



Received: 17/06/2025

Accepted: 21/07/2025

Published: 15/08/2025

Aistear Eğitim Programının Beş Yaş Çocuklarının Benlik Algısı ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkisi

Examining the Effects of the Aistear Early Childhood Curriculum on Five-Year-Olds' Self-Concept and the Quality of Teacher-Child Relationships

*Filiz Erata¹, Saide Özbey²

Abstract

The study was planned to examine the effect of “Aistear Education Program” on self-perception and teacher-child relationship of five-year-old children. Pretest-posttest, retention test and experimental model with control group were used in the quantitative dimension of the study, and case study model was used in the qualitative dimension. The study group consists of 60 children aged 5 and older who attend official kindergartens affiliated to the Trabzon Provincial Directorate of National Education in the 2021–2022 academic year. As a result of the pretest analyzes conducted before the program, three groups were determined, one of the groups with no significant difference between them, as the experimental group and the other two as the control group. In the study, “General Information Form” was used to obtain information about the children, “Demoulin Self-Perception Scale for Children” and “Student Teacher Relationship (STRS) Scale” were used to obtain quantitative data; “Researcher Observation Notes”, “Parent Interview Form” and “Teacher Interview Form” were used to obtain qualitative data. In the study, the Aistear program was applied to the experimental group, and the teachers' routine daily education 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 teacher-child relationship and self-perception levels of the children in the experimental group compared to the control group. According to the qualitative analysis results, the parents and teachers of the children in the experimental group; stated that the implemented education program made a positive contribution to the children's teacher-child relationship and self-perception levels. The researcher's observations also support the quantitative findings and parent-teacher views. In addition, according to the qualitative findings of the study, it was revealed that the Aistear program also improved children's daily life, language and cognitive skills. The study contributed to the field in terms of creating an effective pre-school education program example based on learning centers in pre-school education.

Keywords: Pre-school Education, Aistear, Self-Perception, Teacher-Child

Özet

Araştırmada, “Aistear Eğitim Programı”nın beş yaş çocukların benlik algıları ile öğretmen-çocuk ilişkisi durumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-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 Milli 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 “Genel Bilgi Formu”, nicel verilerin elde edilmesinde “Demoulin Çocuklar için Benlik algısı Ölçeği”

¹ Kaan Dinler Anaokulu, Trabzon, Türkiye, eratafiliz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9781-2483

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, saideozbey@gmail.com, ORCID:0000-0001-8487-7579

*Bu makale ilk yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir. 2025 International Posweb Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

Address of Correspondence/Yazışma Adresi: eratafiliz@gmail.com



ve “Öğrenci Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeği” kullanılırken; nitel verilerin elde edilebilmesi için “Araştırmacı Gözlem Notları” “Ebeveyn Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna Aistear programı, kontrol grubu çocuklara ise öğretmenlerin rutin günlük eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Aistear eğitim programının deney grubundaki çocukların öğretmen-çocuk ilişkisi, benlik algıları düzeylerinde, kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Nitel analiz sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların ebeveynleri ve öğretmeni; uygulanan eğitim programının çocukların öğretmen-çocuk ilişkisi ve benlik algıları düzeylerine yönelik olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmacı gözlemleri de nicel bulguları ve ebeveyn-öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmacının nitel bulgularına göre Aistear programının çocukların günlük yaşam, dil ve bilişsel becerilerini de geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma okul öncesi eğitimde öğrenme merkezlerini temel alan etkin bir okul öncesi eğitim programı örneği oluşturma açısından alana katkı sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Aistear, Benlik Algısı, Öğretmen-Çocuk

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin benlik algısı, sosyal ilişkileri ve duygusal becerilerinin şekillendiği en hassas ve belirleyici gelişim evrelerinden biridir. Bu dönem, çocuğun kendisini ve çevresini algılamaya başladığı, sosyal normlarla tanıştığı ve ilk öğrenme deneyimlerini edindiği yoğun bir gelişim sürecini kapsar (UNICEF, 2022). Çocukların bu dönemde edindikleri deneyimler benlik algısı bileşenleri olan öz-yeterlilik ve özsaygının inşasında doğrudan rol oynamaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Shonkoff & Phillips, 2000).

Pozitif psikoloji perspektifiyle bakıldığında, benlik algısının temel bileşenlerinden olan öz-saygı ve öz-yeterlilik, çocukların psikolojik sağlamlık, öğrenmeye karşı motivasyon ve sosyal ilişkiler kurma becerileri açısından belirleyici yapılarıdır (Ryff & Singer, 2008; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Öz-saygı, bireyin kendine duyduğu sevgi ve değer duygusunu ifade ederken; öz-yeterlilik, bireyin kendi yaşamını yönlendirme ve zorlukların üstesinden gelebilme konusundaki inancıdır (Bandura, 1997). Bu yapıların erken yaşta desteklenmesi, bireyin ileriki yaşamında daha üretken, sağlıklı ve dayanıklı olmasını sağlar (Zimmerman, 2000).

Benlik algısı, bireyin kendi değerini, yeteneklerini ve kimliğini nasıl gördüğüne ilişkin içsel bir kavrayıştır. Bu kavrayış, çocuklukta şekillenmeye başlar ve büyük ölçüde çevresel etkilerle biçimlenir. Marsh ve Shavelson (1985), benliği akademik, sosyal ve duygusal alanlardaki değerlendirmelerin bütünsel bir temsili olarak tanımlarken; Harter (2015) bu yapının çocuklukta şekillenmeye başladığını ve yaşam boyu sürececek etkiler yarattığını belirtmektedir. Çocukların benlik algıları büyük oranda sosyal çevreleriyle olan etkileşimleri doğrultusunda oluşur ve gelişir. Özellikle öğretmen-çocuk ilişkisi, bu gelişimin yönünü belirleyen en önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Hamre & Pianta, 2001). Kaliteli öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların benlik gelişimini desteklediği; güvenli bağlanma, duygusal güven, özgüven ve öğrenmeye açıklık gibi olumlu çıktılarla ilişkilendirildiği pek çok çalışmayla ortaya konmuştur (Curby et al., 2013; Rimm-Kaufman et al., 2009). Öğretmenin duyarlı, destekleyici ve yapılandırıcı bir rehberlik sunması, çocuğun sadece akademik başarısını değil, aynı zamanda sosyal uyumunu ve öz-yeterlilik inancını da olumlu yönde etkilemektedir (Verschueren & Koomen, 2012).

Özellikle okul öncesi eğitimde benimsenen yaklaşım ve uygulamalar, çocuğun benlik gelişimini doğrudan etkilemektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimde oyun temelli yaklaşımların, çocukların benlik algılarını güçlendirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Whitebread et al., 2012; Hirsh-Pasek et al., 2009). Oyun temelli yaklaşımlar, çocukların kendilerini ifade etmelerine, problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine ve yaratıcı düşüncelerine olanak tanıyarak benlik algısını güçlendirmektedir.

Bu bağlamda, İrlanda Ulusal Çocuk Gelişimi Konseyi (National Council for Curriculum and Assessment [NCCA], 2009) tarafından geliştirilen Aistear programı, çocukların sosyal-duygusal

ve bilişsel gelişimini destekleyen çok boyutlu bir çerçeve sunmaktadır. Aistear, 0–6 yaş arası çocukların aktif öğrenme, keşif, iş birliği ve oyun aracılığıyla öğrenmelerini sağlayan, tematik ve oyun temelli bir eğitim modelidir (NCCA, 2009).

Programın temelinde, çocukların kendi öğrenmelerine katılımını teşvik etmek, yaratıcı düşüncelerini desteklemek ve olumlu benlik algısı geliştirmelerine katkı sağlamak yer almaktadır (French, 2007; Daly et al., 2014). Aistear, öğrenmeyi dört ana tema çerçevesinde yapılandırır: iyi olma hali, kimlik ve aidiyet, iletişim, araştırma ve düşünme. Bu temalardan özellikle 'kimlik ve aidiyet' ögesi, çocukların kendilerine dair algılarını geliştirmelerinde temel bir rol oynar. Oyun temelli etkinlikler, çocuğun karar alma, problem çözme, işbirliği yapma ve kendini ifade etme gibi beceriler kazanmasına imkân tanırken, aynı zamanda “başarabilme” deneyimlerini artırarak olumlu benlik algısının gelişimine katkı sağlar (Bandura, 1997).

Bu öğrenme ortamlarında çocuk, risk almayı öğrenir, hatalar yapar ve deneyim yoluyla öğrenir. Bu süreçler çocuğun kendi potansiyelini keşfetmesini sağlarken, öz-yeterlik ve özsaygı gelişimine de hizmet eder. Wood (2010), çocukların oyun sırasında hem sosyal rollerle hem de bireysel başarılarla kimliklerini inşa ettiklerini belirtmektedir. Aistear’da yapılandırılmış oyunlar, çocuklara aktif katılım fırsatı sunarak benlik gelişiminin desteklenmesine olanak sağlar.

Bu süreçte öğretmenlerin rehberlik rolleri, yalnızca bilişsel gelişimi desteklemekle kalmayıp duygusal güvenlik ortamı oluşturmak açısından da büyük önem taşır. Öğretmen, çocukla kurduğu güvene dayalı ilişki sayesinde onun bireysel ihtiyaçlarını gözlemler, öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve çocuğun güçlü yönlerini destekleyen geri bildirimler sunar (Pianta, 1999). Bu yönüyle öğretmen, çocuğun kendi değerini fark etmesine katkı sağlayan bir ayna işlevi görür (Howes & Ritchie, 2002).

Özellikle Vygotsky’nin (1978) Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development – ZPD) kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğretmen rehberliği çocuğun potansiyelini gerçekleştirmesinde kilit bir rol oynar. Aistear öğretmeni, çocuğun oyununa müdahale etmeden, gerektiğinde ipuçları vererek ve uygun destekleyici ortamlar sunarak çocuğun gelişimsel sınırlarını zorlamasına imkân tanır (Hayes, 2007). Bu bağlamda öğretmenin rolü, çocuğun benlik algısını doğrudan etkileyen pedagojik bir unsurdur.

Aistear, çocuklara rehberlik eden öğretmenlerin bireysel farklılıkları gözetmesini, çocukların duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanımasını hedefler. Bu bağlamda, çocukların duygusal dayanıklılığını, özgüvenini ve sosyal etkileşim yetilerini geliştirerek onları yaşamın ileriki dönemlerine hazırlar (Sheridan vd., 2009). Program kapsamında öğretmenlere sunulan rehberlik materyalleri, çocuklarla güvene dayalı ilişkiler kurmayı ve onları destekleyici, saygılı bir öğrenme ortamında buluşturmayı önermektedir.

Günümüzde birçok çocuk, ebeveynlerinin iş hayatında aktif olmaları nedeniyle erken yaşlardan itibaren önemli bir zaman dilimini okul öncesi kurumlarda geçirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çocuğun gelişiminde üstlendiği rolü daha da önemli hâle getirmektedir. Özellikle öğretmenlerin sınıf ortamında sergilediği rehberlik becerileri, çocukların sosyal-duygusal iyi oluşları, benlik saygısı ve akademik gelişimleri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Sabol & Pianta, 2012; McMullen vd., 2016).

Türkiye’de yürürlükte olan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, öğretmenin rehberlik rolünü vurgulamakla birlikte, bu rolün sınıf içi uygulamalarda nasıl hayata geçirileceğine dair açık, somut ve uygulanabilir bir çerçeve sunmamaktadır. Bu durum, çocukların eğitim sürecine aktif katılımını sınırlamakta ve öğretmenin rehberliğinin pratikte nasıl şekillenmesi gerektiği konusunda belirsizlik yaratmaktadır (Tuncer, 2015). Bu bağlamda, çocukların oyun yoluyla öğrenmesini teşvik eden, onların kendilerini keşfetmelerine olanak tanıyan ve öğretmenlere uygulamaya dönük rehberlik sunan Aistear gibi programların, Türkiye’deki erken çocukluk eğitim

politikalarına entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durumun ortaya koyduğu gereksinim doğrultusunda bu araştırma, Aistear Eğitim Programı'nın beş yaş çocukların benlik algıları ile öğretmen-çocuk ilişki durumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu çalışmayla, erken çocukluk eğitiminde benlik algısını güçlendiren, öğretmen-çocuk iletişimini destekleyen pedagojik uygulamalara yönelik nitelikli veriler sunmak ve Aistear yaklaşımının Türkiye bağlamında uygulanabilirliğini değerlendirmek hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemli bir yapıda yürütülmüştür. Nicel boyutta, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desen, araştırma sürecinde neden-sonuç ilişkilerinin araştırmacı gözetimi ve denetimi altında incelenmesini ve elde edilen verilerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır (Karasar, 2008). Nitel boyutta ise, Aistear eğitim programının deney grubundaki çocukların benlik algıları ile öğretmen-çocuk iletişimi üzerindeki etkisini derinlemesine incelemek amacıyla, ebeveyn ve öğretmen görüşleri ile araştırmacı gözlemlerinin yer aldığı durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu belirlenirken, COVID-19 pandemisi nedeniyle vaka sayısının sınırlı olması ve saha koşullarının elverişliliği dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, nicel örnekleme oluşturmak amacıyla ulaşılabilirliği yüksek, zaman ve kaynak açısından pratiklik sağlayan uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi tercih edilmiştir (Fraenkel vd., 2012; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmanın nitel boyutunda ise, belirli ölçütleri karşılayan örneklerin seçilmesine olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, önceden belirlenen bazı niteliklere sahip bireylerin, grupların ya da olayların seçilmesine dayanmaktadır (Büyüköztürk et al., 2014). Bu çalışmada belirlenen ölçütler; okulların sınıf materyalleri ve donanım açısından benzer yapıda olması, öğrenme merkezleri ile açık hava oyun alanlarına sahip olmaları ve sınıflardaki çocuk sayılarının olabildiğince eşit olması şeklinde tanımlanmıştır. Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda bu ölçütleri karşılayan anaokulu ve anasınıfları belirlenmiş; uygun kurumlara karar verilerek çalışma grupları oluşturulmuştur.

Belirlenen anaokullarında ön testler uygulanmış, puanları birbirine yakın olan çocuklar seçkisiz olarak bir deney ve iki kontrol grubuna atanmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel çalışma grubunu, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarında öğrenim gören 60-72 ay arasındaki toplam 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.

Araştırmanın Etik Yönü

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. Araştırma öncesinde çalışma grubundaki çocukların ailelerine araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, yazılı onamları alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklara ilişkin bilgi edinebilmek için “Genel Bilgi Formu”, nicel verilerin elde edilmesinde “Demoulin Çocuklar için Benlik algısı Ölçeği” ve “Öğrenci Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeği” kullanılırken; nitel verilerin elde edilebilmesi için “Araştırmacı Gözlem Notları” “Ebeveyn Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan çocuklar hakkında demografik bilgileri elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından genel bilgi formu hazırlanmıştır. Formda çocuğun yaşına, cinsiyetine ve devam ettiği kurum türüne ilişkin sorulara yer verilmiştir. Genel bilgi formu, çocukların devam ettikleri okullardaki öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Nicel Veri Toplama Araçları

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği

Donald Demoulin tarafından 1995-1998 yılları arasında “Kendimi Seviyorum” adlı benlik algısını desteklemek amacıyla hazırlanan program kapsamında geliştirilmiştir (Demoulin, 2000). Test, Turaşlı (2006) tarafından 60-72 aylık çocuklar için Türkçe’ye uyarlanmıştır. İki alt boyuttan oluşan testin asıl formu öz saygı (15 madde) ve öz yeterlik (15 madde) olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Testin Türkçe’ye uyarlama sürecinde öz saygı boyutundan bir madde çıkarılarak 29 maddeye düşürülmüş ve güvenirlik Cronbach Alfa puanı 0.885 olarak bulunmuştur (Turaşlı, 2014). Çocukların kendilerini bir grubun içinde nasıl algıladıklarına yönelik değerlendirmeler öz saygı boyutunu (ilk 14 soru), çocukların kendileri ile ilgili öz değerlendirmeleri ise öz yeterlilik (son 15 ifade) boyutunu oluşturmaktadır. Test, çocuklarla bireysel olarak uygulanmaktadır. Test her çocuk için tek tek ve gruptan ayrı uygulanmaktadır. Testin her çocuk için uygulaması yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Çocuklara yüz ifadelerinin bulunduğu kâğıt verilerek, araştırmacının ona yönelttiği durumla ilgili kendine en yakın gördüğü yüz ifadesini, istediği renk kalemle boyamaları istenmektedir. Değerlendirme formunda bulunan; her gülen yüz 3 puan, her ifadesiz yüz 2 puan ve her mutsuz yüz 1 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Öz Yeterlik alt boyutu için 14-23 arası düşük, 24-33 arası orta, 34-42 arası yüksek, Özsaygı alt boyutu için, 15-24 arası düşük, 25-34 arası orta ve 35-45 arası yüksek, Toplam Benlik Algısı puanında ise; 29-48 arası düşük 49-68 arası orta 69-87 arası yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma için Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testinin Cronbach alfa değeri, 0,735 olarak bulunmuştur.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (Student-Teacher Relationship Scale [STRS])

Çocuk-Öğretmen İlişki Ölçeği, Pianta (2001) tarafından geliştirilmiş olup Şahin (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek 3 alt boyutta 28 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutları; çatışma (12 madde), yakınlık (11 madde) ve bağımlılık (5 madde) olarak ele alan likert tipi bir ölçektir. Ölçekte bulunan her madde 1 (kesinlikle uymuyor) ile 5 (kesinlikle uyuyor) arasında bir değerle kodlanmaktadır. Öğretmen tarafından her bir çocuk için ayrı kullanılan ölçekte, öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi, çocuğun davranışlarını ve çocuğun hakkında düşüncelerini algıladığı biçimde ifade ederek işaretlemeleri yapar. Ölçekte bulunan 4. ve 19. maddeler içerikleri gereği ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam ham puan 28 ile 140 arasındadır. Toplam puanın yüksek olması, çocuğun öğretmeni ile düşük düzeyde çatışma ve bağımlılık yaşarken yüksek düzeyde yakınlık olduğunu ve ilişkiye genel çerçeveden bakıldığında olumlu özellikler taşıdığını göstermektedir. Ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayıları çatışma alt ölçeği için .84, yakınlık alt ölçeği için .80, bağımlılık alt ölçeği için .72, ve toplam puanda .86 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin elde edilen güvenirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır.

Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmacı Gözlem Notları

Araştırmacının nicel bulgularını derinlemesine yorumlayabilmek amacıyla nitel veri toplama

aracı olarak yapılandırılmamış (doğal) gözlem tekniği kullanılmıştır. Aistear Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubu çocuklarıyla ilgili veriler, araştırmacı tarafından sistemli bir biçimde tutulan alan gözlem notları aracılığıyla elde edilmiştir. Bu notlar, çocukların doğal ortamda sergiledikleri davranışları ve etkileşimleri kayıt altına alarak verilerin bütüncül analizine katkı sağlamıştır.

Öğretmen ve Ebeveyn Görüşme Formları

Deney grubundaki çocukların öğretmenleri ve ebeveynlerinin Aistear Eğitim Programı'na ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından iki ayrı görüşme formu geliştirilmiştir: “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Ebeveyn Görüşme Formu.” Bu formlar oluşturulurken alan yazın taranarak kapsamlı bir soru havuzu hazırlanmış, ardından bu sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Nihai olarak, sınıf öğretmenine programın çocukların benlik algısı gelişimini değerlendirmeye yönelik, ebeveynlere ise programın çocukların gelişimsel süreçlerine katkısını sorgulamaya yönelik birer açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Programın Geliştirilmesi ve Uygulama Süreci

Programın oluşturulması dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, Aistear eğitim yaklaşımının temel felsefesi ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Ardından, araştırmacı Aistear temelli bir program geliştirmek ve sahada uygulamak amacıyla İrlanda'da CPD College tarafından sunulan eğitime katılarak Aistear eğitmenliği sertifikası almıştır. Üçüncü aşamada, Aistear programına ait hedef ve kazanımlar Türkçeye çevrilmiş; bu kazanımlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 tarihli okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergeleriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, her iki programın birçok açıdan örtüştüğü ve yeni bir kazanım eklenmesine gerek duyulmadığı belirlenmiştir. Son aşamada ise, çocukların gelişim düzeyleri, kültürel çevre, mevsimsel özellikler ve materyal koşulları dikkate alınarak programın temaları “Ben”, “Çiftlik” ve “Deniz” olarak seçilmiştir.

Tema başlıkları belirlendikten sonra, alan yazın taranarak yerli ve yabancı okul öncesi etkinlik kaynakları, bilimsel yayınlar, çeşitli internet siteleri ve Aistear'ın uygulama örnekleri incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda, Aistear'ın pedagojik çerçevesi temel alınarak oyun alanları için bir çerçeve plan ve günlük etkinlik planları hazırlanmıştır. Oyun alanları çerçeve planında materyal seçimi ve yerleşimi, alan düzenlemeleri, öğretmen rehberliğinin kapsamı ve değerlendirme süreçleri yer almıştır. Günlük planlar ise, tematik bütünlüğü sağlayacak şekilde; gezi, bilim, sanat, matematik, müzik ve değerler eğitimi gibi farklı alanlardan bütünleştirilmiş etkinlikleri içerecek biçimde yapılandırılmıştır.

Hazırlanan program, görüş almak amacıyla İrlanda'da Aistear alanında uzmanlaşmış iki akademisyen ve sahada görevli üç öğretmen ile Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında uzman üç akademisyene e-posta yoluyla gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda program üzerinde etkinlik süreleri, yaş grubu uygunluğu, ilgi düzeyi ve etkinlik sıralaması gibi konularda gerekli düzenlemeler yapılarak program son hâlini almıştır. Nihai program, “Ben”, “Çiftlik” ve “Deniz” temalarına dayalı toplam 27 etkinlikten oluşmaktadır.

Uygulama aşamasında, deney grubuna bu program 9 hafta boyunca haftada 5 gün uygulanmıştır. Haftanın üç günü araştırmacı rehberliğinde, iki günü ise araştırmacı gözetiminde serbest oyun süreci olarak planlanmıştır. Rehberlik edilen günlerde etkinlikler; bir saatlik serbest oyun süresi ardından bütünleştirilmiş eğitim planlarının uygulanması şeklinde günlük toplam 5 saatlik eğitimle yürütülmüştür. Kontrol gruplarında ise öğretmenler, MEB'in 2013 tarihli programı doğrultusunda hazırladıkları rutin eğitim planlarını uygulamaya devam etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel veriler SPSS for Windows 22.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinin alt boyutları olan öz yeterlik ve öz saygı; Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin alt boyutları olan çatışma ve yakınlık değişkenlerinin gruplar arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi, grupların öntest, sontest ve deney gurubu için kalıcılık testi sonuçları arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden bağımlı örneklem t testi ile analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırma 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 et al., 2012; Yıldırım & Şimşek, 2005). 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 & 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 & Şimşek, 2005). Bu kapsamda araştırma sorularından ve kuramsal çerçeveden yola çıkılarak veri analizi için “sosyal performans”, “öz kontrol”, “atılçanlık”, “duygusal istikrar”, “görev yönelimi”, “keşfetmekten hoşlanma” temaları oluşturulmuştur. Veriler, daha önce oluşturulan temalar kapsamında özetlenmiş ve doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma bulguları nicel bulgular ve nitel bulgular başlıkları altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney ve Kontrol 1 Grubu Ön Testlerin Karşılaştırılması

Deney grubu ve kontrol 1 grubu Demoulin Benlik Algısı Ölçeği öntest puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Deney ve Kontrol 1 Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Öntest Öz yeterlik	Deney Grubu	20	28,10	3,23	0,00	1,00
	Kontrol 1 Grubu	20	28,10	2,71		
Öntest Öz saygı	Deney Grubu	20	30,45	5,89	-0,60	0,55

Kontrol 1 Grubu	20	31,35	3,28
-----------------	----	-------	------

Tablo 1 incelendiğinde, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği özyeterlik ve öz saygı alt boyutlarında deney ve kontrol 1 grubu ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Grup ortalamalarının her iki alt boyutta da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney ve Kontrol 2 Grubu Ön Testlerin Karşılaştırılması

Deney grubu ve kontrol 2 grubu Demoulin Benlik Algısı Ölçeği öntest puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Öntest Değerlerine Göre Deney Grubu ile Kontrol 2 Grubu Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Öntest Öz yeterlik	Deney Grubu	20	28,10	3,23	0,26	0,80
	Kontrol 2 Grubu	20	27,80	4,01		
Öntest Öz saygı	Deney Grubu	20	30,45	5,89	-0,49	0,63
	Kontrol 2 Grubu	20	31,20	3,41		

Tablo 2 incelendiğinde, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği özyeterlik ve öz saygı alt boyutlarında deney ve kontrol 2 grubu ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Grup ortalamalarının her iki alt boyutta da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney ve Kontrol 1 Grubu Son Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol 1 grubu Demoulin Benlik Algısı Ölçeği son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Deney ve Kontrol 1 Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Sontest Öz yeterlik	Deney Grubu	20	37,85	2,11	9,22	0,00**
	Kontrol 1 Grubu	20	29,45	3,49		
Sontest Öz saygı	Deney Grubu	20	41,40	1,14	15,26	0,00**
	Kontrol 1 Grubu	20	32,85	2,23		

** $p<0,01$, * $p<0,05$

Tablo 3 incelendiğinde, Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden deney ve kontrol 1 grubunun aldıkları son test puanları arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney ve Kontrol 2 Grubu Son Testlerin Karşılaştırılması

Deney grubu ve kontrol 2 grubu Demoulin Benlik Algısı Ölçeği son test puanlarına ilişkin

Aistear Eğitim Programının Beş Yaş Çocuklarının Benlik Algısı ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkisi
bağımsız örneklem t testi Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Deney ve 2.Kontrol Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Sontest Öz yeterlik	Deney Grubu	20	37,85	2,11	8,00	0,00**
	Kontrol 2 Grubu	20	30,45	3,56		
Sontest Öz saygı	Deney Grubu	20	41,40	1,14	12,14	0,00**
	Kontrol 2 Grubu	20	31,90	3,31		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden deney ve kontrol 2 grubunun aldıkları son test puanları arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0,05).

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

Deney grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Deney Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Deney Grubu	Öntest Öz yeterlik	20	28,10	3,23	-11,40	0,00**
	Sontest Öz yeterlik	20	37,85	2,11		
Deney Grubu	Öntest Öz saygı	20	30,45	5,89	-8,52	0,00**
	Sontest Öz saygı	20	41,40	1,14		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubu çocukların Aistear programı öncesinde ve sonrasında Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki anlamlı farkın son test lehine olduğu görülmektedir (p<0,05).

Benlik Algısı Ölçeği (Demoulin) / Kontrol 1 Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

Araştırmaya katılan kontrol 1 grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Benlik Algısı Ölçeği kontrol 1 Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Kontrol 1 Grubu	Öntest Öz yeterlik	20	28,10	2,71	-1,57	0,13

	Sontest Öz yeterlik	20	29,45	3,49		
Kontrol 1 Grubu	Öntest Öz saygı	20	31,35	3,28	-1,91	0,07
	Sontest Öz saygı	20	32,85	2,23		

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol 1 grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden aldığı ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Kontrol 2 Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

Araştırmaya katılan kontrol 2 grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği kontrol 2 Grubu Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Kontrol 2 Grubu	Öntest Öz yeterlik	20	27,80	4,01	-3,53	0,00**
	Sontest Öz yeterlik	20	30,45	3,56		
Kontrol 2 Grubu	Öntest Öz saygı	20	31,20	3,41	-1,05	0,31
	Sontest Öz saygı	20	31,90	3,31		

** $p<0,01$, * $p<0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, kontrol 2 grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden aldığı ön ve son test puanlarında öz yeterlik alt boyutunda son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülürken ($p<0,05$), öz saygı alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği / Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testinin Analizi

Deney grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeği son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı örneklem testi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Deney Grubu	Sontest Öz yeterlik	20	37,85	2,11	-1,61	0,12
	Kalıcılık Testi Öz yeterlik	20	38,55	1,61		
Deney Grubu	Sontest Öz saygı	20	41,40	1,14	-5,44	0,00**
	Kalıcılık Testi Öz saygı	20	42,85	0,59		

** $p<0,01$, * $p<0,05$

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubu çocukların Aistear eğitimi programı sonrasında Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinden aldıkları son test ve kalıcılık puanları arasında özyeterlilik boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülürken ($p>0,05$), öz saygı boyutunda farkın kalıcılık testi lehine

Aistear Eğitim Programının Beş Yaş Çocuklarının Benlik Algısı ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkisi olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney ve Kontrol 1 Grubu Ön Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol 1 grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve 1.Kontrol Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Öntest Çatışma	Deney Grubu	20	19,55	4,32	-0,27	0,79
	Kontrol 1 Grubu	20	20,00	6,10		
Öntest Yakınlık	Deney Grubu	20	22,80	3,07	-1,03	0,31
	Kontrol 1 Grubu	20	23,85	3,38		

Tablo 9 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) çatışma ve yakınlık alt boyutlarında grupların aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney ve Kontrol 2 Grubu Ön Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol 2 grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve Kontrol 2 Grubu Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Öntest Çatışma	Deney Grubu	20	19,55	4,32	0,58	0,57
	Kontrol 2 Grubu	20	18,60	5,92		
Öntest Yakınlık	Deney Grubu	20	22,80	3,07	-0,42	0,68
	Kontrol 2 Grubu	20	23,30	4,32		

Tablo 10 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) çatışma ve yakınlık alt boyutlarında grupların aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney ve Kontrol 1 Grubu Son Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol 1 grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve Kontrol 1 Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
-----------	------	---	---	----	---	---

Sontest Çatışma	Deney Grubu	20	8,55	1,61	-9,41	0,00**
	Kontrol 1 Grubu	20	21,30	5,84		
Sontest Yakınlık	Deney Grubu	20	34,45	0,89	-7,94	0,00**
	Kontrol 1 Grubu	20	25,15	5,16		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeğinden deney ve kontrol 1 grubunun aldıkları son test puanları arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney grubu sontest çatışma ortalaması $X=8,55$; kontrol 1 grubunun sontest çatışma ortalamasının $X=21,30$ olduğu görülmüştür. Deney grubunun sontest yaklaşma ortalaması $X=34,45$ kontrol 1 grubunun sontest yaklaşma ortalamasının $X=25,15$ olduğu görülmüştür.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney ve Kontrol 2 Grubu Son Testlerin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol 2 grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney ve Kontrol 2 Grubu Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	t	p
Sontest Çatışma	Deney Grubu	20	8,55	1,61	-8,45	0,00**
	Kontrol 2 Grubu	20	19,25	5,43		
Sontest Yakınlık	Deney Grubu	20	34,45	0,89	11,48	0,00**
	Kontrol 2 Grubu	20	24,60	3,73		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) Ölçeğinden deney ve kontrol 2 grubunun aldıkları son test puanları arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney grubu sontest çatışma ortalaması $X=8,55$; kontrol 2 grubunun sontest çatışma ortalamasının $X=19,25$ olduğu görülmüştür. Deney grubunun sontest yaklaşma ortalaması $X=34,45$ kontrol 2 grubunun sontest çatışma ortalamasının $X=24,60$ olduğu görülmüştür.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

Deney grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Deney Grubu	Öntest Çatışma	20	19,55	4,32	13,56	0,00**
	Sontest Çatışma	20	8,55	1,61		

Deney Grubu	Öntest Yakınlık	20	22,80	3,07	-16,81	0,00**
	Sontest Yakınlık	20	34,45	0,89		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubu çocukların Aistear programı öncesinde ve sonrasında Öğrenci-Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki anlamlı farkın son test lehine olduğu görülmektedir (p<0,05).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)/ Kontrol 1 Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

Kontrol 1 grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kontrol 1 Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Kontrol 1 Grubu	Öntest Çatışma	20	20,00	6,10	-1,36	0,19
	Sontest Çatışma	20	21,30	5,84		
Kontrol 1 Grubu	Öntest Yakınlık	20	23,85	3,38	-1,03	0,32
	Sontest Yakınlık	20	25,15	5,16		

Tablo 14 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ölçeğinden alınan son test puanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Kontrol 2 Grubu Ön Test ve Son Testlerin Analizi

Kontrol 2 grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kontrol 2 Grubu Ön Test ve Son Test Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Kontrol 2 Grubu	Öntest Çatışma	20	18,60	5,92	-1,14	0,27
	Sontest Çatışma	20	19,25	5,43		
Kontrol 2 Grubu	Öntest Yakınlık	20	23,30	4,32	-2,39	0,03*
	Sontest Yakınlık	20	24,60	3,73		

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen İlişki (STRS) ölçeğinden alınan son test puanlarında ölçeğin yakınlık alt boyutunda son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülürken (p<0,05), çatışma alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür (p>0,05).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) / Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testinin Analizi

Deney grubu Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) son test – kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi Tablo 16’da gösterilmiştir

Tablo 16. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Deney Grubu Sontest ve Kalıcılık Değerlerine Göre Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	Alt Boyut	n	X	Ss	t	p
Deney Grubu	Sontest Çatışma	20	8,55	1,61	1,45	0,16
	Kalıcılık Testi Çatışma	20	8,25	0,72		
Deney Grubu	Sontest Yakınlık	20	34,45	0,89	-1,45	0,16
	Kalıcılık Testi Yakınlık	20	34,65	0,81		

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubunun deney grubu çocukların Aistear eğitimi programı sonrasında Öğrenci-Öğretmen İlişki (STRS) Ölçeğinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir ($p>0,05$).

Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmacı Gözlemleri

Aistear eğitim programının çocukların benlik algısı ve öğretmen çocuk etkisine yönelik araştırmacı gözlemlerine Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17. Aistear Eğitim Programının Çocukların Benlik Algısına ve Öğretmen-Çocuk İlişisine Etkisine Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar
Benlik Algısı	▪ Özyeterlilik
	▪ Özsaygı
Öğretmen-Çocuk İlişkisi	▪ Çatışma
	▪ Yakınlık

Tablo 17 incelendiğinde araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler temalar ve bu temalara bağlı kodlarla kategorize edilmiştir. Araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler doğrultusunda programın çocuklara katkısının olduğu alanlar öğretmen-çocuk-iletişimi teması; *çatışma* ve *yakınlık* kodlarından benlik algısı teması; özyeterlilik ve özsaygı kodlarından oluşmaktadır. Aistear eğitim programının çocukların Benlik algısı ile öğretmen-çocuk iletişimine etkisine yönelik araştırmacı gözlemlerinde bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Gözlem1: Deney grubu çocukları her farklı temada günlük yaşam sürecini deneyimleme fırsatı buldukları için kendileri, arkadaşları, aileleri ve diğer insanlar hakkında fikirler edindikleri gözlenmiştir. “Sen kimsin, kendini tanıtmak ister misin?” sorusuna uygulamanın başlarında sadece

adını söyleyen ya da fiziksel özelliklerinde birkaçını söyleyen çocuklar uygulama sonrasında duygularından, ailesinden, kültüründen, farklı insanlardan bahsetmeye başladığı gözlenmiştir.

Gözlem 2: Çocukların özellikle yetişkinden yardım isteme, okula uyum, yeni deneyimlere açık olma, topluluk içinde sözlü beceriler gösterme, sözlü olarak kendini ifade etme, konuşma, şarkı, söyleme, yapamadığı durumlarda olumlu tutum sergilemeye yönelik becerilerinde gelişmeler gözlenmiştir.

Gözlem 3: Uygulamanın ilk haftalarında çocuklara bireysel olarak yöneltilen sorulara çocuklar “güzel” “evet” “hayır” gibi tek kelimelik yanıtlar verirken, uygulamanın ilerleyen günlerinde çocuklarının genelinde duygularını detaylı bir şekilde ifade etme, duygularını bilme, başkalarının duygularını anlama, sevgiyi ifade etmeye yönelik pozitif yönde davranış değişiklikleri gözlenmiştir.

Gözlem 4: Uygulama başlangıcında okula gelmek istemeyen yada okula gelse bile eğitim süreci içinde ağlayan, eve gitmek istediğini söyleyen, grup etkinliklerine katılmaya isteksizlik gösteren çocukların uygulama süreci içerisinde özellikle okula gelme isteğindeki artış, çocukların okuldan ayrılmak istemeyişi, okula karşı olumlu tutum geliştirme, öğretmene ve okuldaki yetişkinlere karşı sempatik davranma, arkadaşlarıyla oynamaktan mutlu olma, kendine yönelik olumlu tutum geliştirme, kendi başına oynayabilme ve bundan mutlu olabilme davranışları gözlenmiştir.

Gözlem 5: Oyun alanlarında öğretmenin çocuklarla oynaması çocukların öğretmene karşı yakınlık duymalarını artıran en etkili faktör olduğu gözlenmiştir.

Gözlem 6: Çocukların oyun esnasında sosyal kuralları takip etmeleri nedeniyle dürtü kontrollerinin gelişmesi olumsuz durumların azalması buna bağlı olarak birbirleriyle ve öğretmenle hızlı bir şekilde kaynaşma sürecinin sağladığı gözlenmiştir.

Gözlem 7: Öğretmenin, çocuklara ihtiyaçlarına uygun oyun ortamları sunmasının çocuklarda öğretmene karşı yakınlık ve şükran duygularını geliştirdiği gözlenmiştir.

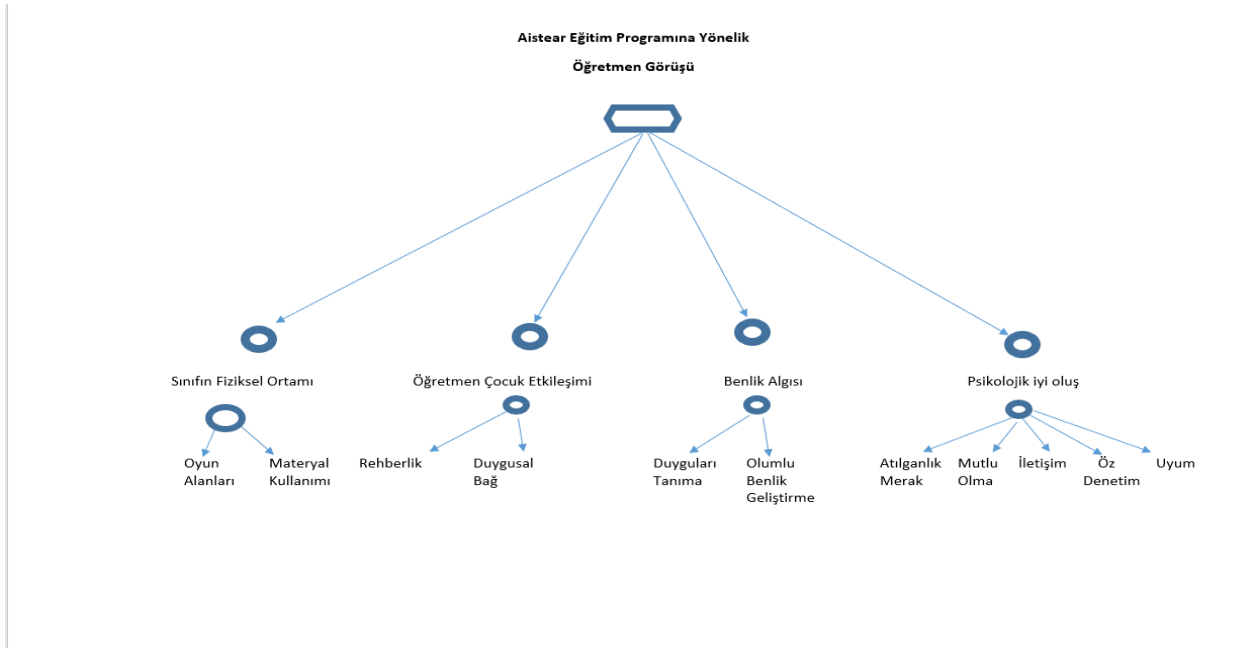
Gözlem 8: Uygulama süreci sonunda çocuklarla öğretmen arasında güçlü bir sevgi bağı geliştiği, gelişen bu sevgi bağına bağlı olarak çatışmanın olmadığı yakınlık içeren bir öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştiği gözlenmiştir.

Gözlem 9: Farklı tema konularında çocuklar farklı becerileri ve özelliklerini de ortaya koydular bu durum öğretmen-çocuk yakınlaşmasını sağladı, bu durumun çocuklara daha etkili rehberlik etme fırsatı sunduğu gözlenmiştir.

Öğretmen Görüşü

Aistear eğitim programına yönelik deney grubu öğretmenin görüşlerine Tablo 18’ de yer verilmiştir.

Tablo 18. Aistear Eğitim Programının Çocukların Benlik Algısına ve Öğretmen-Çocuk İlişkisine Etkisine Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular



Deney grubu sınıf öğretmeninin Aistear eğitim programına yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla “Aistear Eğitim Programına yönelik düşünceleriniz nelerdir?” Sorusu sorulmuş ve Yapılan görüşme neticesinde görüşme sorularına verilen cevaplardan yola çıkılarak temalar ve alt temalara oluşturulmuştur.

Tablo 18’de belirtildiği gibi Sınıfın fiziksel ortamı teması; öğrenme merkezleri, materyal kullanımı alt temalarından oluşmaktadır. Öğretmen çocuk etkileşimi teması; rehberlik, duygusal bağ alt temalarından oluşmaktadır. Benlik algısı teması; duyguları tanıma, olumlu benlik geliştirme alt temalarından oluşmaktadır. Psikolojik iyi oluş teması; atılganlık, merak, mutlu olma, iletişim, öz denetim, uyum alt temalarından oluşmaktadır.

Deney grubu öğretmenin benlik algısına ve öğretmen-çocuk ilişkisine etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde Aistear programının çocukların kendi özelliklerini ve diğer arkadaşlarının özelliklerini tanımalarına fırsat verdiğini, çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini, empatik davranışlar sergilediklerini, duygularını tanımaya programın aracılık ettiğini belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

“..Aistear eğitim programına katılan çocuklar oyun alanlarını görünce inanılmaz bir coşku yaşadılar. Çocuklar oyun alanlarında birden kaynaştılar. İçeride kapalı çocuklar arkadaş edinerek daha rahat davranmaya başladı.”

“...Programda duygulara yönelik planlanan eğitim süreçleri çocukların empatik düşünme becerilerini geliştirdi. Birlikte oynarken paylaşmayı, birbirlerine saygı duymayı öğrendiler. Birlikte oyun kurma ve oynama becerilerini geliştirdiler.”

“...Oyun esnasında bir sorun yaşamadan yada sorun yaşansa bile sözel olarak kendilerini ifade ederek uzlaşma sağladılar, benim müdahale etmemi gerektirmeyecek bir sürece girdiler.”

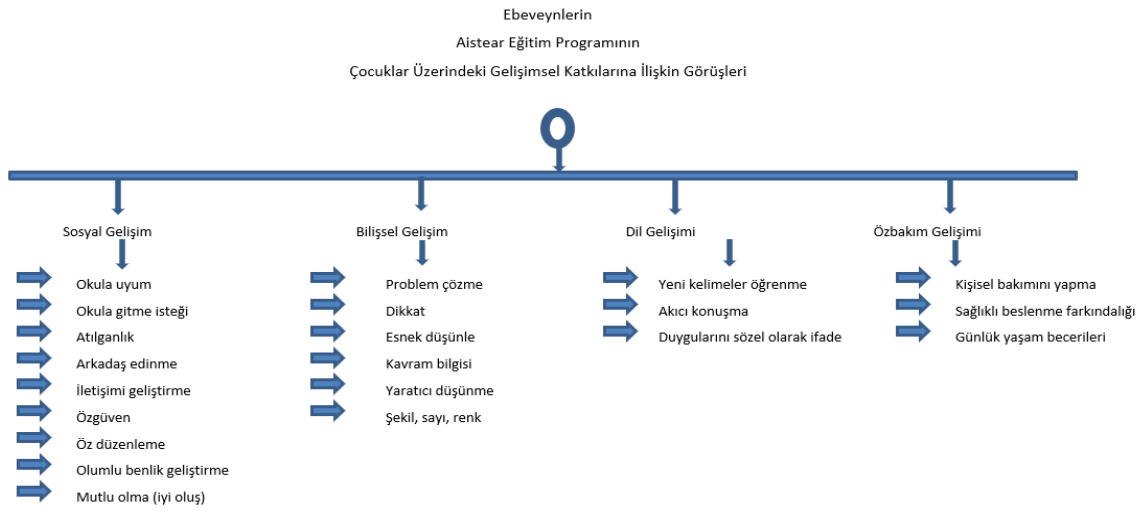
“...Aistear eğitim programı uygulama sürecinin çocukların öğretmene karşı sevgi ve bağlılık duygusunu da ortaya çıkardığını gördüm. Çünkü öğretmenin grubu kontrol altında tutmak gibi bir

sorunu olmuyor. Çocuklara sesini yükseltmek zorunda kalmıyor. Çocuklar ve öğretmen için oldukça eğlenceli ve geliştirici bir eğitim süreci oluyor. Aistear eğitim programının genel sınıf uygulamalarında öğretmen çocuk yakınlığı boyutunda daha olumlu geliştiğini, sınıf içi çatışmayı azaltma yönünde etkili olduğunu düşünüyorum.”

Ebeveyn Görüşleri

Aistear eğitim programının uygulanması sürecinde çocuklarında gözlemledikleri gelişimsel farklılıklara ilişkin ebeveyn görüşlerine Tablo 19’ de yer verilmiştir.

Tablo 19. Aistear Eğitim Programının Çocukların Benlik Algısına ve Öğretmen-Çocuk İlişkisine Etkisine Ebeveyn Görüşlerine İlişkin Bulgular



Tablo 19 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının ebeveynleriyle görüşmelerden elde edilen kodlar Sosyal Duygusal Gelişim, Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Özbakım Gelişimi temaları altında toplanmıştır.

Aistear programına yönelik olarak ebeveynler; çocuklarının okula kolay uyum sağladıklarını, okula istekli gittiklerini, öğretmenlerinden, okuldan ve arkadaşlarından sıklıkla bahsettiklerini, arkadaş edindiklerini, özgüvenlerinin arttığını, selamlaşma, empati, paylaşma, girişkenlik gibi noktalarda programın çocuklara olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir.

Tartışma

Araştırma bulgularına göre Aistear eğitim programının deney grubu çocukların benlik algılarını pozitif yönde geliştirdiği aynı zamanda deney grubu çocukların benlik algısı puan ortalamalarının her iki kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aistear eğitim programına katılan deney grubu çocukların pozitif benlik gelişimin uygulama sonrasında da devam ettiği ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aistear’ın hedeflerinden biri de çocukların pozitif benlik algısını desteklemektir. Özellikle 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan öz-düzenleme, duygusal dayanıklılık ve motivasyon gibi

kişisel güçlerin küçük yaşlarda kazandırılması, çocukların ileriki yaşamlarındaki başarıları için temel oluşturmaktadır (OECD, 2015). Araştırma bulgusunu destekler nitelikte Aistear programını konu alan araştırmalar incelendiğinde çocuk liderliğindeki zenginleştirilmiş oyun alanlarında oynamanın çocuklarda sosyal etkileşimini artırdığı bu etkileşimin neticesinde dil ve kendini ifade becerilerini geliştirdiği ayrıca pozitif benlik algısına katkı sağladığı öğretmen görüşleriyle ortaya konulmuştur (Fallon, 2015; Fazal, 2019; Gray & Ryan, 2016; Healy, 2021; Woods et al., 2022).

Aistear eğitim programından elde edilen bulguları destekler nitelikte pozitif benlik geliştirmede uygulanan bazı eğitim programlarının da etkili sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Aydın (2023)'ın yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların Farkındalık (Mindfulness) Eğitim programının çocukların duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerinde pozitif yönde katkı sağladığı saptanmıştır. Samur (2020) Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların akademik benlik saygıları üzerindeki etkisini incelediği araştırmada uygulanan programın çocukların akademik benlik saygılarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri olan aile görüşleri, öğretmen görüşü ve araştırmacı gözlemleri de sonucu destekler niteliktedir. Araştırmacı gözlem notlarından elde edilen verilere göre; sınıf içinde ve açık alanlarda planlanan oyunlar, çocukların birlikte çalışma, iş birliği yapma ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığı görülmüştür. Grup oyunları, çocukların başkalarıyla iletişim kurma, sorumluluk alma ve liderlik becerileri geliştirmelerini sağlamıştır. Bu süreçte çocuklar, kendilerini ifade etme, başkalarını anlama ve empati kurma becerilerini de geliştirmişlerdir.

Araştırmanın nitel bulgularından sınıf öğretmenin görüşlerine göre; araştırma boyunca çocukların oyun alanlarında dili aktif kullanarak iletişimi geliştirdikleri böylece kendilerini daha çok ifade ederken arkadaşlarını da daha iyi anladıkları belirtilmiştir. Aileler ise; çocuklarının arkadaşıyla sevgi dolu bir bağ kurduklarını, empati becerilerinin geliştiğini, sosyal ilişkilerini yönetme becerilerinin geliştiğini, oyunlarının çeşitlendiğini, kendi fiziksel ve kişisel özelliklerine yönelik farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca çocuklar tekrar tekrar aynı alanlarda ve farklı alanlarda çalışma fırsatı buldukları için oyun alanları çocuklara deneme-yanılma süreci yaşama ve hata yapma imkânı tanımıştır. Bu yolla çocukların oyun sırasında farklı stratejiler denedikleri, hatalardan yeni şeyler öğrendikleri ve başarılarıyla gurur duydukları kaydedilmiştir. Bu süreçlerin çocukların özgüvenlerinin gelişmesine ve benlik algısının güçlenmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Aistear eğitim programının deney grubu çocuklarla öğretmenin iletişiminin pozitif yönde geliştirdiği, ayrıca son test puanlarına göre deney grubu çocukların öğretmen-çocuk iletişim düzeylerinin kontrol gurubu çocuklara göre pozitif yönlü daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aistear eğitim programına katılan deney grubu çocukların öğretmen-çocuk iletişim kalitesinin uygulama sonrasında da pozitif yönde devam ettiği ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgusunu destekler nitelikte Aistear programını konu alan araştırmalar incelendiğinde öğretmen tarafından tasarlanan nitelikli oyun alanlarının öğretmen-çocuk etkileşimine olanak sağladığı, çocukların oynarken öğretmenlerine ve arkadaşlarına fikirlerini özgürce ifade ettikleri, ayrıca sınıf içi işbirliğini teşvik ettiği, programın öğretmen-çocuk iletişimine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Fallon, 2015; Fazal, 2019; Gray & Ryan, 2016; Healy, 2021; Woods et al., 2022).

Çobanoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin özyeterlilik algısı ile öğretmen-çocuk ilişkisini incelemiş ve mesleki yetersizlik, sınıf içerisinde verimsizlik, çocuklar için zenginleştirici nitelikteki etkinliklerin yoksunluğu ve bazı etkili olmayan öğretmenlik uygulamalarının öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir. MEB 2013 programı incelendiğinde öğretmenin rehber olma yönüne dair aydınlatıcı detaylı bir kılavuz bulunmamaktadır. Rehber olma algısı kimi öğretmenler tarafından anlaşılmışken kimi öğretmenler tarafından hala anlaşılamamış olabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında kontrol gruplarının deney grubuna göre öğretmen-çocuk ilişkisi yakınlık geliştirme düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu sonucun nedeni olarak öğretmenlerin rehber olma rolleri konusunda yeterli bilgi ve kaynağa sahip olmamaları söylenebilir.

Araştırmanın nitel verileri olan aile görüşleri, öğretmen görüşü ve araştırmacı gözlemleri de sonucu destekler niteliktedir. Deney grubu çocukların ebeveynleri çocukların okula uyum sağlamalarının kısa sürdüğünü, okula istekli devam ettiklerini, çocukların okula neredeyse hiç devamsızlık yapmadıklarını, okula yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte olumsuz davranışların olumlu yönde geliştiğini, çocukların duygusal olarak mutlu olduklarını ve mutluluğun fiziksel sağlıklarına etki etmesi sonucu hastalanma oranının düştüğünü, çocukların öğretmenlerini çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen-çocuk ilişkisine yönelik deney grubu öğretmenin görüşleri de Aistear eğitim programının öğretmen-çocuk yakınlığı boyutunda daha olumlu, çatışmayı azaltma yönünde etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubu öğretmeni Aistear'ın mesleki yeterlilik gelişimi için donanımlı kaynaklara sahip olduğunu, Aistear programının öğretmene çocuklarla yakın iletişim geliştirmek için kılavuzlar sunduğunu bunun da öğretmen-çocuk ilişkisine olumlu yansıdığını ifade etmiştir.

Araştırmacı gözlemlerine göre; sınıfta belirli aralıklarla temalarla ilişkili olarak farklı ve değişen içerikte oyun alanlarının hazırlanması ve alanlarda öğretmenin çocuklarla oynaması çocukların öğretmene karşı yakınlık duymalarını artıran en etkili faktör olduğu gözlenmiştir. Çocukların her farklı temada, oyun alanlarında coşkuyla oynamaları, süreçten mutlu olmaları, oyun esnasında sosyal kuralları takip etmeleri nedeniyle dürtü kontrollerinin gelişmesi, olumsuz durumların azalması buna bağlı olarak birbirleriyle ve öğretmenle hızlı bir şekilde kaynaşma süreci yaşanmasını sağladığı gözlenmiştir. Öğretmenin çocuklara farklı oyun ortamları sunmasının çocuklarda öğretmene karşı yakınlık ve şükran duygularını geliştirdiği gözlenmiştir. Uygulama süreci sonunda çocuklarla öğretmen arasında güçlü bir sevgi bağı geliştiği, gelişen bu sevgi bağına bağlı olarak çatışmanın olmadığı yakınlık içeren bir öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştiği gözlenmiştir.

Araştırmanın bulguları ilgili literatür ile birlikte değerlendirildiğinde araştırma kapsamında öğretmen, çocukların keşfedebilecekleri, dokunabilecekleri, manipüle edebilecekleri ve deneyebilecekleri zengin ortamlar sağlanmıştır. Çekingen kaynaşma sorunu olan çocukları diğer çocuklarla kaynaştırarak bağlayıcı görevi üstlenilmiş, güven verici bir yol izlenmiştir. Uygulama boyunca çocuklarla aktif iletişim kurulmuş çocuklara sorular sorulmuş, tahminlerde bulunmaları sağlanmış ve düşüncelerini geliştirilmiştir. Özellikle çocukları daha iyi tanımak amacıyla oyun alanlarında iletişim kurulduğunda çocukların eğilimleri, ilgileri, bilgileri, becerileri, anlayışları, tutumları ve değerleri üzerinde fikirler edinilmiş ve yakınlaşacak bağlar kurulması sağlanmıştır. Dolayısıyla araştırma sonucuna göre Aistear eğitim programının öğretmen-çocuk iletişimine pozitif yönde katkılarının olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda Aistear eğitim programının deney grubu çocukların; pozitif benlik algısı geliştirmelerine anlamlı katkı sunduğu aynı zamanda öğretmen-çocuk iletişimini güçlendirdiği hem nicel hemde nitel verilerle elde edilen sonuçlarla ortaya koyulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Aistear, öğretmen-çocuk ilişkisini güçlendirmek adına, çocuğun duygularına ve ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşımı benimsemektedir. MEB programında da ilişkisel pedagojiyi esas alan yaklaşımlara yer verilmesi, öğretmen ile çocuk arasında güven temelli bir bağ kurulmasına katkı sağlayacaktır.
- Aistear yaklaşımı, öğretmenlerin çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerini doğru şekilde analiz edebilmesini gerektirir. Bu doğrultuda, hizmet içi öğretmen eğitimlerinde gözlem, çocukla etkili iletişim kurma ve duyarlılık temelli rehberlik becerilerine odaklanılması önerilmektedir.
- Öğretmen-çocuk etkileşiminin en etkili biçimde kurulduğu alanlardan biri oyun ortamlarıdır. Aistear, oyun yoluyla öğrenme sürecinde öğretmenin rehberliğini ön plana çıkarır. MEB programında da yapılandırılmış ve serbest oyun etkinliklerinin sayısının artırılması ve öğretmenin bu süreçte aktif gözlemci ve destekleyici rol üstlenmesi teşvik edilmelidir.
- Aistear programında öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir figür değil; çocuğun gelişimini destekleyen, duyarlı, gözlemci ve rehber bir role sahiptir. MEB programında da öğretmen rehberliğinin, çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini destekleyecek şekilde yeniden tanımlanabilir.
- Aistear Eğitim Programı'nın benlik algısı üzerindeki olumlu ve kalıcı etkileri dikkate alındığında, benzer programların farklı yaş grupları üzerinde uygulanabilirliği araştırılabilir. Böylece erken çocukluk döneminin farklı gelişim basamaklarında programın etkililiği değerlendirilebilir.
- Aistear gibi oyun temelli ve çocuk merkezli programlardan ilham alınarak MEB programı güncellenebilir. Bu tür programların pedagojik yaklaşımları, çocuğun bireysel farkındalık, sosyal etkileşim ve benlik gelişimi gibi alanlarda önemli katkılar sağladığı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretmen rehberliğini yapılandıran uygulamalı çerçeveler geliştirilebilir. Mevcut okul öncesi eğitim programı öğretmenin rehber rolünü vurgulasa da, bu rolün sınıf içi uygulamalarda nasıl gerçekleştirileceğine dair somut kılavuzlar hazırlanmalıdır. Böylece öğretmenlerin rehberlik sürecinde daha etkili ve bilinçli davranmaları sağlanabilir.
- Gelecek araştırmalarda Aistear yaklaşımı, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamlarda incelenebilir. Bu sayede, programın çeşitli toplumsal yapılar içindeki uygulanabilirliği ve uyarlanabilirliği hakkında daha kapsamlı veriler elde edilebilir.
- Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenli çalışmalar artırılabilir. Bu tür çalışmalar, hem öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin hem de ölçme araçlarıyla elde edilen sonuçların bir araya getirilmesiyle daha bütüncül analizler yapılmasına olanak sağlayabilir.
- Benlik algısı ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen daha uzun süreli izleme (longitudinal) araştırmaları gerçekleştirilebilir. Bu tür çalışmalar, programların uzun vadeli etkilerinin belirlenmesine katkı sunabilir.

- Aile katılımının çocukların benlik gelişimi üzerindeki etkisini daha derinlemesine inceleyen çalışmalara ağırlık verilebilir. Bu doğrultuda ebeveynlerin programlara aktif katılımını teşvik eden farklı yöntemlerin etkililiği karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir.
- Özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisi araştırılabilir. Böylece kapsayıcı eğitim bağlamında programın uygulanabilirliği artırılabilir.
- Aistear gibi oyun temelli ve çocuk merkezli programlardan ilham alınarak MEB programı güncellenebilir. Bu tür programların pedagojik yaklaşımları, çocuğun bireysel farkındalık, sosyal etkileşim ve benlik gelişimi gibi alanlarda önemli katkılar sağladığı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları çeşitlendirilebilir. Özellikle çocukların benlik algısını ve sosyal-duygusal gelişimini destekleyecek uygulamalı eğitimler, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırabilir.

Aile katılımını önceleyen politika ve uygulamalar geliştirilebilir. Araştırma bulguları, ailelerin sürece dâhil olmasının çocukların duygusal ve sosyal gelişimini desteklediğini göstermektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımını kolaylaştıran modeller yaygınlaştırılabilir.

Beyannameler

Teşekkür: Geçerli değil.

Yazarların katkıları: Yazar FE, makalenin tüm aşamalarında aktif bir şekilde çalışmıştır. Özellikle giriş, yöntem, bulgular ve tartışma bölümlerinin hazırlanmasında, verilerin toplanmasında, özet ve abstract yazımında büyük katkı sağlamıştır. Yazar SÖ, makalenin yazım sürecinde yaptığı eleştiriler ve önerileriyle çalışmanın kalitesini artırmıştır. Her iki yazar da makalenin son okumalarını ve düzenlemelerini yaparak incelemiş ve onaylamıştır.

Finansman: Bu araştırma kamu, ticari veya kar amacı gütmeyen sektörlerdeki herhangi bir finansman kuruluşundan özel bir hibe almamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Etik Onay ve Katılım 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. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığına başvuru yapılmış ve izin alınmıştır. Katılımcılar çocuk olduğu için velilerine onam formu sunulmuş ve gönüllü olanların çocukları çalışmaya dahil edilmiştir.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar, dergi ile yayımlanan çalışmalarının telif hakkını korur. Çalışmalar CC BY 4.0 lisansı altında lisanslanmıştır.

Kaynakça

- Aydın, M. (2023). *Okul öncesi eğitimde farkındalık temelli programın çocukların duygusal zekâ, benlik algısı ve yürütücü işlevlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. bs.). Pegem Akademi.
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292–309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Çobanoğlu, E. (2017). *Öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Middle East Technical University].
- Daly, M., Byers, E., & Taylor, M. (2014). *Early learning in action: Tips, tools and activities to support children aged 3–6*. Routledge.
- Demoulin, D. (2000). *Self-concept development in children: Self-esteem and self-efficacy*. The Edwin Mellen Press.
- Fallon, J. (2015). *Children's voice and agency within Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework* [Yayımlanmamış doktora tezi, Trinity College Dublin].
- Fazal, A. (2019). *Aistear: A journey under construction and every voice matters*.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- French, G. (2007). *Children's early learning and development: A research paper*. National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). https://ncca.ie/media/1112/childrens_early_learning_and_development.pdf
- Gray, C., & 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. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1155973>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hayes, N. (2007). Perspectives on the relationship between education and care in early childhood. In J. O'Brien & M. N. Joseph (Eds.), *Encyclopedia of early childhood education* (pp. 44–49). Routledge.
- Healy, C. (2021). *The role of play in developing children's communication and social skills in early childhood settings* [Yayımlanmamış doktora tezi, Marino Institute of Education].
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- McMullen, M., et al. (2016). Teacher–child relationships and preschoolers' outcomes. *Early Education and Development*, 27(1), 36–57.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- National Council for Curriculum and Assessment. (2009). *Aistear: The early childhood curriculum framework*. <https://ncca.ie/en/early-childhood/aistear>
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale. : Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Samur, Y. (2020). *Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların akademik benlik saygılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Şahin, F. (2014). *Student-Teacher Relationship Scale'in Türkçe uyarlanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Tuncer, A. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde rehberlik rollerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 227–244. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2825>
- pianta, Ş. (2006). *Demoulin çocuklar için benlik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Turaşlı, F. (2014). Okul öncesi dönemde benlik algısı gelişimi ve ölçümü. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 255–264.
- UNICEF. (2022). *The state of the world's children 2021: On my mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2012). *Teaching and learning in the early years* (4th ed.). Routledge.
- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 9–26). Sage.
- Woods, A., Mannion, G., & 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., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.