem de grup içi etkileşim yoluyla gerçekleştiğini göstermektedir. Bu durum, erken çocukluk döneminde oyun temelli etkinliklere zihinsel farkındalık uygulamalarının da entegre edilerek bilişsel beceri geliştirme stratejilerinin yaygınlaştırılmasının önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Program kapsamında dikkat odaklama, yönergelerle uygun davranma, sıra bekleme, problem çözme ve alternatif düşünme gibi yürütücü işlev bileşenlerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış etkinlikler sunulmuştur. Bu etkinliklerin oyun temelli bir yaklaşımla uygulanması, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun, motive edici ve etkileşimsel bir öğrenme ortamı sağlamıştır. Oyun, çocukların doğal öğrenme dili ve en etkili etkileşim aracıdır; bu nedenle yürütücü işlevlerin desteklenmesinde oyun kullanımı, bilişsel süreçlerin içselleştirilmesini kolaylaştırmış ve dikkat sürelerinin artmasına, uygun olmayan tepkilerin ketlenmesine ve görevleri sürdürebilme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Özellikle kural içeren grup oyunları, çocuklara hem sosyal hem de bilişsel düzlemde yönergelerle uyma, sıra bekleme ve bilişsel esneklik gösterme gibi hedef davranışları deneyimleme fırsatı sunmuştur. Bu yönleriyle programın kazandırdığı yürütücü işlev becerileri, erken çocukluk döneminde zihinsel farkındalık uygulamalarının yürütücü işlevlere olumlu katkı sağladığını ortaya koyan literatürle örtüşmekte ve araştırmada sunulan kuramsal arka planla uyum göstermektedir.

Duygu düzenleme becerileri açısından, öğrencilerin duygu düzenleme becerilerine ait olumsuzluk ve duygu düzenleme alt boyutlarının ortalama puanlarındaki değişimlerine yönelik bulgulara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarındaki artış kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki artışa göre daha fazla olduğu tespit edildi. Ayrıca bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görüldü.

Elde edilen bu sonuca göre, deney grubuna uygulanan oyun temelli zihinsel farkındalık programının çocukların duygusal tepkilerini fark etme, tanıma, uygun şekilde ifade etme ve düzenleme becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Erken çocukluk dönemi, duyguların ilk kez tanımlandığı, ifade edildiği ve toplumsal kurallara göre düzenlenmeye başlandığı kritik bir gelişim dönemidir [174]. Bu dönemde çocuklara sunulan yapılandırılmış müdahaleler, duyguların yönetimine dair temel becerilerin kazanılmasını desteklemektedir. Bu bağlamda araştırmada geliştirilen programın, çocukların özellikle öfke, üzüntü ve hayal kırıklığı gibi duygularla başa çıkma becerilerini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Bu bulgular, alan yazındaki çeşitli ulusal ve uluslararası çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Zelazo ve Lyons (2012) ise gelişimsel sosyal bilişsel sinirbilim perspektifinden, zihinsel farkındalık eğitimlerinin erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, zihinsel farkındalığın özellikle üst düzey (top-down) bilişsel süreçleri hedef alarak dikkat, ketleme ve problem çözme gibi beceriler üzerinden duygu düzenlemeyi desteklediğini ileri sürmektedir [6]. Dreimane ve Vītola (2024) tarafından yürütülen kuramsal ve nitel temelli çok yöntemli çalışmada, erken çocukluk eğitiminde zihinsel farkındalığın kuramsal bilgiye dayalı, yapılandırılmış uygulamalarla eğitim sürecine entegre edilmesine yönelik öneriler sunulmuş ve bu uygulamaların, duygusal yoğunluklara karşı daha dengeli yanıtlar vermeye destek sağlayabileceği belirtilmiştir [175]. Mevcut çalışmanın oyun temelli yapısı da bu kuramsal yaklaşımı uygulamaya döken bir örnek niteliğindedir.

Rowland, Hindman ve Hassmén (2023) tarafından yapılan sistematik derlemede, 6-12 yaş grubu çocuklara yönelik 15 farklı zihinsel farkındalık temelli grup müdahalesi değerlendirilmiş ve genel olarak duygu düzenleme, dikkat ve beden farkındalığı üzerinde olumlu etkiler sağlandığı sonucuna varılmıştır. Ancak yöntemsel farksızlıklar ve ölçek dağılımına dikkat çekilmiş; sonuçların ihtiyatla yorumlanması gerektiği belirtilmiştir [176]. Bu durum, çalışmamızda kullanılan ölçme aracının yaşa uygun, geçerli ve güvenilir olması açısından öne çıkmasını sağlamaktadır. Son olarak, Hanceroglu (2017) tarafından yapılan deneysel çalışmada, 8 haftalık Mindful Me! programına katılan 2-4 ve 7-8. sınıf öğrencileri, sosyal beceri eğitimi alan aktif kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Araştırmada, zihinsel farkındalık grubundaki küçük yaştaki çocukların çalışma belleği ve bilişsel esneklik becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme gösterdiği; büyük yaştaki çocukların ise ruminasyon düzeylerinde anlamlı azalma yaşadıkları belirtilmiştir [177].

Bu durum, duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılaşabileceğini ve zihinsel farkındalık uygulamalarının gelişimsel düzeye duyarlı şekilde planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Yıldırım (2022) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 48–66 aylık çocuklara yönelik geliştirilen Bilinçli Farkındalık Temelli Akran İlişkisi Programı’nda da duyguların fark edilmesi, sosyal etkileşimlerde empati kurulması ve uygun duygusal tepkilerin gösterilmesine yönelik olumlu gelişmeler rapor edilmiştir. Program, akran ilişkileri üzerinden duygusal deneyimlerin paylaşılmasını teşvik etmiş ve duygusal regülasyon becerilerini doğal sosyal bağlamlarda güçlendirmeyi hedeflemiştir [163]. Bu çalışma, mevcut araştırmada kullanılan oyun temelli yapılandırılmış zihinsel farkındalık etkinliklerinin duygusal ve sosyal işlevselliğe olan katkılarını destekler niteliktedir.

Benzer şekilde, İngiltere’de yürütülen bir başka çalışmada, 9–10 yaş grubundaki çocuklara sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan 6 haftalık Living Mindfully Programme sonucunda, çocukların farkındalık düzeylerinde, pozitif bakış açılarında ve yaşam doyumlarında anlamlı artışlar gözlemlenmiştir. Bu artışlar hem müdahale sonrası hem de 3 ay sonraki takip ölçümlerinde sürdürülmüş, etki büyüklükleri orta ile yüksek arasında raporlanmıştır. Ayrıca, farkındalıktaki değişim ile bilişsel yeniden yapılandırma becerilerindeki artış arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır [178]. Bu çalışma, zihinsel farkındalık eğitiminin çocuklarda yalnızca öz-farkındalık değil, aynı zamanda etkili duygu düzenleme stratejileri geliştirme potansiyelini de desteklediğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, zihinsel farkındalık ve bilişsel davranışçı müdahalelerin çocuklarda duygu düzenleme üzerindeki etkisini inceleyen kapsamlı bir sistematik derleme ve meta-analiz çalışması, 7–12 yaş aralığındaki çocuklara yönelik 30 randomize kontrollü çalışmayı incelemiştir. Bu çalışmada, zihinsel farkındalık temelli müdahalelerin çocuklarda duygusal farkındalıkta anlamlı gelişim, pozitif duyguların artışı ve depresif semptomların azalması gibi önemli etkiler sağladığı bulunmuştur [179]. Bu bulgular, yaş düzeyine duyarlı ve sistematik olarak yapılandırılmış farkındalık temelli müdahalelerin duygu düzenleme üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir .

Sonuç olarak bu araştırmada uygulanan oyun temelli zihinsel farkındalık programının, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Program süresince çocukların duygularını tanıma, adlandırma, ifade etme ve uygun biçimde yönetme süreçlerine odaklanan etkinlikler kullanılmış; bu süreçte nefes egzersizleri, duygu kartları, beden farkındalığı çalışmaları ve grup içi paylaşım oturumları yer almıştır. Bu etkinlikler, çocukların olumsuz duyguları bastırmadan kabul etmelerini

ve bu duygularla sağlıklı yollarla başa çıkabilmelerini desteklemiştir. Grup temelli oyunlar aracılığıyla, çocukların akranlarıyla duygusal etkileşim kurmaları ve sosyal bağlamda duygularını düzenlemeleri teşvik edilmiştir. Bu yönleriyle programın kazandırdığı beceriler, çocukların duygu düzenleme yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sunan zihinsel farkındalık temelli yaklaşımların etkili olduğunu vurgulayan mevcut literatürle örtüşmekte ve alandaki kuramsal temellerle uyum göstermektedir.

Psikolojik sağlık açısından, öğrencilerin psikolojik sağlamlığa ait davranışsal sorunlar, öz düzenleme, bağlanma/ilişki, girişkenlik alt boyutlarının ortalama puanlarındaki değişimlerine yönelik bulgulara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarındaki artış kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki artışa göre daha fazla olduğu tespit edildi. Ayrıca bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görüldü. Elde edilen bu sonuca göre, uygulanan oyun temelli zihinsel farkındalık programının çocukların baş etme becerilerini, problem çözme eğilimlerini ve stres karşısındaki dayanıklılıklarını önemli ölçüde artırdığı gözlenmiştir. Psikolojik sağlık, bireyin zorluklar karşısında uyum sağlama, esneklik gösterme ve olumsuz yaşam olaylarından sonra toparlanabilme kapasitesini ifade eder [180]. Çalışmada yer alan çocukların program sonrasında güçlükler karşısında yılmadan çözüm üretme eğilimleri sergilemeleri, onların gelişimsel olarak daha esnek, duygusal açıdan dengeli ve sosyal yönden uyumlu bireyler haline geldiklerini göstermektedir. Bu durum, erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığın gelişiminin mümkün olduğunu ve uygun eğitim programlarıyla desteklenebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle programda yer alan akran etkileşimi, grup oyunları, duygusal paylaşım çemberleri ve nefes çalışmaları gibi etkinlikler, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini ve zorlayıcı durumlarla daha etkili başa çıkabilmelerini sağlamıştır. Luthar, Cicchetti ve Becker (2000), sosyal destek sistemleriyle yapılandırılmış programların çocukların psikolojik sağlamlıklarını artırmada kritik rol oynadığını belirtmiştir [181]. Bu bağlamda, uygulanan programın sosyal etkileşimi ön plana çıkaran yapısal özellikleri, çocukların içsel kaynaklarını harekete geçirme ve geliştirme fırsatı sunmuştur.

Greenberg ve Harris (2012), zihinsel farkındalık temelli uygulamaların çocukların stres yönetimi, öz farkındalık ve duygu düzenleme becerileri aracılığıyla psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirdiğini belirtmişlerdir [16]. Greenberg ve Harris'in (2012) çocuk ve ergenlerde zihinsel farkındalık temelli yaklaşımlara ilişkin ortaya koyduğu kuramsal çerçeve, geliştirilen programın dayandığı temel ilkelerle örtüşmektedir. Araştırmacılara göre, bilinçli farkındalık bireyin dikkatini şu ana yönlendirmesi,

duygularını yargılamadan kabul etmesi ve yaşantısını daha farkında biçimde yönetmesi açısından kritik bir öz-düzenleme becerisidir. Bu bağlamda uygulanan programın, çocukların içsel farkındalık geliştirmelerine ve bu farkındalık doğrultusunda başa çıkma stratejileri üretmelerine katkı sağladığı değerlendirilmektedir [16]. Treves ve arkadaşlarının (2023) çalışması, çocuklarda doğal olarak gelişen zihinsel farkındalık eğilimlerinin, stresli yaşam olayları karşısında duygusal dayanıklılığı artırdığını göstermektedir [182]. Bu bulgu, uygulanan programın çocukların psikolojik sağlıkla becerilerini desteklemedeki potansiyelini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmada uygulanan oyun temelli zihinsel farkındalık programının, çok yönlü yapısıyla çocukların psikolojik sağlıkla becerilerini desteklediği görülmektedir. Program kapsamında çocukların stresli durumları tanıma, bu durumlara karşı geliştirdikleri duygusal tepkileri fark etme ve uygun başa çıkma yolları geliştirmeleri hedeflenmiştir. Nefes egzersizleri, duygu tanıma etkinlikleri ve dikkat odaklama çalışmaları, çocukların öz düzenleme ve duygusal farkındalık becerilerini geliştirerek psikolojik sağlıkla temel bileşenlerine katkı sunmuştur. Ayrıca grup temelli oyun etkinlikleri, sosyal destek hissini artırmış ve çocukların güvenli bir ortamda kendilerini ifade etmelerine olanak tanımıştır. Bu yönleriyle programın sunduğu kazanımlar, psikolojik sağlıkla ilişkili bireysel ve çevresel faktörleri desteklediği belirtilen alanyazınla da örtüşmekte; erken çocukluk dönemine yönelik farkındalık temelli müdahalelerin etkililiğine dair literatürde sunulan kuramsal temellerle uyum göstermektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen oyun temelli zihinsel farkındalık eğitim programının; çocukların psikolojik sağlamlıkları, duygu düzenleme becerileri ve yürütücü işlev düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna uygulanan eğitim programı, çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmış, program süresince beden farkındalığı, duygusal farkındalık, öz şefkat, dikkat ve sosyal-duygusal beceriler gibi çok boyutlu alanlara odaklanılmıştır. Bu süreçte uygulanan etkinlikler aracılığıyla çocukların zihinsel farkındalık becerileri sistematik ve oyun temelli bir yaklaşımla desteklenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, zihinsel farkındalık temelli eğitim programının deney grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerini (çalışan bellek ve ketleyici kontrol), psikolojik sağlamlıklarını (davranışsal sorunlar, öz düzenleme, bağlanma/ilişki ve girişkenlik düzeylerinde gelişim), ve duygu düzenleme (duygu düzenleme ve olumsuzluk) kapasitelerini anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Deney grubu çocuklarının, program sonunda kontrol grubuna kıyasla daha yüksek düzeyde duygu farkındalığı sergiledikleri, öfke ve stres gibi zorlayıcı duygularla daha sağlıklı başa çıkabildikleri, kendilerini ifade etme, yardım isteme ve sosyal ilişkileri sürdürme gibi becerilerde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Yürütücü işlev alanında özellikle dikkat kontrolü, sıraya koyma, yönergelere uyma ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin geliştiği; oyun temelli uygulamaların çocukların zihinsel süreçlerini yapılandırmaya yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Duygu düzenleme alanında, çocukların duygularını tanıma, adlandırma ve uygun biçimde ifade etme konusunda ilerleme kaydettikleri, ayrıca duygu regülasyonu stratejilerini içselleştirdikleri görülmüştür. Psikolojik sağlamlık açısından ise, çocukların öz farkındalık geliştirdikleri, stresli durumlarla daha olumlu başa çıkabildikleri ve sosyal bağlarını daha güçlü biçimde sürdürebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular, okul öncesi dönemde uygulanan oyun temelli zihinsel farkındalık programlarının çocukların çok yönlü gelişiminde etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır. Zihinsel farkındalık yaklaşımı, çocukların anda kalmalarını, duygularını yargılamadan fark etmelerini ve içsel deneyimlerini anlamlandırmalarını destekleyen güçlü bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Özellikle gelişimsel açıdan kritik kabul edilen erken çocukluk döneminde, bu tür yapılandırılmış farkındalık temelli

programların; hem bireysel hem sosyal uyumu artırıcı, hem de duygusal esnekliği geliştirici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Oyun temelli zihinsel farkındalık programları, Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi müfredatına bütünleştirilerek yaygınlaştırılmalı ve bu tür programlara öğretmen kılavuzlarında yer verilmelidir.
- Çalışmada geliştirilen program gibi, bu tür zihinsel farkındalık programları oyunla entegre edilerek uygulanmalıdır; çünkü oyun, okul öncesi dönemde çocuğun en doğal öğrenme aracı olup, soyut kavramların somutlaştırılmasına, aktif katılımın sağlanmasına ve öğrenilen becerilerin içselleştirilmesine olanak tanır. Oyunla yapılandırılan zihinsel farkındalık uygulamaları, çocukların dikkat kontrolü, öz düzenleme, duygusal farkındalık, sosyal etkileşim ve problem çözme gibi çok yönlü becerilerini hem gelişimsel özelliklerine uygun biçimde desteklemekte hem de kalıcı öğrenme sağlamaktadır.
- Bu araştırma zihinsel farkındalık temelli uygulamaların okul öncesi dönemde yaygınlaştırılabilirliğine yönelik önemli kanıtlar sunmaktadır. Dolayısıyla, hem yürütücü işlevleri hem duygu düzenleme becerilerini hem de psikolojik sağlamlığı destekleyecek şekilde bu temelde yapılandırılmış yeni programlar geliştirilmeli ve uygulamaya geçirilmelidir.
- Eğitim programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi için okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, öğretmenlerin farkındalık, empati ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sunulmalıdır.
- Programdan elde edilen kazanımların sürdürülebilirliği açısından ailelerin de sürece dâhil edilmesi önerilmektedir. Ebeveyn seminerleri, ev uygulama formları ve ortak etkinlik kılavuzları geliştirilerek çocukların davranışlarında kalıcılık sağlanabilir.
- Araştırma yalnızca 48–66 ay yaş grubunu kapsadığından, programın farklı yaş düzeylerine ve gelişimsel farklılıklara sahip çocuklara göre uyarlanmış versiyonları hazırlanmalıdır.

- Otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi özel gereksinimi olan çocuklarla yürütülecek benzer uygulamalar, programın esnekliğini ve kapsayıcılığını değerlendirmek açısından önemlidir.
- Uygulamanın etkisinin sürekliliğini ölçmek amacıyla boylamsal izleme çalışmaları yapılmalı, katılımcıların altı ay, bir yıl ve daha uzun süredeki gelişimleri değerlendirilmelidir.
- Gelecekte yapılacak çalışmalarda, çocukların program deneyimlerinin daha derinlemesine anlaşılması için nitel veri toplama tekniklerine (çocuk çizimleri, yapılandırılmış gözlemler, öğretmen günlükleri vb.) yer verilmelidir.
- Geliştirilen program okul psikolojik danışmanları ve okul öncesi öğretmenleri arasında iş birliği içinde uygulanarak, sosyal-duygusal gelişimi destekleyen disiplinler arası çalışmalarla desteklenebilir.

KAYNAKLAR

1. Oktay A. Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. 1. baskı. İstanbul, Epsilon Yayınları, 2004:11–42.
2. Phillips DA, Shonkoff JP. From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington (DC): National Academy Press, 2000:3–45.
3. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. Clin Psychol Sci Pract. 2003;10(2):144–56.
4. Brown KW, Ryan RM. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. J Pers Soc Psychol. 2003;84(4):822–48.
5. Snel E. Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli. 1. baskı. İstanbul, Pegasus Yayınları, 2016:25-46
6. Zelazo PD, Lyons KE. The potential benefits of mindfulness training in early childhood: a developmental social cognitive neuroscience perspective. Child Dev Perspect. 2012;6(2):154–60.
7. Napoli M, Krech PR, Holley LC. Mindfulness training for elementary school students: the attention academy. J Appl Sch Psychol. 2005;21(1):99–125.
8. Schonert-Reichl KA, Lawlor MS. The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. Mindfulness. 2010;1(2):137-51.
9. Meiklejohn J, Phillips C, Freedman ML, Griffin ML, Biegel G, Roach A, Saltzman A, et al. K-12 eğitime farkındalık eğitimini entegre etmek: Öğretmenlerin ve öğrencilerin dayanıklılığını geliştirmek. Farkındalık. 2012;3:291-307.
10. Piaget J. Play, dreams and imitation in childhood, Routledge, 2013.
11. Vygotsky LS. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge (MA), Harvard University Press, 1978:22–57.
12. Singer D, RM Golinkoff, K. Hirsh-Pasek. Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. 2006: Oxford University Press.
13. Masten AS. Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist. 2001;56(3):227.
14. Snyder CR, Lopez SJ. Handbook of positive psychology. New York (NY), Oxford University Press, 2001:89–114.

15. Luthar SS, Cicchetti D. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Dev Psychopathol.* 2000;12(4):857-85.
16. Greenberg MT, Harris AR. Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Dev Perspect.* 2012;6(2):161-66.
17. Reyes MR, Brackett MA, Rivers SE, White M, Salovey P. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *J Educ Psychol.* 2012;104(3):700.
18. Gross JJ. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology.* 1998;2(3):271-299.
19. Denham SA, Blair KA, DeMulder E, Levitas J, Sawyer K, Auerbach–Major S, et al. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Dev.* 2003;74(1):238-256.
20. Broderick PC, Metz S. Learning to breathe: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Adv Sch Ment Health Promot.* 2009;2(1):35-46.
21. Anderson P. Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology.* 2002;8(2):71-82.
22. Diamond A. Executive functions. *Annu Rev Psychol.* 2013;64(1):135-168.
23. Zenner C, Herrnleben-Kurz S, Walach H. Mindfulness-based interventions in schools a systematic review and meta-analysis. *Front Psychol.* 2014;5:603.
24. Flook L, Smalley SL, Kitil MJ, Galla BM, Kaiser-Greenland S, Locke J, et al. Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *J Appl Sch Psychol.* 2010;26(1):70-95.
25. Zenner C, S Herrnleben-Kurz, H Walach. Mindfulness-based interventions in schools a systematic review and meta-analysis. *Front Psychol.* 2014;5:603.
26. Aydın A, Özbey S. Bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli eğitim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların yönetici işlev düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 2022;(64):441-65.
27. Canol B. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60–72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2021.
28. Erşan Ş. Okul öncesi çocuklarının gelişimsel özellikleri ve temel ihtiyaçları. *Okul Öncesi Eğitime Giriş.* 2020:113-55.
29. Yavuzer H. *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı, Remzi Kitabevi.* 2008, İstanbul.

30. Martorell G, Papalia DE, Feldman RD. O mundo da criança: da infância à adolescência. São Paulo: McGraw Hill Brasil. 2019;51–108.
31. Bilgin M, Bedensel ve devinsel gelişim. Pegem Atıf İndeksi, 2018:57-81.
32. Senemoğlu N. Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. 25. baskı. Ankara, Yargı Yayınevi, 2018:45–89.
33. Bilgin M, İnanç BY, Atıcı MK. Gelişim psikolojisi. Ankara, PegemYayıncılık, 2007:12-60.
34. Bayhan N, Artan İ. Çocuk gelişimi ve eğitimi. Ankara: Morpa Kültür Yayınları, 2004:10-11.
35. Brown TT, Jernigan TL. Brain development during the preschool years. Neuropsychol Rev. 2012;22:313-33.
36. Aydoğan Y, Özyürek A, Gültekin Akduman G. Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara, Vize Yayıncılık, 2017:18–66.
37. MEB, M.E.B. 36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. 2013 (cited 2025 May 1); Available from: https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf. Son erişim tarihi: 01.04.2025
38. Yaban E. Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2016;31(1):222–37.
39. Şahin S. Okul öncesi dönemde motor gelişim. Ankara, Eğiten Kitap, 2017:92–119.
40. Akman A., Üstün E., Bayhan P., Dönmez NB. Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara, Pegem Yayınları, 2012: 29–84.
41. Oller DK, Buder EH, Ramsdell HL, Warlaumont AS, Chorna L, Bakeman R. et al. Functional flexibility of infant vocalization and the emergence of language. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2013;110(16):6318-23.
42. Rowland C. Understanding Child Language Acquisition. London: Routledge; 2013;17-55.
43. Ayrancı BB. 0-12 Yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2018;8(1):13-34.
44. Akoğlu G, Ergül C, Duman Y. Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. İlköğretim Online. 2014; 13(2):346–59.

45. Öncül V. Çocuk dil ediniminde söz dizimi gelişimi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 2022(Ö11):1-14.
46. Snow CE, Ferguson CA. Talking to children: Language input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1977:17–63.
47. Weisleder A, Fernald A. Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychol Sci*. 2013;24(11):2143-52.
48. Duran M, Kenanoğlu D. Erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*. 2020;8(1):15-35.
49. Payton JW, Wardlaw DM, Graczyk PA, Bloodworth MR, Tompsett CJ, Weissberg RP, et al. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*. 2000;70(5):179- 85.
50. Parlatan ME, Gürlü P.mSocial and emotional skills of pre-school children after distance learning from teacher's perspective. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 2021;8(1):59-71.
51. Dinç B. Okul öncesi eğitimin 4–5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2002.
52. Atkinson RL, Atkinson RC, Smith EE, Bem DJ, Hoeksema SN. Psikolojiye giriş. Alogan Y. (Çeviren). Ankara, Arkadaş Yayınları, 2002:101–36.
53. Türkoğlu B, Uslu M. Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60–72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2024;(6):50-68.
54. Nicolopoulou A. Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*. 2004;37(2):137-69.
55. Cook JL, Cook G. Child development: principles and perspectives. Auckland: Pearson Education New Zealand. 2005;61–80.
56. Koçyiğit S, Tuğluk MN, Kök M. Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2007;(16):324-42.

57. Tuğrul B, Yılmaz H, Yıldız F, Altındağ S. Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2014;15(1):63–84.
58. Turaşlı N.K., Zembat R. 6 yaş grubu çocuklarda “Benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı”nın etkililiğinin incelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi. 2013;2(2):108–26.
59. Atasavun Kocabaş S. 36–71 aylık okul öncesi eğitimi alan ve okul öncesi eğitimi almayan çocukların oyun davranışlarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi; 2023.
60. Onur B. Tarih boyunca oyunlar ve oyuncaklar. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES). 1992;25(2):365-86.
61. Karakaya Z. Dil edinimi: okulöncesi dil ve oyun eğitimi. Ankara: e-Yazı Yayıncılık, 2008:41–76.
62. Kaya İ. Oyunun tarihsel gelişimi ve oyun kuramları. İçinde: Temel M., editör. Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi. Ankara, Pegem Akademi, 2021:15–38.
63. Toksoy AC, Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi. 2010;2(1):205-20.
64. Sel R. Her yaşa göre oyunlar, rondlar, halk dansları. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1987:22–66.
65. Akbaş B, Ünal SÖ. Oyuncaklarla oynanan geleneksel Gaziantep oyunları. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi. 2016;1(1):25-42.
66. Vygotsky LS. Play and its role in the mental development of the child. Soviet Psychology. 1967;5(3):6-18.
67. Parten MB. Social play among preschool children. J Pers Soc Psychol. 1933;28(2):136.
68. Duman G. Türkiye ve Amerika’da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi: kültürler arası bir çalışma [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2010.
69. Malıyok H. Safety and risk: benefits of outdoor play for child education. International Journal of Educational Researchers. 2015;6(3):50-62.
70. Esin Ö, Duman G. Okul öncesi eğitimde uygulanan oyun ve bütünleştirilmiş oyun etkinliklerinin incelenmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi. 2021;2(2):45–67.

71. Leontiev A. Mental development in the early childhood. *Cultural-Historical Psychology*. 2020;16(2):92–100.
72. Durand-Rivera J, Martínez-González C. Usability evaluation of a tangible user interface and serious game for identification of cognitive deficiencies in preschool children. *Int J Adv Comput Sci Appl*. 2020;11(6):524–30.
73. Şirin S. Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi [Yüksek lisans tezi]. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2011.
74. Ogelman HG. Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış. Ankara, Pegem Akademi, 2014:19–62.
75. Katı Y. Malatya geleneksel çocuk oyunları ve çocuk gelişiminde oyunun rolü. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*. 2020;8(22):309–38.
76. Önder A, Arslan Çiftçi H. Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme. Ankara, Nobel Yayıncılık, 2017:25–66.
77. Sarı E. Anasınıfına devam eden 5–6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2007.
78. Polat E., Varol A. Eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıya etkisi: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. 2012:235–43.
79. Malta SE. İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi [Yüksek lisans tezi]. Sakarya: Sakarya Üniversitesi; 2010.
80. Emin O. Oyunun çocuk psikolojisi ve gelişimi üzerine etkileri. *Hikmet Uluslararası Hakemli İlmi Araştırma Dergisi*. 2016;28:86-97.
81. Güneş F. Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Electronic Turkish Studies*. 2015;10(11):491–510.
82. Tural H. İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin eriş ve tutuma etkisi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2005.
83. Güner C. Oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarına etkisi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2018;55–96.
84. Duncan LG. Assessment of mindful parenting among parents of early adolescents: development and validation of the Interpersonal Mindfulness in Parenting Scale [Doktora tezi]. Pennsylvania: The Pennsylvania State University; 2007.

85. Kabat-Zinn J. Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in everyday life. London, Hachette UK; 2023;17–58.
86. Özyeşil Z. Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık, kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi [Doktora tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi; 2011.
87. Broderick PC, Jennings PA. Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Dir Youth Dev.* 2012;(136):111-26.
88. Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: using the wisdom of your mind to face stress, pain and illness. New York, Dell Publishing, 1990:35–92.
89. Atalay Z. Mindfulness. İstanbul, İnkılap Kitabevi, 2020: 21–66.
90. Atalay Z. Mindfulness: bilinçli farkındalık – farkındalıkla anda kalabilme sanatı. İstanbul, İnkılap Yayınevi, 2019:27–63.
91. Neff KD. The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity.* 2003;2(3):223-50.
92. Alidina S. Bilinçli farkındalık. Babayiğit Z.(Çeviren). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019;31–77.
93. Germer C. Öz şefkatli farkındalık. İstanbul, Diyojen Yayıncılık, 2018.
94. Soysal AS, Bodur S, Hizli FG. Simdi ve burada terapisi/The here and now therapy. *Anadolu Psikiyatri Dergisi.* 2005;6(4):274.
95. Demir V. Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi; 2014.
96. Hooker KE, Fodor IE. Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review.* 2008;12(1):75-91.
97. Atalay Z. Mindfulness: şimdi ve burada bilinçli farkındalık. İstanbul, Psikonet Yayınları, 2018:22–68.
98. Demircioğlu H, Yoldaş C. Çocukluk ve ergenlik döneminde psikososyal risk faktörleri ve koruyucu unsurlar. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi.* 2019;18(1):40-48.
99. Bektaş M, Özben Ş. Evli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 2016;14(1):111–26.

100. Rutter M. Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Ann N Y Acad Sci.* 2006;1094(1):1-12.
101. Black DW, Grant JE. DSM-5 guidebook: The essential companion to the diagnostic and statistical manual of mental disorders. Washington (DC), American Psychiatric Publishing, 2014:41–87.
102. Ramirez R. Resilience: Concepts, strategies and outcomes. New York, Nova Science Publishers, 2007:15–49.
103. Balcı Ş. Annelerin evlilikte ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyi ile okul öncesi dönem çocukların psikolojik sağlık düzeyleri ilişkisi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2022.
104. Benard B. Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership.* 1993;51(3):44-48.
105. Önalın Akfırat Ş. Sosyal yeterlilik beklentisinin sosyal yeterlilik, benlik saygısı ve akran ilişkileriyle ilişkisi [Doktora tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2014.
106. Seçkin ŞHA. Çocukta rezilyans. Ankara, Remzi Kitabevi, 2016:29–64.
107. Hunter-Doniger T. Early childhood STEAM education: The joy of creativity, autonomy, and play. *Art Education.* 2021;74(4):22-27.
108. Nurmi J.-E. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Dev Rev.* 1991;11(1):1-59.
109. Tümlü GÜ, Recepoğlu E. Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi.* 2013;(3):205-13.
110. Önder A, Ogelman HG. Beş-altı yaş çocukları için ego sağlamlığı ölçeği'nin (öğretmen-anne-baba formları) güvenilirlik geçerlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi.* 2011;1(2):123–40.
111. Kararımak Ö. Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal.* 2006;3(26):129-42.
112. Yoldaş Örs C. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Doktora tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2022.
113. Benson JB, Haith MM. Social and emotional development in infancy and early childhood. Amsterdam, Academic Press. 2010:34–79.
114. Barnow S. Emotionsregulation und Psychopathologie. *Psychologische Rundschau.* 2012;63(1):14–26.

115. Gross JJ. Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition Emotion*. 1999;13(5):551–73.
116. Thompson RA. Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monogr Soc Res Child Dev*. 1994;59(2–3):25–52.
117. Gross J.J. *Handbook of emotion regulation*. 2nd ed. New York: Guilford Publications; 2013;43–98.
118. Cole PM, Michel MK, Teti LOD. The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monogr Soc Res Child Dev*. 1994;59(2–3): 73–100.
119. Calkins SD. The emergence of self-regulation: biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In: Brownell CA, Kopp CB editors. *Socioemotional development in the toddler years: transitions and transformations*. New York, Guilford Press, 2007:55–88.
120. Denham SA. *Emotional development in young children*. New York, Guilford Press, 1998:38–85.
121. Denham SA. Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cogn Brain Behav*. 2007;11(1):15–31.
122. Eisenberg N, Spinrad TL, Morris AS. Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*. 2002;1(2):121–28.
123. Zahn-Waxler C, Shirtcliff, EA, Marceau, K. Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annu. Rev. Clin. Psychol*. 2008;4(1):275–303.
124. Hanish LD, Eisenberg N, Fabes RA, Spinrad TL, Ryan P, Schmidt, S, et al., The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Dev Psychopathol*. 2004;16(2):335–53.
125. Rothbart MK. Temperament: A developmental framework. In: Strelau J., Angleitner A., editors. *Explorations in temperament: international perspectives on theory and measurement*. New York, Springer, 1991:61–74.
126. Gunnar MR, Seabanc AM, Tout K, Donzella B, Van Dulmen MM. Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*. 2003;43(4):346–68.
127. Dix, T. The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychol Bull*. 1991;110(1):3–25.

128. Hughes C. Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant Child Dev.* 2011;20(3):251-71.
129. Miyake A, Friedman NP. The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Curr Dir Psychol Sci.* 2012;21(1):8-14.
130. Goldstein S, Naglieri JA. Executive functioning. New York, Springer, 2014:45–92.
131. Cameron CE, Brock LL, Murrah WM, Bell L.H, Worzalla SL, Grissmer D, et al. Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Dev.* 2012;83(4):1229-44.
132. Korucu I, Geçtan Erdoğan B, Arslan S, Matthews JS. Development of the home executive function environment (HEFE) scale: Assessing its relation to preschoolers' executive function. *Early Child Res Q.* 2019;47:9–19.
133. Diamond A. The early development of executive functions. In: Bialystok E., Craik F.I.M., editors. *Lifespan cognition: mechanisms of change.* New York, Oxford University Press, 2006:39–67.
134. Miyake A, Friedman NP, Emerson MJ, Witzki AH, Howerter A, Wager, TD, et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cogn Psychol.* 2000;41(1):49-100.
135. Davidson MC, Amso D, Anderson LC, Diamond A. Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia.* 2006;44(11):2037-78.
136. Nguyen T, Duncan GJ. Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Child Res Q.* 2019;46:49-61.
137. Arslan-Çiftçi H. Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri'nin 48–72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması ve okul öncesi yürütücü işlevler eğitim programının etkililiğinin incelenmesi [Doktora tezi]. İstanbul:Marmara Üniversitesi; 2020.
138. Kaya SN. Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi; 2024.
139. Demirci ZA. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2023.

140. Brooks PJ, Hanauer JB, Padowska B, Rosman H. The role of selective attention in preschoolers' rule use in a novel dimensional card sort. *Cogn Dev.* 2003;18(2):195-215.
141. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science*, 2007;318(5855):1387-88.
142. Cömert S, Özbey S. Türk müziği destekli psikolojik sağlamlık programı: okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerine etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi.* 2022;(11):366-93.
143. Zelazo PD, Carlson SM. Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Dev Perspect.* 2012;6(4):354-60.
144. Blair C, Raver CC. School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annu Rev Psychol.* 2015;66(1):711-31.
145. Raver CC. Low-income children's self-regulation in the classroom: scientific inquiry for social change. *Am Psychol.* 2012;67(8):681.
146. Büyüköztürk Ş. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. 24. baskı. Ankara, Pegem Akademi, 2018:17–103.
147. Shields A, Cicchetti D. Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Dev Psychol.* 1997;33(6):906.
148. Batum P, Yağmurlu B. Duygu düzenleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları.* 2007;10(20):1-10.
149. Thorell LB, Nyberg L. The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Dev Neuropsychol.* 2008;33(4):536-52.
150. Barkley RA. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychol Bull.* 1997;121(1):65–94.
151. LeBuffe PA, Naglieri, JA. Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers: second edition (DECA-P2). Lewisville, NC: Kaplan Early Learning Company; 2013;33–65.
152. Atabay Demir S, Sönmez S. The validity and reliability of the Turkish form of the early childhood assessment scale. *Cukurova University Faculty of Education Journal.* 2020;49(2):675–96.

153. Ernst J, Juckett H, Sobel D. Comparing the impact of nature, blended, and traditional preschools on children's resilience: some nature may be better than none. *Front Psychol.* 2021;12:724340.
154. Zhao T, Zhao T, Xuan K, Liu H, Chen X, Qu G, et al. The association between caregivers' anxiety and sleep disturbances among preschool children in rural areas of China: the moderating effect of resilience. *Child Youth Serv Rev.* 2021;131:106292.
155. Piaget J, Inhelder B. *The psychology of the child.* New York, Basic Books, 2008: 22–74.
156. Parten MB. Social participation among pre-school children. *J Abnorm Soc Psychol.* 1932;27(3):243.
157. Fröbel F. *The education of man.* Vol. 1. Hailmann WN, translator. New York, Appleton and Company, 1887:7–43.
158. Millî Eğitim Bakanlığı. *Okul öncesi eğitim programı (geliştirilmiş 2023 baskı).* Ankara, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2023.
159. Taba H, Spalding WB. *Curriculum development: theory and practice.* New York, Harcourt, Brace & World, 1962;37:21–56.
160. Tyler RW. Basic principles of curriculum and instruction. In: Flinders D.J., Thornton S.J., editors. *Curriculum studies reader.* 2nd ed. New York, Routledge, 2013;60–68.
161. Ornstein AC, Hunkins FP. *Curriculum: foundations, principles and issues.* Boston, Allyn and Bacon, 1993.
162. Akbıyık S. Mindfulness (fark'andalık) temelli psikoeğitim programının okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerine etkisi: Pilot çalışma [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi; 2022.
163. Yıldırım M. Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklara yönelik bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli akran ilişkisi programı önerisi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü; 2022.
164. Durgut, R., et al., Türkiye'de bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Sistematik bir derleme. *Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi.* 2024;2(1):71-85.
165. Çokluk Ö, Şekercioğlu G, Büyüköztürk Ş. *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* 2. baskı. Ankara: Pegem Akademi; 2012;183-228.

166. Tabachnick BG, Fidell LS. Using multivariate statistics. 6th ed. Boston (MA): Pearson; 2013;72-105.
167. Field A. Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock'n'roll). Los Angeles: Sage; 2009;117-188.
168. Diamond A, Lee K. Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*. 2011;333(6045):959–64.
169. Garon N, Bryson SE, Smith IM. Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychol Bull*. 2008;134(1):31-60.
170. Diéguez MP, García MC, Asencio EN, Vergara-Moragues E. Executive function training through a mindfulness-based neuroeducational program in elementary school students. *Mindfulness*. 2024; 1-11.
171. Geronimi EM, Arellano B, Woodruff-Borden J. Relating mindfulness and executive function in children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 2020;25(2):435-445.
172. Shlomov I, Levit-Binnun N, Horowitz-Kraus T. Neurodevelopmental effects of a mindfulness and kindness curriculum on executive functions in preschool children. A Randomized, Active-Controlled Study. *Mind, Brain, and Education*. 2023;17(2): 132-148.
173. Xie S, Lu S, Lu J, Gong, C, Chang, C. Using mindfulness-based intervention to promote executive function in young children: a multivariable and multiscale sample entropy study. *Cerebral Cortex*. 2024;34(9).
174. Cole PM, Martin SE, Dennis TA. Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Dev*. 2004;75(2):317-333.
175. Dreimane LF, Vītola E. Development of emotion regulation by integrating mindfulness praxis in early childhood education. *The Buckingham Journal of Education*. 2024;5(1):7-22.
176. Rowland G, Hindman E, Hassmén P. Do group mindfulness-based interventions improve emotion regulation in children? A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*. 2023;32(5):1294-1303.
177. Hanceroglu L. Investigating the effects of mindfulness on children's executive function, emotional regulation, stress, and academic performance compared to a control condition. 2017.

178. Amundsen R, Riby LM, Hamilton C, Hope M, McGann D. Mindfulness in primary school children as a route to enhanced life satisfaction, positive outlook and effective emotion regulation. *BMC psychology*. 2020;8:1-15.
179. Pickerell LE, Pennington K, Cartledge C, Miller KA, Curtis, F. The effectiveness of school-based mindfulness and cognitive behavioural programmes to improve emotional regulation in 7–12-year-olds: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 2023;14(5):1068-1087.
180. Masten AS. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001;56(3):227.
181. Luthar SS, Cicchetti D, Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000;71(3):543-562.
182. Treves IN, Li CE, Wang KL, Ozernov-Palchik O, Olson HA, Gabrieli JD et al. Mindfulness supports emotional resilience in children during the COVID-19 pandemic. *PloS One*, 2023;18(7): 0278501.

EKLER

EK-1- Özgeçmiş



EK-2. Etik Kurul Onayı



EK-3. MEB İzin Belgesi



EK-4. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Sağlamlık, Duygu Düzenleme Becerileri ve Yürütücü İşlevlere Etkisinin İncelenmesi” adıyla, Şubat 2025 -Mayıs 2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Çalışmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak tasarlanacak Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programının, çocukların psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme becerileri ve yürütücü işlevler üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket ve eğitim programının uygulanması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı

İletişim bilgileri :

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).***

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-5. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Çocuğun adı-soyadı:

2. Çocuğun doğum tarihi (Gün/Ay/Yıl):

3. Çocuğun cinsiyeti: () Kız () Erkek

4. Ailedeki çocuk sayısı: () 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk () 4 çocuk ve fazlası

5. Anne hayatta mı?

() Hayatta

() Öldü

6. Baba hayatta mı?

() Hayatta

() Öldü

7. Anne-baba hayatta ise:

() Beraber yaşıyor

() Ayrıldılar/boşandılar

8. Anne babanın öğrenim durumu:

	Anne	Baba
Okuryazar değil		
İlkokul mezunu		
Ortaokul mezunu		
Lise mezunu		
Üniversite mezunu		
Lisansüstü		

9. Anne babanın mesleği:

	Anne	Baba
Ev hanımı		
Memur		
İşçi		
Diğer		



EK-6. Duygu Düzenleme  l eği (DD )

DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır.

Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları  ğrencinizde ne sıklıkla g zlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz:

Bu davranışı:

(1) HİÇBİR ZAMAN / NADİREN

(2) BAZEN

(3) SIK SIK

(4) NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.

1- 2- 3-	HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygu hali çok değişkendir (Çocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluken kolayca üzgünleşebilir).	1	2	3	4
4- 3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
5- 4. Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kaygılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	1	2	3	4
6- 5. Üzüntüsünü veya sıkıntısını kolayca atlatır (örneğin, canını sıkın bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya üzgün durmaz).	1	2	3	4
7- 8. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	1	2	3	4
9- 7. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
8. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	1	2	3	4
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir. (örneğin, şeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	1	2	3	4

10- 11-	10. Başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyar (örneğin, biri incindiğinde veya ceza aldığında güler; başkalarıyla alay etmekten zevk alır).	1	2	3	4
12-	11. Heyecanını kontrol edebilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolünü kaybetmez veya uygun olmayan ortamlarda aşırı derecede heyecanlanmaz).	1	2	3	4
13-	12. Mızırmaz ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	1	2	3	4
13.	Ortalığı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir.	1	2	3	4
		HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
14.	Yetişkinlerin sınır koymalarına sinirlenir.	1	2	3	4
15	15. Üzülüğünü, kızıp öfkeli olduğunu, veya korktuğunu söyleyebilir.	1	2	3	4
16.	Üzgün veya halsiz görünür.	1	2	3	4
17.	Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	1	2	3	4
18.	18. Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılmaz.	1	2	3	4
19.	19. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da ürkek davranabilir).	1	2	3	4
20.	20. Düşünmeden, ani tepkiler verir.	1	2	3	4
21.	21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	1	2	3	4

22. Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.	1	2	3	4
23. 23. Yaştları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karışır, bu durumlarda hissedebileceği olumsuz duygularını (kırgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	1	2	3	4
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kırgınlık, üzüntü).	1	2	3	4

EK-7. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)

ÇOCUKLUK DÖNEMİ YÜRÜTÜCÜ İŞLEV ENVANTERİ ÖĞRETMEN FORMU

Aşağıda, bir dizi ifadeler bulacaksınız. Lütfen, her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve sonra o ifadenin doldurduğunuz çocuk için **ne kadar doğru** olduğunu belirtiniz. Cevabınızı, her ifadeden sonra yer alan sayılardan (1'den 5'e kadar) **birini** daire içine alarak gösteriniz. Lütfen **her soruya** yanıt verdiğinizden emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Kesinlikle doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Kesinlikle doğru
1	2	3	4	5

1. Uzun talimatları hatırlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
2. Yapmak istemediği bir şeyi yapmak konusunda kendini nadiren motive edebilir.	1	2	3	4	5
3. Bir etkinliğin ortasında, ne yapıyor olduğunu hatırlamada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
4. Yapması için bir ödül vaat edilmezse, daha az ilgisini çeken görevleri tamamlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
5. İlk olarak ne olabileceği hakkında düşünmeden bir şeyleri yapma eğilimi vardır.	1	2	3	4	5
6. Birkaç işi yapması istenildiğinde sadece ilk veya sonuncu olarak yapılması isteneni hatırlar.	1	2	3	4	5
7. Takıldığı zamanlarda, bir sorunu farklı yollarla çözmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
8. Bir işin yapılması gerektiğinde, sıklıkla, daha ilgi çekici bir şeyden dolayı dikkati dağılır.	1	2	3	4	5
9. Gidip alması istenen şeyi kolayca unutur.	1	2	3	4	5
10. Özel bir durum (örn; okul gezisine gitmek, bir eğlenceye gitmek vb.) olacağı zaman aşırı derecede heyecanlanır.	1	2	3	4	5
11. Sıkıcı bulduğu işleri yapmada belirgin zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
12. Bir etkinliği planlamada zorluk yaşar (Örn; okul gezisi veya okul için gerekli olan malzemeleri getirmeyi hatırlamak gibi).	1	2	3	4	5
13. Söylenilmesine rağmen, kendini tutmakta veya zapt etmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
14. Birçok adımdan oluşan etkinlikleri devam ettirmekte zorluk yaşar (Örn; küçük çocuklar için, hatırlatılmadan tüm kıyafetlerini giyebilmek; büyük çocuklar için, tüm ev ödevlerini kendi başına yapabilmek).	1	2	3	4	5

15. Konsantre olabilmesi (dikkatini verebilmesi) için verilen görevi ilgi çekici bulması gerekir.	1	2	3	4	5
16. Uygun olmayan durumlarda, gülümsememek veya gülmemek için kendini tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
17. Başkalarının kolayca anlayacağı şekilde, olmuş bir olay hakkında hikâye anlatmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
18. Durdurulması söylendikten hemen sonra bir etkinliği durdurmakta zorlanır. Örneğin, durdurması istendikten sonra birkaç kez daha zıplar veya bilgisayarda bir süre daha oynar.	1	2	3	4	5
19. <i>Nasıl</i> yapıldığı ayrıca gösterilmediği sürece sözlü talimatları anlamakta zorlanır.	1	2	3	4	5
20. Birkaç adımı içeren işlerde ya da etkinliklerde zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
21. İleriyi düşünme veya deneyimlerinden ders çıkarmada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
22. Bir grup içinde, diğer çocuklar ile karşılaştırıldığında daha haşarı şekilde davranır (Örn; Bir doğum günü partisinde veya grup etkinliği sırasında).	1	2	3	4	5
23. Geriye doğru sayma gibi zihinsel çaba gerektiren görevleri yapmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
24. Bir işle uğraşırken başka şeyleri aklında tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5

Her soruyu cevapladığınızdan emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Ek-8. DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers)

DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment For Preschoolers) Ölçeği

Çocuğun adı:.....Cinsiyet:.... Doğum Tarihi:..... Okulu:.....
Sınıfı:..... Yaş:.....Formu Dolduran Kişi:..... Yakınlık Derecesi:.....
Formu Doldurma Tarihi:.....

Bu form küçük çocuklarda görülen bazı davranışları göstermektedir. İfadeleri okuyunuz. İfadeyi takip ediniz: ***Son 4 hafta boyunca, çocuğunuz ne sıklıkla....ve*** davranışları hangi sıklıkta gördüyseniz o kelimenin altını lütfen (✓) işaretleyiniz.Her soruyu lütfen dikkatlice inceleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Eğer cevabınızı değiştirmek istiyorsanız aşağıdaki gibi yanlış işaretlediğinizi düşündüğünüz cevaba ***X***işareti koyunuz. Yeni cevabınızı aşağıdaki gibi ✓ işareti koyunuz. Lütfen bütün maddeleri doldurunuz. Boş bırakmayınız.

Madde#	Son 4 hafta içerisinde çocuğunuz ne sıklıkla,	Asla	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Çok Sıklıkla
1.	Yetişkinleri güldürecek ya da onunla ilgilenmelerini sağlayacak şekilde davrandı?					
2.	Başkalarını dinledi ve onlara saygı gösterdi?					
3.	Öfkesini kontrol etti?					
4.	Mutlu bir olay karşısında üzgün ya da duyusuz göründü?					
5.	Yeteneklerine güvendi? (örneğin "bunu yapabilirim" dedi?)					
6.	Bir öfke nöbeti geçirdi?					
7.	Başarısız olduğunda denemeye devam etti? (Kararlılık gösterdi)					
8.	Başka çocuklara ya da yetişkinlere karşı ilgisiz göründü?					
9.	Küfür eder gibi vücut hareketleri veya saldırgan sözler kullandı?					
10.	Bir sorunu çözmek için farklı yollar denedi?					
11.	Ebeveynini ya da bakıcısını gördüğü için mutlu ya da heyecanlı göründü?					
12.	Eşyaları kırıp döktü ya da onları bozdu?					
13.	Yeni şeyleri ya da etkinlikleri denedi ya da denemek istedi?					
14.	Tandığı yetişkinlere karşı sevgi/şefkat gösterdi?					
15.	Diğer çocuklarla oyun başlattı veya organize etti?					
16.	Sabır gösterdi?					
17.	Yetişkinlerle oyun oynamayı ya da onların ona bir şeyler okumasını istedi?					
18.	Kısa bir dikkat süresi oldu? (odaklanmada zorlanma)					
19.	Diğer çocuklarla paylaşımında bulundu?					
20.	Hayal kırıklığıyla iyi bir şekilde başa çıktı?					
21.	Başka çocuklarla kavga etti?					
22.	Üzüldü ya da kolayca ağladı?					
23.	Yeni şeyler öğrenmeye ilgi gösterdi?					
24.	Tandığı yetişkinlere güvendi ve onların söylediklerine inandı?					
25.	İlk tercihi uygun olmadığında zaman başka bir tercihi kabul etti?					
26.	Gerektiğinde çocuklardan/yetişkinlerden yardım istedi?					
27.	Başkalarını hareketleri ya da sözleriyle incitti?					
28.	Başkalarıyla işbirliği yaptı?					
29.	Kendini sakinleştirdi?					

EK-9. Ölçeği Kullanım İzinleri

DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment For Preschoolers) Ölçeği
Kullanım İzni









EK-10. Uygulama Fotoğrafları





EK-11. Uzman Görüş Formu

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Bu çalışma İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK danışmanlığında yürütülmekte olan ‘Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Sağlamlık, Duygu Düzenleme Becerileri ve Yürütücü İşlevlere Etkisinin İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarına aşağıdaki becerilere yönelik olarak tasarlanan Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programının, çocukların psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme becerileri ve yürütücü işlevler üzerindeki etkisini incelemektir. Çocuklara uygulanacak Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programı'nın etkinlik içeriklerinin uygunluğunu değerlendirmek için alan uzmanlarının görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, size iletilen ihtiyaç analiz formundaki maddeleri değerlendirerek görüşlerinizi belirtmeniz, çalışmanın istenilen nitelikte başarıya ulaşmasına önemli bir katkı sağlayacaktır. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Değerlendiren Uzmanın;

Unvanı, Adı, Soyadı:

İhtiyaç Analizine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

	Etkinlikler	Uyg un	Uyg n değil	Öneriniz
1	Bedenimle Tanışıyorum			
2	Nefesimizi Kontrol Edelim			
3	Hareket Zamanı			
4	Kokuları ve Sesleri Keşfet			
5	Duygusal Balonlar			
6	Duygu Çarkı			
7	Duygu Ormanı			
8	Sakinleşen Volkan			
9	Empati Durakları			
10	Bu Yaptığından Hoşlanmadım			
11	Suko Nerede Yaşıyor?			
12	Mandal Takma Oyunu			
13	Beni Tanı, Beni Sev			
14	Keseyle Denge Oyunu			
15	Nazik Toplar			
16	Sabır Ağacı			
17	Dedektif Gözler			
18	Kum Saati ile Dikkatimi Topluyorum			
19	Dikkatli Robotlar: Komutları Takip Ediyorum			
20	Farkında Ol, Çözüm Bul			

EK-12. İhtiyaç Analizi Formu

Oyun Temelli Zihinsel Farkındalık Eğitim Programının İhtiyaç Analizi Görüşme Formu

Saygıdeğer öğretmenler,

Aşağıda yer alan yarı yapılandırılmış görüşme soruları öğrencilerinizin zihinsel farkındalık eğitimlerine yönelik yeterliklerinizle ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Görüşmede ortaya çıkacak sonuçlar hiçbir şekilde paylaşılmayacak ve kişisel bilgilerinizin tamamı gizli tutulacaktır. Görüşme yaklaşık 15-20 dakika arası sürmektedir. Vereceğiniz cevaplardan ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Betül KAPKIN İÇEN

1. Öğrencilerinize beden, nefes, hareket ve duysal farkındalık edindirmeye yönelik kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

- 1.1. Beden Farkındalığı
- 1.2. Nefes Farkındalığı
- 1.3. Hareket Farkındalığı
- 1.4. Duyusal Farkındalık

Yanıtınız evet ise nedeninizi belirtiniz.	Yanıtınız hayır ise nedeninizi belirtiniz.

2. Öğrencilerinize ‘Duygu Farkındalığı ve Duygu Yönetimi’ becerileri edindirmeye yönelik kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

- 2.1. Duyguların Farkına Varma
- 2.2. Duyguları Tanıma
- 2.3. Duyguları Doğru İfade Etme
- 2.4. Öfke ve Stres Yönetimi

Yanıtınız evet ise nedeninizi belirtiniz.	Yanıtınız hayır ise nedeninizi belirtiniz.

3. Öğrencilerinize ‘Davranış ve Duyguların Düzenlenmesi’ ile ilgili becerileri edindirmeye yönelik kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

- 3.1. Empati
- 3.2. Kendini Kontrol Etme
- 3.3. Farklılıklara Saygı
- 3.4. Sosyal Beceriler

Yanıtınız evet ise nedeninizi belirtiniz.	Yanıtınız hayır ise nedeninizi belirtiniz.

4. Öğrencilerinize ‘Öz Şefkat’ becerileri edindirmeye yönelik kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

- 4.1. Kendini Tanıma ve Kabul Etme
- 4.2. Yardım İsteyebilme ve Kabul Edebilme
- 4.3. Kendine Değer Verme
- 4.4. Sabır ve Tolerans Geliştirme

Yanıtınız evet ise nedeninizi belirtiniz.	Yanıtınız hayır ise nedeninizi belirtiniz.

5. Öğrencilerinize ‘Dikkat ve Odaklanma’ becerileri edindirmeye yönelik kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

- 5.1. Görsel Dikkat ve Gözlem Becerileri
- 5.2. Odaklanmayı Yeniden Kazanma Becerileri
- 5.3. Yönerge Takibi ve Dikkat Sürdürme Becerileri
- 5.4. Problem Çözme ve Planlama Becerileri

Yanıtınız evet ise nedeninizi belirtiniz.	Yanıtınız evet ise nedeninizi belirtiniz.