

# Psikolojik İyi Oluşta Alternatif Program: Okul Öncesi Eğitimde Aistear Programı Uygulamaları

Dr. Filiz ERATA\*

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Bölümü, Ankara / Türkiye,  
eratafiliz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9781-2483

Prof. Dr. Saide ÖZBEY

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Bölümü, Ankara / Türkiye,  
sozbey@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8487-7579

## Öz

Araştırmada, Aistear Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocukların psikolojik iyi oluşlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön-test-sontest, kalıcılık testi ve kontrol gruplu deneysel model, nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarına devam eden beş yaş grubu 60 çocuktan oluşmaktadır. Program öncesi yapılan öntest analizleri sonucu aralarında anlamlı fark olmayan gruplardan biri deney, ikisi kontrol grubu olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Araştırmada çocuklara ilişkin bilgi edinebilmek için "Bilgi Formu", nicel verilerin elde edilmesinde "Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERIK)", nitel verilerin elde edilebilmesi için "Araştırmacı Gözlem Notları" "Ebeveyn Görüşme Formu" ve "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna Aistear

\* Sorumlu Yazar. Tel: +90 506 608 4200 | Araştırma Makalesi.

**Makale Tarih Bilgisi.** Gönderim: 05.12.2023, Kabul: 16.08.2024, Erken Görünüm: Şubat, 2025, Basım: Aralık, 2025

programı, kontrol grubu çocuklara ise öğretmenlerin rutin günlük eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Aistear eğitim programının deney grubu çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerine kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Nitel analiz sonuçlarına göre deney grubu ebeveynleri ve öğretmeni; uygulanan eğitim programının çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerine yönelik olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmacı gözlemleri de nicel bulguları ve ebeveyn-öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Bu bulgular ışığında Aistear programı felsefesinin okul öncesi eğitim programı, program geliştirme sürecinde değerlendirilmesinin okul öncesi eğitim programına önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Aistear; Okul öncesi eğitim; Psikolojik iyi oluş.

## **Alternative Program in Psychological Well-being: Applications of Aistear Program in Preschool Education**

### **Abstract**

In the study, it was aimed to examine the effect of the “Aistear Education Program” on the psychological well-being of preschool children. In the quantitative dimension of the research, pretest-posttest, retention test and experimental model with control group were used and in the qualitative dimension, the case study model was used. The study group of the research consists of 60 children in the age group of 5 who attend official kindergartens affiliated to the Trabzon Provincial Directorate of National Education in the 2021-2022 academic year. As a result of the pre-test analyzes performed before the program, three groups were determined, one of which was the experimental group and the other two were the control group, which did not differ significantly between them and had a low score difference. “General Information Form” in order to obtain information about children in the study, “Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children (PERIK)” in obtaining quantitative data, “Researcher Observation Notes” “Parent Interview Form” in order to obtain qualitative data and “Teacher Interview Form” was used. In the research, while the Aistear program was applied to the experimental group, the teachers’ routine daily training program was applied to the control group children. As a result of the research; it was determined that the Aistear education program created a statistically significant difference in the psychological well-being levels of the experimental group children compared to the control group. According to the qualitative analysis results, the parents and teacher of the experimental group; stated that the education program applied positively contributed to the psychological well-being of

children. Researcher observations also support the quantitative findings and parent-teacher views. In the light of these findings, it is thought that the philosophy of the Aistear program can contribute significantly to the preschool education program in the program development process of the preschool education program.

**Keywords:** Aistear; Preschool education; Psychological well-being.

## Extended Summary

### Purpose

The research aimed to examine the effect of the “Aistear Education Program” on the psychological well-being of 60-72-month-old children. In this regard, does the “Aistear Education Program” have an effect on the psychological well-being levels of preschool children? An answer to the research question was sought.

### Method

Quantitative and qualitative calculations were used together in the research. Pretest, posttest, group controlled design, which is one of the well-procedural research methods, was used in the research. The qualitative processes of the research were carried out in a case study pattern, which is one of the qualitative research methods that aims to determine parent and teacher behaviors and researcher observations about the effectiveness of the Aistear education program on the psychological well-being of the children in the experimental group.

While determining the quantitative working group of the research, the situation of the pandemic conditions and the low number of cases were not taken into account. The convenient manual (convenient sampling) method was used in the research, which is close to the temperature reduction, easy to reach and practical (Fraenkel, Wallen and Hyun 2012; Yıldırım and Şimşek, 2013).

In the selection of the qualitative delay methods of the research, the measured application method, one of the controlled application methods, was used. In this study; The criteria were that the schools should be similar in terms of classroom materials and equipment, that they should have learning centers and garden games, that the number of children should be as equal as possible, and that the school administration, course and classroom teachers' departments should not participate in the participation. Considering what was seen as a result of the interviews with the Trabzon Provincial Directorate of National Education, pre-tests were applied in the registered kindergartens and 3

groups, including one experimental and two control groups, whose scores were close, were assigned to the activity without being selected. The qualitative and quantitative study opening of the research consists of 60 children between the ages of 60-72 months who attend official kindergartens affiliated with the Trabzon Provincial Directorate of National Education.

The Aistear training program consists of a total of 27 training activities covering three different themes offered by “Me, the Farm and the Sea”. The program is carried out by the researcher (teacher) of the experimental animals. Implementation of the training program in the morning group hours of the school, between 8.00-13.00. Within the scope of the prepared program, an educational environment, playgrounds and meetings were organized to switch to a new theme at the end of the three-week periods. In the study, the Aistear training program for the experimental group continued for nine weeks, three days a week under the guidance of the researcher, and two days a week under the supervision of the researcher, without guidance, as a free play process in the Aistear areas, five days a week. In the control program, the control group management organizes a routine daily education plan prepared by them in line with the MEB pre-school program qualifications.

“General Information Form” was used to obtain information in the research, and “Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children” was used to measure children’s psychological resilience levels to obtain quantitative data. In order to obtain qualitative data, the “Parent Interview Form”, “Teacher Interview Form” and “Researcher Observation Notes” developed by the researcher were used.

In the research, the beautiful data of the information were analyzed using the SPSS program. The experimental and control interval is provided by combining the analyzes with t-test, independent of parametric tests, to obtain different scores from the Psychological Resilience Scale, and by t-test, independent of parametric tests, to ensure the relationship between the pretest and posttests of the type and the retention test results of the experimental group. Content analysis was used to analyze the data obtained through the interview forms within the scope of the research. Descriptive analysis method was used to analyze the researcher’s observation data.

## **Results**

The quantitative data of the study show that the Aistear education program contributes more positively to the psychological well-being levels of the

children in the experimental group than the children in the control group. At the end of the research, it was determined that the children in the experimental group increased their psychological well-being levels by showing improvements in communication, self-control, assertiveness, task orientation, enjoyment of exploration, social performance, initiative and social skills. In addition, at the end of the application, it was concluded that the psychological well-being levels of the children in the experimental group were higher than the children in the control 1 and control 2 groups. It was concluded that the psychological well-being of the experimental group children who participated in the Aistear training program continued and became permanent after the application.

According to the qualitative data of the study, which support the quantitative data, parent opinions, teacher opinions and researcher observations, it has been determined that the playgrounds planned within the scope of the Aistear program are effective in improving children's psychological well-being.

## **Discussion**

It is thought that the training program prepared within the scope of the Aistear program has thematic contents and achievements of psychological well-being, discovery and thinking, communication, identity and belonging, and is effective in developing the psychological well-being of the experimental group children. The fact that the playgrounds and teacher guidance activities prepared within the scope of the program serve different developmental areas and different senses, offer children different learning experiences, give children the opportunity to learn in different ways, enable children to discover why and how they enjoy learning while providing them with the knowledge of how to learn on their own, contribute to the development of psychological well-being. It can be said that it provides in addition, within the scope of the prepared program, it is thought that providing children with nature-based environments inside the school or in the garden, encouraging social harmony with the understanding of "I am valuable and my friends are valuable", and including problem games that will develop children's cooperation and problem-solving skills, increase children's psychological well-being levels.

When the literature was examined, similar to the research results, the opinions of preschool teachers who implemented the Aistear program in their

classes were examined, and according to the results of the research, the Aistear program had positive effects on children's psychological well-being, psychological resilience, self-regulation, communication, self-control, assertiveness, task orientation, enjoyment of discovery, social performance, and harmony. It has been found that it improves social skills and increases children's social interaction (Ćwidak, 2012; Fallon, 2015; Gray and Ryan, 2016; Healy, 2021; Woods, Mannion and Garrity, 2022).

## Conclusion

It is thought that evaluating the Aistear program philosophy during the preschool education program development process can make a significant contribution to the development of the psychological well-being of children in Turkey.

## Giriş

21. yüzyıl olarak tanımlanan günümüzde değişen teknolojik ilerlemeler, hayat koşulları, sanayileşme, kentleşme, hızlı nüfus artışı gibi unsurlar hayat sorunlarını artırmakta dolayısıyla çocuklar da bu durumdan etkilenmektedir. Çocukların meydana gelen değişimlere uyum sağlamaları, problemlerle başa çıkabilme ve üretken bir birey olmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, bilgiyi analiz ederek ve değerlendirerek elde etmeleri, elde ettikleri bilgiyi günlük hayatlarında kullanabilmeleri ve ürüne dönüştürebilmeleri için temel becerilerin yanı sıra üst düzey sosyal becerilerden olan iyi oluş, sağlamlık, pozitif benlik gibi kişisel güçlere de sahip olmaları gerekmektedir (Dodge, Daly, Huyton ve Sanders, 2012; Ryff ve Keyes, 1995).

Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan psikolojik iyi oluş, çocuğun ilerleyen hayatında sosyal ve duygusal anlamda kaynaklık etmektedir (Werner ve Smith 2001). Çocukluktan yetişkinliğe bireyin hayat boyu mutlu kalmasını ifade eden psikolojik iyi oluş kavramı; çocuğun benliğini olumlu algılaması, yeteneklerini ve potansiyelini fark etmesi, özerklik, çevresel hakimiyet, pozitif ilişkiler, sağlam kişilik gibi özellikleri kapsamaktadır (Dodge ve ark., 2012; Ryff ve Keyes, 1995). İyi oluş hayatı sorunlar karşısında kişinin kendisini toparlama gücü, psikolojik sağlamlık, başa çıkma, esenlik hali, dayanıklılık olarak tanımlanmıştır (Garmezy, 1991; Lee ve Cranford, 2008). Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek çocuklar, kendilerini sözel olarak etkin bir şekilde ifade etme, bilişsel becerileri kullanarak duygusal tepkiler gösterebilme, akıl yürütme, empati kurma, kendilerinin ve diğer çocukların duygularını ve davranışlarını

izleme ve yönetme, karşılıklı ilişkiler başlatabilme ve sürdürebilme, karşılaştığı zorlayıcı deneyimlerin üstesinden gelme, tek başına aktiviteler oluşturabilme becerilerine sahip olmaktadırlar (Özbey, Erata ve Yavuz, 2022).

Çocukların erken dönemde psikolojik iyi oluş geliştirebilmeleri, sosyal etkileşime, hayatî durumlar üzerinde öz kontrole sahip olmalarına, bu yolla duygusal ustalık geliştirmelerine bağlıdır. Bu kapsamda oyun tüm bunlara fırsat veren yegâne aracı konumundadır (Fattore, Mason ve Watson, 2009). Oyun çocuklar için doğuştan gelen bir motivasyon kaynağı olmakla birlikte hayata karşı dayanıklılık, iyi oluş, keşif ve deneyimler için bir bağlam oluşturmaktadır (Hunter ve Walsh, 2014). Oyun sadece bir öğrenme aracı olarak değil, aynı zamanda çocukların mutlu ve zihinsel açıdan sağlıklı olmalarında bir aracı olarak görülmektedir (Hunter ve Walsh, 2014). Oyun esnasında çocuklar öz düzenleme, problem çözme, odaklanma, olumlu benlik ve iletişim kabiliyetlerini geliştirirler (Howard ve McInnes, 2013). Oyun, sosyal, fiziksel ve duygusal becerilerin temelini oluşturur ve çocukların gelişimlerinin her yönünü besler ayrıca onlara entelektüel bakış açısı kazandırır (Ting ve Scisco, 2006). Oyun, bilişsel olarak yaşanabilecek olası zorluklar için hayat deneyimi atölyesi işlevine sahiptir (Hunter ve Walsh, 2014). Ülkemizde ve dünyada yaşanan pandemi süreci çocukların iyi oluşlarının sağlanmasında okul ortamlarının, uygulanan programların, oyunun önemini ortaya koymuştur (Cowan, 2020; Çaykuş, 2020; Gray, 2020; İnan, 2020; Play Scotland Position Statement, 2021).

Ülkemizde MEB (2013) okul öncesi eğitim programında oyunu temel alan çocuk merkezli bir anlayış benimsenmiştir. Çünkü oyun, çocukların aktif katılımıyla, çocuğun kendi bilgisini yapılandırmasının, iyi oluşun, olumlu benlik geliştirmen ve mutlu olmanın doğal ve eğlenceli bir yoludur. MEB (2013) okul öncesi eğitim programında ön plana çıkan temel özelliklerden biri öğrenme merkezleri aracılığıyla aktif, deneysel öğrenmenin gerçekleşmesi, yaratıcılığın geliştirilmesi ve keşfederek öğrenmenin sağlanmasıdır. MEB (2013) okul öncesi eğitim programının amacına uygun şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamlarında öğrenme merkezlerinin tasarımı ve bu merkezlerdeki öğretmenin rehberliği önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalarda; çocukların öğrenme merkezlerinde herhangi bir planlama olmadan evde oynadıkları serbest oyunlardan farksız bir şekilde oynadıkları, öğrenme merkezlerinde oynanan oyunların herhangi bir kazanımla ilişkilen-

dirilmediği, öğretmenlerin rehberliği ve katılımının olmadığı, merkezlerin güncellenmediği, merkezlerde öğretmenlerin çocukları oynamaya teşvik edecek tasarımlar yapmadıkları saptanmıştır (Güzelyurt, Dayanan, Çakır ve Ahmetoğlu, 2019; Kurt, 2022; Ramazan, Çiftçi ve Tezel, 2018). Bu durum okul öncesi eğitim ortamlarında oyunu planlama, oyuna rehberlik etme ve oyun alanı tasarlamaya yönelik örnek uygulamaların geliştirilme ihtiyacını düşündürmüştür.

Nitekim benzer düşüncelerle İrlanda'da 0-6 yaş arası çocuklar için Ulusal Çocuk Gelişimi Birimi (ECEC) tarafından okul öncesi eğitimde kalitenin artırılması amacıyla 2009 yılında Aistear eğitim programı geliştirilmiştir (NCCA, 2009). Aistear'ın kelime anlamı "yolculuk" demektir. Aistear çocuk liderliğindeki (çocuğun kendi tercihleri doğrultusundaki) öğrenme yolculuğuna işaret etmektedir. Aistear eğitim programı tematik bir programdır. Program sınıf içinde ve açık alanlarda belirlenen tema konusu çerçevesinde bütünlüklü etkinliklerle birlikte oyun alanlarının (öğrenme merkezlerinin) kazanımlarla ilişkilendirilerek tasarlanmasını içermektedir. Programda ayrıca öğretmenin ortam tasarlayıcı, çocukları birbirine bağlayıcı, eşlikçi, rehber rolleri bulunmaktadır. Programda öğretmenin bu faaliyetleri yürütebilmesi için rehber kılavuz kaynakları bulunmaktadır. Öğretmen Aistear kaynaklarını kullanarak tema konusu kapsamında oyun alanlarını farklı ilgi alanlarına yönelik olarak tasarlamaktadır. Çocuklara oyun esnasında ihtiyaç duydukları alanda eşlik ederek psikolojik iyi oluşlarının gelişmesini desteklemektedir. Oyun alanları, oyun planlama çerçevesi kullanılarak tasarlanmaktadır. Oyun alanlarının tasarımı oldukça detaylı bir planlamayla yapılmakta olup hedefler, kazanımlar ve çocukların ilgi alanları doğrultusunda güncellenmektedir. Oyun alanlarında (sınıf ve bahçede) planlanan eğlenceli ve zorlu deneyimler çocukların psikolojik sağlamlıklarını, düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Programda 12 gelişim ve öğrenme ilkesi bulunmaktadır. Program gelişim temaları; psikolojik iyi oluş, iletişim, keşfetme ve düşünme, kimlik ve aidiyeti kapsamaktadır. Aistear oyun oturumları, farklı yeteneklere sahip tüm çocukların eğitime dahil edilmesini kolaylaştırmaktadır (Kernan, 2007; NCCA, 2009). Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde Aistear programının farklı yollarla öğrenen çocuklar için tasarlanmış oyun tabanlı yaklaşımının çocukların psikolojik iyi oluşlarını güçlendirdiği aynı zamanda pozitif benlik algısı, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık gibi sosyal duygusal becerileri geliştirdiği saptanmıştır (Fallon, 2015; Gray ve Ryan, 2016; Healy, 2021; Woods, Mannion ve Garrity, 2022).



Bu noktadan hareketle bu çalışmada Aistear programı felsefesinden yararlanılarak hazırlanmış olan “Aistear Eğitim Programı”nın 60-72 aylık çocukların psikolojik iyi oluş durumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmanın nicel boyutunda, nicel araştırma yöntemlerinden olan ön-test, son-test, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen araştırmalarında, araştırma sürecine yönelik neden-sonuç ilişkileri araştırmacı gözetimi ve kontrolü altında ortaya konularak elde edilen verilere yönelik karşılaştırmalar yapılmaktadır (Karasar, 2008).

Araştırmanın nitel boyutunda, Aistear eğitim programının deney grubu çocukların psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkililiği hakkında ebeveyn ve öğretmen görüşleri ile araştırmacı gözlemlerinin belirlenmesini amaçlayan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni yürütülmüştür.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel çalışma grubu belirlenirken, pandemi koşulları sebebiyle şartların uygunluğu dikkate alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklem seçiminde yakın, ulaşılması kolay ve pratik olan uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın nitel boyutunun örneklem seçiminde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş belirli birtakım ölçütleri karşılayan durumların, kişilerin, olayların seçimini içermektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada; okulların sınıf malzeme ve materyal donanımı açısından benzer özellikte olması, öğrenme merkezlerinin ve bahçe oyun alanlarının olması, çocuk sayılarının mümkün olduğunca eşit olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmeler neticesinde belirlenen ölçütler göz önünde bulundurularak çalışma grubuna dahil olabilecek anasınıfları/anaokulları tespit edilmiş ve okullara karar verilerek sınıf seçimleri yapılmıştır.

Belirlenen anaokullarında öntestler uygulanmış ve puanları birbirine yakın olan bir deney ve iki kontrol grubu olmak üzere 3 grup seçkisiz yöntemle atanmıştır. İki kontrol grubu seçilmesindeki amaç Aistear programı uy-

gulanan deney grubuna ait sonuçların gerçek etkisini belirlemek ve rastlantısal etkilere veya diğer faktörlere bağlı olarak ortaya çıkabilecek hataları en aza indirerek istatistiksel güvenilirliği artırmaktır. Araştırmanın nitel ve nicel çalışma grubunu Trabzon il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarına devam eden 60-72 ay arasındaki 60 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların %33.3'ünün deney grubunda [6 kız (%30) ve 14 erkek (%70)], %33.3'ünün kontrol 1 grubunda [10 kız (%50) ve 10 erkek (%50)] ve %33.3'ünün kontrol 2 grubunda [12 kız (%60) ve 8 erkek (%40)] yer aldığı görülmüştür. Çocukların %100'ünün 5 yaşında olduğu; %46.7'sinin kız, %53.3'ünün erkek olduğu görülmüştür.

Program Hazırlık ve Uygulama Süreci kapsamında, ilk olarak Aistear programı felsefesi derinlemesine incelenmiştir. İkinci olarak araştırmacı tarafından Aistear felsefesine uygun etkinlikler yazılabilmesi ve uygulanabilmesi için İrlanda'da açılmış olan CPD College kurs programından Aistear eğitmeni sertifikası alınmıştır. Üçüncü aşamada, Aistear eğitim programı genel hedefleri, gelişimsel kazanım ve göstergelerinin Türkçe çevirileri yapılmıştır. MEB 2013 programı kazanım ve göstergeleriyle Aistear eğitim programı genel hedefleri, gelişimsel kazanım ve göstergelerinin liste halinde hazırlanmış ve iki program karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yapılan karşılaştırma neticesinde her iki programın birbirini kapsadığı ilave bir kazanım yazılmasına ihtiyaç olmadığı görülmüştür. Dördüncü aşamada çocukların ilgi ve ihtiyaçları, mevsimsel özellikler, kültürel uygunluk, malzeme materyal gibi çeşitli durumlar göz önünde bulundurularak üçer haftalık tema konuları "Ben", "Çiftlik" ve "Deniz" olarak belirlenmiştir.

Etkinlikler planlanmadan önce belirlenen tema konuları çerçevesinde ilgili literatür, ulusal ve uluslararası bilimsel nitelikli okul öncesi etkinlik kitapları, internet siteleri, Aistear iyi uygulama örnekleri incelenmiştir. Aistear felsefesi ışığında, genel hedefleri, gelişimsel kazanım ve göstergelerinin göz önünde bulundurularak belirlenen tema konuları (ben, çiftlik, deniz) doğrultusunda oyun alanları çerçeve planı ve günlük eğitim planı hazırlanmıştır. Oyun alanları çerçeve planı; oyun alanlarında buldurulacak malzemeler, materyaller, materyallerin oyun alanına konumlandırılması, alan tasarımı, öğretmen rehberliği ve değerlendirmesini kapsamaktadır. Günlük eğitim planları ise, 3 haftalık konu (tema) entegrasyonu sağlayacak bütünleştirilmiş özgün etkinliklerle (alan gezisi, matematik, müzik, bilim, değerler, görsel sanatlar

vb.) desteklenerek çocukların tüm gelişim alanlarında ilerleme sağlayabilecekleri şekilde planlanmıştır.

Hazırlanan üçer haftalık planlar uzman görüşleri alınmak üzere İrlanda'da okul öncesi eğitimi alanında uzman olan ve Aistear programı eğitimi veren iki öğretim görevlisi akademisyene ve sahada çalışan 3 okul öncesi öğretmenine, Türkiye'de ise okul öncesi eğitim alanında uzman üç akademisyene email yoluyla iletilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda etkinlik süreleri, anlaşılabilirlik, yaş grubuna uygunluk, ilgi çekicilik, etkinlik uygulama sırası gibi konularda düzenlemeler yapılarak eğitim planlarına son şekli verilmiştir. Aistear eğitim programı "Ben, Çiftlik ve Deniz" konulu üç farklı temayı kapsayan toplam 27 eğitim etkinliğinden oluşmaktadır.

Araştırmada deney grubuna Aistear eğitim programı doğrultusunda hazırlanan eğitim planları dokuz hafta boyunca haftada üç gün araştırmacı rehberliğinde, iki gün ise araştırmacı gözetiminde ancak rehberlik çalışması olmadan Aistear oyun alanlarında serbest oynama süreci olarak haftada beş gün boyunca uygulanmıştır. Araştırmacı rehberliğindeki uygulama, bir saat Aistear oyun alanlarında oyun ve ardından araştırmacı tarafından hazırlanan bütünleşik eğitim planının uygulanması şeklinde günlük beş eğitim saati boyunca gerçekleşmiştir. Kontrol gruplarına ise kontrol grubu öğretmenlerin MEB okul öncesi programı kazanımları doğrultusunda kendi hazırlamış oldukları rutin günlük eğitim planı uygulanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada çocuklara ilişkin bilgi edinebilmek için "Kişisel Bilgi Formu", nicel verilerin toplanması için "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verilerin elde edilebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan "Ebeveyn Görüşme Formu", "Öğretmen Görüşme Formu" ve "Araştırmacı Gözlem Notları" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, çocuğun sınıf öğretmeni tarafından doldurulan form, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve devam ettiği kurum türü gibi sorular içermektedir.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERIK), Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilmiş olup yurt içinde uyarlama çalışması Özbey (2019) tarafından yapılmıştır. PERIK Ölçeği'nin yurt içinde geçerlik güvenilirlik çalışması okul öncesi eğitim alan

36-72 aylık 342 çocuk ile yürütülmüştür. Ölçek 5'li likert tipinde ((Her zaman=5, Genellikle=4, Kısmen=3, Nadiren=2, Asla=1) olup 36 maddeden oluşmaktadır. İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısının .96 ile .99 arasında olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı 36-48 aylık çocuklarda .72 ile .96 arasında; 49- 60 aylık çocuklarda .88 ile .95 arasında ve 61-72 aylık çocuklarda ise .87 ile .96 arasındadır.

Araştırmacı Gözlem Notları, araştırmanın nicel verilerini açıklamaya yardımcı olması amacıyla nitel boyutta yapılandırılmamış (doğal) gözlem tekniği kullanılmıştır. Aistear eğitim programı uygulanan deney grubu çocuklarından verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından tutulan alan gözlem notlarından faydalanılmıştır.

Öğretmen ve Ebeveyn Görüşme Formu, “Aistear Eğitim Programı” ile ilgili olarak deney grubu çocuklarının öğretmeninin ve ebeveynlerin görüşünü almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formlarının geliştirilmesi sürecinde alan yazın incelemesi yapılmış bu doğrultuda bir soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler sonucunda sınıf öğretmenine “Aistear Eğitim Programı”nın çocukların sosyal duygusal gelişimlerine katkısının olup olmadığına yönelik olarak ve ebeveynlere ise gelişimsel olarak (bilişsel, dil, sosyal duygusal, öz bakım, fiziksel) çocuklarına etkilerine yönelik görüşme soruları hazırlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nicel verilerinden Psikolojik Sağlık Ölçeğine (PERİK) ilişkin veriler Aistear eğitim programının uygulanması öncesinde ve uygulama bittikten sonra deney grubu çocukları için araştırmacı, kontrol grupları için kontrol grubu çocuklarının öğretmenleri tarafından her bir çocuk için tek tek doldurulmuştur. Psikolojik Sağlık Ölçeğine (PERİK) ilişkin kalıcılık testi deney grubu çocukları için araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Araştırmanın nitel verileri araştırmacının gözlem notları ile ebeveyn ve öğretmen görüşme formları aracılığıyla araştırmacı tarafından toplanmıştır. Görüşmeler deneysel çalışmanın uygulandığı okulda sınıf öğretmeninin ve ebeveynlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda pandemi koşullarına dikkat edilerek yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika

sürmüştür. Görüşme esnasında sorulan sorulara verilen yanıtların bire bir yazımına özen gösterilmiştir. Görüşme sırasında yazıya geçirilen görüşme kayıtları velilere ve sınıf öğretmene gösterilerek ifadelerin doğruluğu onaylanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ise detaylı gözlem notları ve çocuklardan alıntılar yapılması şeklinde gerçekleşmiştir. Gözlem süreci etkinlikler esnasında, etkinlik zamanı dışında ve oyun alanlarındaki anları kapsamaktadır. Gözlemlerden elde edilen veriler çocukların isimlerini gizlemek amacıyla araştırmacı tarafından belirlenen harflerle (Çocuk A, Çocuk D gibi) kodlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan nicel veriler istatistiksel analiz programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri kullanılarak tespit edilmiştir.

Psikolojik Sağlık Ölçeğinden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu değerlerin  $\pm 2$  aralığında bulunması normal dağılım için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Psikolojik Sağlık Ölçeği için hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden aldıkları puanları karşılaştırmak için parametrik testlerden bağımsız örneklem  $t$  Testi, grupların öntest, sontestleri ile deney grubu kalıcılık testi sonuçları arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden bağımlı örneklem  $t$  Testi ile analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri kapsamında görüşme formları aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi nitel verilerin belli kavramlar ve temalar bünyesinde okuyucunun anlayacağı bir biçime dönüştürülüp bir araya getirilerek yorumlandığı bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun 2012). İçerik analizinde amaç verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme formları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde; verilerin kodlanması, kategorilerin bulunması, kodların ve kategorilerin düzenlenmesi, bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005) aşamaları izlenmiştir. Elde edilen ham verilere bu doğrultuda kodlar atanmış, kodlardan benzer özellikte olanlar gruplandırılarak tema ve alt temalar belirlenmiştir.

Araştırmacının gözlem verilerinin analiz edilmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz; araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da araştırma sorularından yola çıkılarak önceden belirlenen bir çerçevenin oluşturulduğu ve verilerin bu belirlenen çerçeve kapsamında belirlenen temalara göre özetlendiği bir analiz türüdür. Betimsel analizde elde edilen gözlemlere ilişkin çarpıcı detayların yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda araştırma sorularından ve kuramsal çerçeveden yola çıkılarak veri analizi için “sosyal performans”, “öz kontrol”, “atılganlık”, “duygusal istikrar”, “görev yönelimi”, “keşfetmekten hoşlanma” temaları oluşturulmuştur. Veriler, daha önce oluşturulan temalar kapsamında özetlenmiş ve doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir.

### Etik Kurul İzni

Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yürütülen çalışma için etik kurul izni Gazi Üniversitesinden 07/09/2020 tarih ve E.93101 sayılı karar ile alınmıştır.

### Bulgular

Araştırmaya katılan deney grubu ile kontrol 1 grubunun Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) öntest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem *t* Testi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve Kontrol 1 Grubunun PERİK Ölçeğinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem *t* Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	S	t	p
İletişim	Deney	20	16.60	5.76	-1.44	0.16
	Kontrol 1	20	18.65	2.74		
Öz Kontrol	Deney	20	16.20	4.14	-0.18	0.86
	Kontrol 1	20	16.40	2.89		
Atılganlık	Deney	20	15.20	4.20	0.63	0.53
	Kontrol 1	20	14.40	3.86		
Duygusal İstikrar	Deney	20	16.60	2.23	-2.97	0.01*
	Kontrol 1	20	19.55	3.85		
Görev Yönelimi	Deney	20	19.55	4.21	1.61	0.12
	Kontrol 1	20	17.35	4.43		
Keşfetmekten Hoşlanma	Deney	20	20.20	5.56	-0.53	0.60
	Kontrol 1	20	21.00	3.87		

\* $p < 0.05$

Tablo 1 incelendiğinde, PERİK Ölçeğinden alınan puanlarda duygusal istikrar alt boyutunda Kontrol 1 grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte;

diğer alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ) [ $t = (-0.18) - (2.97)$ ].

Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol 2 grubu Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) öntest puanlarına ilişkin bağımsız örneklem  $t$  Testi Tablo 2’te gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol 2 Grubunun PERİK Ölçeğinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem  $t$  Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	S	t	p
İletişim	Deney	20	16.60	5.76	-2.72	0.01*
	Kontrol 2	20	20.95	4.25		
Öz Kontrol	Deney	20	16.20	4.14	1.87	0.07
	Kontrol 2	20	14.20	2.40		
Atılganlık	Deney	20	15.20	4.20	-0.61	0.55
	Kontrol 2	20	15.90	3.01		
Duygusal İstikrar	Deney	20	16.60	2.23	-0.45	0.65
	Kontrol 2	20	17.10	4.41		
Görev Yönelimi	Deney	20	19.55	4.21	-0.16	0.88
	Kontrol 2	20	19.75	3.93		
Keşfetmekten Hoşlanma	Deney	20	20.20	5.56	-1.25	0.22
	Kontrol 2	20	22.00	3.24		

\* $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde, PERİK Ölçeğinden alınan puanlarda iletişim alt boyutunda Kontrol 2 grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte; diğer alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0.05$ ) [ $t = (-0.16) - (-2.72)$ ]. Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol 1 Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem  $t$  Testi Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol 1 Grubunun PERİK Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem  $t$  Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	S	t	p
İletişim	Deney	20	28.60	1.54	13.36	0.00**
	Kontrol 1	20	19.20	2.75		
Öz Kontrol	Deney	20	26.00	3.96	6.12	0.00**
	Kontrol 1	20	18.30	4.00		
Atılganlık	Deney	20	28.70	1.59	13.70	0.00**
	Kontrol 1	20	18.35	2.98		
Duygusal İstikrar	Deney	20	29.35	1.42	8.98	0.00**
	Kontrol 1	20	20.90	3.96		
Görev Yönelimi	Deney	20	28.65	2.06	8.75	0.00**
	Kontrol 1	20	20.45	3.65		
Keşfetmekten Hoşlanma	Deney	20	29.65	0.67	7.20	0.00**
	Kontrol 1	20	21.20	5.21		

\*\* $p < 0.01$

Tablo 3 incelendiğinde, PERİK ölçeğinin tüm alt boyutlarında deney ve kontrol 1 grubunun sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ) ( $t=6.12-13.70$ ). Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol 2 grubu Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem  $t$  Testi Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol 2 Grubunun PERİK Ölçeğinden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem  $t$  Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	S	t	p
İletişim	Deney	20	28.60	1.54	10.70	0.00**
	Kontrol 2	20	21.30	2.64		
Öz Kontrol	Deney	20	26.00	3.96	9.36	0.00**
	Kontrol 2	20	15.75	2.88		
Atılganlık	Deney	20	28.70	1.59	12.18	0.00**
	Kontrol 2	20	17.65	3.73		
Duygusal İstikrar	Deney	20	29.35	1.42	12.63	0.00**
	Kontrol 2	20	17.85	3.82		
Görev Yönelimi	Deney	20	28.65	2.06	6.65	0.00**
	Kontrol 2	20	21.25	4.53		
Keşfetmekten Hoşlanma	Deney	20	29.65	0.67	7.53	0.00**
	Kontrol 2	20	24.10	3.23		

\*\* $p < 0.01$

Tablo 4 incelendiğinde, PERİK ölçeğinin tüm alt boyutlarında deney ve kontrol 2 grubunun sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < .01$ ) ( $t=6.65-12.63$ ). Deney grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı örneklem  $t$  Testi Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Deney Grubunun PERİK Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem  $t$  Testi Sonuçları

Alt Boyut	Test	n	$\bar{x}$	S	t	p
İletişim	Öntest	20	16.60	5.76	-10.30	0.00**
	Sontest	20	28.60	1.54		
Öz kontrol	Öntest	20	16.20	4.14	-12.62	0.00**
	Sontest	20	26.00	3.96		
Atılganlık	Öntest	20	15.20	4.20	-15.64	0.00**
	Sontest	20	28.70	1.59		
Duygusal İstikrar	Öntest	20	16.60	2.23	-24.64	0.00**
	Sontest	20	29.35	1.42		
Görev Yönelimi	Öntest	20	19.55	4.21	-10.57	0.00**
	Sontest	20	28.65	2.06		
Keşfetmekten Hoşlanma	Öntest	20	20.20	5.56	-7.96	0.00**
	Sontest	20	29.65	0.67		

\*\* $p < 0.01$



Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunun PERİK Ölçeğinin tüm alt boyutlarındaki öntest-sontest puanları arasındaki anlamlı farkın son test lehine olduğu görülmektedir ( $p < 0.01$ ) ( $t = (-7.96) - (-24.64)$ ).

Kontrol 1 grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı örneklem  $t$  Testi Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Kontrol 1 Grubunun PERİK Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem  $t$  Testi Sonuçları

Alt Boyut	Test	n	$\bar{x}$	S	t	p
İletişim	Öntest	20	18.65	2.74	-0.76	0.45
	Sontest	20	19.20	2.75		
Öz kontrol	Öntest	20	16.40	2.89	-2.00	0.06
	Sontest	20	18.30	4.00		
Atılganlık	Öntest	20	14.40	3.86	-4.23	0.00**
	Sontest	20	18.35	2.98		
Duygusal İstikrar	Öntest	20	19.55	3.85	-1.66	0.11
	Sontest	20	20.90	3.96		
Görev Yönelimi	Öntest	20	17.35	4.43	-5.22	0.00**
	Sontest	20	20.45	3.65		
Keşfetmekten Hoşlanma	Öntest	20	21.00	3.87	-0.30	0.77
	Sontest	20	21.20	5.21		

\*\* $p < 0.01$

Tablo 6 incelendiğinde, PERİK ölçeğinden alınan ön-son test puanları arasında atılganlık ( $t = -4.23$ ;  $p < 0.05$ ) ve görev yönelimi ( $t = -5.22$ ;  $p < 0.05$ ) alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmekte; diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $t = (-0.30) - (-5.22)$ ). Kontrol 2 grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı örneklem  $t$  Testi Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Kontrol 2 Grubunun PERİK Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem  $t$  Testi Sonuçları

Alt Boyut	Test	n	$\bar{x}$	S	t	p
İletişim	Öntest	20	20.95	4.25	-0.54	0.60
	Sontest	20	21.30	2.64		
Öz kontrol	Öntest	20	14.20	2.40	-2.30	0.03**
	Sontest	20	15.75	2.88		
Atılganlık	Öntest	20	15.90	3.01	-3.20	0.00**
	Sontest	20	17.65	3.73		
Duygusal İstikrar	Öntest	20	17.10	4.41	-1.23	0.23
	Sontest	20	17.85	3.82		
Görev Yönelimi	Öntest	20	19.75	3.93	-2.59	0.02*
	Sontest	20	21.25	4.53		
Keşfetmekten Hoşlanma	Öntest	20	22.00	3.24	-6.66	0.00**
	Sontest	20	24.10	3.23		

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, PERİK ölçeğinden alınan son test puanlarında öz kontrol ( $t=2.30$ ;  $p < 0.05$ ) atılganlık ( $t=-3.20$ ;  $p < 0.05$ ), görev yönelimi ( $t=-2.59$ ;  $p < 0.05$ ) ve keşfetmekten hoşlanma ( $t=-6.66$ ;  $p < 0.05$ ) alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık görülmekte; iletişim ( $t=-0.54$ ;  $p > 0.05$ ) ve duygusal istikrar ( $t=-1.23$ ;  $p > 0.05$ ) alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Deney grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı örneklem  $t$  Testi Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Deney Grubunun PERİK Ölçeğinden Aldıkları Sontest-Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem  $t$  Testi Sonuçları

Alt Boyut	Test	n	$\bar{x}$	S	t	p
İletişim	Sontest	20	28.60	1.54	-3.49	0.00**
	Kalıcılık Testi	20	29.45	0.69		
Öz kontrol	Sontest	20	26.00	3.96	-4.56	0.00**
	Kalıcılık Testi	20	29.20	1.11		
Atılganlık	Sontest	20	28.70	1.59	-4.16	0.00**
	Kalıcılık Testi	20	29.60	0.82		
Duygusal İstikrar	Sontest	20	29.35	1.42	-1.81	0.09
	Kalıcılık Testi	20	29.85	0.37		
Görev Yönelimi	Sontest	20	28.65	2.06	-2.67	0.02*
	Kalıcılık Testi	20	29.00	1.65		
Keşfetmekten Hoşlanma	Sontest	20	29.65	0.67	-2.33	0.03*
	Kalıcılık Testi	20	30.00	0.00		

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubunun PERİK ölçeğinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında duygusal istikrar ( $t=-1.81$ ;  $p > 0.05$ ) alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken; iletişim ( $t=-3.49$ ;  $p < 0.05$ ), öz kontrol ( $t=-4.56$ ;  $p < 0.05$ ), atılganlık ( $t=-4.16$ ;  $p < 0.05$ ), görev yönelimi ( $t=-2.67$ ;  $p < 0.05$ ), keşfetmekten hoşlanma ( $t=-2.33$ ;  $p < 0.05$ ) alt boyutlarında anlamlı farkın kalıcılık testi lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel verilerine yönelik olarak, Aistear eğitim programının çocukların psikolojik iyi oluşlarına etkisine yönelik araştırmacı gözlemlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Gözlem 1: “Aistear oyun alanlarında oynayan çocukların tamamında mutluluk halinin geliştiği gözlemlendi. Oyun alanları yoluyla çocukların hızlı bir kaynaşma süreci yaşadığı bu yolla etkileşimin ve iletişimin arttığı kaydedildi. Sosyal uyuma hızlı geçişle birlikte çocuklarda kendini ortaya koyma becerisi ve atılganlığın geliştiği gözlemlendi.”

Gözlem 2: “Oyunlar sırasında gelişen problem durumlarına çözümler üretilmesi stresle başa çıkmayı, oyunların belli bir düzende olması öz kontrolü, sürekli değişen açık alan ve sınıf ortamlarının çocuklarda keşfetmeyi geliştirdiği gözlenmiştir.”

Gözlem 3: “Çocukların birbirlerini oluşturdukları oyunlara davet etmeye başladığı, iletişimi geliştirdikleri gözlenmiştir. Benimle oynamak ister misin?, Ben de sizinle oynayabilir miyim?, Bugün ki oyun için farklı bir fikrim var, yemek yapmakta çok iyisin, sen açığı ol istersen sözleriyle uygun bir şekilde arkadaşlarıyla birlikte oynamaya başladılar.”

Gözlem 4: “Deniz kenarına gezi etkinliğinde çocuk H... kumu dökerken kum savrulurken çocuk D... 'nin gözüne kaçtı. Uygulamanın ilk günlerinde kaba tavırlar sergileyerek zaman zaman arkadaşlarına fiziksel ve sözlü şiddet uygulayan H... D... 'nin yanına doğru koşarak telaşlı bir şekilde arkadaş D... 'ya nasıl olduğunu sordu. Kumun sana doğru geleceğini düşünemedim, özür dilerim, canın çok acıyor mu? diyerek arkadaşının gözünün temizlenmesine yardım etti. Kumların çıkmadığını anlattıktan sonra seslenerek yardım istedi.”

Gözlem 5: “Uygulamanın ilk günleri içe kapanık olması sebebiyle oyunlarda arkadaşı Z... nin ona verdiği rollerde oyunlara eşlik ederken uygulamanın 4. haftasında arkadaşı Z... 'ya “oyunda ne olmak istediğime kendim karar vereceğim, kasiyer olmak istemiyorum neden hep senin söylediğin şeyleri oluyorum ki” sözleriyle arkadaşına hayır diyebilmiş ve kendi kararlarını dile getirmiştir.”

Aistear eğitim programına yönelik deney grubu öğretmeninin görüşlerine Tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 9.** Aistear Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşü

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>
Sosyal Duygusal Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atılganlık ve merak</li> <li>• Mutlu olma</li> <li>• İletişim</li> <li>• Uyum</li> <li>• Öz düzenleme</li> <li>• Öz saygı</li> </ul>

Tablo 9 incelendiğinde deney grubu öğretmeninin görüşlerinden elde edilen sosyal duygusal gelişim teması altındaki kodların atılganlık ve merak, mutlu olma, iletişim, uyum, öz düzenleme ve öz saygı olduğu görülmektedir. Temaya ilişkin sınıf öğretmenin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“... Her bir temaya yönelik hazırlanan alanlar aynı zamanda tema konularına yönelik birçok yeni kelime barındırıyor. Çocuklar oyun alanlarında var olan malzeme ve materyallerle oynarken bu kelimeleri kullanarak anadili geliştirdiler ve iletişime yönelik becerileri de arttı.”

“... Oyun esnasında iletişim kurdukları diğer çocuklar yoluyla sosyal duygusal becerilerini geliştirdiler. Aistear eğitim programı günlük eğitim süreci için planlanan büyük grup etkinlikleri çocukların öz denetim, benlik algısı ve olumlu kişilik özelliklerine yönelik farkındalıklarını artırdı.”

“... Aistear eğitim programı tematik oyun alanları olumlu sosyal becerileri pratik etmeleri için atölye ortamı oldu adeta çünkü oynarken olumlu davranışları içselleştirdiler. Çocukların genelinde mutluluk hali var. Ayrıca çocuklar duyguları kontrol becerileri, sosyal uyum, atılganlık, merak, öz düzenleme ve öz saygıyı geliştirdiler.”

Aistear eğitim programının uygulanması sürecinde çocuklarında gözlemledikleri gelişimsel farklılıklara ilişkin ebeveyn görüşlerine Tablo 10'da yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Aistear Eğitim Programının Çocuklar Üzerindeki Gelişimsel Et-kilerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Tema	Kodlar
Sosyal Duygusal Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okula uyum</li> <li>• Okula gitme isteği</li> <li>• Atılganlık</li> <li>• Arkadaş edinme</li> <li>• İletişimi geliştirme</li> <li>• Öz güven</li> <li>• Öz düzenleme</li> <li>• Olumlu benlik geliştirme</li> <li>• Mutlu olma (iyi oluş)</li> </ul>
Bilişsel Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problem çözme</li> <li>• Dikkat</li> <li>• Esnek düşünme</li> <li>• Kavram bilgisi</li> <li>• Yaratıcı düşünme</li> <li>• Şekil, sayı, renk bilgisi</li> </ul>
Dil Gelişimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeni kelimeler öğrenme</li> <li>• Akıcı konuşma</li> <li>• Duygularını sözel olarak ifade</li> </ul>
Öz bakım Gelişimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel bakımını yapma</li> <li>• Sağlıklı beslenme farkındalığı</li> <li>• Günlük yaşam becerileri</li> </ul>

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının ebeveynleriyle görüşmelerden elde edilen kodlar Sosyal Duygusal Gelişim, Bilişsel Gelişim, Dil

Gelişimi, Öz bakım Gelişimi temaları altında toplanmıştır. Temalara yönelik ebeveyn görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“... Aistear eğitim programının çocuğuma katkıları çok oldu. Öncelikle okula gelmek onu çok mutlu ediyor. Çocuğum sosyal ortamlarda çekinir, kendine bir şey sorulduğunda arkama saklanırdı. Şu an eve geldiğinde arkadaşlarından, oynadıkları oyunlardan bahsediyor. Yolda arkadaşıyla ya da öğretmeniyle karşılaştığında el sallıyor ve selamlaşma cümleleri kuruyor.”

“..... Çocuğum evde oyun kurmakta, arkadaş edinmekte ve girişkenlikte sorun yaşıyordu. Oyun alanlarında çocuklarla oynadıkça epeyce açıldı. Konuşkan bir çocuk değildi ama şimdi uzun cümleler kuruyor, diğer çocuklarla oynamaktan çekinirdi şimdi arkadaş edinmiş ve oyunlara etkinliklere katılmaya istekli daha atılgan. Kendine bir güven geldi sanki. Sınıfta sorun yaşasa bile bunu olağan karşılıyor şikâyet etmiyor. Bana şikâyet ettiği ya da sızlanarak anlattığı bir durum yok.”

“... Çocuğumun öfke nöbetleri geçirdiği anlar olurdu. Uzun zamandır öfke nöbeti geçirmiyor. Öğretmeni de epeydir bu tür davranışlar göstermediğini söyledi. Aistear eğitim programındaki oyun alanları; çocukların hangi alanda kendini geliştirmesine ihtiyacı varsa ona kesinlikle katkı sağlıyor.”

“... Empati kurmayı geliştirmiş. Sinirlendiğinde arkadaşına vurursa arkadaşının canının acıyacağını söylüyor, siniri geçtikten sonra arkadaşıyla konuştuğundan bahsediyor. Aistear programında tasarlanan oyun ortamı arkadaşlık ilişkileri konusunda ve günlük yaşamda nasıl davranması gerektiği konusunda bir fırsat oldu.”

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel verileri, Aistear eğitim programının deney grubu çocuklarının psikolojik iyi oluş düzeylerine kontrol grubundaki çocuklara göre daha olumlu katkı sunduğunu göstermektedir. Araştırma sonunda deney grubu çocuklarının iletişim, öz kontrol, atılganlık, görev yönelimi, keşfetmekten hoşlanma, sosyal performans, girişkenlik ve sosyal becerilerde gelişme göstererek psikolojik iyi oluş düzeylerini artırdıkları saptanmıştır. Ayrıca uygulama sonunda deney grubu çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerinin kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aistear eğitim programına katılan deney grubu çocukların psikolojik iyi oluşlarının uygulama sonrasında devam ederek kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aistear programı kapsamında hazırlanan eğitim programının psikolojik iyi oluş, keşfetme ve düşünme, iletişim, kimlik ve aidiyet tema içeriklerine ve

kazanımlarına sahip olması deney grubu çocuklarının psikolojik iyi oluş geliştirmelerinde etkili olduğu düşünölmektedir. Program kapsamında hazırlanan oyun alanlarının ve öğretmen rehberliği çalışmalarının farklı gelişim alanlarına ve farklı duylara hizmet etmesinin, çocuklara farklı öğrenme deneyimleri sunmasının, çocukların farklı yollarla öğrenmesine fırsat vermesinin, çocuklara kendi kendilerine nasıl öğrenecekleri bilgisini kazandırırken neden ve nasıl öğrenmekten zevk aldıklarını keşfetmelerini sağlamasının iyi oluş gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca hazırlanan program kapsamında okulun içinde ya da bahçede çocuklara doğa temelli ortamlar sunulmasının hem ben değerliyim hem de arkadaşlarım değerli anlayışıyla sosyal uyumun teşvik edilmesinin, çocuklarda iş birliği ve problem çözmeye becerilerini geliştirecek problem oyunlarına yer verilmesinin de çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini artırdığı düşünölmektedir.

Araştırma sonuçlarına paralel olarak oyunu temel alan okul öncesi eğitim programları incelendiğinde Fun friends isimli oyun temelli sosyal beceri programı, Stay, Play and Talk programı ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının olduğu görölmektedir. Bu programların çocuklar üzerindeki etkilerine bakıldığında çocuklarda empati, iletişim, uyum, kendini kontrol, atılganlık ile ilgili beceriler geliştiği, psikolojik iyi oluş ve sağamlık düzeylerini artırdığı, problem davranışların ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Durualp ve Aral, 2010; Van Rhijn ve ark., 2021).

Nitekim alanyazında yurt dışında psikolojik iyi oluş öğelerini ön planda tutan eğitim programları incelendiğinde; Zippy's Friends, (Zippy'nin Arkadaşları) programının çocuklarda hayatı problemlere çözümler üretilebilme, perspektif alma, davranışın sonucunu görme, iletişim kurma, iş birliği, bağımsızlık ve iyi oluş geliştirdiği saptanmıştır (Clarke, Bunting ve Barry, 2014). Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde "Eğitici Drama Temelli Psikolojik Dayanıklılık Programı" çocukların dayanıklılıklarını (şahan-Aktan, 2018), Cömert ve Özbey, (2021) "Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağamlık Programı"nın ise çocukların psikolojik iyi oluşlarını ve sağamlıklarını geliştirdiği saptanmıştır.

Araştırmada nicel verileri destekler nitelikte araştırmanın nitel verileri olan ebeveyn görüşleri, öğretmen görüşü ve araştırmacı gözlemlerine göre Aistear programı kapsamında planlanan oyun alanlarının çocukların psikolojik iyi oluş geliştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacı gözlemine göre çocukların iletişim, öz kontrol, atılganlık, görev yönelimi, keşfetmekten hoşlanma, sosyal performans, girişkenlik ve sosyal becerilerde gelişme göstererek psikolojik iyi oluş düzeylerini artırdıkları saptanmıştır. Araştırmacı çocuklarda genel bir mutluluk halinin geliştiğini bu anlamda temalar kapsamında güncellenen oyun alanlarının bunda etkili olduğunu gözlemlemiştir. Oyun alanları yoluyla çocukların hızlı bir kaynaşma süreci yaşadığı bu yolla etkileşimin ve iletişimin arttığı gözlenmiştir. Özellikle oyunlar sırasında gelişen problem durumlarına çözümler üretilmesi stresle başa çıkmayı, oyunların belli bir düzende olması öz kontrolü, sürekli değişen açık alan ve sınıf ortamının olması keşfetmeyi, sosyal uyuma hızlı geçişle birlikte kendini ortaya koyma ve atılganlığın geliştiği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer olarak Aistear programını sınıflarında uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri incelenmiş, yapılan araştırmaların sonuçlarına göre Aistear programının çocuklarda psikolojik iyi oluş, psikolojik sağlamlık, öz düzenleme, iletişim, öz kontrol, atılganlık, görev yönelimi, keşfetmekten hoşlanma sosyal performans, uyum gibi sosyal becerileri geliştirdiği, çocukların sosyal etkileşimini artırdığı saptanmıştır (Ćwidak, 2012; Fallon, 2015; Gray ve Ryan, 2016; Healy, 2021; Woods, Mannion ve Garrity, 2022).

Ebeveyn görüşlerine göre program boyunca çocukların sosyal duygusal gelişim alanında gelişim gösterdikleri bununla birlikte okula uyum, okula gitme isteği, atılganlık, arkadaş edinme, iletişimi geliştirme, öz güven, öz düzenleme, olumlu benlik geliştirme, mutlu olma (iyi oluş) geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca deney grubu çocukların bilişsel gelişim, dil gelişimi, öz bakım gelişimi alanlarında da kendilerini geliştirdikleri saptanmıştır. Deney grubu çocukların ebeveynleri çocuklarının okula sevecek devam ettiklerini, girişkenliklerinin arttığını, iletişimin gelişmesine bağlı olarak kelime dağarcığının geliştiğini, kendini ifade becerilerinin geliştiğini, mızımızlanma, çekingenlik, saldırganlık gibi olumsuz özelliklerin iyileştiğini uyum becerilerinin arttığını belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna benzer olarak sosyal duygusal gelişim öğelerini destekleyen eğitim programlarının çocukların uyum becerilerini (Ceylan, 2009; Güner, 2008; Kurt, 2007), iletişim becerilerini (Durualp, 2009; Ergin, 2003), sosyal becerilerini (Aslan, 2008; Eti, 2010; Pekdoğan, 2016; Sapsağlam, 2013; Uysal ve Balkan, 2015), atılganlık becerilerini (Berry ve O'Connor, 2010; Karaoğlu, 2011; Leung, 2010) geliştirdiği saptanmıştır.

Araştırmada ebeveyn görüşlerine benzer olarak deney grubu çocukların öğretmeninin görüşlerine göre çocukların sosyal duygusal gelişim alanında gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Sınıf öğretmeni Aistear oyun alanlarının çocuklarda psikolojik sağlık geliştirdiğini, çocukların iyi oluş düzeyini yükselttiğini, çocukların okula uyum sürecinin kısa sürdüğünü, çocukların okula mutlu geldiklerini, atılganlık becerilerinin gelişirken içe kapanıklık, öfke, uyumsuz davranışların azaldığını çocuklarda öz düzenleme becerisinin geliştiğini programın keşfetmeye ve deneyimlere ortam sağladığını belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007)'de yapmış oldukları çalışmada çocukların sosyal duygusal gelişimlerin desteklemek amacıyla uyguladıkları eğitim programı sonrasında çocukların öz yeterlilik, öz saygı, öz düzenleme, iyi oluş gibi sosyal duygusal yeterliliklerinde diğer akranlarına göre anlamlı farklılık olduğunu saptamışlardır.

Bu sonuçlar ışığında Aistear programı felsefesinin okul öncesi eğitim programı program geliştirme sürecinde değerlendirmesinin ülkemiz çocuklarının psikolojik iyi oluşlarının geliştirilmesine önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerine Aistear oyun alanları tasarımlarına ve öğretmen rehberliği içeriklerine yönelik hizmet içi eğitimler verilerek ülkemiz çocuklarının iyi oluş düzeyleri artırılabilir. Öğrenme merkezlerinin etkin kullanılabilmesi amacıyla Aistear programı oyun alanı planlama içerikleri incelenerek, MEB tarafından öğretmenlere yönlendirici kılavuzlar ve video kaynakları hazırlanabilir. Öğrenme merkezlerinin etkin kullanımı yoluyla çocukların iyi oluş düzeyleri artırılabilir.

Aistear programı eğitim ortamının kalitesini önemseyen bir anlayışa sahiptir. Aistear eğitim ortamının kalitesini değerlendirmeye ilişkin çalışmalar yapılabilir. Aistear tüm çocuklar için kapsayıcı bir programdır. Dolayısıyla özel gereksinimli çocuklarla, kaynaştırma eğitime devam eden çocukların dahil olduğu sınıflarda araştırmalar yapılarak farklı gelişim gösteren çocukların iyi oluş düzeylerine ilişkin veriler elde edilebilir. Benzer araştırmalar çeşitliliğin (dil, sosyo ekonomik düzey, etnik köken vb.) daha fazla olduğu sınıflarda yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

### Kaynakça

- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berry, D. ve O' Connor, E. (2010). Behavioral risk. Teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment



- analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1) 14-24.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Clarke, A. M., Bunting, B. ve Barry, M. M. (2014). Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: A cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health Education Research*, 29(5), 786-798.
- Cowan, K. (2020). *Play in the pandemic*. <https://panmemic.hypotheses.org/683> adresinden edinilmiştir.
- Cömert, S. ve Özbey, S. (2021). Türk müziği destekli psikolojik sağlık programı: okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlık düzeyleri üzerine etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 366-393.
- Ćwidak, A. (2012). *Children museum experience: Exploratory study of potential of museum visits in achieving learning goals of Irish ECEC Curriculum Framework Aistear*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dublin Teknoloji Enstitüsü.
- Çaykuş, E. T. ve Çaykuş, T. M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. ve Sanders, L. (2012). The challenge of defining well-being. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. ve Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(1), 67-91.
- Dürualp, E. (2009). *Anasının devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dürualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fallon, J. (2015). *Teachers' beliefs about play in infant classes in primary schools in the Republic of Ireland*. Yayınlanmamış doktora tezi, Trinity College, Dublin.

- Fattore, T., Mason, J. ve Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2(1), 57-77.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. ABD: McGraw-Hill Companies Inc.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10. baskı). Boston: Pearson.
- Gray, C. ve Ryan, A. (2016). Aistear vis-à-vis the primary curriculum: The experiences of early years teachers in Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 188-205.
- Gray, P. (2020). How children coped in the first months of the pandemic lockdown. *American Journal of Play*, 13(1), 33-52.
- Güner, A. Z. (2008). *Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzelyurt, T., Dayanan, F., Çakır, S. ve Ahmetoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 62-75.
- Healy, S. (2021). *Aistear: The early childhood curriculum framework understanding its place in junior and senior infant classrooms in 2021 and beyond*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marino Institute of Education.
- Howard, J. ve McInnes, K. (2013). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: Care, Health and Development*, 39(5), 737-742.
- Hunter, T. ve Walsh, G. (2014). From policy to practice?: The reality of play in primary school classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 19-36.
- İnan, H. Z. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 831-849.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kernan, M. (2007). *Play as a context for early learning and development: A research paper*. The Early Childhood Curriculum Framework, Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. [https://www.curriculumonline.ie/getmedia/1d8f2182-fdb8-4d29-9433-93e13ba27b20/ecsec05\\_exec3\\_eng.pdf](https://www.curriculumonline.ie/getmedia/1d8f2182-fdb8-4d29-9433-93e13ba27b20/ecsec05_exec3_eng.pdf)
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitimi programlarının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, Ş. H. (2022). Okul öncesi sınıflarında oyun zamanı: öğretmen ve çocuğun başlattığı etkileşimler bağlamında öğretmen rolleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 176-192.

- Lee, H. H. ve Cranford, J. A. (2008). Does resilience moderate the associations between parental problem drinking and adolescents' internalizing and externalizing behaviors?: A study of Korean adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, 96(3), 213-221.
- Leung, C. (2010). An experimental study of eduplay and social competence among preschool students in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 181(4), 535-548.
- Mayr, T. ve Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings—PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45-57.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009.)
- NCCA (National Council for Curriculum and Assessment). (2009). *Aistear: The early childhood curriculum framework*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. <https://curriculumonline.ie/early-childhood/aistear-2009/>
- Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 756-786.
- Özbey, S., Erata, F. ve Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlamlık: Değer davranışlarının ve özdüzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 351-383.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305-318.
- Play Scotland. (2021). *Play during COVID-19: Play Scotland position statement*. Play Scotland. <https://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Play-during-COVID-Position-Statement.pdf>
- Ramazan, O., Çiftçi, H. A. ve Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. Doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Sapsağlam, Ö. (2013). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahan-Aktan, B. (2018). *48-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi ve eğitici drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Ting, S. ve Scisco, P. (2006). *The CCL handbook of coaching: A guide for the leader coach* (Cilt 30). San Francisco, Basım Yeri: Jossey-Bass.
- Uysal, A. ve Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27- 56.

- Van Rhijn, T., Osborne, C., Ranby, S., Maich, K., Hall, C., Rzepecki, L. ve Hemmerich, A. (2021). Peer play in inclusive child care settings: Assessing the impact of Stay, Play & Talk, a peer-mediated social skills program. *Child Care in Practice*, 27(3), 224-238.
- Werner, E. E. ve Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Woods, A., Mannion, A. ve Garrity, S. (2022). Implementing aistear—the early childhood curriculum framework across varied settings: Experiences of early years educators and infant primary school teachers in the Irish context. *Child Care in Practice*, 28(4), 671-690.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.